

**NARA REGINA BECKER PLOHARSKI**

**AS COMPETÊNCIAS DO PEDAGOGO NA GESTÃO EDUCACIONAL**

**CURITIBA  
2003**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

NARA REGINA BECKER PLOHARSKI

**AS COMPETÊNCIAS DO PEDAGOGO NA GESTÃO EDUCACIONAL**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.**

**Orientadora:**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Eyng**

**CURITIBA  
2003**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 287**  
**DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

*Nara Regina Becker Ploharski*

Aos vinte e um dias do mês de outubro de dois mil e três, reuniu-se na Sala de Projeção I - 2.º andar do Centro de Teologia e Ciências Humanas, a Banca Examinadora constituída pelos Professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Angela Aguiar e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zelia Milléo Pavão, para examinar a candidata Nara Regina Becker Ploharski, ano de ingresso 2001, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Superior. A mestranda apresentou a dissertação *AS COMPETÊNCIAS DO PEDAGOGO NA GESTÃO EDUCACIONAL*, que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h.35min. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: O trabalho apresentado atende os requisitos para uma dissertação de mestrado

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Angela Aguiar \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zelia Milléo Pavão \_\_\_\_\_

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens**  
Direção dos Cursos da Área de Educação:  
Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*

## Dedicatória

A João Gilberto, meu amado esposo,  
com quem tenho dividido, no nosso dia a dia,  
opiniões, angústias, tristezas, alegrias...  
e, principalmente, o sonho de um mundo melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, porque sem a benção dELE nada é possível.

À Profª Drª Ana Maria Eyng, minha orientadora, por me guiar com sabedoria ímpar no caminho do conhecimento.

À Profª Drª Márcia Ângela Aguiar e à Profª Drª Zélia Milléo Pavão, pelas valiosas críticas e sugestões que tanto enriqueceram esta dissertação.

À minha família, por compreender a minha ausência em alguns momentos.

Aos colegas do Mestrado, em especial a Caetano, Maria Regina, Mário Gilberto e Suely Therezinha, pelo companheirismo.

Aos gestores educacionais que contribuíram respondendo aos questionários.

Aos colegas professores e alunos da PUCPR, pela aprendizagem durante o convívio.

À professora e amiga Yara Alcântara Martins pela contribuição e amizade, que nesses anos de convívio, inspiraram-me um ideal de educador.

*Ensinar é um exercício de imortalidade.  
De alguma forma continuamos a viver naqueles  
cujos olhos aprenderam a ver o mundo  
pela magia da nossa palavra.  
O professor, assim, não morre jamais...*

RUBEM ALVES

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>vii</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>viii</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>ix</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO</b> .....	<b>10</b>
2.1 VISÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO .....	23
<b>3 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA</b> .....	<b>53</b>
3.1 FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIA PARA A AÇÃO GESTORA .....	65
3.2 A COMUNIDADE CRÍTICA DE APRENDIZAGEM – ESPAÇO DA AÇÃO GESTORA ....	71
<b>4 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A GESTÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>79</b>
4.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO MEC E PROJETO PEDAGÓGICO DA PUCPR .....	84
4.1.1 Comparação do perfil do pedagogo: MEC x PUC.....	86
4.1.2 Comparação das competências: MEC x PUC .....	87
<b>5 PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>88</b>
5.1 AMOSTRA PESQUISADA .....	88
5.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	90
5.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA TÉCNICA DELPHI .....	91
<b>6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>93</b>
6.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES .....	93
6.1.1 Sistema Municipal de Educação de Curitiba .....	93
6.1.2 Sistema Estadual de Educação do Paraná .....	94
6.1.3 Sistema Privado de Educação de Curitiba .....	95
6.2 REQUISITOS QUE COMPÕEM O PERFIL DO GESTOR .....	96
6.2.1 Sistema Municipal de Educação de Curitiba .....	96
6.2.2 Sistema Estadual de Educação do Paraná .....	98
6.2.3 Sistema Privado de Educação de Curitiba .....	100
6.3 REQUISITOS MAIS VALORIZADOS PELOS GESTORES INVESTIGADOS .....	102
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>111</b>
<b>APÊNDICE 1 – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>115</b>
<b>APÊNDICE 2 – SEGUNDO QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>117</b>
<b>ANEXO 1 – PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES – MEC</b> .....	<b>119</b>
<b>ANEXO 2 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PUCPR</b> .....	<b>128</b>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Comparativo dos perfis MEC x PUCPR .....	86
QUADRO 2 – Comparativo das competências MECx PUC .....	87
QUADRO 3 – Dados gerais das escolas investigadas – SME .....	93
QUADRO 4 – Dados gerais das escolas investigadas – SEE .....	94
QUADRO 5 – Dados gerais das escolas investigadas – SPE .....	95

## RESUMO

Este estudo tem como tema principal as competências do pedagogo para o exercício da gestão educacional, considerando a formação e atuação desse profissional numa sociedade em transformação. O processo de investigação buscou responder ao seguinte questionamento: quais são as competências do pedagogo para o exercício da gestão educacional? A pesquisa bibliográfica realizada permitiu a reflexão sobre o papel do pedagogo, sua formação e atuação, apoiando-se, além da literatura específica, na legislação anterior e atual para recompor a história do Curso de Pedagogia em diferentes contextos políticos, sociais e econômicos das respectivas épocas. Situou-o desde a criação do curso para Pedagogia, que surgiu em 1939, dentro do esquema das licenciaturas 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica tinham duração de apenas um ano e, as disciplinas de conteúdo duração de três anos, perpassando pela Lei 5540/68 e o Parecer do CFE nº 252/69 que criam as habilitações até hoje, pela LDB nº 9394/96 e, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que estão em fase de aprovação e apresentam uma proposta de competências a serem desenvolvidas nos egressos do Curso de Pedagogia. Em relação ao tema Gestão, destaca-se como fator relevante a diferença entre ser gestor de uma empresa e gestor educacional. E, quanto às competências, que sua competência se garantirá pelo seu envolvimento com as políticas educacionais e sua postura frente as dificuldades que surgirem, desde que aja de forma crítica. Na pesquisa de campo, foi aplicado um questionário aos supervisores, orientadores e diretores de um grupo de escolas dos Sistemas Municipal, Estadual e Privado de Educação em Curitiba, Paraná, em dois momentos distintos, visando a obter, a partir do ponto de vista desses profissionais, o conjunto de competências do pedagogo para o exercício da gestão educacional na educação básica, que ficaram elencadas no seguinte conjunto: 1. Assegurar uma perfeita integração: educando, educador e família. 2. Viabilizar o bom relacionamento entre professores, funcionários, alunos e comunidade. 3. Ter postura honesta, transparente e imparcial. 4. Ser um elo entre todos os segmentos da ambiente escolar. Em seguida, realizou-se uma análise do referencial teórico e prático, na qual se apresenta uma proposição de identidade para um pedagogo que seja capaz de atuar como um gestor educacional, que vê a escola como comunidade crítica de aprendizagem, cujo compromisso é de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, atuando com ética e compromisso com a inovação. A conclusão reflete como pedagogo competente aquele capaz de atuar dentro dos princípios éticos e respeitar a diversidade das manifestações culturais de cada um.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogo – Gestão Educacional – Competência.

## RESUMEN

Este estudio tiene como tema principal las competencias del pedagogo para el ejercicio de la gestión educacional, considerando la formación y actuación de ese profesional en una sociedad en transformación. El proceso de investigación buscó responder a la siguiente cuestión: ¿Cuáles son las competencias del pedagogo para el ejercicio de la gestión educacional? La pesquisa bibliográfica permitió la reflexión sobre el papel del pedagogo, su formación y actuación, apoyándose, además de la literatura específica, en la legislación anterior y actual para recomponer la historia de Curso de Pedagogía en distintos contextos políticos, sociales y económicos de las respectivas épocas. Situándose desde la creación del curso para Pedagogía, que surgió en 1939, dentro del esquema de licenciaturas 3+1, en que las asignaturas de naturaleza pedagógica tenían duración de un año y las asignaturas de contenido duración de tres años, pasando por la Ley 5540/68 y el Parecer CFE nº 252/69 que crean las habilitaciones hasta hoy, la LDB nº 9394/96 y las Directrices Curriculares Nacionales que están en fase de aprobación y que presentan una propuesta de competencias a desarrollarse en los egresos de Curso de Pedagogía. En relación al tema Gestión, destaca como factor relevante la diferencia entre ser gestor de una empresa y gestor educacional. Y cuanto a las competencias, que su competencia se garantizará por su involucramiento con las políticas educacionales y su postura frente a las dificultades que surgen, desde que actúe de forma crítica. En la pesquisa de campo fue aplicado un cuestionario a los supervisores, orientadores y directores de un grupo de escuelas de los Sistemas Municipal, Estadual y Privado de Educación en Curitiba, Paraná, en dos momentos distintos, visando obtener, del punto de vista de esos profesionales, las competencias necesarias al pedagogo en la gestión educacional en la enseñanza básica que quedaron relacionadas en el siguiente conjunto: 1. Asegurar una perfecta integración educando, educador y familia. 2. Hacer viable las buenas relaciones entre profesores, funcionarios, alumnos y comunidad. 3. Tener postura honesta, transparente e imparcial. 4. Ser un vínculo de ligación entre todos los segmentos del ambiente escolar. A continuación, realizóse un análisis del referencial teórico y práctico, basada en la cual se presenta una proposición de identidad para un pedagogo que sea capaz de actuar como gestor educacional, que vea la escuela como comunidad crítica de aprendizaje y, que su compromiso sea de acompañar los cambios que ocurren en la sociedad, actuando con ética y comprometido con la innovación. Concluyéndose que el pedagogo competente sea aquel que es capaz de actuar dentro de los principios éticos y que respete la diversidad de las manifestaciones culturales de cada uno.

**PALABRAS-LLAVE:** Pedagogo – Gestión Educacional – Competencia

## 1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a formação dos profissionais de Educação. Entre os diversos aspectos destacados nas discussões, sobressai a relevância do estudo das competências necessárias para a atuação do pedagogo como gestor educacional. Esse assunto gerou a elaboração desta dissertação.

Primeiramente, será apresentada uma retrospectiva sobre a formação do pedagogo, em seguida uma análise da sua atuação na sociedade, e, por fim, serão destacadas as competências que devem compor o perfil desse profissional numa sociedade em transformação.

Levando em conta que os cursos de Pedagogia, no Brasil, passam por uma crise de identidade por razões históricas e políticas, mais do que nunca é oportuno aproveitar o momento para refletir sobre as competências desenvolvidas para a gestão na formação do pedagogo. Vale salientar que as dificuldades por que passam os cursos de Pedagogia, devem ser consideradas sempre dentro de um contexto maior.

Para Kuenzer (1998, p. 109) alguns dos fatores responsáveis pela crise nas Faculdades de Educação e, por conseqüência, nos Cursos de Pedagogia, podem ser identificados no processo de superação do modelo taylorista/fordista pelas novas formas de organização e gestão do sistema produtivo, que exigem do homem uma nova postura no desempenho de seu papel social, político e produtivo. Esse processo põe a nu o fato de que a Pedagogia Tradicional não mais dá conta de atender às demandas de educação do trabalhador e de que a fragmentação do conhecimento exige, cada vez mais, no mundo contemporâneo, a transdisciplinari-

dade (bioética, ecologia, microeletrônica, etc). Em consequência, os conteúdos, até então estáveis, precisam agora ser adequados a uma realidade dinâmica na qual ser competente significa ser capaz de continuar aprendendo. Por último, o sistema que até então avaliava os conhecimentos fragmentados está sendo substituído por procedimentos que verificam a capacidade de se resolver situações-problema.

Nesse contexto surge uma nova concepção de educação: a que dá um sentido diferente à relação professor-aluno. Nela, o professor passa a ser o mediador ou, segundo Kuenzer, o “cúmplice” no processo de elaboração do conhecimento do aluno, pois “a velha e ainda não superada escola, com sua centralização e excessiva regulamentação, já não é adequada para o novo princípio educativo” (1998, p. 111). Localiza-se, nesse ponto, a crise dos princípios que já vêm orientando a discussão da formação de educadores e, conseqüentemente, a discussão da função das Faculdades de Educação.

O novo princípio educativo exige que o trabalhador/cidadão de um novo tipo domine os conteúdos básicos da ciência contemporânea; que tenha novas atitudes e comportamentos; que seja mais ético, crítico e responsável, voltado para a preservação da vida, do ambiente e para a criação de uma sociedade mais humana e igualitária. O novo princípio educativo exige a universalização da educação, pelo menos básica, da maioria da população, sem o que as exigências explicitadas no item anterior não poderão ocorrer. O novo princípio educativo exige a ampliação da oferta pública nos demais níveis, na perspectiva do atendimento ao direito universal à educação. (Kuenzer, 1998, p. 111)

No entanto, paralelamente, há algumas constatações específicas que não se pode desconsiderar como, por exemplo, o fato de que no Brasil, a reestruturação produtiva tem grande peso no que se refere às desigualdades sociais, incentivando o aumento da pobreza, do desemprego e da baixa qualidade de vida para a maioria da população. A falta de compromisso e a ausência do Estado no que se refere às políticas públicas em geral, e da educação em particular, produz resultados ainda mais perversos em face da já histórica desigualdade e pobreza da maioria da

população. Essa situação torna mais urgente a necessidade de superação do atual modelo de formação do professor e do papel das Faculdades de Educação.

Kuenzer (1998, p. 112) conclui, dizendo que esse contexto exige um novo tipo de educador:

- Que esteja capacitado para compreender a nova realidade, apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento;
- Que tenha competência para identificar os processos pedagógicos que ocorrem no nível das relações sociais mais amplas, e não apenas nos espaços escolares institucionalizados: na rua, no trabalho, nos partidos, nas ONG's;
- Que tenha competência para dialogar com o governo em suas diferentes instâncias e com a sociedade civil no processo de discussão e construção das políticas públicas;
- Que seja capaz de transformar a nova teoria pedagógica em prática pedagógica, sabendo selecionar e organizar conteúdos superando a atual organização curricular;
- Que seja capaz de buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas através de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas;
- Que saiba organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente e em suas relações com a sociedade;
- Enfim, que seja o organizador de experiências pedagógicas escolares e não-escolares, cujo significado seja definido pelos fins da educação como expressão do desejo coletivo da sociedade que queremos.

Vê-se que formar esse novo tipo de profissional de educação requer que as Faculdades de Educação reconheçam a sua significativa contribuição no atual contexto histórico de globalização.

Para Santos (2002, p. 31), a globalização nada mais é do que um consenso econômico neoliberal cujas três principais inovações institucionais são

Restrições drásticas à regulação estatal da economia; novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações susceptíveis de serem objecto de propriedade intelectual; subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais tais como Banco Mundial, o FMI e a Organização Mundial do Comércio. São os países periféricos e semiperiféricos os que mais estão sujeitos às imposições do receituário neoliberal, uma vez que este é transformado pelas agências financeiras multilaterais em condições para a renegociação da dívida externa através de programas de ajustamento estrutural. As novas desigualdades sociais produzidas por esta estrutura têm vindo a ser amplamente reconhecidas mesmo pelas agências multilaterais que têm liderado este modelo de globalização, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Em decorrência dessa nova configuração econômica mundial é necessário que os Cursos que formam os educadores percebam claramente que também a educação está inserida nesse contexto maior e mais complexo da atual sociedade neoliberal globalizadora. Nessa sociedade, as escolas e faculdades podem ser consideradas como uma das principais referências para o tipo de cidadão que se quer, uma vez que a organização do projeto pedagógico da instituição é que definirá o tipo de pessoa que se irá “construir” para atuar como profissional da educação nessa sociedade.

Rubem Alves (1998, p. 15) alerta para que se repense o papel da universidade, uma vez que a preocupação e avaliação em relação ao corpo docente consiste na produção escrita pelos mestres, mesmo que seja para uma minoria de leitores, quando na verdade, ela deveria preocupar-se com a formação do pensamento do povo, possibilitando-lhe o acesso à leitura desse material. Pois povo que pensa, vive melhor.

Borón (2000) deixa claro que a hegemonia ideológica do neoliberalismo que se está vivenciando deixa, como legado, uma sociedade heterogênea e fragmentada, marcada por profundas desigualdades sociais. É o que o autor chama de sociedade dos “dois terços” ou sociedade “com duas velocidades”

Sociedade “dois terços” ou “com duas velocidades” porque há um amplo setor social, um terço excluído e fatalmente condenado à marginalidade e que não pode ser “reconvertido” em termos laborais, nem inserir-se nos mercados de trabalho formais do capitalismo desenvolvido. A herança do neoliberalismo é uma sociedade menos integrada, produto das desigualdades e fendas que aprofundou com sua política econômica. Contrariamente ao que acontece na Europa, é bem provável que na América Latina os “dois terços” correspondam aos excluídos, enquanto apenas um terço possa desfrutar dos benefícios do progresso econômico. Uma sociedade que, na realidade, se converteu em uma justaposição de universos sociais que já quase não mantêm vínculos entre si. (Borón, 2000 p. 105)

Para Therborn (2000, p. 39), o neoliberalismo é uma estrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno que, cada vez mais, irá acentuar as diferenças sociais.

Santos (2002, p. 34) diz que

A concentração de riqueza produzida pela globalização neoliberal atinge proporções escandalosas no país que tem liderado a aplicação do novo modelo econômico, os EUA. No domínio da globalização social, o consenso neoliberal é de que o crescimento e a estabilidade econômica assentam na redução dos custos salariais, para o que é necessário liberalizar o mercado de trabalho, reduzindo os direitos liberais, proibindo a indexação dos salários aos ganhos de produtividade e os ajustamentos em relação ao custo de vida, eliminando a curto prazo a legislação sobre salário mínimo.

Esse pano de fundo desencadeou uma proposta de transformação nas Faculdades de Educação e retoma alguns momentos significativos da história na última década em relação à formação dos educadores. Cita-se, em especial, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que muito contribuiu com o aspecto de universalizar a educação para todos, o que ajudou a repensar a valorização da formação dos professores, aqui no Brasil. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, criada em 1993 com financiamento da UNESCO, apresenta algumas teses em que se destacam a importância e a ênfase no papel dos professores como agentes de mudanças e “formadores do caráter e do espírito das novas gerações, tendo em vista a necessidade de evitar os preconceitos étnicos e o totalitarismo” (Souza 2001, p. 9-10). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, embora tenha passado por um processo de “castração” se comparada ao projeto original, contempla a formação dos professores em seis artigos que, além de poucos, trazem em si algumas contradições em relação ao espaço de formação e tipo de curso, entre outras.

Tais contradições existentes na LDB 9394/96, com efeitos mais específicos no Curso de Pedagogia, decorrem do fato de ter-se criado uma controvérsia em relação ao espaço e ao curso de formação dos professores que atuarão na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O artigo 63, na LDB 9394/96, cria os Institutos Superiores de Educação com o objetivo de “formar os

professores para Educação Infantil e para as Primeiras Séries do Ensino Fundamental"; a mesma Lei, porém, no art.64, faz referência ao Curso de Pedagogia, indicando inclusive algumas das funções do Pedagogo e, ainda no artigo 67, afirma que a experiência docente é pré-requisito para o exercício das demais funções do magistério; logo, leia-se, também para a atuação do Pedagogo, como gestor educacional. Vale ressaltar que, na normatização, o Decreto 3.276 foi substituído pelo Decreto 3.554, que será analisado nessa dissertação, mais adiante, no tocante à atuação do pedagogo na sociedade contemporânea.

Cabe aqui, citar Freitas (1999, p. 26) quando diz que

Não é demais reafirmar que o curso de Pedagogia em grande parte das IES (Instituições de Ensino Superior), desde meados da década de 1980, constituiu-se como um curso de graduação plena, licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais para a educação básica, eliminando a fragmentação das antigas habilitações e possibilitando uma inserção em outros campos profissionais. É hoje, o único curso de formação de profissionais da educação que tem essa organização, com projeto pedagógico específico, sob total responsabilidade das faculdades/centros de educação, superando as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, formação pedagógica e formação específica, presentes nos demais cursos de licenciatura.

O Conselho Nacional de Educação, ao regulamentar os Institutos Superiores de Educação, opõe-se ao que foi proposto pela Comissão de Especialistas de Pedagogia, que, ao apresentarem a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, colocam a docência como base da identidade profissional de todo educador. Ou seja, não aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas desde 1999 pela Comissão de Especialistas é como voltar atrás, a uma época em que existia a separação entre o bacharel e o licenciado, quando o curso era predominantemente formador de especialistas em educação e a docência, uma licenciatura à parte.

Considerando os argumentos apresentados até aqui, pode-se afirmar que as Faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia devem, hoje, lutar por uma

proposta de formação integral e não-fragmentada do pedagogo, que evite separar a licenciatura do bacharelado e por maior contribuição ao desempenho do pedagogo na sociedade. Devem, igualmente, preparar-se para capacitá-lo com competência para ser um profissional da educação, com perfil e formação para atuar crítica e interdisciplinar-mente no processo pedagógico, integrando a ação docente, a pesquisa e a gestão no espaço institucional da aprendizagem em âmbitos escolares e nas diversas organizações sociais. Daí, a atualidade, relevância e pertinência do tema: *as competências para a gestão na formação do pedagogo, como gestor educacional*.

Ao fazer referência ao papel do pedagogo como gestor educacional, torna-se necessário retomar a concepção da palavra gestão no contexto educacional. Segundo Santos, (2002, p. 32)

O termo gestão aplicado à escola, remonta à década de 90. Alguns consideram-no mais apropriado aos sistemas artificiais, burocráticos e rotineiros, outros o consideram sinônimo de manipulação. Nunca consideramos a gestão como uma atividade puramente técnica, divorciada dos valores e objetivos educacionais, um receio sentido por muitos atos escolares. A gestão deve ser antes tomada como uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição de objetivos e que pode igualmente dar-lhes expressão prática.(...) Muitos professores queriam que as direções de escolas fossem dialogantes e ouvissem os pontos de vista do pessoal docente, para depois tomarem decisões claras. Não lhes agradavam a indecisão e/ou a tomada de decisão lenta. As discussões devem ser abertas com a participação de todos. A partir daí os diretores tomam as decisões com mais segurança, não se sentindo solitários e responsáveis por tudo. A gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização, o que cria grandes identidades entre as teorias de gestão e as teorias de inovação.

Pode-se dizer, então, que a ação gestora consiste em saber organizar os recursos disponíveis numa visão sistêmica, para viabilizar o objetivo principal da escola, assegurando-lhe qualidade no que faz.

Segundo Ramos (2001, p. 77) “a competência profissional responde à necessidade de gerar referenciais para ordenar e criar uma oferta formativa de

qualidade que permita elevar o nível de qualificação dos trabalhadores de um determinado setor de atividades”.

Percebem-se, atualmente, muitas mudanças ocorridas em diversos setores da sociedade provocadas pelo desenvolvimento na área da informação com efeitos nos campos econômico, social, cultural e educacional. Essas mudanças geram para as Faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia, o compromisso de formarem profissionais capacitados para atuar na comunidade acadêmica em transformação. A importância desse compromisso justifica os estudos em relação à formação do Pedagogo buscando respostas para a pergunta: quais são as competências necessárias ao pedagogo para o exercício da gestão educacional?

Frente a essas reflexões, têm-se os seguintes objetivos, nesta dissertação:

Objetivo geral:

- Estabelecer o conjunto de competências do pedagogo para o exercício da gestão educacional.

Objetivos específicos:

- Analisar quais são as competências que compõem o perfil do pedagogo para a gestão educacional.
- Conhecer qual o perfil do pedagogo para o exercício da gestão educacional, na visão de gestores da educação básica.

Essa preocupação com a formação do pedagogo está diretamente ligada à minha prática profissional, uma vez que já tive vivência em vários níveis da educação: como professora de Ensino Fundamental, nos anos iniciais; um longo período como professora do Curso de Magistério e, agora, atuando como professora do Curso de Pedagogia numa instituição da rede particular, no âmbito de gestão. Durante todo o tempo de minha

trajetória profissional foi possível perceber que o Curso de Pedagogia passou por algumas mudanças, mas que agora, mais precisamente a partir da década de 90, surgiram muitas propostas e reformulações, por exemplo, a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia que, desde 1999, aguardam para serem aprovadas. Essas Diretrizes contemplam a docência como base para a formação do profissional em educação e esboçam o perfil do pedagogo. Essas questões motivaram-me a pesquisar quais seriam as competências necessárias ao pedagogo na gestão educacional.

## 2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

Na sociedade contemporânea vive-se o processo de globalização, ou seja, o processo em que investidores internacionais adquirem, por meio do direito de compra, a propriedade sobre empresas estatais com mudanças visíveis no cotidiano das pessoas. Como exemplo, cita-se a venda da empresa responsável pelo controle das telecomunicações no Brasil, para uma empresa de fora, concretizando a entrega do controle dos meios de telecomunicação ao capital estrangeiro.

Para Casanova (2000, p. 55) a globalização consiste em um momento de “liberalização da economia” que tem como objetivo “O desregulamento do setor financeiro, a privatização e desnacionalização de riquezas naturais, de empresas bancárias, industriais, agropecuárias e de antigos serviços públicos como estradas de ferro, eletricidade, telefonia, correios, água potável, escolas, hospitais...”

Assim, percebe-se que todas essas medidas de privatização e desnacionalização vêm ao encontro de uma nova política de cortes do gasto público para equilibrar o orçamento e para dedicar ao pagamento do serviço da dívida o que antes de destinava à saúde, à educação e ao desenvolvimento, com o que se reduziu a renda direta de boa parte da população, especialmente dos assalariados.

Para Gómez (2000, p. 146) o conceito de globalização também não é diferente. Quando se refere à globalização, esse autor a define como sendo “uma nova forma de economia gerada nas últimas décadas pelo processo de acumulação e internacionalização do capital e as restrições crescentes que seu funcionamento e suas forças dominantes (corporações transnacionais e detentores do capital financeiro) impõem à autonomia dos estados nacionais”.

Com a globalização surge um novo painel na economia e na política; paralelamente, a soberania do Estado se enfraquece; percebe-se, enfim, uma hegemonia neoliberal.

Quando se refere à hegemonia neoliberal Bóron (2000, p. 78) afirma

A hegemonia ideológica do neoliberalismo e sua expressão política, o neoconservadorismo, adquiriram uma desabitual intensidade na América Latina. Um de seus resultados foi o radical enfraquecimento do Estado, cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de soberania nacional diante da superpotência imperial, a uma grande burguesia transnacionalizada e suas instituições: FMI, o Banco Mundial e o regime econômico que gira em torno da supremacia do dólar.

