O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Helena Machado de Paulo Albuquerque, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), helenaalb@uol.com.br

Resumo:
Neste artigo discute-se a formação do diretor ou gestor escolar com base nos dados resultantes do Projeto de Pesquisa "O Significado de ser Pedagogo para os Alunos do Novo Curso de Pedagogia, Licenciatura", desenvolvido em 2010 e 2011 com os objetivos de apreender o significado de ser Pedagogo, verificar quais as contribuições que esse curso oferece para seus alunos e o que eles conhecem sobre suas possibilidades de atuação. Concluiu-se que, apesar da intencionalidade expressa no projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, a formação do gestor não está ocorrendo, pois é dificultada pelo excesso de atributos exigidos pelas diretrizes curriculares nacionais para a formação do professor.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia, formação do gestor, Diretrizes Curriculares Nacionais.

Introdução

Com certa frequência, é denunciada por diferentes órgãos de comunicação a situação degradante do ensino das escolas públicas de Educação Básica. A escola exige, para o exercício de sua função com qualidade, a concorrência, não só de professores bem formados, como também de gestores que a compreendam nas suas relações com o contexto social, capazes de articular com competência as ações dos que trabalham na escola – professores, funcionários, recursos físicos, financeiros e a comunidade escolar – para o alcance de objetivos educacionais.

Apesar de o diretor não ser considerado o único responsável pelo que ocorre na escola, é de sua coordenação, supervisão e articulação de ações que depende, em grande parte, o trabalho educacional ali desenvolvido. Para tanto, exige-se uma formação inicial abrangente e teoricamente sólida, facilitadora da articulação com a prática gestora cotidiana e da compreensão do contexto da escola e do contexto sócio-

econômico-político do qual faz parte. Tais características não são perfeitamente adquiridas na formação inicial, porém, se esta não se revestir de qualidade, certamente não estimulará a busca de aperfeiçoamento profissional pelos gestores por meio da educação continuada.

A formação do gestor, no curso de Pedagogia, foi contemplada de modo particular na habilitação de Administração Escolar (Resolução n.º 02/69) até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Essa lei suprimiu as Habilitações, oferecendo duas possibilidades de formação do profissional para administração educacional: graduação no Curso de Pedagogia ou em Curso de Pós-Graduação (Art. 64).

Consubstanciadas na Resolução CNE, n.º1 e publicadas em 15 de maio de 2006, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ao privilegiarem a formação do licenciado, no curso de Pedagogia, para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, para o Ensino Médio, na modalidade normal, em detrimento da Formação do Bacharel, Cientista da Educação, exigiram um excesso de atributos para a formação do professor.

A proposta das Diretrizes, no seu primeiro Parecer, não oferecia abertura para a formação dos profissionais da educação – neles, incluído o administrador educacional no Curso de Pedagogia. A possibilidade de formá-los estaria somente no Curso de Pós-Graduação, segunda opção. Devido à reação de alguns conselheiros, associações e sindicatos, foi alterado o artigo 14 da Resolução CNE, nº1, que passou a assegurar a formação dos profissionais da educação, nos termos do artigo 64 da LDB, em "Cursos de Graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação", o que provocou uma contradição interna e uma indeterminação do perfil do Pedagogo. Na confusão de perfis, correu-se o risco de engessar a formação desejada.

Nos anos de 2010 e 2011, foi desenvolvido um projeto de pesquisa, cujos dados oferecem uma amostra de como está a formação do gestor escolar no Curso de Pedagogia, após a implantação das novas diretrizes curriculares nacionais para o curso. O projeto vinculou-se ao Grupo de Pesquisa em Gestão e Políticas Públicas da Faculdade de Educação de uma instituição privada confessional. A universidade, campo da pesquisa, localiza-se em um estado da região sudeste do Brasil, na qual, da totalidade dos diretores de escolas públicas estaduais, é exigida a formação no curso de Pedagogia

– o que acentua a relevância em se investigar este curso. O projeto, intitulado “O Significado de ser Pedagogo para os Alunos do Novo Curso de Pedagogia, licenciatura”, teve como objetivos apreender o significado de ser pedagogo, verificar quais as contribuições que esse curso oferece para seus alunos e o que eles conhecem sobre suas possibilidades de atuação.