Bóron, (2000, p. 78) ainda salienta que no discurso neoliberal existe a insistência nas imagens dicotômicas entre o “público” e o “privado”, em que predominam um discurso que insiste em relacionar o que é estatal à ineficiência, ao desperdício, à corrupção; enquanto que o “privado” aparece como o exemplo da eficiência, da probidade e da austeridade.

Segundo Azevedo (2001, p. 13) no que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é igualmente o livre mercado

Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho. Os seguros de acidente, de desemprego, as pensões e as aposentadorias são consideradas formas de constranger e de alterar o equilíbrio do mercado de trabalho. Isto porque se julga que induzem os beneficiários à acomodação e à dependência dos subsídios estatais, contribuindo para a desagregação das famílias e do pátrio poder. Enfim, considera-se que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social.

Em relação à educação superior, Fávero (1998, p. 67) quando comenta a universidade dentro do modelo neoliberal diz que

Não se pode esquecer, também, que atravessamos um momento difícil no país, especialmente para a universidade pública. Vivemos um período marcado pelo “sucesso” do modelo neoliberal, ainda que seus desacertos sociais e culturais já se façam sentir em outros países da América Latina. Se quisermos compreender as estratégias que esse projeto no Brasil tem para a educação, não se pode perder de vista que esse processo é parte de um

processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos dentro de uma dinâmica mais ampla.

Quando Fávero (1998, p. 67) cita o texto publicado pelo Banco Mundial, *La Enseñanza Superior, las Lecciones Derivadas de la Experiencia*, Fávero afirma que o texto é bastante elucidativo, porque sua leitura permite ver como as propostas do MEC vão ao encontro das recomendações sugeridas nesse documento e, daí se entende a qual dinâmica mais ampla a que ele se referiu no texto supra citado.

Nele, a crítica às instituições universitárias públicas surge, não como mera acusação abstrata, mas tendo em vista as condições materiais da sociedade, pela adoção por parte do governo da ideologia neoliberal, na qual se defende “a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação”.

Na concepção neoliberal, percebem-se as políticas educacionais cada vez mais fragilizadas, ou seja, não se vê a educação como prioridade para os governantes e representantes do povo, tanto no que se refere a investimento na infra-estrutura, como também na formação dos profissionais que atuam ou atuarão na educação. Caracteriza sempre um descuido, um desleixo ímpar, embora a educação seja “direito de todos e dever do Estado e da família”, pois, segundo a atual Constituição Brasileira, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Capítulo III, Art. 205)”.

Pode-se dizer que, da forma como acontece hoje, a educação é usada como um instrumento para segregar os indivíduos e aumentar a desigualdade social, uma vez que está mais difícil o acesso a um ensino público e de qualidade para todos. Confirma-se essa tese quando se vê o número de vagas que as universidades

federais oferecem nos vestibulares e o número de candidatos que concorrem a cada uma das vagas oferecidas, ou seja, cada vez mais a educação superior, no sistema público, está elitista.

Sobre esse elitismo na educação, Azevedo (2001, p.15) afirma

Coerente com as idéias liberais, a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços. As famílias teriam, assim, a chance de exercitar o direito de livre escolha do tipo de educação desejada para os seus filhos. Ao mesmo tempo, minar-se-ia o monopólio estatal existente na área, diminuindo-se o corpo burocrático, a máquina administrativa e, conseqüentemente, os gastos públicos.

A partir das Teorias da Educação, as quais explicam a educação escolar através do tempo, é possível perceber a existência de uma relação direta da Educação com a desigualdade social.

Segundo Azevedo (2001, p. 59)

Não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política - a uma policy - entendida aqui como um programa de ação. Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo "o Estado em ação".

É preciso admitir que o processo de elitização na educação no sistema educacional brasileiro ainda permanece e, que esse processo começa cedo, ainda pelas crianças que não têm acesso ao Ensino Fundamental e se estende até a conclusão do Ensino Superior.

O advento do neoliberalismo no Brasil, como no resto do mundo, surge como uma resposta teórica à crise econômica do sistema capitalista. À intervenção estatal, até então encarada como mecanismo para evitar crises econômicas, a crítica

neoliberal vai opor o argumento de que precisamente por este intervencionismo a economia entra em crise. No campo educacional, o neoliberalismo é introduzido por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, isso já no início dos anos 80.

Vale lembrar que essas mudanças excluem, cada vez mais, aquele que menos têm acesso à educação. Vieira (2002, p. 14) mostra que

A história tem mostrado que a preocupação com a educação das camadas privilegiadas da população já esteve presente nas primeiras formas de escolarização, tanto em Roma, como na Grécia antiga. Foi com a criação das universidades, na Idade Média, que o ensino passou a organizar-se em instituições específicas. Como na Antiguidade, a educação atingia apenas uma minoria da população. Com os movimentos da Revolução Francesa e da Independência dos Estados Unidos, há cerca de 200 anos, passa a se perseguir o ideal de uma escola à qual tivessem acesso não apenas os filhos das elites, como também, das massas trabalhadoras. Talvez, tenha sido a partir de então, que se passou a perseguir o ideal de uma *educação para todos*, o que em pleno século XXI, ainda não é uma realidade para gigantescas parcelas da população no mundo inteiro.

Como é possível constatar, passados mais de 10 anos da Conferência Mundial sobre educação para Todos, na Tailândia, ainda há uma grande massa da população mundial analfabeta. Segundo Vieira (2002, p. 14)

O Relatório Mundial de Educação da UNESCO, para o ano 2000, registra que ainda há 875 milhões de pessoas analfabetas com idade igual ou superior a 15 anos. A que contingente populacional estes assustadores números corresponderiam no Brasil? Segundo a mesma fonte, em 1997, estimava-se que havia cerca de 18 milhões de adultos analfabeto em nosso país. (UNESCO, 2000, p. 17 e 133). Com isto, pode-se ver que, a despeito dos esforços empreendidos no sentido de democratizar a educação, historicamente, a escola cumpriu uma função social excludente. Algumas das explicações para esta situação podem ser encontradas no próprio processo escolar, outras devem ser atribuídas a fatores extra-escolares, determinantes das formas da escola existir.

Percebe-se que a pobreza e o analfabetismo ainda são uma realidade no Brasil. E, não dá para se enganar e dizer que um nada se tem a ver com o outro. Conforme Ribas (2001, p. 21)

O Brasil caracteriza-se pela disparidade e pelo contraste. Ao lado de grande e variada riqueza natural, a maioria da população tem um padrão de vida muito baixo. Coexistem a fome e a abundância, o analfabetismo e a mais avançada tecnologia, a riqueza material e as carências

culturais. Enquanto os padrões de saúde, em alguns setores da sociedade, permitem vencer a morte, em outros, muitas pessoas morrem de doenças que podem ser erradicadas e/ou prevenidas por vacinas. Fica evidente que a educação tem um papel social. Não só pela educação o país sairá da situação em que se encontra, mas ela dará subsídios para enfrentar as revoluções tecno-científicas, as mudanças na formação da economia da sociedade (com grande contingente de desempregados, em consequência da automação e da robotização da produção dos serviços) e as mudanças na formação cultural da sociedade decorrentes do desenvolvimento da informática. A educação também ajudará a diminuir as disparidades, produto de uma lógica capitalista selvagem, que configura um estado de calamidade.

Logo, o que se vê é uma postura de exclusão e reprodução da escola frente à população mais carente, embora se saiba que a escola deveria ter uma postura contrária, ou seja, uma postura de inclusão e transformação, onde, pela educação, fosse também garantida melhor qualidade de vida.

É importante lembrar que, além da já citada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual foi postulado que o acesso às necessidades educacionais básicas fosse universalizado, ou seja, que mulheres, negros, refugiados, presos, camponeses, índios e deficientes tivessem acesso à educação e que esta ajudasse na promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e na melhoria do ambiente de estudo, um outro evento ocorrido em junho de 1994, na Espanha, produziu um dos mais importantes documentos de compromisso para a garantia dos direitos educacionais, quando dirigentes de 80 países assinaram a Declaração de Salamanca.

Conforme Mello e Ribeiro (2002, p. 83), “O Documento de Salamanca proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combater a discriminação e determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas”.

No Brasil, a inclusão está assegurada na LDB 9394/96, art. 58, §1º, §2º e §3º a qual determina que a educação aos portadores de necessidades especiais deve

dar-se, preferencialmente, na rede regular de ensino e, quando necessário, com serviço de apoio especializado.

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais .

§1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º - O atendimento educacional será feito em classe, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de Ensino Regular.

§3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.

Cabe ressaltar que não se deve considerar como portadores de necessidades especiais exclusivamente os até então chamados deficientes físicos, mas todos aqueles que sofrem algum tipo de discriminação pela sociedade.

Para Mello e Ribeiro (2002, p. 84) “existe a vontade de tornar todo o sistema educacional brasileiro inclusivo”. No entanto, este é um processo longo e recente. Assim, o sistema mais praticado ainda é o da integração. Entende-se por Educação Inclusiva “o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus”.

Torna-se, então, necessário definir os conceitos de *integração* e *inclusão*:

*Integração* – O sistema de integração focaliza o indivíduo apenas inserindo-o na escola. A escola não se reestrutura para receber o aluno com necessidades educativas especiais.

*Inclusão* – No sistema de inclusão a escola e o sistema educacional se reestruturam para receber o aluno com necessidades educativas especiais. A inclusão trata não apenas do portador de deficiências, mas de todas as crianças excluídas da educação.

O termo *necessidades educacionais especiais* refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (Mello e Ribeiro, 2002 p. 84)

Logo, o primeiro passo para praticar a inclusão é acabar com os preconceitos em relação aos menos favorecidos de nossa sociedade; é dar oportunidade de

acesso à educação escolar e, para tanto, o sistema educacional brasileiro precisa contribuir para mudar os dados estatísticos referentes ao acesso e à conclusão do ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Segundo Ristoff (2003, p. 255), é fato que no Brasil, há poucos anos, a proporção de estudantes que chegava à Universidade, na faixa etária correspondente de 18 a 24 anos era de apenas 11,7%, contra 20% da Bolívia, 39% da Argentina e mais de 50% na maioria das nações desenvolvidas. Vale lembrar que nos últimos oito anos, foi registrado um aumento de 50% de matrículas na Educação Superior, chegando atualmente a cerca de 2 milhões e 500 mil universitários, matriculados no Brasil.

Mas, apesar do aumento de matrículas no Ensino Superior

A verdade é que o Brasil continua concebendo a universidade como coisa para um pequeno e seleto grupo – um espaço onde poucos privilegiados têm a oportunidade de acessar o último conhecimento. Que a universidade deve servir à sociedade que a criou parece não haver dúvidas. Resta, no entanto, saber a que sociedade deve servir. E neste sentido, parece evidente que num país democrático, ou que se queira democrático, a universidade precisa romper com o elitismo que a concebeu e engajar-se num projeto nacional que promova o acesso das populações hoje excluídas e transforme as universidades brasileiras em universidades do povo, para o povo e pelo povo. O que está acontecendo entre nós é o contrário: as já elitizadas e excludentes universidades públicas, elitizam-se ainda mais e forçam populações inteiras de jovens a buscarem nas universidades privadas e pagas seu único refúgio. Hoje é duas vezes mais difícil ingressar em um curso de graduação de uma universidade pública do que há 5 anos. Estamos hoje entre os países com um dos sistemas de educação superior mais privatizados do planeta. Na América Latina perdemos apenas para a República Dominicana e El Salvador. (Ristoff 2003, p. 255)

Segundo Ristoff (2003), cabe lembrar que os Estados Unidos tem hoje 55% da população, na faixa de 17 a 24 anos, na Educação Superior. Assim, se fossem mantidas as proporções americanas para a faixa etária apropriada, o Brasil hoje teria um número de alunos bem maior; em vez dos atuais 2 milhões e 500 mil universitários matriculados teria, no mínimo, 8 milhões de estudantes no Ensino Superior, o que para Ristoff (2003, p. 255) mais uma vez reforça a tese de que “o

Brasil clama por um grande projeto nacional de democratização do acesso à educação brasileira”.

É bem verdade que na história brasileira nunca houve um aumento de matrículas no Ensino Superior tão grande quanto o ocorrido nos últimos oito anos. Porém, não se pode perder de vista dois aspectos bastante significativos:

Primeiro: não esquecer que a função social da universidade consiste em favorecer todo o cidadão com uma vida digna, viabilizada através do contexto da Sociedade do Conhecimento, ou seja, propiciada pela ampliação da democratização do acesso ao conhecimento;

Segundo: os atuais desafios da sociedade exigem uma qualificação cada vez mais elevada para atender as necessidades educacionais da população. Decorre daí a maior procura pelos cursos de graduação, explicando o aumento do número de matrículas nos últimos oito anos.

Portanto, os profissionais da educação deverão estar atentos para que a Universidade não fique à mercê do mercado de trabalho, mesmo que ele exija mão de obra especializada, investida na formação do seu funcionário, o que acontece, aliás, devido à necessidade de receber as certificações as quais, por sua vez, propiciarão maior campo de atuação à empresa e, conseqüentemente, um lucro maior. Apesar de tudo isso, a universidade não pode anular seu próprio papel nesse mundo.

A relação da universidade com o mercado de trabalho e a função da educação na preparação para o trabalho é tratada por Paro (1999, p. 113) que diz:

Preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola, da universidade. Isso precisa ser combatido de forma veemente, pois se trata de arrebatando a escola (seus fins e propósitos) das mãos do capital, ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido. Essa tarefa envolve, antes de tudo, um repensar global da educação, que ultrapasse visões parciais a respeito do problema. É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função global da educação. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos

comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar de bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade.

Sem dúvida, servir ao sistema capitalista tem sido uma das grandes agonias do sistema educacional brasileiro. No entanto, os educadores deveriam preocupar-se em preparar seus educandos para a superação da atual organização social que favorece uma minoria, enquanto para maioria sobra apenas um trabalho alienado. Quando o educador não pratica essa ideologia, deixa de lado uma das funções sociais da escola que é desenvolver no aluno um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica é uma forma de preservar o sistema capitalista.

Até hoje, o compromisso que houve entre a educação e a preparação para o trabalho, segundo Gentili, (1995, p. 158) nunca foi além de preparar para um trabalho alienado:

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de "custos". (...) A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar "para a cultura do trabalho", o que significa dizer educar "para a cultura do mercado". Os termos "eficiência", "produtividade", "produto educativo", "rentabilidade", "custo da educação", "competição efetiva", "excelência", "soberania do consumidor", "cliente-aluno", etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nessa nova retórica.

Cabe lembrar que foi no século passado que se começou a falar em Sociedade do Conhecimento, na democratização do acesso ao conhecimento, acreditando-se que através do conhecimento o indivíduo poderia conquistar uma vida mais digna. O conhecimento passa a ser visto, deste então, como "algo" que poderá fazer o indivíduo mudar de vida sem, no entanto, ser levado em conta o contexto para que isso aconteça. Aguiar (1998, p. 103) afirma em relação ao papel do conhecimento que

O conhecimento, nos dias atuais, é amplamente reconhecido como elemento propulsor da esfera econômica, tendo em vista que os sistemas produtivos e a competitividade internacional ancoram-se cada vez mais nos avanços tecnológicos por este gerados. Ocupando crescentemente um lugar de destaque no âmbito das transformações que se sucedem no planeta e em todas as esferas sociais, o conhecimento tem reafirmado seu valor como objeto de disputa de mercado. Essa centralidade do conhecimento tem sido tema recorrente de debates, recomendações e publicações de organismos nacionais e internacionais.

Pode-se afirmar que a UNESCO é um dos organismos internacionais que mais se movimentou nesse final de século e início do novo, se pensar nas medidas e nas mudanças que vêm propostas para serem implementadas no ensino superior, em especial, na América Latina.

Segundo Aguiar (1998, p. 112)

Esta realidade que se está esboçando leva a universidade a deixar de ser tratada como uma instituição isolada, localizada num determinado país, mas que seja vista neste marco de globalização, no qual sua relação com o setor produtivo constituirá um elemento fundamental na redefinição de suas clássicas funções. Nessa direção, situam-se os esforços de cooperação regional e internacional. Outra mudança diz respeito à tradicional dependência financeira do Estado. Os sistemas universitários não deverão depender mais burocraticamente do Estado, tendo em vista a crise que atravessam no tocante aos recursos financeiros. Para enfrentar as restrições nessa área, as universidades são instadas a melhorar a gestão e procurar novas fontes de financiamento, pois a responsabilidade quanto aos custos, na perspectiva dos organismos internacionais, deverá ser partilhada. Assim, novas alternativas de financiamento devem ser buscadas: cobrança de mensalidades, desenvolvimento de parcerias empresa-universidade; captação de verbas no mercado. Aproveitando melhor o pessoal qualificado que possui, deverá desenvolver projetos de pesquisa e oferecer serviços acadêmicos que possam gerar recursos. Enfim, provar a sua competência na disputa de fundos públicos com outros grupos organizados da sociedade.

O que a princípio poderia parecer uma preocupação normal – afinal, é verdade que a sociedade muda e que por isso o Ensino Superior também deve mudar – torna-se preocupante quando se vislumbra no texto, que a verdadeira intenção pode ser a de terceirizar o Ensino Superior, deixando o Estado praticamente isento de seus compromissos com as instituições responsáveis pelo mesmo.

Ao confrontar-se com as propostas dos organismos internacionais, Aguiar (1998, p. 113) afirma que, agora, a educação e o conhecimento surgem

praticamente como referencial para um novo paradigma produtivo, a partir dos novos objetivos propostos:

Ao examinar as propostas dos organismos internacionais, saltam à vista as enormes dificuldades enfrentadas pelos países da região para readequar o Estado aos novos objetivos que são delineados: realizar uma transformação produtiva para conseguir competitividade no novo mercado mundial e, ao mesmo tempo, efetivá-la resguardando a equidade.

Especialmente, ao se considerar que a proposta neoliberal que parece ter se tornado dominante, pelo menos nas políticas de ajuste anunciadas pelos diversos países, não parece ser uma resposta eficaz à estruturação de uma ordem sócio-político-econômica mais justa.

Ou seja, o sistema universitário estaria atrelado a um desenvolvimento econômico que, sabe-se de antemão, acaba sempre favorecendo a uma minoria.

Frente ao questionamento sobre o que fazer, Aguiar (1998, p. 114) argumenta:

Essa deverá ser uma das questões de fundo que tem de ser consideradas no encaminhamento das propostas que visam estreitar os laços da universidade com o setor produtivo no contexto da competitividade mundial. Para além do encaminhamento de pesquisas que visem buscar soluções para os problemas presentes na produção, a preocupação central deverá ser com as necessidades da população e com o futuro ainda indefinido e que certamente resultará dos embates das forças sociais em presença.

Assim, a idéia que se tem é de que o Ensino Superior e o Estado, estão andando na mesma direção: o Ensino Superior seguindo o que dita o Banco Mundial, e o Estado perdendo seu papel de produtor de bens e serviços para tornar-se apenas um regulador dos mecanismos que estruturam o mercado, ou seja, o Ensino Superior e Estado ficam à mercê das regras da globalização.

Silva Jr. (1998, p. 100) diz que “é necessário preocuparmo-nos com a busca de estratégias de enfrentamento dessa nova e difícil conjuntura em que nos encontramos no limiar do século XXI”. Ou seja, se nada for feito para mudar esse quadro, continuar-se-á permitindo o que acontece hoje: o acúmulo do conhecimento produzido concentra-se em alguns países identificados como Grupo dos Sete (G7), uma espécie de clube dos países ricos, no caso: Alemanha, Canadá, Estados

Unidos, França, Japão, Inglaterra e Itália. Isso significa que 70% do conhecimento científico produzido no mundo todo localiza-se nesses países apesar deles responderem por apenas 14% da população mundial. Libâneo (2003, p. 83) afirma que

Embora ocorram conflitos por causa de interesses divergentes, as decisões do G-7, no tocante à nova ordem econômica mundial, correspondem à cota de poder de cada país no interior de cada estado global. Desse modo, essas potências mundiais têm conseguido:

- a) atender aos interesses do capital transnacional; b) controlar os riscos da sociedade global; c) instalar um sistema de rápida advertência aos mercados emergentes de países do terceiro-mundo; d) impor uma hierarquia de poder transnacional; e) implementar as políticas neoliberais nos países terceiro-mundistas e disseminar a visão de mundo neoliberal, isto é, de uma sociedade regida pelo livre mercado.

Assim, apesar da Sociedade do Conhecimento ser uma realidade imediata, mais imediata e preocupante é a questão da Concentração do Conhecimento nas mãos dos países que formam o G-7, pois isso compromete o papel da universidade, cuja função envolve, também, a produção e divulgação do saber.

É nesse contexto, o direito de todos à educação, inserido no que é chamado de Sociedade do Conhecimento, embora nem todos tenham acesso à universalização do conhecimento, que atuam os educadores, os responsáveis pela “formação” dos educadores e, também, os gestores educacionais. Isso é motivo para a preocupação em relação ao tipo de competências que estão sendo desenvolvidas com esses futuros profissionais.

A Universidade precisa ter a consciência da sua responsabilidade com a formação do cidadão, o que não consiste apenas em prepará-lo para o exercício de uma profissão, nem tão pouco apenas integrá-lo ao mundo do trabalho. Faz-se necessário ter clareza do compromisso com o ensino, com a pesquisa e com a extensão, além de promover a cidadania, favorecendo todos a que tenham oportunidade de acesso ao conhecimento produzido, sem deixar de criticar o modelo

econômico. Enfim, a Universidade, hoje, no contexto da nova sociedade do conhecimento e do mundo globalizado, deve propiciar ao indivíduo a capacidade para adaptar-se às mudanças, porque isso torna-o competente, ou seja, dá-lhe autonomia para as suas tomadas de decisões na vida. Segundo Eyng (2002), “o desenvolvimento das competências assegura a autonomia”.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96, diz, em relação à Educação Superior, no Capítulo IV, Art. 43, Inc. II, entre outras coisas, que sua finalidade consiste em: “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

Se a universidade tem a responsabilidade pela “formação” de um profissional, não se pode pensar num profissional que não seja competente; logo, tem a responsabilidade pela competência de um pedagogo também.

Para Eyng (2003, p. 106) “A demanda mais forte da atualidade é o da educação continuada, da aprendizagem por toda a vida. A educação continuada supõe a formação inovadora, desenvolvendo competências que permitam a atuação diferenciada no âmbito social e no âmbito profissional”.

Assim, pode-se dizer que, a continuidade da competência deste ou qualquer outro tipo de profissional, será assegurada pela formação continuada.

## 2.1 VISÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO

Já que hoje se vive uma forte dominação econômica, cultural, política e social decorrente do neoliberalismo, que estende seus abrangentes tentáculos, também,

sobre a educação brasileira, sabe-se que, devido a esse momento histórico, predomina um tipo de educação e, conseqüentemente, um enfoque formativo também.

Libâneo (2003 p. 97) conceitua Neoliberalismo como “uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo, retomando algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia como plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica”.

A partir de estudos realizados por Otaíza Romanelli (1998), constata-se que antes da independência, o Brasil colonial era dirigido por uma sociedade patriarcal, estratificada que favorecia uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites do dono da terra (latifundiário). Esse patriarcalismo, através da atuação dos jesuítas, impôs um pensamento e idéias provenientes da cultura medieval européia. A classe dominante detentora dos meios políticos e econômicos era também dona do acervo e produção cultural. Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 com objetivo de educar as novas gerações e converter todos ao cristianismo. Procuravam alcançar almas em todas as esferas: na casa-grande, na senzala, na aldeia.

A educação foi estruturada de forma elementar para os “indiozinhos” e para os meninos das colônias. A educação média era para os homens da classe dominante. O restante do estudo (superior) era feito na Europa.

Percebe-se que o ensino ministrado pelos padres era completamente deslocado da realidade colonial. O conteúdo das aulas de retórica, humanidades, gramática latina, metafísica, moral, matemática não era aproveitado pelos colonos ou indígenas. Até mesmo a elite se desinteressava. O currículo não tinha como objetivo ou interesse modificar a estrutura social da época ou qualificar o ensino e o

trabalho. Só era necessária uma educação que se preocupasse com o “espírito” do educando, ou seja, com o lado intelectual, mas não pragmático. Era a cultura européia em um território tipicamente tropical/americano. A educação estruturada pelos jesuítas transformou-se em educação de classe e atravessou a colônia e o Império sem sofrer nenhuma modificação estrutural realmente de qualidade.

Segundo Aranha, (1999, p. 145), com a expulsão dos jesuítas em 1759, leigos começaram a assumir o ensino. As pequenas mudanças no quadro educacional começaram a ser percebidas após 1808, com a vinda da Família Real e após a Independência onde as classes intermediárias da sociedade (pequena burguesia) perceberam a importância da educação na ascensão social.

Vê-se que a criação do ensino superior no Brasil, relegou o ensino secundário e fundamentalmente o elementar a segundo plano, favorecendo ainda mais a aristocracia. Era necessário para o Brasil que a aristocracia se envolvesse no ensino universitário para poder ocupar os cargos públicos e administrativos que surgiram; por isso o ensino secundário se estruturou para atender as necessidades do superior.

Tanto que, assim que chegou ao Brasil, D. João VI determinou as primeiras medidas a respeito da educação, no sentido de criar escolas de nível superior para atender as necessidades do momento: formar oficiais do exército e da marinha (para a defesa da Colônia), engenheiros, militares, médicos e, abrir cursos especiais de caráter pragmático. Conforme ARANHA, (1997, p. 153) algumas dessas realizações consistiam em:

- Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810): após 1832 são anexadas, compondo uma instituição de engenharia militar, naval e civil; depois de sucessivas junções e desmembramentos, a Escola Militar se organiza em 1858 e a Escola Politécnica em 1874, como instituições que preparam para a carreira militar e formam engenheiros civis, respectivamente.