Inicialmente, esse projeto foi desenvolvido por uma orientanda minha de Iniciação Científica e teve, como sujeitos, apenas os alunos de 2010 do último ano do curso de graduação em Pedagogia e, como campo, a universidade privada confessional. Em seguida, deu-se a continuidade do projeto por três professores pesquisadores, incluindo-se, como campo, mais duas instituições – uma municipal e outra federal – e ampliando-se os sujeitos, envolvendo, além dos alunos de 2011 do último ano do curso de graduação em Pedagogia, professores, gestor e coordenadores.

Os dados aqui apresentados são os obtidos na pesquisa na universidade privada confessional pela aluna e pela professora pesquisadora. Adotou-se, no processo investigativo, uma metodologia com abordagem qualitativa, com pesquisa documental da legislação e do projeto pedagógico da instituição, com apoio teórico de Gimeno Sacristan (1998, 2007), Bourdieu (1991), Ball (2002), Saviani (1976, 2008), entre outros. Os sujeitos da pesquisa foram ouvidos por meio de entrevistas e questionários. Três categorias fundamentaram a investigação: a nova legislação, o significado de ser pedagogo e o projeto pedagógico e currículo.

A nova legislação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, foram construídas alinhadas à tendência neoliberal que privilegia a lógica mecanicista do mercado em detrimento das necessidades dos educandos e da escola. Ao privilegiarem a formação do licenciado em detrimento do bacharel, romperam com uma identidade já consagrada do curso e impôs outra que ainda está por ser construída.

O curso de Pedagogia da universidade privada atendeu às normas legais, construiu um projeto pedagógico, respeitando as diretrizes, mas adaptando-o à sua realidade. De acordo com Lima (2001), cada organização faz adaptações e até cria novas normas exigidas pelo seu contexto organizacional, e foi isso que ocorreu. O novo projeto respeita as novas diretrizes, privilegia a licenciatura, mas enfatiza a formação do gestor, que era considerada de muita qualidade, no projeto anterior. Para isso,

aproveitou a limitada possibilidade que as Diretrizes Curriculares Nacionais ofereceram para o bacharelado por meio da possível formação desse profissional (CNE/CP Nº 1/2006, Art. 14).

O projeto pedagógico e o currículo

O curso de Pedagogia da instituição privada confessional está localizado na Faculdade de Educação, embora se desenvolva, articulando-se a outras faculdades, das quais são utilizados docentes para o ensino das metodologias específicas. Reconhecido oficialmente, em 1940, vivenciou muitos processos de mudanças legais e institucionais. Essa instituição oferecia várias habilitações, ou seja, oportunidade para aprofundamento de estudos, em áreas de formação específica: docência das disciplinas dos Cursos Normais, Orientação e Supervisão Educacional, Administração Escolar, Magistério, para formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, até a publicação das novas diretrizes, que as extinguiu.

O atual projeto teve início em 2007 e, sob essa nova organização, a primeira turma concluiu o curso em 2010. O perfil profissional desejável para o Pedagogo era o de ele ser um

> docente que se constitua não só como um profissional da educação, mas também, como cidadão consciente e comprometido com seu tempo, sensível às emergências sociais e que se disponha às interações possibilitadoras de mudanças (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p.83).