- Cursos Médico-cirúrgicos: a partir de 1808, na Bahia e no Rio de Janeiro, já visando formar médicos para a marinha e o exército.
- Diversos cursos avulsos de economia, química e agricultura, também na Bahia e no Rio de Janeiro.
- Cursos jurídicos: surgem após a independência, em São Paulo e em Recife (1827), mas se tornam faculdades em 1854.
- Mesmo no ensino superior, os cursos, às vezes transformados em faculdades, permanecem como institutos isolados, sem que haja interesse na formação da universidade. De qualquer forma, as medidas reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos.
- A camada intermediária procura sobretudo os cursos de direito, não só para seguir a atividade jurídica, mas para ocupar as funções administrativas e políticas ou dedicar-se ao jornalismo. Além disso, o diploma exerce uma função de "enobrecimento". Letrados e eruditos, com ênfase na formação humanística, cada vez mais se distanciam do trabalho físico "maculado" pelo sistema escravista.

Como é possível ver, o destaque dado ao Ensino Superior não foi estendido aos demais graus de educação. Aliás, pode considerar-se desastrosas as poucas medidas tomadas, como a reforma de 1934, que procedeu à descentralização, deixando às províncias o Ensino Secundário e o Elementar. Assim, entre o Ensino Primário e o Secundário não houve pontes ou articulações. Na verdade, funcionavam como dois mundos que se orientavam cada um numa direção, não havendo unidade nacional.

Com a descentralização administrativa, ocorrida a partir de 1834 (ano do Ato Adicional), que previa "escolas de primeiras letras em todos os lugares, em todos os vilarejos", relegou-se ao descaso o ensino público, lançando-o para as mãos da iniciativa privada. Neste período, quanto à formação de professores, segundo Aranha (1997, p. 155)

para melhorar a formação de mestres, são fundadas as primeiras escolas normais em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Geralmente são oferecidos apenas dois anos de curso, de nível secundário, atendendo a pouquíssimos alunos. O ensino é formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas, relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular.

Percebe-se, assim, que o descaso pelo preparo do professor e do profissional da educação vem desde esses tempos, evidenciando uma sociedade não comprometida com a prioridade à educação elementar. Apesar disso, as escolas normais são implantadas aos poucos, sobretudo no final do século XIX.

Curiosamente, as escolas normais, que no início destinavam-se apenas aos rapazes, mais tarde terão uma clientela predominantemente feminina. A primeira escola normal de São Paulo, só após 30 anos de fundada, passa a ter uma turma feminina. A educação feminina espera o final do século para começar a despertar algum interesse. A maioria das mulheres no Império vivia em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução. Algumas famílias mais abastadas, às vezes, recebiam noções de leitura, mas dedicavam-se, sobretudo, às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras.

Aos poucos, aparecem escolas que se preocupam com a educação feminina, sobretudo, instituições de religiosas francesas. Se em 1832 havia 20 escolas primárias femininas em todo o Império, em 1873, apenas na província de São Paulo, já havia 174 unidades.

Assim, ainda que no império surgissem algumas esperanças de mudança no quadro educacional, o fato é que a situação continuou precária e se estendeu até o período republicano. Em Aranha (1999, p. 152) encontra-se a seguinte explicação

Em 1836, havia na cidade (São Paulo) apenas dois professores de primeiras letras, um da freguesia da Sé e outro na de Santa Ifigênia (...) ambos partidários dos castigos corporais, como meio de manter a disciplina. Numa apresentação dirigida à Câmara Municipal, pediam "a concessão de alguns castigos físicos em suas escolas a fim de melhor ensinarem e corrigirem os seus alunos, por isso que esses nenhum caso fazem dos castigos morais, mofando mesmo de seus mestres". Em 1846 é criada a primeira escola normal de São Paulo, destinada somente a homens, e com um único professor, Manuel José Chaves, catedrático de Filosofia e Moral no curso anexo à Faculdade de Direito; essa escola funcionou numa sala do Cabido, contígua à Sé Catedral, e foi suprimida em 1867, tendo formado cerca de 40 professores em perto de 20 anos (dois, em média, por ano). (...) Em 1874, é criada na capital de São Paulo uma Escola Normal, com um curso de dois anos, que se instalou em 1875 com 33 alunos numa sala do curso anexo à Faculdade de Direito. Também esta, por falta de verba

para instalação e custeio, se fechou em 1878, para se abrir, e desta vez com três anos de curso, a 02 de agosto de 1880.

No período da Primeira República (1899-1930), surgiram vários estabelecimentos de Ensino Superior. Em 1933, como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária surgiu o Instituto Superior de Pedagogia, em São Paulo.

Em 1934, com a criação da Universidade do Estado de São Paulo – USP – inicia-se a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras unindo todas as demais faculdades então existentes, com o propósito de criar um único tronco comum de estudos básicos e políticos e o curso de Pedagogia encontra-se como parte da Faculdade de Filosofia.

De acordo com Silva (1999, p.33):

O curso de Pedagogia foi instituído entre nós por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído por tal documento legal como “padrão federal” ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país. O curso de Pedagogia foi previsto como único curso da “seção” de Pedagogia que, ao lado de três outras – de Filosofia, de Ciências e de Letras – com seus respectivos cursos, compuseram as “seções” fundamentais da Faculdade. Como “seção” especial foi instituída a de Didática, composta apenas pelo curso de Didática. Foram fixados os currículos plenos e também a duração para todos os cursos. Para formação de bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adiciona-se um ano do curso de Didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como “3 + 1”. No caso do curso de Pedagogia, aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia; posteriormente, uma vez concluído o curso de Didática, seria conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo técnico de educação do Ministério da Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. O bacharel em Pedagogia era chamado também de “técnico em educação”. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que pela Lei Orgânica do Ensino Normal, o Decreto-

lei nº 8.530/46, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior. Mas, como licenciado, além do exercício do magistério no Curso Normal, ele podia exercer, também, funções em atividades “técnico-pedagógicas”, e, no curso Ginásial, o magistério de Filosofia, Matemática e História. Tudo isso, devido à seriação e conteúdos do curso que consistiam no seguinte, segundo Silva, (1999, p. 34):

O curso de Pedagogia ficou assim seriado:

Complementos de Matemática (1ª série),  
 História da Filosofia (1ª série),  
 Sociologia (1ª série),  
 Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série),  
 Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries),  
 Estatística Educacional (2ª série),  
 História da Educação (2ª e 3ª séries),  
 Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série),  
 Administração Escolar (2ª e 3ª séries),  
 Educação Comparada (3ª série) e  
 Filosofia da Educação (3ª série).

O curso de Didática ficou assim constituído:

Didática Geral,  
 Didática Especial,  
 Psicologia Educacional,  
 Administração Escolar,  
 Fundamentos Biológicos da Educação,  
 Fundamentos Sociológicos da Educação.

Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras uma vez que as demais já constavam do seu currículo no bacharelado.

Vê-se, então, que a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil ocorreu através do Decreto-lei nº 1190 de 04 de abril de 1939 e previa a formação do bacharel em Pedagogia, ou seja, do técnico em Educação.

Em 1969, o curso foi reorganizado e foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e foram criadas as “habilitações”, cumprindo o que acabava de determinar a lei 5540/68, a conhecida Lei da Reforma do Ensino Superior. Foi chamada assim porque, a partir dela, o Ensino Superior no Brasil teve uma legislação específica, ampla e minuciosa, destacando-se, inclusive, da primeira LDB – Lei 4024/61, em que era

contemplado com apenas um capítulo. Pela Lei 9394/96, ele voltou a fazer parte da LDB, onde, em 15 artigos, é regulado quanto à sua estrutura e funcionamento.

Assim, após vinte e três anos, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), concretiza-se a reformulação no curso de Pedagogia, ou seja, ocorre sua segunda regulamentação, por meio do Parecer CFE nº 251/62, de autoria do professor Valnir Chagas, que tem a proposta de fixar um currículo mínimo para o curso.

Nele, vê-se claramente a fragilidade em que se encontrava o curso de Pedagogia ao ser mencionada, logo no início, a controvérsia a respeito da manutenção ou extinção do curso.

Silva (1999, p. 37) explica que

A idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de Técnicos em Educação em estudos posteriores ao da graduação. Considerando a validade de tal idéia apenas para o futuro, uma vez que a formação de professores primários em curso secundário já era uma solução avançada para a época. Valnir Chagas trata, então, de fixar o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. A previsão do autor do Parecer é que, antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso teria que ser redefinido e que, provavelmente, nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, enquanto a formação do "pedagogista" se deslocaria para a pós-graduação, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltassem para o campo da educação. É interessante observar que o referido parecer não identifica precisamente o profissional a que se refere; trata do assunto de maneira geral quando estabelece que o curso de Pedagogia destina-se à formação do "Técnico em Educação" e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. A licenciatura, na forma estabelecida para os cursos de licenciaturas em geral, devia ser cursada concomitantemente ao bacharelado, em cursos com a duração prevista para quatro anos.

Consultando o Parecer CFE nº 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, confirma-se a preocupação dele em relação a estipular um currículo mínimo na formação do pedagogo. Deixava claro quais as disciplinas que deveriam ser cursadas, conforme a habilitação que se procurasse: bacharelado ou licenciatura. Segundo o Parecer, vê-se que

Para o bacharelado, o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar. As opcionais eram: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para habilitação na licenciatura deveria cursar também Didática e Prática de Ensino, uma vez que as demais: Psicologia da Educação – Adolescência e Aprendizagem, e Elementos de Administração Escolar – também fixadas para as Licenciaturas em geral, já constavam do rol de disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Pedagogia.

Conforme comentário de Silva (1999, p. 38), o Parecer 251/62 pouco contribuiu para o curso, pois a indefinição e a insegurança permaneceram:

Podemos perceber que o Parecer 251/62 não faz nenhuma referência ao campo do trabalho do profissional que, indistintamente, chama de “técnico em educação” ou “especialista de Educação” e é de maneira muito vaga que num outro momento se reporta a ele com as expressões: “administradores e especialistas da educação” e “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Também, oferece alguma pista sobre a identidade desses bacharéis quando, ao justificar a inclusão de Administração Escolar dentre as obrigatórias do curso, considera essa disciplina “a base de formação específica do chamado técnico em educação, ou quando se refere à Estatística e aos Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica como capazes de enriquecer poderosamente os pressupostos instrumentais da formação profissional, máxime no bacharelado”. E a identificação desse profissional pára por aí. Mas o importante é apontar que os legisladores trataram a questão do curso de Pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. Com isso as disciplinas opcionais resultaram difusas e ofereciam poucas possibilidades no sentido de fazer do aluno “Técnico em Educação”.

Diante disso, ganhava corpo a idéia de se reformular, não apenas o rol das disciplinas do curso, mas também a estrutura curricular, novamente. Tem-se, então, o curso de Pedagogia regulamentado pela terceira vez, por meio do Parecer CFE nº 252/69, também de autoria do professor Valnir Chagas.

Essa mudança foi pensada de maneira tal que os alunos não se submeteriam mais a um rol comum de disciplinas ao se prepararem para trabalhar nas diferentes funções profissionais previstas para o pedagogo. O que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar, entre as quais já se encontravam as definidas para o pedagogo. Vivendo-se o período pós-golpe militar de

1964, ganhava espaço a idéia de que o técnico em educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento. Mas, mesmo vivendo-se um momento de crise e considerando Chauí (1989, p. 43), vemos que

É curioso que, embora revelando insatisfação com a situação política-econômica da época e chegando mesmo a conclamar estudantes e educadores a se organizarem contra ela, os estudantes paulistas, ao tratarem da reformulação do curso de Pedagogia, não contestaram os termos técnicos da proposta governamental. Mas, não só os estudantes agiram assim. Os educadores, também. É interessante observar que mesmo Lauro de Oliveira Lima, um autor que figurava entre os críticos da educação da ditadura militar, defendia a formação dos técnicos pelo curso de Pedagogia.

Nesse período de ditadura, o ensino superior começa a preocupar o governo, tornando-se um dos alvos preferenciais do pensamento governamental.

Segundo Chauí (1989, p. 52)

- A reformulação do ensino superior, no seu todo, passou a ser tratada com urgência em 68, quando a efervescência do movimento estudantil alcança sua culminância. Com a aprovação da Lei Federal nº 5540 de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária – triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. A tradição liberal de nossa universidade fica interrompida e nasce o que alguns críticos passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada com nuances do pensamento liberal. Daí a subordinação dos cursos superiores às exigências da sociedade, na visão da ditadura militar, tanto no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então a relação entre cursos superiores e as profissões. Daí também a institucionalização do ciclo básico, do sistema de créditos com matrícula por disciplinas, dos cursos de pequena duração e da departamentalização, ou seja, reunião de disciplinas afins num mesmo departamento, o qual passa a concentrar o ensino e a pesquisa numa mesma área.

Segundo Silva, (1999. p. 45) no ano seguinte a marca da Reforma Universitária se fez sentir no curso de Pedagogia, através do Parecer CFE nº 252/69. Já no enunciado do seu título, esse parecer não deixa dúvidas quanto ao profissional, ou melhor, quanto aos profissionais a que se refere ao ser apresentado como instrumento legal que fixa os conteúdos mínimos do currículo e a duração para o curso de graduação em Pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

Ainda segundo Silva (1999, p. 224):

A concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido apenas em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando, de um lado, as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. O curso de Pedagogia passou, então, a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos dos ensino fundamental.

Partindo da concepção de que a profissão que corresponde ao setor da educação é uma só e que por isso as diferentes modalidades de capacitação devem partir de uma base comum de estudos, o curso de Pedagogia passa a ser composto de duas partes, conforme o Parecer 252/69 e a Resolução CFE nº 02/69: uma, comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área; outra, diversificada, em função das habilitações específicas. Assim, tanto as habilitações regulamentadas pelo documento referenciado quanto as que podem ser acrescentadas pelas universidades e estabelecimentos isolados fazem parte de um único curso, sob o título geral de Curso de Pedagogia. Essa idéia é justificada pelo fato de que a maior parte das disciplinas acaba por se repetir em todas as habilitações, com pouca ou nenhuma necessidade de adaptação.

Então, conforme o Parecer CFE nº 252/69, considerando que são cinco as áreas que realmente constituem a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, a parte comum fica composta pelas seguintes matérias:

- Sociologia Geral,
- Sociologia da Educação,
- Psicologia da Educação,
- História da Educação,
- Filosofia da Educação e Didática.

O Parecer ressalta ainda que a inclusão de Sociologia Geral não deve levar à conclusão de que as demais matérias contidas na parte comum possam “prescindir de sua própria fundamentação geral como suporte para a abordagem pedagógica”.

Silva (1999), coloca os três argumentos que são utilizados para justificar a inclusão da Didática como matéria da parte comum: ela se identifica com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar nos cursos Normais as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considera-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinham incluindo em seus currículos plenos.

Mesmo reconhecendo que a posição natural das especialidades pedagógicas é a pós-graduação, o parecer as inclui na parte diversificada do curso de Pedagogia. Essa decisão é justificada através da consideração de que as exigências do mercado de trabalho não poderiam ser atendidas se o preparo dos administradores, supervisores e inspetores, “nessa fase inicial ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo a cursos longos de graduação”.(Brasil, CFE, Documenta, n. 100 p. 107).

Assim, segundo Silva (1999), com exceção feita ao Planejamento, que, por requerer menor número de profissionais, já pôde ser desenvolvido no mestrado, as demais especialidades pedagógicas que passam a compor a parte diversificada do curso de Pedagogia são as seguintes: o Magistério dos Cursos Normais e as Atividades de Orientação, Supervisão, Administração e Inspeção. Para essas áreas foram previstas as seguintes habilitações:

- Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais,
- Orientação Educacional,
- Administração Escolar,
- Supervisão Escolar e
- Inspeção Escolar.

As três últimas podem ser oferecidas tanto em cursos de curta duração como de plena, formando, no primeiro caso, profissionais que podem atuar apenas em escolas de 1º grau (Ensino Fundamental) e, no segundo, profissionais que podem atuar em escolas de 1º e 2º graus (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O parecer reconhece que isso não corresponde a uma hierarquia intrínseca de trabalho pedagógico, uma vez que “os problemas de organização e controle da escola primária (Ensino Fundamental) oferece tanta complexidade quanto os de Ensino Médio ou Superior. (Brasil, CFE, Documenta, n. 100 p. 107).

Já em relação à Orientação Educacional, é dispensada a habilitação específica para a escola primária (Ensino Fundamental). Sob a argumentação de que o sincretismo do comportamento infantil exige uma globalização das atividades escolares que pode ser obtida através de uma coordenação adequada do trabalho docente – que por sua vez deve reunir a dupla tarefa de instruir e educar – o parecer reduz a importância de um Conselheiro individualizado ao aluno. Por isso é previsto uma única habilitação para as escolas primária e média (Ensino Fundamental e Ensino Médio), com ênfase da necessidade de Orientação Educacional nesta última, considerando as características muito próprias que a escolarização assume ao nível da adolescência.

O parecer esclarece que o melhor atendimento da escola primária (Ensino Fundamental), por sua vez, foi previsto “de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os Cursos Normais e, de outra, com a institucionalização da figura do supervisor, que se constitui nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do Ensino Fundamental brasileiro”. (BRASIL, CFE, Documenta, n. 100 p. 108).

O parecer fixou, para cada habilitação, as matérias que compõem a parte diversificada. Já a resolução que o acompanha, segundo Silva (1999, p. 48)

apresenta-se incoerente ao tratar desse assunto. No § 3º do artigo 2º, ao apresentar as matérias que serão consideradas para composição das habilitações, ele indica que as possibilidades de cada instituição devem ser levadas em conta na realização da tarefa, informando inclusive que a parte diversificada compreenderá duas ou mais matérias arroladas. Já em seu artigo 3º, ela fixa para cada habilitação específica, o rol das matérias que comporão a parte diversificada do currículo, selecionando para cada uma, então, de três a cinco das matérias anunciadas no artigo 2º.

Assim, pode-se afirmar, sem constrangimento, que o Parecer CFE nº 252/69 incorporado à Resolução CFE nº 02/69, que fixou o mínimo de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia e que até hoje está em vigor, baseou-se na concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituída por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender as habilitações específicas.

Segundo a Resolução CFE nº 02/69, o currículo (que ainda está em vigor), seria composto da seguinte forma:

A base comum foi composta pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A parte diversificada, para cada uma das habilitações, ficou assim estabelecida:

- Para a habilitação "Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais", as seguintes matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino na escola de 1º grau (estágio);
- Para a habilitação "Orientação Educacional", as matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais;
- Para a habilitação plena em "Administração Escolar", as matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação;
- Para a habilitação plena em "Supervisão Escolar", as matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas;

- Para a habilitação “Inspeção Escolar”, as matérias selecionadas foram as seguintes: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino.

Em relação às habilitações de curta duração em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, foi omitida a matéria Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau e os “Princípios e Métodos” foram substituídos, respectivamente, por Administração da Escola de 1º grau, Supervisão da Escola de 1º grau e Inspeção da Escola de 1º grau.

Mesmo contendo modalidades diversas de habilitação, o Curso de Pedagogia supõe um só diploma. O parecer é favorável para que esse diploma seja o de bacharel e não o de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter uma licença, através de formação pedagógica, para efeito de ensino. Ficou fixado, porém, que o título único passa a ser o de “licenciado” em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria dos votos, de emenda apresentada pelo então conselheiro D. Luciano Duarte.

No Parecer, é defendida a idéia de que os diplomados em Pedagogia sejam, em princípio, professores de Ensino Normal, com exceção feita àqueles que cumpram o curso em curta duração. Justifica-se essa exclusão com o fato de, nesses esquemas reduzidos, os estudos alcançarem menor densidade; não é descartada, porém, a idéia de que as instruções a serem baixadas para registro profissional, nos casos em que haja falta de professores preparados na duração requerida, possam estender-lhes uma prerrogativa. Assim, fica estabelecido que os portadores de diploma correspondente ao curso em duração plena poderão lecionar, no Curso Normal, as disciplinas correspondentes tanto à parte comum do curso quanto às suas habilitações específicas. Enfim, com suporte na idéia de “formar o

especialista no professor”, a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de Pedagogia recebe o título de licenciado.

O Parecer procurou deixar clara uma questão que, na época de sua aprovação, já se apresentava como um impasse: a do direito ao magistério primário (Ensino Fundamental, 1º e 2º ciclos) pelos diplomados em Pedagogia. Do ponto de vista legal, considera que não há nenhuma dúvida, porque “quem pode o mais pode o menos’: quem prepara o professor primário pode também ser professor primário”. (BRASIL, CFE, Documenta, n. 100 p, 110). Entretanto, do ponto de vista técnico, reconhece a pertinência da questão, pois nem todos os que se diplomam em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do Magistério do Ensino Primário (Ensino Fundamental). Considerando prematura a criação de uma habilitação especial para esse fim, fixa alguns estudos para aquisição desse direito. São eles: Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino na Escola de 1º grau, com estágio supervisionado. Assim sendo, essa nova credencial poderá ser obtida automaticamente pelos que se preparam ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, ou por acréscimo aos que se habilitaram nas demais modalidades que não seja essa, ou podem ser incluídos, neste último caso, os diplomados em cursos de menor duração, os quais passam a ser considerados os candidatos ideais para iniciar essa nova fase.

Enfim, com a primeira LDB nº 4024 de 20/12/1961, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 251/62, que fixou a duração do curso de Pedagogia em 4 anos, mantendo o esquema 3 + 1, isto é, três anos para o bacharelado e um ano para a licenciatura.

A Lei nº 5.540 de 28/11/1968 – Lei da Reforma do Ensino Superior – dispôs no artigo 30, que “a formação de professor para o ensino de 2º grau, de disciplinas

gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”.

Para regulamentar o assunto, o CFE baixou a Resolução nº 02/69, anexa ao Parecer nº 252/69, que determinava: “A formação de profissionais para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação”.

Hoje, a situação dos profissionais da educação está contemplada na atual Constituição Federal de 1988, e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDB nº 9394/96 – e, também, em diversos dispositivos legais.

Foi nas décadas de 80 e 90 que ocorreram importantes momentos de reconfiguração na política e na educação brasileira. Na década de 80, houve a Assembleia Constituinte que gerou a Constituição Federal de 1988, a qual, no Artigo 206, declara a base dos princípios da educação nacional e, no Inciso V, do mesmo artigo, consigna as linhas mestras para assegurar aos profissionais da educação maior valorização e garantia do trabalho, assim como a oportunidade para um quadro de profissionais pedagogicamente capacitados e socialmente reconhecidos. “Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”. (Art. 206, Inc. V)

Outro destaque é que na década de 80 começou o processo de transição do governo militar para o civil, culminando com as eleições diretas e secretas, inclusive

para presidente da República. Esse período vivenciou a reorganização dos movimentos sociais consubstanciada em entidades e instituições como, por exemplo, a criação da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Partido dos Trabalhadores (PT), da Associação Nacional de Educadores (ANDE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE em substituição à Comissão Nacional, etc.

Em razão dessas transformações, segundo Arelaro (2000, p. 96)

A década de 90 inicia-se com dois movimentos aparentemente contraditórios: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-reconquistados e a defesa de um projeto político-econômico para o Brasil, presentes especialmente nas propostas de governos municipais progressistas, eleitos em 1989; de outro, a assunção de Fernando Collor de Mello, na Presidência da República, com um discurso demagógico de defensor dos “descamisados” (os pobres) contra os “marajás” (os ricos) e um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional” de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade.

Esse, entretanto, foi um período de muitas decepções. Uma das primeiras medidas tomadas pelo governo federal escolhido pelo povo foi a de “cassar” a poupança dos brasileiros em nome do benefício de todos com a perspectiva da efetivação de um projeto de redistribuição de renda e justiça social. Em relação à educação, segundo Arelaro (2000), não se conseguiu avanços, nem mesmo em relação à comemoração do Ano Internacional da Alfabetização, em 1990, porque faltaram propostas concretas por parte do governo para mobilizar a sociedade com ações mais abrangentes em educação.

O Brasil tinha, no governo, um presidente diferente que achava que estar com o povo era, por exemplo, participar de festas populares e aparecer nos meios de comunicação correndo, andando de motos, etc.

Foi nesse governo que, enquanto queria mostrar-se ao povo, segundo Arelaro (2000, p. 97)

os organismos internacionais – o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais e propor compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para Todos” se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais. Nessa mesma época, rompendo a tradição científica e o compromisso internacional, a coleta de dados para o Censo Demográfico Brasileiro não é realizada alegando-se falta de verbas. Assim, as informações sobre os “todos” que deveriam ser matriculados em escolas continuam imprecisas e mais uma vez estimadas, comprometendo-se ainda o sistema nacional de levantamento de dados e de estatísticas.

Na década de 90, ocorre a discussão do Projeto da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que, inclusive, mantém a defesa do direito à educação para todos. O projeto original, apresentado pelo deputado federal Jorge Hage, além de manter a defesa desse direito à educação para todos, prometia também uma gestão educacional que envolvesse tanto os segmentos públicos quanto os privados com a questão educacional. No entanto, o Senador Darcy Ribeiro, com o apoio do Ministro da Educação da época, José Goldemberg, alterou o projeto original sem qualquer tipo de discussão com os setores educacionais, sindicais ou populares, realizando uma modificação substantiva no projeto original, alterando a “lógica” de organização da educação nacional.

Segundo Arelaro (2000, p. 97) “inicia-se uma ‘guerra’ em defesa dos princípios originais do Projeto Jorge Hage, porém, foi a partir deste momento que se evidenciou a existência e a disputa de dois projetos políticos com diferentes concepções de educação no Brasil, e que continua até hoje”.

Nessa mesma época iniciou-se o processo de privatização das empresas estatais que, o então presidente da República, Fernando Collor de Mello, chamava de processo de modernização do país. O Presidente Collor sofreu o *impeachment* e renunciou à presidência. Assumiu Itamar Franco, Vice-Presidente da República, com estilo bastante diferente do seu antecessor.

Para Arelaro (2000, p. 98)

Itamar Franco possui prioridades e estilo bastante diferentes de seu antecessor. Não se tratava de projetos nacionais qualitativamente diferenciados, mas uma divergência significativa poderia ser observada: a defesa do Estado Nacional e das empresas estatais. Houve um adiamento das privatizações, antes consideradas pré-condição para o ingresso do país na modernidade. O projeto neoliberal vai-se consolidando, ajudado por pressão das agências internacionais que monitoram os empréstimos financeiros no país, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Com o novo governo, em relação à educação, o Ministro da Educação Murilo Hingel acelera o projeto de discussão nacional para a elaboração do Plano Nacional de “Educação para Todos”

criando Grupos de Trabalhos compostos por integrantes do MEC e das diferentes entidades nacionais, inclusive o Sindicato dos Profissionais de Educação do país – a CNTE, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) – que expressassem, em algum nível, compromisso na área educacional, pactuado entre o governo e a sociedade. (Arelaro 2000, p. 98)

A partir da posse do novo governo para o período 1995-1998, observa-se a concretização de propostas e formulações claramente defendidas em discursos neoliberais como, por exemplo: redução do papel do Estado e do financiamento das áreas sociais; privatização de empresas estatais rentáveis, dando prioridade à entrada de capital financeiro volátil; financiamento público – via BNDES – para a compra de estatais por multinacionais estrangeiras; redução de direitos sociais dos trabalhadores assalariados; etc.