A proposta articula a licenciatura – preparação para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o bacharelado – à formação do profissional de gestão e à preparação para atuar nos espaços escolares e não escolares – empresas, Organizações não Governamentais (ONGS) e gestão hospitalar. O curso foi previsto para um período de quatro anos, com 3200 horas. O objetivo dessa proposta é formar profissionais com

> [...] uma com sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educativo e seus fundamentos filosóficos, históricos, políticos e sociais, assim como o domínio de práticas de intervenção práticas de intervenção e pesquisa voltadas para a escola brasileira e outros espaços educativos, propondo a solidariedade e o compromisso com a transformação. (*Idem*, p. 87).

A organização curricular, afastando-se de uma concepção de disciplinas, busca superar a dicotomia teoria-prática pela inter, multi e transdisciplinaridade, para evitar a fragmentação do conhecimento. A fim de estimular professores e alunos a reverem seu

próprio processo de formação e a pensarem, criticamente, formas de reorientá-lo, de acordo com as necessidades formativas atuais, são assumidos, como princípios norteadores, a "flexibilidade e interdisciplinaridade, ao longo do curso; formação multidisciplinar para enfrentar os desafios da educação básica e das diferentes modalidades surgidas na sociedade e a construção de competências para esse novo profissional". (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 141-2).

A postura de investigador também é estimulada, ao se propor uma constante reflexão sobre a própria ação: os professores são chamados a trabalhar "totalmente articulados nas diferentes unidades temáticas e atividades interdisciplinares", sem esquecer as Tecnologias de Informação e Comunicação (*Idem*, p. 142). Articulada às linhas de pesquisa da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-Graduação, a prática investigativa percorre os quatro anos de formação, tendo como produto final a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A proposta curricular contempla três núcleos: estudos básicos, aprofundamento e estudos integradores. Este último compreende 300 horas de estágio, 100 horas de atividades complementares e 132 horas de Educação a distancia (EAD). Esses núcleos organizam-se em quatro módulos, cada um compreendendo dois eixos, que "representam um conjunto de saberes que transversaliza o desenho curricular, garantindo o entrelaçamento e a nuclearidade das unidades temáticas". (*Idem,* p.154). Os conteúdos propostos no currículo do curso são organizados em unidades temáticas e não em disciplinas isoladas.

Em cada semestre, a carga horária é de 400 horas, divididas em unidades temáticas de 80 ou de 40 horas/aula, distribuídas em 18 a 20 semanas. O currículo tem uma oferta ampla de unidades temáticas, visando assegurar a formação do pedagogo-docente, do profissional da educação e do cidadão consciente e comprometido com seu tempo, sensível às emergências sociais, sujeito e agente do processo cultural e capaz de participar na transformação das relações de poder. Esse objetivo, além de configurar uma formação marcada pela dimensão político-social, aponta a preocupação com um projeto de sociedade, na qual todos tenham acesso aos bens materiais simbólicos e o compromisso prioritário com a escola pública como espaço privilegiado para a democratização do saber. As competências e habilidades, descriminadas no corpo do projeto, devem ser atendidas pelos eixos temáticos. O projeto pedagógico do curso

contempla os núcleos, eixos temáticos e atividades de extensão, como forma de inserção dos alunos na realidade da Educação Básica.

O conhecimento e análise do projeto antecederam à aplicação de um questionário aos alunos, com o intuito de conhecer qual o significado que possuíam de Pedagogo, além de indagações que permitissem explorar outros aspectos, dentre eles, atendimento às expectativas quanto a sua formação no curso; nível de satisfação; contribuições para a sua formação profissional; articulação entre os eixos temáticos e conhecimento das diretrizes.

Nas entrevistas – em 2010, com uma amostra dos alunos sujeitos da pesquisa e em 2011 –, os alunos responderam ao questionário e foram entrevistados gestores, coordenadores, professores, para apreender o respectivo pensamento sobre o curso, o conhecimento das diretrizes, o equilíbrio entre a formação do gestor e professor, as inovações, o atendimento a todos os pré-requisitos para a formação do professor, a correspondência das Diretrizes Curriculares Nacionais às expectativas. Dos dados obtidos, foram ressaltados, neste trabalho, os que se referem à formação do gestor no curso de graduação em Pedagogia.