Segundo Arelaro, (2000, p. 100) na área da educação, não foi diferente uma vez que

após um “congelamento” de reuniões, de grupo de trabalhos e discussões nacionais, um novo “estilo” de governo “competente”, prepotente e autoritário é adotado. O governo passa a legislar por Medidas Provisórias, mesmo para assuntos banais, desrespeitando o Poder Legislativo e o sistema democrático representativo e se transformando no governo de maior edição de Medidas Provisórias (incluídas as relativas à educação), desde a proclamação da República, superando, em número, os decretos-leis editados no governo militar de 1964/85. Explicita-se, então, novo Projeto de sociedade e democracia brasileira, de cunho “moderno-conservador”, fruto da simbiose tropicalista de social-democracia “temperada” com princípios liberais.

A “guerra” a que se refere Arelaro em defesa dos princípios originais do Projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases que propunha Jorge Hage, “termina”

quando é sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 9394, LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 20 de dezembro de 1996. Esta lei foi elaborada pelo Senador Darcy Ribeiro com uma direção oposta ao que propunha Jorge Hage, no projeto original, principalmente em relação à concepção de gestão educacional e de avaliação. Em relação à gestão educacional, segundo Arelaro (2000) a proposta é “descentralizadora”. Entenda-se por descentralização, segundo Arelaro (2000), como sendo a passagem das responsabilidades que antes pertenciam ao sistema educacional para as unidades de ensino. O mesmo autor argumenta, em relação ao sistema de avaliação, que a instituição de ensino será avaliada conforme o desempenho de seu aluno nas avaliações nacionais, padronizadas, uniformizadas para todo o país, elaboradas por órgão do MEC, sem considerar que a avaliação não é estanque e que deve ser processual e acontecer dentro de um contexto. Esse ponto de vista, contudo, não é considerado dentro dessa proposta de avaliação.

Na verdade, avaliar sempre foi e sempre será uma atitude complexa, porque existem outros critérios que deverão ser considerados no ato de avaliar e não apenas o domínio do aluno do aluno. Um deles, por exemplo, é o contexto em que esse aluno está inserido, a sua realidade.

Assim, a educação não deve ser analisada apenas em si mesma, como um processo independente do contexto sócio-político e econômico em que se vive na sociedade. Deve ser encarada como parte integrante e necessária de um sistema que pode usá-la de acordo com seus interesses e, para isso, precisamos de duas categorias de profissionais: o profissional da educação e o professor. Meneses (1998, p. 295) deixa claro que para atuar como profissional de educação uma das condições imprescindíveis é a experiência docente. Ou seja, não se concebe um pedagogo, sem a

formação docente, uma vez que a docência deverá ser a base de sua formação profissional. “A formação dos profissionais da educação Básica, deve ser feita em curso superior de graduação em Pedagogia ou nível de Pós-graduação. Os profissionais da educação são: o administrador, o planejador, o orientador educacional, o supervisor, o inspetor. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério”. (Meneses 1998, p. 295)

A nova LDB refere-se aos professores e profissionais da educação no Título VI, artigos 61 a 67, especialmente quando trata da remuneração, plano de carreira, recrutamento e seleção e formação. Para o objetivo deste estudo serão destacados os artigos 62, 63 e 64.

O artigo 62 da LDB nº 9394/96 deixa claro que “ a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, é oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Vê-se que a Lei criou um novo espaço para formação de professores da Educação Básica além do até então ocupado pelas universidades: os Institutos Superiores de Educação. Para Aguiar e Scheibe (1999), os Institutos Superiores de Educação, despontam dentro de um contexto marcado pelo novo direcionamento das políticas educacionais brasileiras. E, Aguiar (2001) justifica essa afirmação quando fala que essa nova instituição formadora de profissionais para a Educação Básica surge, sem discussão, com os setores que estariam envolvidos com o cenário da educação brasileira, ou seja, para legitimar e dar respaldo às recomendações dos organismos internacionais.

Em 1996 já existe algum tipo de preocupação em relação ao surgimento e papel desses institutos, ao menos por parte da ANFOPE. Tanto que, no final do VIII Encontro Nacional, foi elaborado o “Documento Final do VIII Encontro Nacional” que, segundo Aguiar (2001, p. 200), registra, entre outros fatores, o papel dos institutos como uma rede paralela para tentar “suprir” essa formação, sobretudo fora do âmbito da Universidade, implantando uma formação aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e extensão rompendo, assim, com o princípio de indissociabilidade entre essas funções.

Esse chamado Instituto Superior de Educação, que a LDB nº 9394/96 considera *lócus* para a formação dos professores, que foi regulamentado pelo Decreto 2.306 de 1997 e, que segundo Aguiar e Scheibe (1999) “independentemente do setor ao qual se vincula (público, particular, comunitário), deverá ser o menos oneroso” e se encontra no nível mais baixo da hierarquia do sistema de ensino superior brasileiro, ganha “força” quando a mesma LDB, no seu artigo 87, institui a Década da Educação, que se iniciou um ano depois da publicação da lei. O artigo 87, §4º diz que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos os professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Logo, os professores que já atuam no magistério, mas que não têm formação superior, deverão obtê-la. Essa foi a primeira interpretação. A partir da interpretação desses artigos surge uma polêmica: somente poderá dar aula quem tiver o curso superior, mesmo para Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Será isso viável no Brasil, num espaço de dez anos apenas? Parece que, nesse aspecto, ocorre uma certa “desconsideração” por parte do governo em relação à realidade dos nossos professores, inclusive na questão de “como cursar um curso superior, se hoje é tão oneroso para um professor e muitos municípios nem têm faculdade?”.

Para aumentar a polêmica, o artigo nº 63 da mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma que o Curso Normal Superior será “destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as Primeiras Séries do Ensino Fundamental”.

Em 06 de dezembro de 1999, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, desconsiderando a realidade do professor, como disse Brzezinski (2001, p. 169) e “sem levar em conta as particularidades e originalidades advindas, em especial, de saberes que lhes são próprios”, baixa o Decreto Presidencial nº 3276/99 dispondo que “a formação, em nível superior, de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

O uso, no referido decreto, da expressão “exclusivamente” a respeito do *locus* para a formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fez com que surgissem manifestações como a Carta Denúncia, publicada a partir do Fórum em Defesa dos Professores ocorrido em Brasília. Segundo Brzezinski (2001, p. 191) essa carta denuncia, entre outras coisas, “o ato de violência que afronta não apenas a LDB/96, mas todos envolvidos no debate sobre a formação dos profissionais da educação”.

Assim, a grande polêmica criada fez com que o termo “exclusivamente” fosse trocado por “preferencialmente”, através de nova redação contida no Decreto 3554/00: “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á, preferencialmente, em Cursos Normais Superiores”.

Conforme Santos (2002 p. 11), em 18/3/2001, a Assessoria do Depes/Sesu, órgão do MEC, expediu, via Internet, Nota Informativa sobre dúvidas e questionamentos resultantes do disposto no Decreto 3.554/2000 que modificou o

parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto 3276/2000. A nota transcreve a conclusão do Parecer CNE/CES nº 133/01, que estabelece os seguintes critérios:

- a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares.
- b) as instituições não universitárias terão de criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e essa formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto da Resolução CNE/CP nº 1/1999.

Na verdade, Kuenzer (1998) afirma que na proposta de substitutivo à LDB apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro já existia uma idéia de delimitar um novo espaço para a formação de professores, os chamados Institutos Superiores de Educação, para substituir as Escolas Normais e os Cursos de Pedagogia e licenciaturas; substituí-los dentro de uma proposta de baixo custo e rápida, como cursos pós-médios, qualificação em exercício, tudo em estilo parceria Estado e universidades.

Vê-se, assim, que a idéia consistia, primeiramente, em deixar a responsabilidade pela formação dos docentes a cargo dos Institutos Superiores de Educação, enquanto na universidade o Ensino Superior ficaria voltado para a formação de cientistas e pesquisadores; para Kuenzer (1998) isso seria a elitização do Ensino Superior e iria na contra-mão do que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorre.

A LDB assegura a existência legal do Curso de Pedagogia e a formação de profissionais de educação, logo, também, de pedagogos, deverá ser realizada nos cursos de graduação em pedagogia ou em cursos a nível de pós-graduação: "A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de

graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional. (LDB nº 9394/96 art. 64)

Para Kuenzer (1999, p. 31) “a base comum nacional é onde vamos encontrar a concepção de futuro da humanidade que pretendemos”. Historicamente, o conteúdo da formulação da base comum nacional, para a ANFOPE, é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, que permite uma política de profissionalização e igualdade de condições de formação. Kuenzer, (1999, p. 31) diz, também, que “é, ainda, o elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas, para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador.

Segundo o Boletim da ANFOPE – X Encontro Nacional, depois de muitos embates acontecidos para regulamentar a LDB 9394/96, conseguiu-se assegurar também a formação de docentes para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, isso para o Curso de Pedagogia que devia situar-se dentro de universidades ou centros universitários.

Vale salientar que para a ANFOPE (Boletim XI Encontro Nacional) a base comum nacional para a formação de profissionais da educação, formação essa que tem a docência como base, deverá ser norteadada pelos seguintes eixos: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática da escola; trabalho coletivo e interdisciplina; articulação da formação inicial e continuada.

Assim, se a gestão educacional pode ser considerada básica na formação do profissional de educação, logo, uma das funções desempenhadas pelo pedagogo poderá ser a gestão educacional conforme foi proposta para a área de atuação do

pedagogo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Daí, o papel do pedagogo como gestor educacional deverá consistir na sua atuação como profissional com conhecimentos para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalho em grupo para assegurar a participação de alunos, professores, pais, funcionários; enfim, da comunidade escolar, nos processos de tomada de decisões e nas soluções de problemas.

Foi em 1997 que a SESu/MEC designou comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas.

Em 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, tornou pública sua proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, propostas estas ainda “consideradas” em discussão desde 1999, nas quais elenca as áreas de atuação profissional, citando “a docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio”. E, segue afirmando que o pedagogo, poderá atuar, ainda:

- na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares;
- na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- nas áreas emergentes do campo educacional.

Também foi designado pela SESu/MEC um Grupo de Trabalho para elaboração das diretrizes curriculares para todas as licenciaturas, com o fim de garantir uma base no que for referente à formação pedagógica nas licenciaturas, do qual resultou o Documento Norteador para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores.

Vale aqui destacar a posição e a proposta defendidas por Libâneo e Pimenta (1999, p. 249). Por afirmarem que há pontos de grande relevância na pauta de discussões apresentadas ao CNE e apoiadas pela ANFOPE e, também, grandes discordâncias, como, por exemplo: “concordamos com a exigência do nível superior para os professores de 1ª à 4 série, a valorização profissional do professor, a postulação da base comum nacional, a gestão democrática na escola. Mas, temos discordâncias bastante explícitas em relação à tese principal defendida atualmente por essa entidade: a docência como base na formação do educador”.

Assim, enquanto para a ANFOPE a docência é indispensável à base da identidade do profissional de educação – afinal, todos são professores –, para Libâneo e Pimenta, dentre outros princípios, esse seria o mais grave porque reduziu a formação do pedagogo à docência.

Segundo Aguiar (2000), Libâneo e Pimenta defendem que o Curso de Pedagogia deverá destinar-se à formação de profissionais que queiram atuar no campo teórico-investigativo da educação, desempenhando papel de técnicos, de especialistas, inclusive em instituições não escolares e acontecerá predominantemente nas atuais faculdades de Educação, que passarão a oferecer tais cursos. O curso de formação de professores deverá destinar-se à formação de professores para atuarem em todos os níveis da educação básica e serão realizados num Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – DFPD, que integrará a estrutura organizacional das faculdades de Educação e terá como objetivo principal a formação de professores para a educação básica, da educação infantil ao ensino médio.

A denominação “especialista da educação” surgiu com as leis nº 5540/68 e 5692/71, e as “habilitações” para formá-los, com a Resolução do CFE nº 02/69. Ambas as leis foram expressamente revogadas pela Lei nº 9394/96, a nova LDB,

cujo artigo 92 dispõe: “Revogam-se as disposições das leis 4024/61, 5540/68 (...) e, ainda as leis 5692/71 e 7044/82 e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Ao fixar as diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração para o magistério dos estados, Distrito Federal e municípios, a Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou a Resolução nº 03/97, cujo artigo 2º dispõe: “Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou de administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional”.

No entanto, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia do MEC manifestou-se afirmando que

Efetivamente, em vários Estados já não é mais exigida a habilitação de especialista para a ocupação do cargo. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia estão sendo elaboradas. É provável que as habilitações sejam suprimidas, o que não implica o desaparecimento dos cargos ou funções relacionadas a estas habilitações. Significa que a formação em Pedagogia (e em outras exigências que poderão ser acrescentadas) seja exigência básica. A tendência nacional é de que essas antigas habilitações sejam remetidas a cursos de especialização, mesmo sem constituir-se em habilitações. O Curso de Pedagogia, no entanto, poderá oferecer disciplinas básicas referidas à supervisão/gestão de sistemas de escolares. (Aguiar 2000, p. 99)

Enquanto isso, devido ao fato de as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia ainda não terem sido aprovadas, os Conselhos Estaduais de Educação estão com livre arbítrio sobre o assunto; o Estado pode, portanto, ter uma decisão diferente a respeito da formação de professores e das exigências de diploma.

Assim, vendo todas as mobilizações que ocorreram e ocorrem na sociedade em função do Curso de Pedagogia, e mais especificamente quanto à formação do pedagogo, desde sua primeira regulamentação em 1939 até os dias de hoje, faz-se urgente estudar

e pesquisar o desenvolvimento das competências que fazem parte da formação desse profissional da Educação. Essa é a meta a que se propõe a continuidade deste trabalho.

### 3 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A partir da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, apresentada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, sabe-se que o perfil do egresso do pedagogo deverá consistir num “profissional habilitado para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais”. Vê-se que, embora a docência seja citada como base de identidade e suporte, seu campo de atuação vai além do espaço sala de aula, permitindo ao pedagogo ser solicitado para exercer outras funções no campo educacional.

Segundo Aguiar e Scheibe (1999, p. 232), quando o pedagogo atua também fora da sala de aula “está se rompendo com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática. E aí cabe um papel importante às instituições de ensino superior que poderão ofertar uma formação que respeite a sua vocação, o seu interesse, a demanda local e sua função social”.

Percebe-se aí um outro espaço para o pedagogo atuar: como gestor educacional. Mas, vale dizer que somente o conhecimento das leis, decretos, portarias, instruções, regulamentos... enfim, da legislação de cada sistema de ensino do sistema educacional brasileiro, não garante ao gestor de uma escola competência em seu trabalho, assim como, conhecer os princípios que norteiam a função do supervisor ou do orientador de uma escola também não. É necessário mais do que isso. É preciso mais do que a aplicação restrita de normas, muitas delas

geralmente rígidas e demasiadamente gerais, elaboradas longe do espaço escolar, que não ajudam em nada a adaptação da escola às novas situações.

Para Santos (2003) muitas são as adaptações e mudanças pelas quais o Curso de Pedagogia vem passando para garantir formação de docentes à Educação Básica. A Portaria MEC nº 12, de 04/1/2002, ao determinar a realização do “Provão” também no curso de Pedagogia a partir de 2001, definiu nesse documento algumas “diretrizes curriculares”, as “competências”, as “habilidades”, o “perfil” e os “saberes” do pedagogo, tendo também oficializado as orientações da Comissão de Especialistas anteriormente referida.

O art. 2º da Portaria, dispõe que o referido curso tem como objetivos *formar docentes para a educação infantil, para as primeiras séries do ensino fundamental regular de jovens e adultos, e também para os serviços de planejamento, organização, avaliação e gestão nos sistemas de ensino, escolas e outros espaços educativos*, que correspondem aos antigos “especialistas de educação”, hoje com a denominação alterado para “suporte pedagógico”. (Santos 2003, p. 11).

O exercício das atividades do suporte pedagógico – administração escolar, inspeção escolar, supervisão escolar e orientação educacional – exige qualificação mínima no Curso de Pedagogia, conforme o Parecer CES/CNE nº 235/2000, com base no artigo 64 da LDB nº 9394/96. O referido artigo 64, possibilita que a formação desses profissionais seja feita, também, *em nível pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional*.

Apenas tarefas administrativas e burocráticas não podem ser a atividade principal do gestor educacional da direção de uma escola. Que elas também fazem parte, isso não se questiona. Mas, deve-se reconhecer que seu papel vai bem além disso. Considerando a morosidade com que muitas vezes as instituições educacionais atendem às mudanças e, em contrapartida, a velocidade com que essas mesmas mudanças se impõem, o gestor educacional, segundo Lück (2002)

deve estar sempre atento ao desempenho de sua atividade e, saber delegar tarefas, promovendo a redistribuição das responsabilidades que objetivem intensificar a legitimidade do sistema escolar.

Segundo Santos (2002, p. 15) o desempenho do pedagogo de uma escola não deve ser apenas rotineiro, ele deve preocupar-se em entender as mudanças e também, se as está provocando e, para isso

deve se conscientizar que uma organização nada mais é que uma parte discreta do ambiente composto por três elementos completamente integrados entre si e com o meio ambiente. A *estrutura*, em que se define o papel da organização no ambiente, do indivíduo na organização e dos relacionamentos entre os elementos; a *tecnologia*, em que as pessoas encontrarão os recursos de que necessitam para cumprir o seu papel e as especificidades das suas atribuições; o *comportamento* das pessoas que possuem conhecimento e competência para realizar um trabalho.

Assim como as mudanças que estão ocorrendo no mundo empresarial não podem ser ignoradas, precisa-se de um profissional de educação que também esteja envolvido com a dinamicidade da sociedade contemporânea, que acompanhe as mudanças e saiba fazer frente às dificuldades que surgirem, agindo sempre de forma criteriosa e com uma postura crítica.

Segundo Ferreira (2003) as transformações que ocorrem em consequência da globalização, exigem uma resposta que indique o papel das políticas públicas, da administração da educação e das políticas de formação de profissionais da educação. Para a autora, o nexos entre elas é de suma importância, tanto que considera esse fator como de primeira grandeza (Ferreira 2003, p. 97): “Entendo a administração como uma prática social de apoio à prática educativa, a política como uma fixação de valores constituindo declarações operacionais e intencionais e, a formação profissional para o exercício desta prática competente e reflexiva é uma exigência inquestionável.

Quando se fala em administração educacional, deve-se considerar que o “diretor” que desempenhar esse papel precisa ter um perfil de gestor, ou seja, um diretor que atua e legitima seu trabalho no exercício da democracia, e percebe com clareza, no seu desempenho, o tipo de homem e de sociedade que se quer. Que sejam homens e mulheres capazes de decidirem seus destinos, os da nação e do mundo. Não apenas alguém que tem o poder de tomada de decisão em suas mãos e que, por isso, manda e faz o que bem quer.

A atuação de forma democrática e participativa é exigida das instituições de ensino público, na legislação, tanto pela Constituição de 1988, art. 206, inciso VI quanto pela nova LDB 9394/96, art. 14.

A institucionalização da democracia e a busca por uma melhor qualidade na educação pública têm sido pontos importantes a ponderar no processo de busca para gerir a escola.

Lück (2002, p. 13) aponta três vertentes básicas para a gestão democrática escolar:

- participação da comunidade escolar na seleção dos diretores;
- criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa quanto poder decisório;
- repasse de recursos financeiros às escolas e, conseqüentemente, aumento de sua autonomia.

Assim, vê-se que o que norteia uma gestão democrática escolar deve ser a redistribuição das funções de maneira que todos possam contribuir para a legitimidade da escola.

Quanto à gestão participativa, sabe-se que normalmente é entendida como um tipo de gestão que tem o envolvimento dos funcionários no seu processo

decisório. No entanto, no sistema escolar, gestão participativa vai um pouco além disso. Segundo Lück (2002, p. 15)

Ao referir-se a escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico. A abordagem participativa na gestão escolar demanda maior participação de todos os interessados no processo decisório da escola, envolvendo-os também na realização de múltiplas tarefas de gestão.

Considerando o papel de destaque que o profissional da educação assume na sociedade ao desempenhar diferentes papéis no contexto das atividades profissionais e sociais, percebe-se que é vasta a variedade de níveis de atuação profissional do pedagogo, inclusive como gestor educacional. Esse profissional precisa ser, hoje, alguém consciente da sua importância e colaboração no que diz respeito ao ato de educar, dentro de um processo de formação constante e diversificado, lembrando que sua base na formação será sempre a docência.

Gadotti (1995) já afirmava que é verdade sim que a educação não pode fazer sozinha a transformação social, mas dizia também que para se consolidar essa mudança social, a educação não poderia ficar de fora. Embora não se deva pensar que a gestão democrática por si só vá resolver todos os problemas da educação, não se pode esquecer que ela é uma exigência da própria sociedade, que a vê como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola.

Na atualidade, não se pode deixar de registrar o crescimento e complexidade do sistema escolar, seja ele federal, estadual, municipal e, até mesmo, particular. Mas, sem dúvida alguma, ainda hoje, o maior campo de atuação para o pedagogo é a escola, inclusive, porque a presença do pedagogo é uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar. Entretanto, para qualquer um desses campos de atuação do profissional de educação, a competência é uma condição essencial.

Para Ramos, (2001) em se tratando de competência, não se deixa também de confrontá-la com qualificação. Isso não implica, necessariamente, defender uma oposição universal entre elas, mas alertar sobre a permanente tensão que as une e afasta dialeticamente.

A visão de afastamento se daria a partir da divergência e enfraquecimento das dimensões conceitual e social de qualificação.

O afastamento está quando se identifica a qualificação com o regime Taylorista/fordista, associada a uma visão estática de trabalho e a competência emergiria dos novos modelos de produção, sendo afetada a dinamicidade e a transformação. Nesse sentido, a qualificação e as categorias que lhes são associadas, sofreriam um feroz ataque, tendendo a ser substituídos totalmente pela noção de competência. (Ramos 2001, p. 60 e 61).

A noção de união consistiria na convergência e fortalecimento da dimensão experimental de qualificação

A competência explica a nova articulação entre a dimensão experimental e conceitual dos saberes necessários à ação. Com a competência tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. (Ramos 2001, p. 66).

Essa abordagem vem ao encontro da definição de Zarifan (1999) para quem competência pode ser sintetizada como a capacidade que os trabalhadores têm de de enfrentar situações e acontecimentos com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática sobre o que está ocorrendo e coordenando-se com outros para mobilizar suas próprias capacidades.

Ramos (2001), faz questão de esclarecer que nesta definição de Zarifan é óbvio que o termo inteligência não se remete somente à dimensão cognitiva da realização do trabalho, mas também à dimensão compreensiva, que se revela na interação social, quando o sujeito deve interpretar os comportamentos humanos à luz, mesmo que parcial, das razões que os motivam. Ou seja, os conhecimentos não se limitam ao nível

de sua aplicabilidade, mas, justamente, por dependerem de um exercício reflexivo, pressupõe-se que o sujeito mobilize suas aprendizagens em favor de situações.

Assim, para a autora, a análise que melhor identifica a dialeticidade nos conceitos qualificação e competência baseia-se no fato que

A dialética ocorre à medida que os conhecimentos se modificam no contato com os problemas e acontecimentos encontrados em situações concretas, em função das iniciativas conquistadas, das responsabilidades efetivamente exercidas, dos estudos de explicação e de compreensão que foram manejadas para saber plenamente o porquê das ocorrências ou dos casos que falharam nessa situação. Ao mesmo tempo, qualquer prescrição pode ser profundamente transformadas, ampliada ou enriquecida pela ação dos sujeitos. (Ramos 2001, 67)

Frente a esses argumentos, para Ramos (2001), praticamente não existe diferença entre a dimensão experimental de qualificação e a concepção de competência, porque ambas se reportam às qualidades da pessoa e ao conteúdo de trabalho. Mas, as qualidades e os conteúdos do trabalho, esses são modificados: o sujeito evolui da lógica de ter uma qualificação, ter conhecimentos, para uma lógica de ser qualificado, competente. Ramos (2002, p. 68) diz que essa mudança de lógica tem conseqüências importantes sobre a gestão do trabalho e incidências significativas sobre outras dimensões da qualificação.

Quando se pensa em competência e se relaciona com educação escolar, imediatamente se imagina o encontro entre formação e emprego. Pedagogicamente, vê-se a legitimação de um ensino centrado em conteúdos a um ensino definido pela produção de competências dadas a partir de situações específicas. “Em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base na qual se efetuam escolhas para se cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações”. (Ramos 2001, 221)

Tanguy (1997) explica que esse movimento de definição de modelo pedagógico encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante e, depois tende a organizar a educação geral.

A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. Como os processos automatizados apropriam-se dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores, a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção. (Ramos 2001, p. 222)

A partir do momento em que se passa a exigir, no ensino em geral, que noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) que podem se materializar ou fazer-se compreender, percebe-se um conjunto de fatores que expressam o comprometimento da escola com os processos de produção, impondo-lhes a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Enfim, os conhecimentos transmitidos na escola passam a ter validade conforme a sua aplicabilidade na produção de bens materiais ou de serviços. Nesse contexto temos, então, a Pedagogia da Competência.

À medida que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares, configura-se o que Ramos (2001) diz que se tem chamado de Pedagogia da Competência. Para entender competência neste contexto, a autora diz que a competência tem que ser considerada sob duas diferentes óticas: uma, das teorias psicológicas da aprendizagem – que consistiria em nada mais do que a dimensão psicológica da aprendizagem e outra, sob a ótica das relações sociais, que seria a dimensão sócio-econômica.

Na Pedagogia da Competência, segundo Ramos (2001), a noção de competência tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais.

O aluno singular ocuparia o centro do sistema educativo, instaurando-se o princípio do ensino individualizado em lugar de habilitações mais ou menos estanques. As palavras-chave dessa pedagogia passam a ser: individualização do ensino, autonomia, Pedagogia Diferenciada (esta de caráter mais coletivo). Após a reforma educacional francesa, esses princípios passaram a estar implícitos na pedagogia de contrato e, sobretudo, na pedagogia de projeto, na qual os alunos são participantes da determinação dos objetivos e dos critérios de avaliação e/ou de aplicação do projeto. (2001, p. 257)

Daí, acreditar-se que, numa reforma educacional, no Brasil, a Pedagogia Diferenciada, mesmo tendo surgido numa outra realidade (França), deveria ser aplicada pois ter-se-ia uma proposta de ensino mais centrada na aprendizagem do nosso aluno do que no ensino, considerando o aluno sujeito no processo de aprendizagem. Mesmo que na pedagogia diferenciada as experiências educativas e escolarizadas sejam normalmente vivenciadas em conjunto, o processo de formação de conhecimento, de apropriação, será sempre diferenciado entre os sujeitos singulares da aprendizagem.

Perronoud (2000, p. 50) quando se refere à Pedagogia Diferenciada, insiste em que “compreender a Pedagogia Diferenciada implica compreender o currículo de formação do aluno como seqüências de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade”. Ou seja, a sua competência dar-se-á a partir, também, de sua experiência de vida, experiências essas que fazem parte de sua formação como sujeito e, que não acontecem de forma isolada, mas dentro de uma realidade.

Vê-se que o termo competência é muito usado atualmente, em contextos bem diferentes como, a empresa, a escola e que muitas vezes, para algumas pessoas, está relacionada também ao conceito de qualidade. No texto a seguir, é possível perceber que, conforme o contexto, ambos os termos poderão adquirir diferentes conotações. Tudo dependerá do contexto.

Machado (2002, p. 140) afirma que

A idéia de qualidade na empresa não significa o mesmo que na escola. Uma categoria chave para a caracterização da qualidade na empresa é o *cliente*, e um princípio a ser considerado é o de que o cliente sempre deve estar satisfeito, sempre deve ter razão. Na escola, a categoria *cliente* ocupa um papel secundário: o protagonista é o cidadão. Claro que o consumidor ou o cliente, constitui uma dimensão da formação do cidadão, mas reduzir a idéia de cidadão à de mero consumidor é uma simplificação absolutamente inaceitável.

Constata-se então, que em universos distintos, como a educação e a economia, seja natural que alguns conceitos circulem com concepções diferentes.

Na continuidade do texto, Machado refere-se ao termo competência, dentro do contexto da economia, relacionado mais diretamente com o lucro o qual ele denomina contexto da “economia do conhecimento”.

Nesse contexto, não basta dispor de certa tecnologia para auferir lucros: é fundamental idealizar produtos que a utilizem adequadamente e que penetrem no mercado. A idéia de competência surge, então, como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores. Trata-se de uma noção extremamente pragmática, que pode ser caracterizada, a grosso modo, como a colocação do conhecimento (tecnológico) a serviço de empresas ou de empreendedores, com vistas ao lucro. (2002, p. 140)

Se se traça um paralelo entre os termos *competência* e *competitividade*, será visto que a origem comum está no verbo competir. Como ninguém compete sozinho, a competência vai envolver sempre mais de uma pessoa. Segundo Machado

A origem comum é o verbo competir (com + petere), que em latim significa *buscar junto com, esforçar-se junto com* ou *pedir junto com*. Apenas no latim tardio passou a prevalecer o significado de *disputar junto com*. Quando se disputa um bem material juntamente com alguém, torna-se natural o caráter mutuamente exclusivo da conquista: para alguém ganhar, alguém deve perder. Por outro lado, o mesmo não precisa ocorrer quando o “bem” que se disputa, ou que se busca junto com alguém, é o conhecimento. Pode-se dar ou vender o conhecimento que se tem, sem precisar ficar sem ele. (2002, p. 140)

O conhecimento não é um bem que se gasta, ao contrário, quanto mais usamos, mais novo ele fica. Por isso, no contexto educacional, a noção de competência tem que ser muito mais fecunda e abrangente, mantendo vínculos, por exemplo, com o caráter de mediação entre o saber e saber fazer.

Rios, (2001) define competência como saber fazer bem. E, diz que essa sua definição de competência aproxima-se da posição de outros educadores que apresentam esse saber fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política.

É o do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos que o sujeito necessita para desempenhar seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos: “dê conta de seu recado” em seu trabalho. Mas, é preciso saber bem, saber fazer bem, – “bem” – porque ele indicará tanto a dimensão técnica – “eu sei bem geografia”, portanto, tenho um conhecimento que me permite identificar istmos e penínsulas, distinguir planaltos de planícies, ou “eu sei fazer bem tricô”, isto é, domino bem certos recursos, consigo manejar as agulhas e executar certas receitas etc. quanto uma dimensão política, eu faço bem o meu trabalho de geógrafo ou o meu trabalho de tricoteira, isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação. (Rios, 2001 p. 46)

Percebe-se que para Rios, quando se coloca a “intensidade” do fazer, ou seja, diz-se fazer “bem” é que se dá o valor desse saber fazer. A dimensão técnica vai permitir o domínio dos conhecimentos necessários para desempenhar seu papel e a dimensão política vai garantir que alguém competente vai ao encontro do que está estabelecido como competência para a atuação profissional.

Segundo Ribas (2001) a competência se dá a partir da formação continuada. A autora considera que a formação continuada é indispensável à formação docente e que as mudanças se dão a partir dela, e cuja finalidade é propiciar a revisão das atitudes e dos procedimentos em relação ao conhecimento.

Conceituamos formação contínua como um processo que: se efetiva desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor; enfatiza o desenvolvimento da competência pedagógica; propicia espaços e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida; possibilita inovações e prevê possibilidades de ida e volta à ação; está fundada no conhecimento histórico e socialmente construído, questionado/criticado/aperfeiçoado pelos professores. (Ribas, 2001. p. 57)

Entende-se que o conceito de formação contínua apresentado por Ribas advém do processo de construção de conhecimentos, incluindo a apropriação de saberes de muitos estudiosos, a experiência de vida pessoal e profissional e o convívio com alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento.

Eyng (2003) diz que são percebidas contradições quando se faz uma reflexão sobre o tema Competências, principalmente se relacionada ao campo educacional

A competência pode adquirir o sentido e ser aplicada ou orientada estritamente ao mercado, em que se caracteriza pelo controle. Mas, pode adquirir o sentido e ser aplicada numa concepção dialética-hermenêutica, em que se caracteriza o seu caráter subjetivo e pela autonomia que confere ao sujeito. Portanto, o caráter subjetivo presente no repertório de capacidades que configuram a competência se objetiva na ação do sujeito. Esse potencial dinâmico da competência viabiliza e gera inovação na formação continuada. Na ação, ao tornar objetivo esse potencial subjetivo, o sujeito se engaja em um contínuo processo hermenêutico. Na ação em que mobiliza suas competências, o sujeito estará sempre atualizando-as num contínuo processo dialético. (Eyng 2003, p. 107).

Eyng e Ribas, não pensam muito diferente. Para Eyng (2001), a competência se atualiza pela educação continuada. A educação continuada é a demanda mais forte da atualidade, ou seja, é a aprendizagem para toda a vida. Porque é essa aprendizagem constante que vai garantir a competência do profissional. Por isso, a autora dá um relevante significado à expressão “aprendizagem por competência”: A inovação emergente requer tomada de decisões na efetivação das transformações que operacionalize a construção do conhecimento e não a reprodução do conhecimento. Ao trabalhar com competências, coloca-se como foco central a aprendizagem por competências e não o ensino por competências. (Eyng 2001, p. 22 e 23)

Para garantir a competência profissional, é necessário que o profissional da educação esteja provido de um espírito inovador.

Enfim, a competência pessoal e profissional só serão viáveis se, paralelamente, estiver acontecendo a formação continuada. É como se a primeira estivesse condicionada à efetivação da segunda. Ou seja, o indivíduo torna-se competente à medida que ele for redimensionando e modificando a sua prática.

### 3.1 FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A AÇÃO GESTORA

Com certeza, a competência não se dá de um dia para o outro e nem de uma semana para outra. É processo. E, como tal, leva tempo, anos, às vezes. E, como nada se justifica como fim em si mesmo, a formação para a competência nunca se esgota, ou seja, nunca se está totalmente pronto.

Muitas vezes a escola qualifica como “competente” um aluno que tira dez nas provas, mas que na vida, algumas vezes, é incompetente. Entretanto, deveria acontecer diferente; destaca-se: acontecer diferente, não ao contrário. Tirar zero na escola e dez na vida, porque, senão, faltou competência. Ser um profissional nota dez, inclui saber administrar os problemas pessoais.

A formação de competências se dá continuamente, e exige, também, a habilidade de fazer associação entre diferentes tipos de saberes. Segundo documento da UNESCO, os saberes serão a base para a competência e, a educação deve, então, propiciar esses saberes. Delors (2001, p. 89) afirma

A educação deve transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivo, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos.

Segundo ainda Delors (2001) cabe à educação o papel de norteador, de indicador, (de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, ser a bússola que permita navegar através dele). Apenas acumular conhecimentos, do começo ao fim da vida, não basta. Faz-se necessário atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos e, utilizá-los para agir nesse mundo em constante mudança.

Todos têm uma missão a cumprir. A educação também tem uma missão importante. No Relatório da UNESCO, segundo Delors, é possível encontrar como a educação faz para dar resposta ao conjunto de suas missões, ou seja, a proposta consiste em que a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares, considerados as quatro aprendizagens fundamentais que irão propiciar o conhecimento a cada indivíduo.

*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 essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras.

Os quatro pilares apresentados por Delors e considerados indispensáveis ao conhecimento de cada indivíduo, vão ao encontro da definição de competência apresentada por Alessandrini (2002) na qual competência “implica em usar de outros saberes que expressam a capacidade que o indivíduo possui para encontrar uma solução para a questão que se apresenta a ele”. Daí, pode-se dizer que competência é a manifestação dos saberes, em especial, dos “quatro saberes do conhecimento”.

Vê-se que nunca se está totalmente pronto, mas que a competência vai se inovando a cada dia, a cada passo. Logo, voltando à reflexão sobre o papel do profissional da educação, conclui-se que há um compromisso muito grande a ser assumido devido ao papel que esse profissional desempenha na sociedade. Além do compromisso de estar constantemente atualizado inovando sua prática pedagógica, ele não pode perder a visão de que o mundo também está em constante mudança.

Alessandrini (2002, p. 170), reconhecendo a importância da inovação afirma que o professor-educador deve assumir a responsabilidade ética de ser um agente de

mudanças em seu ambiente de trabalho, transformando-se em um multiplicador de novas idéias, entendendo a educação como a possibilidade de oferecer ao outro qualidade e condições de desenvolvimento. E isso, dar-se-á, principalmente, no interior da escola.

Assim, Alessandrini (2002) acredita que duas propostas metodológicas poderão ser usadas para possibilitar o desenvolvimento das competências: o projeto, de acordo com a visão construtivista, implica a criação e a construção de etapas de um processo para o alcance de determinado objetivo; e a oficina criativa, que se dará por situações criadas a partir dessa proposta, fazendo o indivíduo ir além de pensar, uma vez que a elaboração envolve processos que articulam sentimento e cognição.

Somente assim, diante das constantes mudanças que a sociedade vem sofrendo, é que a escola estará sendo realmente utilizada como um dos espaços que tem como grande responsabilidade o desenvolvimento das competências do cidadão, preparando-o para saber confrontar os desafios que surgem junto com essas mudanças. E o profissional de educação, independentemente da função que esteja ocupando dentro da escola, deverá estar ciente dessa situação, saber enfrentar os desafios dos tempos atuais, e ter uma resposta às novas exigências educacionais que decorrem das inovações sociais, as quais, por sua vez, exigem mudanças profundas na forma de conceber e organizar o ensino.

Reportando-se a Morin (2001) percebe-se que as escolas, hoje, bem como todas as instituições regulares de ensino, preocupam-se mais em manter os alunos com “a cabeça cheia” do que com “a cabeça bem-feita”, ou seja, a escola faz deles “entes ambulantes” em vez de “cidadãos participantes”.

Enfim, devido aos muitos desafios que surgem diariamente, durante o trabalho do profissional de educação, acredita-se que essa deva ser uma das inquietações freqüentes: quais as competências do pedagogo na gestão educacional?

Sabe-se que não existe nem fórmula nem resposta pronta. Mas existem leituras e, a partir delas, pode-se chegar a algumas competências pertinentes ao pedagogo, na gestão educacional.

Lück (1998, p. 53) chama a atenção para o fato do termo gestão estar sendo utilizado de forma equivocada para substituir ao que antes se chamava administração. E, para isso, a autora traça a diferença entre gestão e administração:

A gestão é mais globalizante e dinâmica, envolvendo a dimensão política e social, a ação para transformações, globalizações, participação, práxis, cidadania, etc. A administração científica (Taylor e seus seguidores) não tem mais vez em organizações em que ocorrem processos sociais caracterizados pela diversificação e pluralidade de interesses, em que as pessoas não podem ser consideradas componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro.

Ao se relacionar as ações da administração e da gestão, conclui-se que o gestor educacional é uma referência na escola, é o responsável principal pelas inovações dentro da escola e, pela melhoria na qualidade de ensino. Pensando no pedagogo como aquele que desempenha o papel do gestor educacional de uma escola, qualquer que seja o tipo de sistema de ensino escolar, a função dele será de provocar a melhoria do funcionamento na escola, encontrar soluções para problemas e inovar para garantir a qualidade e a eficácia do ensino. E, para viabilizar tudo isso, vale citar Santos (2002, p. 42) quando diz que “é preciso eliminar o conceito de que para administrar a escola, basta vontade e honestidade. É um bom começo, mas não é tudo”.

Quando uma instituição de Ensino Superior pensa na proposta do perfil de um profissional de educação, deverá levar em conta as competências para esse

profissional, se ele for desempenhar o papel de pedagogo numa ação gestora, tudo isso dentro de uma visão sistêmica. Não dá mais para pensar, e muito menos, trabalhar de forma fragmentada e isolada. Impossível pensar numa escola que funcione bem, se as funções forem desenvolvidas de forma separada e estanque.

Para Santos (2002, p. 43)

A escola pública, na sua grande parte, é uma empresa mal administrada, que, se fosse instituição privada, há tempo teria cerrado suas portas. Não o faz porque não interessa a classe dominante e ao governo. Os protestos da oposição e da sociedade seriam gerais, e o Poder perderia muitos pontos no IBOPE. A bandeira da educação ainda carrega votos para muitos políticos, que, sempre, reeleitos, nada cumprem do que prometem.

Glatter, (1992, p. 35) cita alguns exemplos de competências que deveriam permear a atuação do pedagogo na gestão da mudança, considerando um contexto educacional de inovação:

- 1) Entender os contextos: internos e externos;
- 2) Tornar claro seu próprio empenho nos projetos que apóiam;
- 3) Não deixar que pareçam projetos pessoais;
- 4) Assegurar a divulgação dos objetivos do projeto no seio da comunidade escolar;
- 5) Fazer o possível para promover incentivos e evitar desmotivação;
- 6) Assegurar e distribuir os recursos humanos e materiais;
- 7) Criar novas estruturas e equipamentos adequados ao desenvolvimento do projeto;
- 8) Assegurar a pertinência das soluções propostas e da planificação de ação;
- 9) Ter em conta a ambigüidade que caracteriza o mundo organizacional;
- 10) Ter em conta a importância de manter uma certa estabilidade durante a implementação do processo de mudança.

Poderá parecer que dez tópicos são muito pouco. Mas, se se pensar nessas competências como algo coletivo, que depende de todos para acontecer, o cenário muda. Muda, de tal forma que, segundo Eyng (2001), a própria instituição formadora, também, terá competências, e essas se viabilizarão pelo desempenho do gestor educacional. Para isso, o pedagogo precisa estar ciente delas no seu desempenho como gestor educacional.

Para Eyng (2001, p. 28)

As competências da instituição formadora se concretizam na situação, na qual age e realiza algo como instituição, para a qual concorrem os sujeitos com seus conhecimentos e experiências. Logo, a competência se concretiza em capacidades nas diversas áreas do conhecimento e atuação, ou seja, na existência institucional como um todo. As competências da instituição formadora integram as competências construídas e aplicadas na ação coletiva que realiza enquanto instituição, e também na ação que cada membro realiza na consecução da ação no seu interior. As competências são, portanto, compartilhadas, devendo manifestar-se nas ações da escola como um todo e nas ações individuais que os diferentes profissionais da educação realizam, tendo em vista o desenvolvimento das competências dos seus alunos.

No interior de uma escola cada profissional envolvido tem a sua prática, e para fazê-la acontecer usa de diferentes competências; essas a autora chama de Competências Organizacionais. Ainda cita (2003, p. 110) cita que os critérios da ação de planejamento e gestão da inovação e as competências organizacionais implicadas no processo inovador são os seguintes:

- 1) **Competência Contextual** – ser contextualizada;
- 2) **Competência Estratégica** – atender às necessidades e expectativas individuais e sociais;
- 3) **Competência Acadêmica** – gerar alta qualidade e adesão nos processos coletivos;
- 4) **Competência Ética** – seguir princípios éticos;
- 5) **Competência Reflexiva** – ser resultado de reflexão a partir da ação;
- 6) **Competência Pedagógica** – revestir-se de intencionalidade formativa;
- 7) **Competência Sistêmica** – considerar a totalidade do ser, do conhecimento e da realidade;
- 8) **Competência Emocional** – considerar a diversidade das manifestações individuais;
- 9) **Competência Autogestora** – ter capacidade de autodesenvolvimento continuado;
- 10) **Competência Colegiada** – ser delineada coletivamente.

Para Eyng, todas as competências da instituição formadora supra listadas, viabilizam-se, não apenas pela atuação do gestor, mas num trabalho coletivo, em que todos são co-responsáveis, sempre dentro de uma visão sistêmica, ou seja, percebe-se a importância da participação e do compromisso de todos.

### 3.2 A COMUNIDADE CRÍTICA DE APRENDIZAGEM – ESPAÇO DA AÇÃO GESTORA

Sabe-se que, durante um longo período, a função da escola não passava de apenas reproduzir o conhecimento, fosse de forma newtoniana-cartesiana ou não.

Segundo Behrens (2000, p. 28)

Os últimos cinquenta anos têm se caracterizado por um progresso científico e tecnológico sem precedentes na história da humanidade. Esse progresso leva ao desenvolvimento e à revolução que se acentuam dia a dia, influenciados pelos efeitos da tecnologia que são absorvidos pela comunidade com muita rapidez. Os avanços advindos da microeletrônica são inegáveis, pois impulsionam a computação, as telecomunicações, a cibernética, a robótica e as redes eletrônicas.

Decorrente das transformações que surgiram, tanto no interior do sistema brasileiro de ensino como na sociedade, ocorreram mudanças na concepção de educação e, em especial, no papel da escola, com a criação de tipos diferentes de escola. Esse processo continua e, desde a quebra desses paradigmas, ainda hoje se busca uma escola diferente.

Quando se fala em paradigmas de conhecimento, vale ressaltar dois tipos: os Paradigmas Conservadores e os Paradigmas Inovadores. Para Behrens (2000), os Paradigmas Conservadores são aqueles paradigmas que levam à reprodução do conhecimento. São eles: Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecnista. E, Paradigmas Inovadores são aqueles que revelam uma preocupação referenciada à produção do conhecimento. São eles: Paradigma Holístico, Paradigma Progressista e o Paradigma do Ensino com Pesquisa. Com as mudanças que estão ocorrendo constantemente na sociedade, existe uma necessidade da escola estar sempre pronta para os desafios de uma prática pedagógica emergente. Vale, ainda, lembrar Saviani (1991) para quem a função da escola é ensinar e ensinar bem.

Hoje, é inviável falar em escola, sem se pensar em mudança e inovação. Se é sabido que o próprio processo do conhecimento se dá a partir do movimento dialético, então, torna-se impossível pensar na escola como algo parado, fragmentado. Tudo isso, obviamente, partindo-se do princípio de que a escola é o local mais propício para a elaboração do conhecimento sistematizado e, como o conhecimento não é estanque, pois está sempre em movimento, a escola também deverá estar sempre inovando.

Para Eyng (2001, p. 24):

A escola se concretiza em um tempo e espaço, constituída pela totalidade dos sujeitos que nela atuam com intencionalidade, construindo uma ação conjunta: logo, a escola está se construindo no movimento e na intencionalidade de seus atores. A escola capaz de inovar deve antes de qualquer coisa saber inovar-se, adotando visão sistêmica, percebendo-se como um todo indissociável e envolvendo a totalidade de seus componentes no processo inovador.

Vê-se, hoje, que a escola que não tiver propósito de inovar, deixará de existir logo, logo. As escolas estão sendo induzidas a repensar, seu papel frente a essas transformações que ocorrem num processo acelerado. O próprio paradigma econômico do momento faz com que escola repense sua função social. Vale lembrar que esse novo paradigma acontece em nível mundial, ou seja, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças na sociedade do conhecimento, afetam todos, repercutindo, inclusive nas escolas.

Quando se fala em visão sistêmica na escola, quer-se falar de uma visão que envolve a totalidade, indissociável, em que um é responsável pelo outro e vice-versa; todos são responsáveis por todos, mesmo cada um tendo seu papel a desenvolver. A escola, na visão sistêmica, terá a “cara” do conjunto de todos que nela atuam, indiferente de ser bonita, ter boa estrutura, recursos de última geração ou estar sempre aberta a inovações. Eyng (2001, p. 24) explica

A escola que se pretende inovadora há que se converter em espaço coletivo de aprendizagem, tomada de decisões e gerenciamento de projetos educacionais inovadores. Nesta perspectiva, a escola não pode ser confundida com sua natureza educativa, ou somente com o espaço físico que ocupa, por mais modernos que sejam seus prédios e equipamentos. A escola, também, não pode ser confundida apenas com o seu projeto pedagógico. A escola não pode ser confundida com sua equipe diretiva, com o corpo de professores, alunos e funcionários. A escola, também, não pode ser confundida, ainda, com a história de seu passado brilhante. Não pode ser confundida com qualquer uma de suas funções consideradas de forma isolada.

É histórica a resistência que existe por parte da educação no que se refere a inovação, quando, na verdade, deveria ser o contrário. A mudança deveria começar pela escola.

Eyng (2001), afirma que o ambiente educativo, mais especificamente a escola, é um dos setores mais resistentes à inovação, e que quando ocorrem mudanças, elas são, muitas vezes, superficiais. E que os “culpados” por essa resistência tanto podem ser os indivíduos e/ou grupos que estão dentro da escola, como o contexto exterior; afinal, a escola está inserida num contexto maior e, isso não pode ser desconsiderado. Afirma, ainda, que as resistências podem ser vistas como insegurança e incompetência das pessoas envolvidas, manifestando-se tanto na esfera pessoal, como institucional ou no sistema; mas, com certeza, comprometendo a aprendizagem. A autora cita o que considera ser os principais sintomas, cuja superação deve ocorrer tanto na esfera pessoal como na esfera institucional:

- a) crer ser o dono da verdade – quando a instituição ou as pessoas no seu interior pensam ter as respostas prontas e adequadas para todas as situações.
- b) crer que o foco é ensinar e não aprender – a escola e seus professores, nos seus planejamentos e na aplicação destes, têm como primeira preocupação dar conta de relacionar e passar todos os conteúdos.
- c) estar acomodado – apoiar-se na crença de que as coisas estão bem da forma como estão, não havendo necessidade de mudar o que supostamente está dando certo.
- d) temer a mudança – julgar não ter condições de acompanhar, ou de realizar a outra forma.
- e) forjar companheirismo – gerando um corporativismo que realiza auto-fagocitose; onde o silêncio, a proteção ou a defesa de situações claramente inadmissíveis, mantém o *status quo* estabelecido. Não vê, embora olhe. (Eyng 2001, p. 26)

Para Senge (2002), todo gestor educacional que quiser propiciar mudança à sua organização, terá que partir da premissa de que a escola é uma “organização que aprende”, logo, que deve estar constantemente em mudança, sendo inovada. Ele deixa claro que se a escola for considerada como “organização que aprende”, será necessário um trabalho em equipe com visão sistêmica, acreditando que cada uma das pessoas e, ao mesmo tempo, todas, são o principal meio de alavancagem para ocorrer a mudança. Para melhor entender, ele cita cinco das disciplinas e/ou novas tecnologias, como ele mesmo denomina, que estarão gradualmente convergindo para inovar as organizações que aprendem. Antes, o autor salienta a diferença entre disciplina e tecnologias. Segundo ele, a nomenclatura usada variará conforme o contexto. Por exemplo: para uma organização que aprende uma inovação em engenharia, os componentes teriam o nome de tecnologias. Se fosse uma inovação do comportamento humano, os componentes seriam vistos como disciplinas. Senge (2002, p. 41 à 45) lista as disciplinas. Neste trabalho, considera-se a ordem alterada pois o pensamento sistêmico foi colocado, propositadamente, no último lugar. O autor esclarece, que mesmo citando as disciplinas em separado, todas são essenciais e acontecem em conjunto.

- **Domínio pessoal** - A palavra domínio pessoal poderia sugerir controle sobre as pessoas ou sobre as coisas. As pessoas com alto nível de domínio pessoal conseguem concretizar os resultados mais importantes para elas.
- **Modelos mentais** - São pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir.
- **Construção de uma visão compartilhada** - A prática da visão compartilhada envolve as habilidades de descobrir “imagens de futuro” compartilhadas que estimulem o compromisso genuíno e o desenvolvimento, em lugar da mera aceitação.
- **Aprendizagem em equipe** - começa pelo “diálogo”, a capacidade dos membros de deixarem de lado as idéias preconcebidas e participarem de um verdadeiro pensar em conjunto.
- **Pensamento Sistêmico** - É a quinta disciplina, aquela que integra as outras, fundindo-as em um corpo coerente de teoria e prática. Impede-as de serem truques separados ou o mais recente modismo para mudança organizacional.