O significado de ser pedagogo

A participação dos diferentes sujeitos foi obtida por meio de convite, portanto, espontânea. Em 2010, 24 dos 72 alunos do último ano do curso responderam o questionário e 5 foram entrevistados. Em 2011, 13 alunos e 10 professores dos 18 do último ano participaram da pesquisa. A diretora da Faculdade de Educação, a coordenadora, a vice-coordenadora do curso e a ex-coordenadora da época da elaboração do novo projeto pedagógico também foram entrevistadas.

Os dados evidenciaram que os alunos sujeitos da pesquisa não possuem uma concepção e entendimento homogêneo do que é ser pedagogo. Predominantemente, indicaram características de postura, como: “ter compromisso com a busca de conhecimento, com a sala de aula, ter responsabilidade, aceitar o diferente, atuar como educador transformador da realidade, estimular potencialidades” (ALBUQUERQUE, 2011, p.27). O perfil é sempre focado na docência, evidenciando a visão de Pedagogo apenas como professor, mostrando ser esta a visão que o curso está transmitindo para a maioria dos alunos, sujeitos da pesquisa. Afirmam que o curso de Pedagogia forma bem somente o professor para a Educação Infantil, não forma o gestor (*Idem*, p.28). Quanto

ao equilíbrio entre a formação docente e a do gestor, para a metade dos alunos sujeitos da pesquisa, em 2010:

> [...] não houve equilíbrio entre a formação do docente e a formação do gestor, ficando esta em segundo plano. Uma parcela significativa dos alunos alegou que a gestão foi trabalhada apenas durante o 4º ano, o que pode ter empobrecido o seu maior aprofundamento. A outra parcela dos alunos, por sua vez, defendeu que houve um equilíbrio durante as discussões realizadas, sendo ambos os assuntos debatidos. Novamente, contudo, a ênfase na teoria e a falta de conteúdos práticos forma levantados pelos participantes da pesquisa (LERNER, 2010, p.34).

Do Relatório Final da Pesquisa (LERNER, 2010, p.33), retiraram-se algumas respostas dos alunos:

O foco é muito maior sobre o professor, avaliação e projeto do que sobre a gestão. (Aluno, 2010).

A gestão foi trabalhada apenas no 4º ano do curso. (Aluno, 2010).

A formação específica para o gestor educacional foi somente no 4º ano. (Aluno, 2010).

Falas dos alunos expressas no Relatório Final da Pesquisa (ALBUQUERQUE, 2011, p.35) corroboram as anteriores:

Faltou base para a formação do gestor. (Aluno, 2011)

A formação do gestor não ocorreu, foi superficial. (Aluno, 2011).

Essas afirmações mostram que a formação do gestor não está sendo adequadamente trabalhada no curso pesquisado, uma percepção praticamente consensual entre os alunos sujeitos da pesquisa em 2011.

Para os alunos sujeitos da pesquisa, em 2010 e 2011, o significado de pedagogo é ser professor, embora isso apareça não muito claramente para alguns, porque, ao mesmo tempo, apontam como áreas possíveis de trabalho as do especialista.

Sobre a existência de articulação entre os eixos temáticos, alguns afirmam não conhecer bem a estrutura curricular, outros, que desconhecem as unidades temáticas. Para a maioria, não houve articulação, e gostaria de uma apresentação do projeto pedagógico. “As respostas evidenciam um curso que ainda não foi perfeitamente compreendido por todos e que precisa ser estudado na sua proposta e implicações” (ALBUQUERQUE, 2011, p.33-4).

Para os professores a formação prevista não incorporou o conceito de bacharelado no curso de Pedagogia, licenciatura. Para uma professora:

Não, para isto seria necessário aumentar e muito a carga horária do curso. (Professora, 2011).