Pode-se afirmar que praticar uma disciplina é ser um eterno aprendiz. Nunca se chega a um lugar, passa-se a vida aprendendo e aprimorando. No texto abaixo, fica clara a contribuição da escola para a sociedade quando ela própria atua como uma sociedade que aprende:

Nenhum sistema gerencial pode prosperar sem um sistema alinhado de educação pública. Se nossos ativos humanos forem cada vez mais a chave para a competitividade global, então não existe área de maior alavancagem do que o desenvolvimento de pessoas através da educação de alta qualidade. Faz pouco sentido começar a ensinar o pensamento sistêmico ao adultos, quando em toda a sua vida escolar o foco era desmembrar os problemas em pequenas partes para encontrar "a resposta certa". Senge (2002, p. 15)

Segundo o autor, hoje, pouco vale cultivar a capacidade de reflexão e a visão pessoal em adultos, porque as escolas não estimulam, nem estimularam essa atitude. Ele cita os EUA como exemplo de país onde as mudanças são difíceis de acontecer nas escolas porque, mesmo elas querendo, o sistema educacional norte-americano está atrelado ao sistema "linha de montagem", em que os conteúdos são pré-elaborados dificultando, obviamente, as mudanças. Senge (2002, p. 15) cita o Brasil como uma esperança para essa nova concepção de escola:

O Brasil pode ser um desses países, desenvolvendo novas abordagens à educação pública como um elemento fundamental para a construção de uma "sociedade que aprende". A idéia de organização que aprende é uma visão. Ela incorpora um tipo de ideal ao qual muitos aspiram. Não existem "organizações que aprendem" no sentido de dominar as respostas certas, somente algumas organizações são mais sérias e estão mais adiante que outras.

Mas, se a escola é realmente um "estabelecimento escolar aprendente" conforme denomina Thurler, porque é o espaço social onde as mudanças mais demoram em ocorrer? Afinal, a escola é um dos locais com maior riqueza de diversidade. Para Thurler (2001, p. 167)

um dos motivos pelo qual um estabelecimento escolar pode ou não favorecer a mudança, venha ela de dentro ou de fora, é a sua capacidade em adquirir experiência, acumular recursos, construir competências. Essa temática atinge, em um extremo, a escola como âmbito da formação contínua e do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

No outro extremo, ela diz respeito a uma característica sistêmica, que torna o estabelecimento escolar uma organização aprendente como tal, mais além da soma das aprendizagens individuais de seus membros.

Thurler insiste nas dificuldades de inovação por parte do professor. Ela diz que sua cultura profissional ainda está muito presa a sua formação individual, como se ele, por si só, sabendo do seu conteúdo, garantisse a sua competência e a competência da instituição onde trabalha. Além disso, não se pode desconsiderar que a própria instituição, muitas vezes, não está preparada para atender às expectativas de mudanças do corpo docente favorecendo para que os professores, no máximo, reúnam-se por afinidades de conteúdos e, sem perceber, acabem incentivando o individualismo no desempenho profissional.

Para Thurler (2001, p. 171)

A dificuldade de administrar a cooperação em grande grupo leva os estabelecimentos escolares a organizarem-se por fileiras ou grupos de trabalho reunindo os professores dos mesmos graus. Torna-se difícil manter uma doutrina comum e observa-se rapidamente um retorno ao individualismo ou a subgrupos que disputam o poder entre si dentro da escola. Ou, pior ainda, tais dificuldades provocam uma desagregação da cooperação e confirmam os pessimistas e os resistentes da primeira hora em sua crença de que é preferível cada qual concentrar sua energia em sua ação na sua classe.

Logo, uma organização educacional que se comporta dessa maneira, nunca terá o perfil para ser uma Comunidade Crítica de Aprendizagem e/ou o perfil de uma organização aprendente. Para Thurler, uma escola só se torna realmente uma organização aprendente, quando a escola aprende a aprender.

Fernández (1998, p. 75) vê na escola *el centro educativo como unidad básica de cambio*

Consideramos que todo proceso de innovación, como ya hemos indicado, em cuanto que es un proceso de definición, construcción y participación social, de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos, no puede entenderse, ni desarrollarse al margen de su contexto específico. Queremos decir con ello que el centro educativo se convierte en la unidad básica de cambio (Goodlad 1983; Gonzáles, 1988; Escudero, 1989b, 1990). Es decir, en palabras de Pratner, "a no ser que la escuela como sistema social se convierta en foco de

cambio social, la adopción de programas y reformas, difícilmente ocurrirán” (1983: 22) Goodlad (1989: 5), muy preocupado por esta cuestión, nos especifica que “la falta de comprensión de la escuela como cultura por parte de los políticos y personal de la administración educativa, propicia la continuidad de ofertas y recomendaciones que inciden escasa o nulamente en la mejora de la salud del ecosistema escolar. Siguen pensando en la escuela como fábricas, ofrecen “inputs” en forma de cursos, reglas y normativas, horarios o materiales... sigo convencido que de continuar así se realizarán cambios cosméticos o superficiales mientras la perspectiva para la comprensión y mejora de los centros sea diferente”. Santos Guerra (1989: 77), por su parte, también subraya el protagonismo del contexto organizativo en la articulación y desarrollo de procesos de innovación. Es bien ilustrativo cuando afirma que “una de las más claras condenas de cualquier innovación es su olvido de la estructuralidad necesaria para conseguir la eficacia. Ni la modificación de las actitudes del profesorado por sí sola, ni la potenciación de los medios, ni la mejora de los programas... pueden conseguir una transformación efectiva de la realidad. Cualquier de esas innovaciones que no tenga en cuenta las demás variables estará abocada al fracaso”.

Assim, percebe-se que grande número de autores defendem uma tese: que a escola é um espaço educativo e, logo, o espaço ideal para acontecer o processo de inovação.

Guerra diz que “a escola que aprende é sem dúvida a escola capaz de inovar-se”. Para tanto, apresenta três condições que a definem como organização que aprende e, ao mesmo tempo, condições para que realmente, seja uma instituição inovadora. (Guerra 2000, p. 48 in Eyng 2001, p. 24 e 25):

- a primeira é constituir-se como comunidade – pessoas com um projeto comum; que compartilham identidade e vínculos, gerados por finalidades comuns e gestão democrática.
- a segunda é assumir um foco central, nesta comunidade, a aprendizagem. O propósito de ser e existir da escola, a aprendizagem, refere-se não só à aquisição de novos conceitos ou idéias, mas também a assimilação de procedimentos, habilidades. Não apenas dos alunos, mas de todos os sujeitos que atuam nas diferentes instancias do processo educativo.
- a terceira exige que essa comunidade de aprendizagem seja crítica. Faz referência à capacidade reflexiva e discriminadora que permite desvelar a realidade e o conhecimento que a representa.

Enfim, é baseado nesses três atributos que Eyng, (2001) apoiando-se em Guerra, diz que “a escola é, portanto, uma comunidade crítica de aprendizagem e como tal é capaz de buscar o conhecimento, de analisá-lo de forma rigorosa e colocá-lo a serviço de autênticos valores na sociedade”. (Guerra 2000, p. 48 in Eyng 2001, p. 25)

Assim, pode-se afirmar que a escola que não tiver um perfil de escola aprendente, será uma escola que logo deverá entrar em colapso. Daí, a importância do trabalho do

gestor educacional, porque ele tem a responsabilidade de, por meio de sua atuação, desenvolver as competências da instituição formadora democrática, citadas por Eynng (2001) e já enumeradas neste trabalho, que irão assegurar à escola o perfil, verdadeiro, de uma comunidade crítica de aprendizagem.

## 4 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

Hoje, deve-se considerar que a escola está, a cada dia, tornando-se uma organização mais complexa e, por isso, é imprescindível que o gestor tenha consciência da importância de seu papel, de sua competência e de sua atuação democrática, tendo sempre cuidado com os princípios e coerências que deverão nortear seu trabalho.

Segundo Meneses (1999, p. 274 e 275), o diretor da escola exerce uma função bastante complexa, em que se pode distinguir pelo menos três aspectos: o de autoridade escolar; o de educador e o de administrador.

- O diretor como autoridade escolar: Em ocasiões especiais representa a própria escola; por exemplo: quando comparece a uma solenidade a que é convidado por sua qualidade de diretor, quando preside uma reunião na própria escola, quando confere certificados e diplomas, quando se dirige a outras entidades para tratar de assuntos de interesse da escola.
- O diretor como educador: todo o administrador precisa ter uma certa dose de conhecimento, da atividade técnica, do ensino, realizado pelo grupo sob seu comando, sem que isto signifique que ele tenha de desempenhá-lo pessoalmente.
- O diretor como administrador: a escola tem objetivos a atingir e compete ao diretor assumir a liderança para assegurar a consecução desses objetivos. O planejamento, a organização do trabalho, a coordenação dos esforços, a avaliação de resultados fazem parte de seu dia a dia de trabalho.

Embora não questionando o que Meneses afirma como sendo a função do diretor, Lück insiste em dizer que o correto é a expressão gestor educacional. Alega que esse termo deve substituir o que antes se chamava de “administração educacional ou escolar”, devido ao fato de que, aquele abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração. Lück (1998, p. 35) exemplifica:

Pode-se citar a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização.

Logo, pode-se concluir que as inovações e mudanças na escola dar-se-ão, principalmente, por meio da atuação do gestor.

O trabalho inovador evita a rotina. É importante perceber que a rotina tem um efeito paralisante no trabalho escolar. O profissional de educação que se contenta com a realização de um trabalho rotineiro, sem se preocupar em aperfeiçoá-lo, acaba por perder terreno, realizando um trabalho medíocre e inadequado.

Santos (2002, p. 53) enumera algumas das competências que considera importantes para os profissionais docentes:

- 1) Conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos nos aspectos cognitivos, afetivos, contextualizados.
- 2) Conhecimento para planejar, organizar, reavaliar e avaliar situações didáticas (teoria do conhecimento e concepções de ensino).
- 3) Conhecimento sobre o sistema educacional e a organização das instituições educativas...(legislação, estrutura organizacional, gestão da escola)
- 4) Conhecimento sobre aspectos socioeconômicos, políticos, filosóficos, que envolvem a prática educativa, implicados na aprendizagem.
- 5) Conhecimento geral e profissional, questões sociais, culturais, éticas que envolvem a prática educativa; ética, pluralidade, orientação sexual.
- 6) Conhecimento das práticas docentes-discentes correntes nas escolas e formas de intervenção profissional (competência de investigação-ação de situações didáticas e organizacionais, cotejamento com a teoria, conhecimento e análise de situações pedagógicas).

Aguiar (2000), quando se refere ao papel do gestor educacional, mesmo utilizando algumas vezes o termo “administrador para a educação”, deixa claro que a “gestão da educação” é o ponto chave das reformas educacionais. No seu texto, em vários momentos, resgata o período histórico, estabelece relações e conclui que, conforme a mudança de governo, novos rumos são sempre dispensados às questões da educação ocorrendo isso desde a esfera nacional, alterando assim todo o processo; também deixa clara, mesmo que de forma sucinta, a importância e o papel dos fóruns.

A forma como esse processo se efetiva tem suscitado críticas e reações de insatisfações por parte de múltiplos segmentos e levado as entidades do campo educacional a procurarem

formas de intervir na definição dessas políticas, através de seus diversos fóruns. Na verdade, para implementar a reforma educacional, o governo necessita, evidentemente, assumir medidas de políticas que atingem vários setores e segmentos. A definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio constituiu uma dessas medidas, tendo sido justificada entre outras razões pela necessidade de melhorar a qualidade de ensino. (2000, p. 193)

Mas, segundo Aguiar (2000), pela ótica do governo, não basta apenas mudar o currículo. É necessário ver o currículo para a formação dos professores da educação básica, em especial o currículo dos cursos superiores que preparam os professores da educação básica e, o curso de Pedagogia. Para tanto, é instituída a CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia.

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, considerando todo o contexto de mudança pelo qual os cursos estavam passando, decidiu que, em vez de elaborar uma proposta de diretrizes para a área, iria, segundo Aguiar, “mediar um processo de participação das instituições e entidades representativas do campo educacional na formulação dessa proposta”.

Segundo Aguiar (2000, p. 201)

É oportuno ressaltar, ainda, que essa proposta, dadas as indefinições do MEC/CNE quanto à oficialização das Diretrizes Curriculares, passou, efetivamente, de um lado, a balizar a análise dos projetos de abertura de novos cursos de Pedagogia, bem como o processo de reconhecimento dos existentes, em todo o país; e, de outro lado, a ser um referencial importante para os debates e produção acadêmica da área, e para formulação de novas propostas por parte de setores interessados em atuar no ensino superior.

Importante assinalar que a proposta da CEEP, que na verdade foi elaborada a partir de trocas com outras instituições ou representantes de instituições de ensino superior e com Faculdades de Educação, partem do princípio que a Faculdade e os Centros de Educação são locais de produção de conhecimento e responsáveis pela formação de profissionais da educação.

Aguiar (2000 p. 203 e 204), reportando-se à proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, enfatiza que:

Numa proposta de curso de Pedagogia, que observe tais diretrizes, são propiciadas tais oportunidades ao estudante para obtenção de uma sólida formação teórico-prática que o faça vir a ser portador de uma ampla visão do fenômeno educativo, em suas múltiplas determinações, e que, potencialmente, desenvolva competências referentes ao campo de atuação profissional. Nessa perspectiva, necessariamente, impõe-se o conhecimento das políticas educacionais, das medidas de políticas e dos instrumentos legais, que, nas várias conjunturas, não só têm influenciado essa formação, como a própria configuração da instituição escolar em resposta às exigências postas pelo mundo do trabalho.

A autora insiste na importância da inclusão de alguns itens no currículo do curso de Pedagogia, para que o mesmo tenha um espaço para “o exame crítico das teorias que embasam a visão do campo educativo”.

Sem dúvida, este é um aspecto importante, tendo em vista a perspectiva neoliberal, que tem marcado a definição das políticas educacionais, no país, com repercussões no âmbito escolar através de várias mediações. Não há como desconhecer que as novas normatizações e instrumentos legais nesse campo sinalizam, desde o processo de formulação da LDB/96 até o momento atual, para a afirmação de uma determinada visão de escola e de sociedade, influenciada, inclusive, por organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, como demonstram diversos autores. (Aguiar, 2003 p. 203)

Obviamente, não se pode deixar de lembrar da urgência em mudar a prática dos pedagogos e o currículo dos cursos de Pedagogia que ainda não perceberam que o gestor educacional tem um papel fundamental no que se refere às reformas educacionais.

No âmbito dessas reformas, a gestão possui um valor estratégico. Com efeito, pode-se constatar nas orientações advindas do Ministério da Educação e de instâncias estaduais de educação básica que a gestão de propostas e projetos pedagógicos, bem como os mecanismos administrativos, vêm sendo submetidos a essa lógica. Reina o imperativo da busca da eficiência, eficácia e produtividade, conceitos estes articulados à lógica da modernização (conservadora) do Estado e apregoando, particularmente, por aqueles que advogam pedagogias da “qualidade total”. Esta não é, no entanto, a qualidade desejada para o curso de Pedagogia, que vem sendo debatida nos principais fóruns educacionais. (Aguiar, 2003 p. 204)

Percebe-se que falar em proposta curricular é bem mais complexo do que muitos imaginam. Também no MEC, há dirigentes que se posicionam ao contrário, pois é sabido que existe toda uma política financeira que faz com que haja um compromisso com os credores; considere-se nesse “compromisso aos credores” não permitir a democratização do ensino, nem a sua universalização embora esses itens façam parte de um dos artigos da nossa Constituição. Mas, é bem verdade,

também, que existem muitos profissionais que acreditam na democratização do ensino e universalização do ensino.

Segundo Aguiar (2000, p. 205)

a proposta de Diretrizes Curriculares da CEEP sintetiza e reforça o caminho que vem sendo construído pelos educadores envolvidos com o cotidiano do curso de Pedagogia. Considera que o avanço científico-tecnológico, as mudanças no mundo do trabalho e nas formas de sociabilidade, as orientações estatais, a dinâmica da sociedade, vem acarretando profundas alterações no campo educacional, fazendo emergir novos espaços de atuação. Nesse cenário, o pedagogo, cuja formação tem como base a docência, poderá atuar entre outros espaços:

- na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares;
- na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- nas áreas emergentes do campo educacional.

Assim, pode-se dizer que, no curso de Pedagogia, considerando essa nova proposta de currículo, o aluno receberá uma formação em que será trabalhada a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes.

Conforme Aguiar (2000, p. 205), a formação do profissional da educação, segundo a CEEP, deverá possibilitar:

- compreensão do fenômeno educativo e suas múltiplas relações em determinado espaço e tempo histórico;
- compreensão da prática educativa que se desenvolve em diferentes contextos socioculturais;
- compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto sociocultural;
- compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestadas na sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
- compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea.

Em relação às competências específicas, elas deverão ser relacionadas ao perfil de curso demarcado pela instituição, a qual deverá considerar a realidade do micro e do macrocontexto.

Com essa proposta de currículo, a CEEP acredita estar colaborando para superar qualquer visão do curso de Pedagogia que não seja a de um curso sério,

com qualidade, comprometido com o desenvolvimento das habilidades e competências de seus alunos.

#### 4.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO MEC E O PROJETO PEDAGÓGICO DA PUCPR

A seguir, apresentam-se dois quadros: um para análise comparativa entre o perfil e, outro para análise entre as competências propostas nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, elaboradas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia do MEC e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da PUCPR, elaborado por uma equipe de sistematização composta por professores e alunos do respectivo curso e instituição.

A apresentação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da PUCPR justifica-se pelo fato da autora atuar como professora no Curso de Pedagogia da referida instituição, conforme foi mencionado na introdução desta dissertação e, como o objetivo maior deste trabalho é o estudo e a pesquisa sobre as competências do pedagogo na gestão educacional, acredita-se ser enriquecedor poder tomá-lo como referência juntamente com as Diretrizes Curriculares apresentadas pelo MEC.

A partir da publicação da LDB nº 9394/96, o MEC e o CNE retomaram, a discussão sobre a formação dos profissionais da educação em todo o país. Pelo Edital nº 4 de 03/12/97, a SESu/MEC criou algumas comissões de especialistas para elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Em 1997, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, integrada pelos professores Leda Scheibe (Presidente), Celestino Alves da Silva, Márcia Ângela Aguiar, Tizuco Morchida

Kishimoto e Zélia Miléo Pavão, tornou pública sua proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, proposta essa que ainda não foi aprovada.

Sabe-se que toda instituição deve ter uma missão e esta a torna uma instituição diferente de outra. A missão da PUCPR, presente no Plano Estratégico Horizonte 1998/2010, é a seguinte: A Pontifícia Universidade Católica do Paraná, orientada pelos princípios éticos, cristãos e maristas, tem por missão desenvolver e difundir o conhecimento e a cultura e promover a formação integral e permanente de cidadãos e profissionais comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade.

Conforme o Projeto Pedagógico da referida instituição (2000, p. 11),

os princípios orientadores da atuação acadêmica da PUCPR já foram estabelecidos e caracterizam as orientações básicas para o trabalho da Instituição. Foram inspirados nos Documentos Pontifícios, nos documentos que já constituem um patrimônio da humanidade no que diz respeito à Educação no Século XXI e também nas contribuições produzidas por diferentes cientistas e pensadores da educação.

Segundo o documento Diretrizes para o Ensino de Graduação, desde 1998 a PUCPR desenvolve os projetos pedagógicos dos seus cursos de graduação. Ao longo desses anos, alguns projetos foram mudados e aperfeiçoados progressivamente, como o caso do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, que será apresentado nos quadros abaixo, ao lado das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – MEC.

#### 4.1.1 Comparação do perfil do pedagogo: MEC x PUCPR

QUADRO 1 – Comparativo do perfil MEC x PUCPR

Perfil do Pedagogo – MEC	Perfil do Pedagogo - PUCPR
Profissional habilitado a atuar no ensino, <b>na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais</b> e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.	Profissional da educação com formação para atuação crítica e interdisciplinar no processo pedagógico, integrando a ação docente, a pesquisa e <b>a gestão no espaço institucional da aprendizagem em âmbitos escolares e nas diversas organizações sociais.</b>

Fonte: Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – MEC e Projeto Político Pedagógico da PUCPR.

Nota: Destaques em negrito feitos pela autora.

Percebe-se que tanto a proposta do MEC, quanto o projeto da PUCPR consideram a docência como base obrigatória da identidade do pedagogo, ou seja, para a formação do pedagogo é imprescindível, também, sua formação como professor da educação básica.

#### 4.1.2 Comparativo das competências: MEC x PUCPR

QUADRO 2 – Competências MEC-PUCPR

Competências do Pedagogo – MEC (apenas as que contemplam a Gestão)	Competências do Pedagogo – PUCPR (Âmbito da Gestão)
<p>Articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;</p> <p>Elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso</p>	<p>Analisar criticamente as condições organizacionais e a população atendida pelo sistema educacional brasileiro.</p> <p>Articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional: na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola nos processos educativos presenciais, semi-presenciais e a distância.</p> <p>Aplicar metodologias de orientação, seleção e desenvolvimento profissional em contextos escolares e empresariais.</p> <p>Desenvolver projetos para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania.</p>

Fonte: Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – MEC e Projeto Político Pedagógico da PUCPR.

Pode-se afirmar que dentre as competências destacadas como necessárias, o aspecto comum mais relevante é a competência do pedagogo para articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, desde a organização do trabalho até a avaliação de propostas pedagógicas, perpassando pelo compromisso com o planejamento e a execução.

## 5 PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A reflexão teórica, resultado da primeira fase de investigação, aponta o conjunto de competências implicados no exercício da Gestão Educacional na Educação Básica. Investigação esta que consistiu em leituras de diferentes autores pertinentes ao assunto; tendo como fontes, os registros realizados até o momento sobre o Curso de Pedagogia, bem como a Legislação (orientações legais), Boletins de associações representativas da classe dos profissionais de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – MEC e, também o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da PUCPR.

No entanto, por se tratar de uma questão em elaboração, e ser complexa por não existir uma concepção definitiva, nem uma resposta pronta advinda da reflexão teórica, é necessário investiga-la junto à comunidade educacional, em especial com os gestores em exercício na educação, tanto no Sistema Municipal, Estadual e Privado de Educação, por meio da seguinte indagação:

- Quais são os requisitos que compõem o perfil do pedagogo para o exercício da Gestão Educacional na Educação Básica?

### 5.1 AMOSTRA PESQUISADA

A amostra investigada foi delimitada por um número de três escolas para cada núcleo de ensino. Cada uma dessas escolas, respectivamente, pertencendo ao Sistema Municipal de Educação, Sistema Estadual de Educação e, Sistema Privado

de Educação, procurando-se, assim, abranger contextos diferentes e clientela também diferentes na pesquisa.

Considerando que se tem sete núcleos de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), e escolhidos três estabelecimentos por núcleo, totalizou-se um número de 21 escolas para a realização da pesquisa. A investigação, portanto, prevendo na participação a amostra mínima de 21 gestores, no final, contou com um total de 44 gestores educacionais, devido ao fato de que o número de alunos de cada escola era diferente. Logo, o número de gestores que trabalhavam nas escolas também era; demonstrando, no final uma amostra composta por 08 gestores do Sistema Municipal de Educação de Curitiba, 20 gestores do Sistema Estadual de Educação do Paraná e 16 gestores do Sistema Privado de Educação de Curitiba.

Para a apresentação e análise de dados, as escolas estão categorizadas pelo Sistema a qual pertencem: Público Municipal, Público Estadual e Privado e, a partir daí, são identificadas por Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4, Escola 5, Escola 6 e Escola 7.

Devido ao fato de não se saber o número de gestores nas escolas escolhidas para a realização da pesquisa, não foi estipulado um número exato de gestores por instituição para preencher o questionário, ficando decidido apenas o mínimo 01 gestor e o número máximo ficou em aberto, o que explica o fato de que em algumas escolas apenas um gestor preencheu o formulário e, em outras, até seis gestores. A justificativa para essa diferença é que o número de gestores por escola é proporcional ao número de alunos matriculados. Logo, uma escola com um grande número de alunos deverá ter mais gestores do que uma escola com um menor número de alunos. Essa justificativa aplica-se tanto ao sistema municipal, como ao estadual e ao privado.

## 5.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para a realização da pesquisa de campo, segunda fase da investigação que aconteceu em dois momentos distintos, usou-se a Técnica Delphi.

Segundo Eyng (1995, p.63), essa é uma “técnica sistematizada por Olaf Hemer, denominada “Delphi” em homenagem ao oráculo de Apolo em Delphos”.

É uma técnica que permite total liberdade entre os participantes, sem qualquer risco de influência ou interferência entre eles.

A técnica Delphi consiste em coletar opiniões de várias pessoas, especialistas ou não, envolvidas no processo em questão. A coleta se realiza em diferentes momentos, sem que haja proximidade física entre os participantes e sem necessidade de que as pessoas identifiquem as suas proposições. Desta forma evita-se que haja influência e interferência entre os envolvidos, permitindo que todos se manifestem autêntica e livremente. (EYNG, 1995, p. 63)

Segundo Eyng, “a aplicação desta técnica de pesquisa, própria de metodologias qualitativas, viabiliza sem dúvida o processo dialético na construção da síntese do conhecimento coletivo. Sua utilização não se restringe, no entanto, à pesquisa acadêmica.”( Eyng 2003, mimeografado).

Desse modo, considerando-se os propósitos deste trabalho, optou-se por essa técnica, por se acreditar que seria a que melhor viabilizaria a pesquisa de campo, para efetivar o perfil do pedagogo como gestor educacional na Educação Básica, a partir dos requisitos apontados pelos gestores educacionais entrevistados.

A operacionalização da técnica efetiva-se através de dois momentos. Num primeiro momento aplica-se um formulário contendo uma questão aberta, onde cada pessoa manifestará livremente seu pensamento. De posse desses dados o pesquisador procede ao levantamento das proposições feitas. As proposições são sintetizadas, organizadas e ampliadas, ou seja, acrescidas de outras, caso se faça necessário. A sistematização, organização e ampliação das proposições são realizadas pelo pesquisador, utilizando-se o filtro teórico do projeto de pesquisa, dando origem a novo formulário, este composto de questões de resposta fechada. (EYNG, 1995, p. 63)

A técnica Delphi utilizada no presente trabalho de investigação se orienta na abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Minayo (2000, p. 15), a Pesquisa qualitativa:

É a que responde à questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Mazzotti, (1999) a grande diferença de um estudo qualitativo para outro tipo de estudo está no fato de que, no estudo qualitativo, o pesquisador é o principal instrumento de investigação.

### 5.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA TÉCNICA DELPHI

A pesquisa de campo, orientada pela Técnica Delphi, aconteceu em dois momentos distintos:

Primeiro momento: o primeiro passo da pesquisa de campo constituiu em visitas realizadas junto às escolas estudadas. Nessas visitas, foi aplicado um questionário aos diretores, supervisores e orientadores educacionais das escolas dos sistemas municipal, estadual e privado, que tinham atuação na educação básica e experiência de docência. Nessa visita foi entregue um questionário, com uma questão aberta, para cada gestor das escolas no qual deveriam escrever os requisitos considerados importantes na composição do perfil do gestor na educação básica. (Apêndice 1)

Segundo momento: a partir das respostas fornecidas pelos gestores educacionais, elencou-se os requisitos mais significativos à luz do referencial teórico

e, a partir daí, obteve-se um segundo questionário, composto por questões objetivas que originou o segundo momento da pesquisa de campo. (Apêndice 2)

Voltando às mesmas escolas, solicitou-se aos mesmos gestores educacionais que indicassem o grau de importância de cada um dos requisitos que constavam no segundo questionário, utilizando, para tanto, os seguintes critérios:

D = Desnecessário; PN = Pouco Necessário; N = Necessário; MN= Muito Necessário ou EN = Extremamente Necessário.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

As características dos participantes serão apresentadas por escola, categorizada por natureza administrativa, conforme mostram os quadros que seguem:

#### 6.1.1 Sistema Municipal de Educação de Curitiba

As escolas nomeadas como 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 fazem parte do Sistema Municipal de Educação, estando subordinadas à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Nessas escolas, chama-se Pedagogo o profissional licenciado em Pedagogia e que atua no Serviço de Apoio Pedagógico, dando atendimento tanto aos professores, como aos alunos e aos pais de alunos.

QUADRO 3 – Dados gerais das escolas investigadas – SME

<b>SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6	Escola 7
<b>SUJEITOS INVESTIGADOS</b>	<b>DIRETORA</b>	1						1
	<b>VICE-DIRETORA</b>		1	1			1	1
	<b>PEDAGOGA</b>				1	1		
<b>CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>	350	725	920	466	398	900	1066
	<b>Nº DE TURMAS</b>	12	12	20	14	14	20	32
	<b>Nº DE PROFESSORES</b>	22	28	51	25	20	63	78
<b>TITULAÇÃO DOS PROFESSORES</b>	<b>MAGISTÉRIO</b>	20	21	41	25	20	42	40
	<b>GRADUAÇÃO</b>	20	21	41	25	20	63	40
	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	8	6	20	6	7	12	21

FONTE: Pesquisa da autora, jun. 2003

### 6.1.2 Sistema Estadual de Educação do Paraná

As escolas nomeadas como 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 fazem parte do Sistema Estadual de Educação, sendo subordinadas à Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Nessas escolas, chama-se Pedagogo o profissional licenciado em Pedagogia e que atua no Serviço de Coordenação Pedagógica, dando atendimento tanto aos alunos, como aos professores e aos pais de alunos.

QUADRO 4 – Dados gerais das escolas investigadas – SEE

<b>SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO</b>		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6	Escola 7
<b>SUJEITOS INVESTIGADOS</b>	<b>DIRETORA</b>	1			1		3	2
	<b>COORDENADORA</b>					2		1
	<b>ORIENTADORA</b>		1			1		2
	<b>PEDAGOGA</b>				1		1	
	<b>SUPERVISORA</b>			1		1	1	1
<b>CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>	650	1200	500	2330	324	3000	3003
	<b>Nº DE TURMAS</b>	19	35	13	52	11	63	76
	<b>Nº DE PROFESSORES</b>	26	75	22	59	12	63	99
<b>TITULAÇÃO DOS PROFESSORES</b>	<b>MAGISTÉRIO</b>	20	11	22	59	5	63	99
	<b>GRADUAÇÃO</b>	20	11	22	59	6	63	95
	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	0	11	5	42	1	50	80

FONTE: Pesquisa da autora, jun. 2003

### 6.1.3 Sistema Privado de Ensino

As escolas nomeadas como 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 fazem parte do Sistema Privado de Ensino, sendo subordinadas às suas respectivas mantenedoras. Nessas escolas, chama-se Pedagogo o profissional licenciado em Pedagogia e que atua no Serviço de Coordenação Pedagógica, dando atendimento tanto aos alunos, como aos professores e aos pais de alunos.

QUADRO 5 – Dados gerais das escolas investigadas – SPE

<b>SISTEMA PRIVADO DE EDUCAÇÃO</b>		<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Escola 4</b>	<b>Escola 5</b>	<b>Escola 6</b>	<b>Escola 7</b>
<b>SUJEITOS INVESTIGADOS</b>	<b>COORDENADORA</b>	1					2	4
	<b>ORIENTADORA</b>						1	2
	<b>DIRETORA</b>			1			1	1
	<b>SUPERVISORA</b>				1	1		
<b>CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>	1016	650	370	450	640	1352	2360
	<b>Nº DE TURMAS</b>	35	19	12	20	19	44	69
	<b>Nº DE PROFESSORES</b>	57	28	20	64	25	76	95
<b>TITULAÇÃO DOS PROFESSORES</b>	<b>MAGISTÉRIO</b>	57	28	20	64	25	51	95
	<b>GRADUAÇÃO</b>	57	28	11	64	23	50	95
	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	25	17	11	55	12	25	60

FONTE: Pesquisa da autora, jun. 2003.

## 6.2 REQUISITOS QUE COMPÕEM O PERFIL DO GESTOR

As respostas fornecidas pelos gestores que preencheram o questionário sobre os requisitos necessários à composição do perfil do gestor para a Educação Básica, foram tabuladas e categorizadas por grupos de escolas, de acordo com o Sistema de Educação ao qual pertencem.

### 6.2.1 Sistema Municipal de Educação de Curitiba

Nas sete escolas selecionadas do Sistema Municipal de Educação de Curitiba, onde foi realizada a pesquisa, foram entrevistados oito professores. Das quarenta e sete questões do questionário, foram escolhidas as dez com maior percentual de conceito EN (Extremamente Necessário), por ordem de escolha, consideradas pelos professores como imprescindíveis para compor o perfil do gestor na Educação Básica.

Os requisitos mais valorizados na composição das competências do gestor educacional, são:

1. Viabilizar o bom relacionamento entre professores, funcionários, alunos e comunidade.
2. Assegurar uma perfeita integração: educando, educador e família
3. Saber administrar conflitos sem correr o risco de agravá-los e articular soluções
4. Vivenciar os valores da ética, da justiça e da responsabilidade social.
5. Ter uma postura honesta, transparente e imparcial.
6. Ter respeito e compreensão à dimensão transcendente do ser humano
7. Criar oportunidades de capacitação docente

8. Ser um elo entre todos os segmentos do ambiente escolar.
9. Analisar e encaminhar, reflexivamente, os aspectos pedagógicos na escola.
10. Gostar do que faz, estar motivado permanentemente.

## COMENTÁRIO

Propiciar o bom relacionamento entre as pessoas envolvidas no ambiente escolar, é o primeiro requisito necessário para compor o perfil do gestor educacional. Pela percentagem alcançada (100% das escolhas), percebe-se o quanto é importante para os gestores educacionais que, na realização do trabalho deles, garantam a integração escola-comunidade. Apenas administrar os conflitos no ambiente escolar não basta. Faz-se necessário procurar soluções para os mesmos.

Igualmente o item honestidade mostra-se um dos requisitos necessários para o gestor, como também a ética, a justiça e a responsabilidade. Afinal, nas mãos dele está a tomada de decisão sobre inúmeras pessoas (alunos, professores, comunidade escolar). Sabe-se que a honestidade é compromisso de qualquer cidadão, mas o gestor, mais do que ninguém, deverá atuar com honestidade, transparência e imparcialidade nas tomadas de decisão. O respeito e a compreensão ao outro, também foi um ponto bastante considerado. Cabe ao gestor criar condições para que o seu grupo de profissionais tenha oportunidade de garantir qualidade e competência. E isso, se garante oportunizando cursos de capacitação docente. O gestor é a referência principal no ambiente educacional. Dele deve partir a preocupação de que todos convivam bem; deverá garantir esse

clima propício, sendo um apaziguador, um elemento que une todos os envolvidos no trabalho dentro da escola.

Percebe-se uma grande preocupação por parte dos gestores do Sistema Municipal de Educação, entrevistados, em relação à necessidade de que o gestor educacional tenha uma postura reflexiva na execução das tarefas que envolvem os aspectos pedagógicos da escola. E, por fim, gostar do que faz é imprescindível para a realização pessoal e profissional de qualquer cidadão. O gestor que não gosta do que faz, deve ser um gestor que dificilmente consegue realizar os objetivos propostos.

### **6.2.2 Sistema Estadual de Educação do Paraná**

Nas sete escolas selecionadas do Sistema Estadual de Educação do Paraná, onde foi realizada a pesquisa, foram entrevistados vinte professores. Das quarenta e sete questões do questionário, foram escolhidas as dez com maior percentual de conceito EN (Extremamente Necessário), consideradas pelos professores como imprescindíveis para compor o perfil do gestor na Educação Básica.

Os resultados apresentados definem como requisitos mais valorizados na composição das competências do gestor educacional:

1. Valorizar e priorizar a qualidade do ensino, o projeto pedagógico e a coordenação pedagógica
2. Assegurar uma perfeita integração: educando, educador e família.
3. Saber ouvir e lidar com a comunidade escolar (pais, professores e alunos).
3. Atuar como catalisador das necessidades da comunidade educativa e estar inserido nela.

5. Ser capaz de aglutinar os professores e equipe de apoio em torno do mesmo objetivo.
6. Ter uma postura honesta, transparente e imparcial.
7. Viabilizar o bom relacionamento entre professores, funcionários, alunos e comunidade.
8. Analisar e encaminhar reflexivamente os aspectos pedagógicos na escola.
9. Ser um elo entre todos os segmentos do ambiente escolar.
10. Manter relações construtivas demonstrando bom equilíbrio emocional.

## COMENTÁRIO

O gestor é um dos responsáveis pela qualidade do ensino em seu estabelecimento, embora nem todos tenham consciência deste compromisso. Para tanto, ele deverá dar prioridade à qualidade e estar sempre envolvido com o projeto político-pedagógico da instituição. Observa-se, pela percentagem apontada, o quanto é importante que no desempenho de suas atividades, seja assegurada a integração escola-comunidade.

Outro requisito indicado é saber ouvir. O gestor educacional que tem a sabedoria de saber ouvir, revela uma grande probabilidade de desenvolver harmonia no ambiente de trabalho. Somente depois de ouvir, é que ele poderá tomar as decisões com determinação adequada.

Outro fator importante selecionado é trabalhar por objetivos que sejam comuns à comunidade escolar. O fato de a escola trabalhar em função de objetivos comuns, já garante a unidade do corpo docente e, de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O gestor deverá ter a sensibilidade para mudar o que for necessário; deverá ser o estimulador, aquele que incentiva, que garante a inovação, com honestidade e transparência, e seja imparcial nas decisões a tomar.

Propiciar o bom relacionamento entre as pessoas envolvidas no ambiente escolar, é também apontado como um dos requisitos necessários para compor o perfil do gestor.

Percebe-se uma grande preocupação por parte dos gestores, também do Sistema Estadual de Educação, quanto à necessidade de o gestor educacional demonstrar uma postura reflexiva na execução das tarefas que envolvem o aspectos pedagógicos da escola. O gestor é a referência principal no ambiente educacional. Dele deve partir a preocupação de que todos convivam bem. Deverá garantir um clima propício, sendo um apaziguador, um elemento que una todos os envolvidos no trabalho dentro da escola. Não que o gestor seja diferente dos demais profissionais; mas, ele deverá sempre demonstrar equilíbrio emocional nas decisões que precisar tomar.

### **6.2.2 Sistema Privado de Educação de Curitiba**

Nas sete escolas do Sistema Privado de Educação de Curitiba, onde foi realizada a pesquisa, foram entrevistados dezesseis professores. Das quarenta e sete questões do questionário, foram separadas as dez mais escolhidas no critério EN (Extremamente Necessário), consideradas pelos professores como imprescindíveis para compor o perfil do gestor na educação básica.

Os resultados apresentados definem como requisitos mais valorizados na composição das competências do gestor educacional:

1. Vivenciar os valores da ética, da justiça e da responsabilidade social.
2. Ter respeito e compreensão à dimensão transcendente do ser humano
3. Viabilizar o bom relacionamento entre professores, funcionários, alunos e comunidade.
4. Demonstrar liderança e capacidade criativa no trabalho em equipe

5. Gostar do que faz, estar motivado permanentemente.
6. Ter uma postura honesta, transparente e imparcial.
7. Oportunizar o trabalho coletivo, integrando os profissionais e as funções da escola.
8. Saber administrar conflitos sem correr o risco de agravá-los e articular soluções
9. Assegurar uma perfeita integração: educando, educador e família.
10. Ser um elo entre todos os segmentos do ambiente escolar.

## COMENTÁRIO

Um dos requisitos imprescindíveis para a atuação do gestor educacional é a ética. Afinal, sob a responsabilidade dele estão as decisões que precisam ser tomadas com relação à vida de uma comunidade escolar. Entre os gestores educacionais entrevistados no Sistema Privado de Educação, 100% apontou esse requisito importante.

A questão do respeito e da compreensão ao outro foi, também, um dos requisitos mais considerados. Ele foi apontado como extremamente necessário por todos os entrevistados. Para esses gestores, propiciar o bom relacionamento entre as pessoas envolvidas no ambiente escolar é uma das características necessárias ao perfil desse profissional, assim como, ser líder e ter criatividade.

Gostar do que faz é imprescindível para a realização pessoal e profissional de qualquer um. O gestor que não gosta do que faz, dificilmente consegue realizar os objetivos propostos. A virtude da honestidade é compromisso de todo cidadão, no entanto, ao gestor, mais do que ninguém, cabe atuar, com serenidade e transparência, nas questões educacionais. As decisões que tomar devem ser pautadas na imparcialidade. Não dá para pensar no trabalho de um gestor

educacional sem pensar em descentralização, em dividir tarefas, em executar o trabalho, sempre dentro do espírito de coletividade. É notório pela percentagem acusada, o quanto é importante para os gestores que na realização do trabalho deles garantam-se a integração escola-comunidade. Ele é a referência principal no ambiente educacional. Dele deve partir a preocupação de que todos convivam bem. Enfim, o gestor educacional deverá garantir um clima propício, sendo um apaziguador, um elemento que una todas os envolvidos no trabalho dentro da escola.

### 6.3 REQUISITOS MAIS VALORIZADOS PELOS GESTORES INVESTIGADOS NOS TRÊS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO (MUNICÍPIO/ESTADO/PRIVADO)

Pelas respostas dos gestores ao responderem o questionário sobre os requisitos que compõem o perfil do pedagogo para o exercício da gestão educacional na Educação Básica, foram tabulados os resultados comuns aos três Sistemas de Educação.

Os requisitos mais valorizados foram :

1. Assegurar uma perfeita integração: educando, educador e família.
2. Viabilizar o bom relacionamento entre professores, funcionários, alunos e comunidade.
3. Ter postura honesta, transparente e imparcial.
4. Ser um elo entre todos os segmentos da ambiente escolar.

### COMENTÁRIO

Percebe-se que o Pedagogo, no exercício da gestão educacional na educação básica, deverá ter um perfil de mediador para poder gerenciar as

diferenças e dificuldades que forem surgindo na relação escola-comunidade. Sejam essas dificuldades de caráter pedagógico e/ou político-educacionais. Ele deverá garantir a integração entre a escola e a comunidade, propiciando um bom relacionamento e ambiente entre os sujeitos envolvidos no processo, de forma que deverá desempenhar sua função com honestidade, transparência e imparcialidade. Sendo o gestor uma referência entre os sujeitos envolvidos no ambiente educacional, dele deve partir a preocupação de que todos convivam bem. O gestor deverá garantir esse clima propício, sendo um apaziguador, um elemento que una todas os envolvidos no trabalho dentro da escola, desenvolvendo seu trabalho sempre segundo uma postura ética.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pedagogo, hoje, no exercício da gestão educacional na educação básica, precisa considerar: o macro e o microcontexto, em constantes mudanças. A escola não pode permanecer indiferente à sociedade em transformação.

O papel social da escola implica a interação com o meio, para a efetivação de seu compromisso fundamental: a formação de um cidadão que participe e atue na sociedade em transformação.

O exercício da responsabilidade social da escola requer uma nova configuração da escola. Proposto por Senge (2002) a escola necessita converter-se em uma “organização aprendente”. Uma escola que está constantemente aprendendo, inovando-se. A escola como organização que aprende pauta-se numa visão sistêmica, ou seja, numa visão capaz de perceber o todo, sua vinculação com o macrocontexto sem desconsiderar cada um dos elementos que constitui a unidade escolar.

Embora seja no interior da escola que se encontrem as maiores dificuldades para as mudanças, ao efetivar-se a sua função social, será possível reconhecer que não existe lugar mais propício para ocorrer as mudanças e, daí, a função do pedagogo como gestor educacional, propiciar tal mudança, tal inovação.

Essa escola como “organização aprendente”, que Eynng (2001) define como “Comunidade Crítica de Aprendizagem”, está exigindo a presença de um novo tipo de educador, com um novo perfil: um pedagogo capaz do exercício da gestão educacional num contexto em transformação.

Desta afirmação destaca-se que o papel requerido do pedagogo é o de gestor educacional, isto é, o pedagogo desempenhando a função de gestor, não de administrador.

De um gestor educacional competente e preparado, que não veja a escola como mera empresa para administrar, que tenha como base de sua identidade a docência, pois o foco da organização escolar é a aprendizagem. Um profissional que tenha formação pedagógica, pois a compreensão do processo educativo é o principal fator que irá diferenciá-lo de qualquer outro gestor ou diretor. Um profissional capaz de perceber a gestão educacional como um trabalho que vai além da administração escolar, que propicie melhoria dentro da escola, garantindo qualidade de ensino, que saiba mobilizar uma equipe de trabalho articulada. Enfim, um pedagogo com as competências para o exercício da gestão educacional em uma sociedade em mudança.

A reflexão teórica realizada, aliada à análise dos dados da pesquisa empírica viabiliza a definição de um perfil de pedagogo capaz do exercício da gestão educacional, e responde a questão que orienta o trabalho de investigação desta dissertação: quais são as competências do pedagogo para o exercício da gestão educacional na educação básica?

A partir das respostas dadas pelos gestores entrevistados, a essa questão, tornou-se possível elencar os requisitos destacados no posicionamento dos gestores dos três sistemas de ensino, como também chegar ao objetivo maior deste trabalho ao estabelecer o conjunto de competências do pedagogo para o exercício da gestão educacional na educação básica.

Assim, a partir dos requisitos mais valorizados no perfil do pedagogo pode-se dizer que **o conjunto de requisitos que compõem o perfil do pedagogo para o exercício da Gestão Educacional na Educação Básica são:**

1. Assegurar a perfeita integração entre educando, educador e família.
2. Viabilizar o bom relacionamento entre professores, funcionários, alunos e comunidade.

3. Ter postura honesta, transparente e imparcial.
4. Ser um elo entre todos os segmentos do ambiente escolar.

A partir desse conjunto de requisitos destacados, talvez até se pense que as competências daí decorrentes são óbvias na vida de qualquer gestor. Dentre as competências implicadas nos requisitos acima relacionados destacam-se: a competência emocional, a competência ética e a competência colegiada.

As respostas dos gestores demonstram apropriadamente a importância da ação educativa no enfrentamento da crise ética que a sociedade está vivendo, e se busca mais do que nunca o valor de coisas simples como integração, bom relacionamento, honestidade e união. Em síntese, o papel da educação está em viabilizar o desenvolvimento integral do aprendiz enfatizando o respeito mútuo, o diálogo, a solidariedade e a integração da diversidade na ação colegiada dos profissionais da educação em sintonia com a comunidade em que está inserida. Cabe destacar que a valorização das competências para a atuação do pedagogo como gestor educacional, relacionadas às questões da ética, e do emocional e da democracia traduz uma importante consciência do grupo investigado. Tais preocupações são as mais valorizadas pelo grupo de gestores investigados, sem que houvesse indicação de tópicos relacionados aos conhecimentos acadêmicos pertinentes ao trabalho do pedagogo como gestor educacional na Educação Básica. É interessante observar que conhecimentos específicos de organização, funcionamento e gestão escolar, também são imprescindíveis, embora não sejam os mais vitais para o exercício da gestão educacional no atual contexto.

A partir das competências enfatizadas, percebe-se o quanto o trabalho de um gestor educacional está relacionado diretamente a esses fatores e, pode-se ter uma

idéia da dimensão de seu compromisso com a comunidade escolar e com a sociedade na sua totalidade. Será por meio do trabalho desse profissional que se garantirá a integração da escola com a comunidade e, para isso, é preciso haver um bom relacionamento no ambiente de trabalho. Mesmo que a honestidade seja compromisso de qualquer cidadão, o gestor precisa demonstrar, além dela, transparência e imparcialidade nas suas ações, nas suas tomadas de decisão. É imprescindível seu respeito à diversidade, viabilizando a inclusão para que todos tenham, realmente, acesso a uma educação de qualidade. Para tanto, as instituições responsáveis pela “formação” destes profissionais de educação, deverão estar cientes de seu compromisso com os egressos da formação inicial, bem como da necessária formação continuada.

No que se refere à formação inicial a proposta apresentada pela Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia – MEC, insiste em que a formação do Pedagogo tenha como base de sua identidade a docência. Também faz parte da proposta apresentada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia, que o Curso de Pedagogia seja o *locus* para formar os professores e pedagogos, sem a separação entre licenciatura e bacharelado, e sim numa proposta integrada.

O papel relevante que o pedagogo tem na sociedade e o fato dele poder desempenhar diferentes funções mesmo em âmbito escolar, não deixa dúvidas de que, realmente, a função de gestor educacional deve ser desempenhada por um pedagogo. Esse pedagogo deverá ter como base de sua formação a docência e fazer a sua preparação dentro de uma faculdade de Pedagogia, que propicie a formação do profissional numa visão sistêmica integrando o espaço da formação com o espaço da atuação de maneira que formação inicial e continuada se integrem.

Convém ressaltar que o questionamento “o que configura um pedagogo como gestor educacional competente?” aponta que atividades administrativas e burocráticas, apenas, não devem ser atividades principais de um gestor educacional competente, mas que sua função tem de ir muito além disso. Relacionando com o texto de Kuenzer (1998), o papel do pedagogo, consiste em ser capaz de compreender a nova realidade; ser competente para identificar os processos pedagógicos; ser competente para manter diálogo com governo e comunidade; ser aquele profissional que transforma a teoria pedagógica em prática pedagógica; ser capaz de articular a escola e o mundo; ser capaz de gerir a escola de forma democrática; ser capaz de organizar as experiências pedagógicas escolares, tendo como fim para a educação um desejo coletivo da sociedade que queremos.

E, por que competente? O que irá caracterizá-lo como tal?

Pode-se afirmar que será competente aquele pedagogo que estiver sempre investindo e inovando em relação a sua capacidade profissional, num processo de formação continuada.

Frente a esse cenário, descortinam-se as perspectivas e os desafios para a formação do pedagogo para o exercício da gestão na educação básica e percebe-se a necessidade de contemplar o desenvolvimento das competências quanto aos aspectos ético, emocional e da ação colegiada, de maneira que se forme um profissional com princípios éticos capaz de considerar a diversidade das manifestações individuais.

Logo, é possível constatar que, hoje, uma proposta para formação do pedagogo com um perfil que vá ao encontro dos requisitos necessários para a formação de um gestor envolvido no processo de mudança da sociedade, tem que oferecer um currículo integrado que supere o currículo linear e o ensino descontextualizado e possibilite uma compreensão sistêmica, que se preocupe em desenvolver as competências na

formação do profissional da educação. Além disso, ele também deverá envolver todos os âmbitos da competência, e considerar a realidade do micro ao macrocontexto.

Essa proposta de formação se justifica pelo que afirma Kuenzer (1998), de que um dos principais fatores, hoje, pela crise de identidade pelo qual os cursos de Pedagogia passam, têm motivos históricos e políticos. Tal fato se dá devido à necessidade de uma nova forma de organização e gestão do sistema produtivo que exige do homem uma postura diferente no desempenho de seu papel social e político. No entanto, frente a isso, vê-se que:

- \* a pedagogia tradicional não dá mais conta de atender às demandas de educação do trabalhador, pois a fragmentação do conhecimento precisa ser superada;

- \* os conteúdos precisam ajustar-se à realidade dinâmica, em que ser competente é continuar aprendendo;

- \* o processo de avaliação que antes avaliava conhecimentos fragmentados, agora é feito por procedimentos que verificam a capacidade de resolver situações problema.

Em decorrência dessa nova configuração, os cursos que formam os educadores precisam perceber que a educação está inserida num contexto maior e que nessa nova sociedade, as escolas e faculdades surgem como referências para o tipo de cidadão que se quer, e isso se vê no projeto político pedagógico da instituição. Ele é quem definirá o tipo de pessoa que se irá construir para atuar na sociedade.

Analisando as Diretrizes Curriculares do MEC, embora ainda não tenham sido aprovadas, e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da PUCPR, pode-se afirmar que ambos delineiam a proposta de um currículo integrado, no qual

se vê a preocupação e a intenção de preparar um Gestor Educacional com base na docência e com um perfil inovador, para atuar em uma escola, e fazer dela, juntamente com sua equipe de trabalho, uma comunidade crítica de aprendizagem. Enfim, vê-se uma proposição de identidade para um profissional de educação que seja capaz de atuar como gestor educacional de forma competente na educação básica em um contexto em transformação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. & FERREIRA, N. S. C. (orgs.) **Gestão da Educação e a formação do profissional da Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUIAR, M. A. Institutos Superiores de Educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Os Institutos Superiores de Educação. Uma das faces da Reforma Educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (org.) **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. Sistemas universitários na América Latina e as orientações políticas de Agências Internacionais. In: CATANI, A. M. (org.) **O Cenário Educacional Latino Americano no limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

ALVES, R. **Quero uma escola retógrada...e Primeira lição para os educadores**. Disponível em: <[www.uol.com.br/aprendiz](http://www.uol.com.br/aprendiz)> Acesso em 22 jun. 1998.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1999.

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: CATANI, A. M. (org.) **O Cenário Educacional Latino Americano no limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2000.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E. **Pós-Neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal: **Senado Federal**, 1988.

\_\_\_\_\_. MEC Lei nº 5540/68. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília.

\_\_\_\_\_. MEC Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC Lei 4024/61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília.

\_\_\_\_\_. MEC. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Maio, 1999. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. CFE. Parecer nº 251/62. Currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Walnir Chagas. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília.

\_\_\_\_\_. CFE. Parecer nº 252/69. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimo de conteúdo e duração para o curso de Graduação em Pedagogia. Relator: Walnir Chagas. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília.

\_\_\_\_\_. CFE. Parecer nº 292/62. Trata da parte pedagógica dos Currículos relativos à Licenciatura. Relator: Walnir Chagas. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**.

\_\_\_\_\_. CFE. Resolução 02/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília.

\_\_\_\_\_. CFE. Parecer CP 115/99, aprovado em 10/8/99, Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Gerais para os Institutos Superiores de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e a Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

CARVALHO, N. Exame é criticado, mas tirou o ensino superior da inércia. **O Globo**. Rio de Janeiro, 13 jun. 1999.

CASANOVA, P. G. Globalidade, Neoliberalismo e Democracia. In: GENTILI, P. (org.) **Organização excludente**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: Trindade, Helgio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Em torno da Universidade de resultados e de serviços. **Revista da USP**: São Paulo, 1989.

DELORS, J. **Educação – um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE, XI, 2002, Florianópolis. **Documento Gerador**. Mimeografado.

EYNG, A. M. **A formação do homem no processo pedagógico e sua fundamentação ântropo-filosófica: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba, 1995. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Planejamento, Gestão e Inovação na Educação Superior. In: ZAINKO M. A.; GISSI M. L. (orgs.) **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas e práticas de gestão pública na educação municipal: as competências da escola. In: **Revista Diálogo Educacional – PUCPR**. Curitiba: Champagnat, 2001.

FÁVERO, M. L. A. A dimensão histórico-política da Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. In: CATANI, A. M. (org.) **O Cenário Educacional Latino Americano no limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 1998.

FERNÁNDEZ, J. T. **Los agentes de la innovación en los Centros Educativos – Profesores, directivos y asesores**. Granada: Aljibe, 1998.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) **Gestão da Educação – Impasses e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, H. C. L. A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XIX, Nº 63, ago. 1999.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.) **Autonomia da escola. Princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. (org.) **Organização excludente**. Petrópolis, R. de Janeiro: Vozes, 2000.

GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GLATTER, R. A gestão como meio de informação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (org.) **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações, 1992.

GÓMEZ, J. M. Globalização da política. Mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, P. (org.) **Organização excludente**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KUENZER, A. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XIX, Nº 63, ago. 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. & PIMENTA, S. G. Formação de Profissionais da Educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XIX, Nº 63, ago. 1999.

LÜCK, H. (org.) **A escola participativa. O trabalho do gestor escolar**. R. de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAZZOTTI, A. J. A. **O método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

MELLO, M. C.; RIBEIRO, A. E. do A. (org.). **Competências e habilidades – da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

MENESES, J. G. (org.) **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINAYO, M. **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOGUEIRA, M. A. O conflito entre escola pública e particular. **Folha de São Paulo**, 02 fev. 2000.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARO, V. H. Reflexões acerca do efeito do Neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola. In: FERRETI, C. J. (org.) **Trabalho e formação do currículo. Para onde vai essa escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. **Caderno de Graduação**, Curitiba, Nº 5, nov. 2000.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar – para uma docência de maior qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

RISTOFF, D. I. Políticas para a educação no Brasil: Deselitização e Desprivatização. In: ZAINKO M. A.; GISSI M. L. (orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 2003.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

SANTOS, B. S. (org.) **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, C. R. **O Gestor Educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1982.

AGUIAR, M. A. & SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XIX, Nº 63, ago. 1998.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 2002.

SILVA Jr., J. R. Reformas de Estado e a Educação Superior no Brasil. In: CATANI, A. M. (org.) **O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

TANGUY, L. Racionalidade Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L.. **Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papyrus, 1997.

TAVARES, R. F. Universidades já planejam criar um Provão paralelo. **O Globo**. Rio de Janeiro, 13 jun. 1999.

THERBORN, G. O futuro e a crise do capitalismo. In: SADER, E. Pós-Neoliberalismo. **As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIEIRA, S. L. (org.) **Gestão da escola – desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZARIFIAN, P. O Modelo de Competência e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS. **Anais**. Rio de Janeiro: CIET, 1996.

## **APÊNDICE “1”**

### **PRIMEIRO QUESTIONÁRIO**



IDENTIFICAÇÃO

Escola: \_\_\_\_\_ Rede: \_\_\_\_\_

Cargo/Função: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de atuação na função: \_\_\_\_ na escola: \_\_\_\_\_

Número total de turmas na escola: \_\_\_\_\_ Número total de alunos na escola: \_\_\_\_\_ Número total de professores na escola: \_\_\_\_\_

Número de professores com formação em – Ensino Médio: \_\_\_\_\_ Graduação: \_\_\_\_\_ Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Analise e responda livremente a questão abaixo:

Quais os requisitos que compõem o perfil do gestor para atuar na educação básica?

**APÊNDICE “2”**

**SEGUNDO QUESTIONÁRIO**



ESCOLA: \_\_\_\_\_

Analise as questões abaixo, *indicando segundo o seu posicionamento* o grau de importância de cada uma delas como requisitos que compõe o **Perfil do Gestor** para atuar na Educação Básica. **Marque com X a sua opção em cada item.**

REQUISITOS QUE COMPÕE O PERFIL DO GESTOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	D	P	N	MN	EN
1. Analisar e encaminhar reflexivamente os aspectos pedagógicos na escola.					
2. Ser pesquisador com postura inovadora, tendo na pesquisa o fundamento científico da ação.					
3. Articular o trabalho da escola com as universidades.					
4. Assegurar uma perfeita integração: educando, educador e família.					
5. Viabilizar o bom relacionamento entre professores, funcionários, alunos e comunidade.					
6. Demonstrar liderança e capacidade criativa no trabalho em equipe					
7. Descentralizar tarefas discutindo todos os problemas coletivamente, na busca de soluções.					
8. Manter relações construtivas					
9. Oportunizar o trabalho coletivo, integrando os profissionais e funções da escola					
10. Partilhar seu trabalho com os demais					
11. Saber administrar conflitos sem correr o risco de agravá-los; articular soluções					
12. Saber delegar funções e poderes, dando espaço e condições para que os outros atuem.					
13. Saber ouvir as partes envolvidas e, em conjunto, tomar decisões.					
14. Saber ouvir e lidar com a comunidade escolar (pais, professores e alunos).					
15. Ser capaz de aglutinar os professores e equipe de apoio em torno do mesmo objetivo.					
16. Ser um elo entre todos os segmentos do ambiente escolar.					
17. Atuar como catalisador das necessidades da comunidade educativa e estar inserido nela.					
18. Estar consciente da realidade dos alunos, da escola e da comunidade .					
19. Estar disposto ao ouvir a comunidade, criando oportunidade para isso.					
20. Fortalecer a função social da escola, demonstrando segurança ao enfrentar desafios.					
21. Conhecer as características de cada um da equipe, respeitando a individualidade.					
22. Demonstrar segurança, bom senso, autonomia e autoridade no exercício da função.					
23. Estar aberto a sugestões e mudanças de processos e paradigmas.					
24. Gostar do que faz, estar motivado permanentemente.					
25. Manter relações construtivas demonstrando bom equilíbrio emocional.					
26. Compreender os processos psicológicos na dinâmica do grupo.					
27. Conhecer a legislação e as políticas educacionais.					
28. Valorizar e priorizar a qualidade do ensino, o projeto pedagógico e a coordenação pedagógica.					
29. Conhecer e estabelecer as reais funções de cada membro da equipe.					
30. Desenvolver a criatividade no trabalho pedagógico, sem menosprezar idéias contrárias.					
31. Dominar teorias administrativas e pedagógicas e saber colocá-las em prática.					
32. Dominar técnicas para dar suporte aos educadores garantindo o bom andamento das atividades .					
33. Estar atualizado em relação às teorias, às metodologias e às tecnologias de apoio pedagógico.					
34. Estar preparado profissional (habilitação específica); psicológica, social e espiritualmente.					
35. Saber lidar com os problemas de ordem administrativa, pedagógica e física da escola					
36. Criar oportunidades de capacitação docente					
37. Incentivar iniciativas inovadoras, à qualidade de ensino, ao projeto pedagógico e da escola.					
38. Buscar sempre o novo, não se acomodando com aquilo que já conquistou.					
39. Estar sempre atualizado, seja por meio de cursos, seja por meio de leituras.					
40. Ter experiência em várias séries e visão globalizada das várias disciplinas.					
41. Ter participação no processo educativo em todos os segmentos da escola.					
42. Ter visão global da escola, compreendendo as peculiaridades concernentes a cada setor.					
43. Ter visão ampla dos aspectos: pedagógico, administrativo, legal e burocrático.					
44. Ter visão global do sistema educacional na sociedade brasileira.					
45. Ter uma postura honesta, transparente e imparcial.					
46. Vivenciar os valores da ética, da justiça e da responsabilidade social.					
47. Ter respeito e compreensão à dimensão transcendente do ser humano					

LEGENDA: D = Desnecessário PN = Pouco Necessário N = Necessário MN = Muito Necessário EN = Extremamente Necessário  
Comentário:

**ANEXO “1”**

**PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES - MEC**

## PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES - MEC

### CURSO: PEDAGOGIA

#### 1. PERFIL DO EGRESSO

##### 1.1 Perfil Comum do pedagogo

*Profissional habilitado a atuar no ensino, **na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais** e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.*

##### 1.2 Áreas de atuação profissional

- A docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio.

O Pedagogo poderá atuar ainda:

- **na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares;**
- na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- nas áreas emergentes do campo educacional.

#### 2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O curso de Pedagogia deve abranger conteúdos e atividades que constituam base consistente para a formação do educador capaz de atender o perfil já exposto. Nessa direção, as seguintes competências e habilidades, entre outras, devem ser desenvolvidas:

\* compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;

- \* compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- \* capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social.
- \* compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
- \* compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;
- \* capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
- \* capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- \* capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;
- \* capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- \* capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- \* capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- \* capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- \* compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- \* articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- \* elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

As competências e habilidades próprias do pedagogo, decorrentes do projeto pedagógico da IES, devem credenciá-lo ao exercício profissional em áreas específicas de atuação, tais como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental e outras áreas emergentes do campo educacional.

### 3. TÓPICOS DE ESTUDO: CONTEÚDOS BÁSICOS

O Curso de Pedagogia deve ter em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES para a organização de sua estrutura curricular e relativos:

a) ao contexto histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.

b) ao contexto da educação básica, compreendendo:

1. o estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar;
2. os conhecimentos didáticos; as teorias pedagógicas em articulação às metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino;
3. **o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;**
4. o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras demandadas pela sociedade.

c) ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

Pelos tópicos de estudo numerados acima, pode-se afirmar que, a Comissão de Especialistas apresenta uma proposta de formação para o pedagogo onde ele poderá atuar em diferentes contextos sociais

### 4. TÓPICOS DE ESTUDO DE APROFUNDAMENTO E/OU DIVERSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

A diversificação na formação do pedagogo é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo.

Essa diversificação pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES.

## 5. ESTUDOS INDEPENDENTES

As IES deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso.

Podem ser reconhecidos:

Monitorias e estágios; Programas de iniciação científica; Estudos complementares; Cursos realizados em áreas afins; Integração com cursos seqüenciais correlatos à área. Participação em eventos científicos no campo da educação. Outros.

A IES deve definir critérios de avaliação para o aproveitamento dos estudos independentes efetuados pelo aluno.

## 6. DURAÇÃO DO CURSO

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional, acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências.

### 6.1. Carga Horária

A carga horária deve assegurar a realização das atividades acima especificadas.

Considerando-se que é necessário cumprir 200 dias letivos anuais, com 4 horas de atividades diárias, em média, com a duração desejável de 4 anos, obtém-se um total de 3.200 horas. Para esse total sugere-se a seguinte distribuição:

- 2.560 horas destinadas a atividades didáticas obrigatórias e optativas, laboratórios e práticas pedagógicas.

- 640 horas distribuídas entre o estudo independente e o trabalho de conclusão do curso

## 6.2. Tempo de Integralização

O curso de Pedagogia deverá ter uma duração total de 4 anos, com tempo máximo de integralização de 8 anos.

## 7. PRÁTICA PEDAGÓGICA

Há 3 (três) modalidades de prática pedagógica:

- 1) Instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso.
- 2) Instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino.
- 3) Instrumento de iniciação profissional.

A prática pedagógica não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar trabalho coletivo da IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico-prática de seu aluno.

As diferentes modalidades podem ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento do curso.

A relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo.

- A primeira modalidade da prática de ensino vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Deve ser iniciada nos primeiros anos do curso e acompanhada pela coordenação docente pela IES. Essa modalidade de estágio deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades.

- A segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional.
- A terceira modalidade de estágio, destinada à iniciação profissional deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um “saber fazer” que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica. Estarão presentes desde os primeiros anos do curso, configurando a prática pedagógica necessária ao exercício profissional.

A conjugação dessas três modalidades de articulação teoria-prática observará o artigo 65 da LDB: Prática de ensino de no mínimo 300 horas.

## 8. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A IES deve estabelecer, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso pode decorrer de experiências propiciadas pelas modalidades de prática pedagógica ou de outras alternativas de interesse do aluno, entre as quais as de Estudo Independente.

## 9. ESTRUTURA GERAL DO CURSO

A estrutura geral do curso será definida segundo os seguintes princípios:

- a) docência como base comum da formação;
- b) flexibilização do currículo e
- c) organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas.

Em relação à:

- a) Docência como base comum da formação significa que todo pedagogo será professor. Nesse sentido, o currículo deve contemplar os conteúdos relacionados **aos tópicos de estudos da formação básica** ( item 3), como obrigatórios, para a garantia dessa base comum.

Cabe ao projeto pedagógico definir as opções para a docência priorizadas pelas IES, além de outras possíveis áreas de atuação profissional.

- b) A flexibilização curricular diz respeito à oferta de componentes curriculares que assegurem possibilidades de aprofundamentos da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional para atender às necessidades e interesses dos alunos.
- c) A organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas tais como: temas, seminários, áreas integradas, disciplinas, projetos, entre outros, permite adequar os conteúdos às características do projeto pedagógico da IES.

Os currículos plenos para os Cursos de Graduação em Pedagogia apoiar-se-ão em duas categorias:

- a) Formação Básica, composta pelos conteúdos obrigatórios da formação do pedagogo, correspondente, no mínimo, a 50% da carga curricular e,
- b) Formação Diferenciada, composta pelas diferentes opções oferecidas aos alunos, de aprofundamentos de estudos da formação básica e de outras áreas de atuação, até o máximo de 50% da carga curricular.

## 10. REGIMES DO CURSO

Caberá à IES, de acordo com suas potencialidades e preferências, definir o regime do curso entre as alternativas: matrícula por disciplina e regime de créditos, seriado semestral e seriado anual. A critério do colegiado do curso, poderão ser

aproveitados estudos decorrentes de cursos seqüenciais e modulares, desde que compatíveis com o projeto acadêmico do curso.

#### 11. AVALIAÇÃO DO ALUNO

A avaliação do aluno deverá incidir, preferencialmente, sobre aspectos qualitativos, incluindo a verificação das atividades de Estudo Independente, a produção do Trabalho de Conclusão de Curso bem como o desempenho do aluno nas várias atividades propostas pelo Projeto Pedagógico da IES e o cumprimento da carga horária exigida.

#### 12. COMENTÁRIOS GERAIS (da Comissão de Especialistas)

Este Documento já incorpora sugestões/críticas oriundas da reunião efetuada em conjunto com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o Curso de Pedagogia em uma Reunião Aberta realizada no dia 04 de maio de 1999, de 14:00 às 17:00, na SESU/MEC, com o objetivo de debater/ colher subsídios para a elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a ser encaminhada à SESU/MEC e Conselho Nacional de Educação.

**ANEXO “2”**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PUCPR**

## PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PUCPR

### 1. PERFIL DO PROFISSIONAL A SER FORMADO

*Profissional da educação com formação para atuação crítica e interdisciplinar no processo pedagógico, integrando a ação docente, a pesquisa e a gestão no espaço institucional da aprendizagem em âmbitos escolares e nas diversas organizações sociais.*

As competências destacadas como necessárias, no processo de educação integral se constituem mediante integração das mesmas, a saber: competência pessoal, competência social, competência técnica, competência política e competência cultural, convertendo-se assim em bases para o processo de qualificação profissional.

A síntese das finalidades expressas no conjunto das competências, permitirá a construção de uma prática pedagógica que estimule a reflexão, dirigida para a universalidade e a transdisciplinaridade e propicie a formação do pedagogo ideal. Estas irão fomentar a formação do perfil desejado, desenvolvendo as competências necessárias, na efetivação do exercício da cidadania, gerando autonomia no pensar, sentir e agir.

As competências básicas desejadas do formando, o egresso do curso de Pedagogia PUCPR, podem ser visualizadas no conjunto das finalidades expressas nos projetos integrados: de docência, de gestão, e de interface.

### 2. COMPETÊNCIAS

Quanto ao **âmbito da Docência**, o pedagogo deverá ser competente para:

- Analisar as diferentes tendências pedagógicas na educação brasileira sob os aspectos filosóficos, antropológico, histórico, sócio-políticos, psicológicos e metodológicos.
- Compreender o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural.

- Dominar as estratégias interdisciplinares de intervenção docente em situações concretas na educação infantil e no ensino fundamental.
- Assumir compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade.
- Compreender o fenômeno da prática educativa que se dá em diferentes âmbitos e especialidades.
- Dominar estratégias interdisciplinares de intervenção docente no ensino médio e nos diferentes âmbitos e especialidades.

Quanto ao **âmbito da Gestão**, o pedagogo deverá ser competente para:

- Analisar criticamente as condições organizacionais e a população atendida pelo sistema educacional brasileiro.
- Articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional: na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola nos processos educativos presenciais, semi-presenciais e à distância.
- Aplicar metodologias de orientação, seleção e desenvolvimento profissional em contextos escolares e empresariais.
- Desenvolver projetos para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania.

Quanto ao âmbito da Interface, o pedagogo deverá ser competente para:

- Articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica.
- Aplicar as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento.
- Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas.
- Elaborar projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e gestão, caracterizados por elementos comuns como: planejamento, execução e avaliação.

- Articular o ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica.

### 3. CONCEPÇÃO DO CURSO FRENTE AS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE PARA COM A ÁREA DO CONHECIMENTO.<sup>1</sup>

Nesta fase da história mundial onde o elemento essencial é a mudança de rumo do processo civilizatório, com reflexos sobre todos os domínios e condições das atividades da vida dos homens e da sociedade, com características de constância e rapidez, as universidades, como cérebros das nações, não podem se eximir de participar da construção de uma nova cultura, produzindo conhecimentos fundamentais para a compreensão do momento em que se vive, adaptando-se aos novos tempos e, principalmente, assumindo por meio de suas atividades de pesquisa, de busca e reflexão permanentes, a sua capacidade de antecipar e influenciar as mudanças, orientando suas ações na direção de um desenvolvimento humano durável e solidário.

É chegado, pois, o momento de, em função de tão importantes desafios, as universidades se prepararem para reverter de maneira adequada sua missão, de modo a estar em condições de responder às exigências da sociedade do século XXI, que será uma sociedade do conhecimento, da informação e da educação.

Educação como a prioridade das prioridades, formando o cidadão e preparando-o para estar em permanente estado de busca e aperfeiçoamento, ao longo de toda sua vida.

O novo paradigma de ensino – aprendizagem indispensável para melhorar a qualidade e a pertinência do ensino superior, terá como compromisso estabelecer programas que fomentem a capacidade intelectual dos alunos, melhorem o conteúdo inter e multidisciplinar dos estudos e pesquisas e apliquem métodos pedagógicos que aumentem a eficiência da aprendizagem.

É evidente que o ritmo do avanço científico e tecnológico e a acumulação de conhecimentos resultará menos importante no futuro. (Ottone, 1992). O que será

---

<sup>1</sup> Texto retirado de: ZAINKO, M.A.S. As diretrizes curriculares e a construção do projeto pedagógico dos cursos.

fundamental é a capacidade de aprender a navegar nesse saber que toma proporções de um oceano, no dizer de Morin, associada à flexibilidade, ao saber fazer, à abertura mental, à formação permanente, à autonomia individual, à criatividade, como elementos essenciais do novo processo de ensino – aprendizagem.

Em relatório denominado “L’Education: un trésor est caché dedans” Jacques Delors estabelece quatro princípios que deverão ser considerados como pilares da aprendizagem dos cidadãos no próximo milênio: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser o que vem a reforçar as assertivas de Morin e Ottone.

Aprender a conhecer significa, antes de mais nada, o treino nos métodos que podem ajudar-nos a distinguir o que é real do que é ilusório e a ter acesso inteligente ao fabuloso conhecimento de nossos tempos. Nesse contexto, o espírito científico, um dos maiores jamais alcançados na aventura humana, é indispensável. Não é a assimilação de uma enorme massa de conhecimento científico que dá acesso ao espírito científico, mas a qualidade do que é ensinado. E aqui qualidade significa guiar o aluno até o verdadeiro coração da abordagem científica que é o permanente questionamento com relação ao que resiste aos fatos, às imagens, às representações e às formalizações.

Aprender a fazer está diretamente relacionado com a aquisição de habilidades específicas inerentes a uma profissão. Passa por um certo grau de especialização que no mundo em mudança em que vivemos, não deve ser excessiva e nem deixar de estar associada à uma sólida capacidade de navegar nesse oceano de conhecimentos que nos são colocados à disposição pela ciência e a tecnologia, em velocidade inimaginável até há bem pouco tempo.

Aprender a conviver não significa apenas viver junto, tolerar dos outros as diferenças de opinião, de cor de pele, de crenças, submeter-se às exigências do poder, negociar o certo e o errado, mas fundamentalmente aprender a construir coletivamente. A respeitar a pluralidade das relações e em função de um objetivo comum criar as condições para o aprendizado mútuo.

Aprender a ser é também um permanente aprendizado no qual professores informam alunos, tanto quanto alunos informam professores. Trata-se de uma fantástica experiência de respeito ao ser humano enquanto pessoa.

Estabelecer a interpelação entre esses quatro pilares básicos é o desafio - tarefa dos educadores neste final de século, deitando as sementes de uma nova Educação, a Educação do Futuro.

É, pois, momento de trazer essas novas concepções para o interior da prática universitária, revendo os currículos, os planos de estudos, os métodos e as técnicas que sustentam o processo de ensino – aprendizagem.

## PRINCÍPIOS NORTEADORES

É certo que estamos diante da necessidade de um novo paradigma para as atividades de ensino – aprendizagem, como já afirmamos.

E, se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é componente desse paradigma e tem se configurado como a premissa fundamental para a melhoria da qualidade do fazer universitário é preciso que a Universidade pautue suas ações em princípios gerais assim explicitados:

**Resgate da qualidade do ensino** que implica a compreensão dessa mesma qualidade como uma opção política de cada curso no contexto do projeto da Universidade que se quer em um dado momento histórico.

**As questões concretas do ensino fundamental e médio** como ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento de ações que visam valorizar e dar consistência à área de educação e do ensino no interior da Universidade.

**O currículo como o eixo articulador** da identidade do curso e do processo de avaliação institucional – currículo não como documento (grade) e mero rol de conteúdos acabados, mas em sua perspectiva mais ampla que compreende o desempenho acadêmico de docente e discentes, bem como todo o esquema das múltiplas relações institucionais.

**A prática avaliativa como um processo unitário de acompanhamento, controle e avaliação** – entendida a avaliação na sua função fundamental que é a de diagnosticar situações problemáticas que merecem correções de rumos para que sejam atingidos os objetivos almejados.

#### 4. OBJETIVOS GERAIS ESTABELECIDOS PARA O CURSO

- Favorecer a análise dos conhecimentos reflexivo-aplicativos do processo formativo, em contextos deliberadamente organizados, como vistas ao crescimento individual e ao desenvolvimento social.
- Oportunizar sólida formação pedagógica aos profissionais da educação formal e não formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional.
- Dinamizar o ensino, a pesquisa e a extensão na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas.
- Desenvolver competência na gestão dos processos educacionais nos setores: escolar, organizacional, clínico, hospitalar e comunitário, incluindo projetos de educação continuada nas modalidades presencial, semi-presencial e de educação à distância.

A área da educação PUCPR, na qual o Curso de Pedagogia está inserido, propõe ainda a consecução do seguinte objetivo estratégico:

Consolidar-se como centro de excelência em educação com a finalidade de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que atendam as necessidades emergentes da sociedade. Buscar-se-á:

- \* Dinamizar o instituto pedagógico virtual.
- \* Implantar a escola de educação básica.
- \* Consolidar a clínica psicopedagógica.
- \* Constituir o núcleo de pedagogia social.
- \* Implementar o laboratório para desenvolvimento de tecnologias e metodologias educacionais.
- \* Criar o núcleo de consultoria em pedagogia empresarial.
- \* Implantar centro de educação continuada.

## 5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

### 5.1 Orientações legais

A organização curricular do curso de Pedagogia busca atender às diferentes demandas sociais, articulando a formação docente aos aspectos inovadores que se apresentam no contexto atual.

O curso de Pedagogia terá duração de 4 anos, com tempo máximo de integralização de 8 anos. Considerando-se que é necessário cumprir 200 dias letivos anuais, com 4 horas de atividades diárias, em média, com a duração desejável de 4 anos, obtém-se um total de 3.200 horas. Para esse total sugere-se a seguinte distribuição:

- \* 2.560 horas destinadas a atividades didáticas obrigatórias e optativas, laboratórios e práticas pedagógicas.
- \* 640 horas distribuídas entre o estudo independente e o trabalho de conclusão do curso.” \* (Diretrizes Curriculares 06/05/99)

A estrutura geral do curso organiza os conteúdos por meio de projetos integrados que envolvem diferentes áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, orientados cada qual por um eixo integrador.

O curso desenvolver-se-á mediante realização de três modalidades de projetos integrados: Docência, Gestão e Interface.