Afirmou outra:

Acredito que a formação oferecida ao pedagogo atualmente tenha incorporado as ciências da educação, nos termos do antigo bacharelado, no entanto os aspectos relativos à licenciatura têm um apelo muito mais forte junto aos alunos, que se inserem cada vez mais cedo no ambiente escolar e de lá (sua realidade) retiram questões para discussão e reflexão na sala de aula universitária. (Professora, 2011).

Para outra:

O curso visa a formação do professor, apenas como complemento é que faz referência as outras áreas de atuação, ou seja, a do gestor (Professora, 2011).

Os dados evidenciaram pontos consensuais entre alunos e professores em relação ao curso de Pedagogia pesquisado: o perfil do pedagogo é focado na docência, prioritariamente, na Educação Infantil, e a formação do gestor não ocorre, embora prevista no documento escrito do projeto pedagógico, mostrando desequilíbrio na formação entre o bacharelado e a licenciatura, o que resume a opinião da totalidade dos participantes.

Para ambos, alunos e professores, o curso teoricamente é bom, mas não está havendo coerência com o funcionamento na prática e essa incoerência é influenciada pela postura dos professores e alunos. "Os alunos não têm formação básica, quando ingressam, não cumprem horários", afirmam alguns professores. Expressam os alunos:

> os professores não são fiéis à ementa do curso, lhes faltam motivação, assumem unidades temáticas com conteúdos diferentes de sua especialidade e estão sujeitos à rotatividade pelas unidades temáticas, falta planejamento, compromisso, dedicação, os conteúdos se repetem, tornam-se cansativos, desmotivadores, é necessário aprofundamento de estudos, mais desafios e mais exigência dos professores (ALBUQUERQUE, 2011, p. 30).

Isto é reforçado pelo professor que, ao falar de suas expectativas, mostra-se insatisfeito: "Temos que avaliar o aluno continuamente, mas fazer devolutivas para cada avaliação e cobrar novo aproveitamento" (*idem*, p.52). "Falta pesquisa empírica no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O curso tem contribuído pouco para a

formação do Pedagogo. Faltam integração e diálogo entre alunos e professores e entre professores, é preciso o trabalho coletivo, integrado" (*idem*, p.53).

Alguns professores desconhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, como também a maioria dos alunos, sujeitos da pesquisa. Quanto ao campo de trabalho do Pedagogo, as respostas surpreendem, porque, pelos professores e pela maioria dos alunos, o que foi indicado é o previsto no projeto pedagógico, evidenciando que, apesar de pontos negativos, isso foi compreendido. Predomina uma visão pouco positiva de tudo que está ocorrendo entre alunos e professores, com poucas exceções. Alunos e professores concordam que o período de 4 anos é suficiente para a duração do curso.(*idem*).

Para alguns professores, o curso perdeu a qualidade e retrocedeu. Para a maioria deles, as diretrizes restringiram a formação, não havendo uma definição do Pedagogo. Enfaticamente, afirmou uma professora (2011):

> *As novas diretrizes, não atenderam as expectativas. Acho que perdemos alguns conteúdos, o curso exige trabalho em equipe, organização e efetivação de trabalho em equipe, no entanto o nosso contrato não pressupõe este tipo de trabalho e também é necessário mudar a cultura do trabalho individual.*

Para um professor, seria suficiente se o curso formasse o profissional para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar dos pontos negativos, eles consideram que o novo projeto pedagógico do curso apresenta inovações – com o que concordam a diretora da Faculdade de Educação e coordenadores: oportunidade de estudos de novas tecnologias em educação; estudo da gestão escolar em diferentes contextos, ao longo do curso; professores de outras faculdades, ministrando as metodologias específicas; organização do currículo em eixos temáticos e o rompimento com a disciplinaridade, sem o abandono dos conteúdos disciplinares.

No entanto, existe a dificuldade em colocá-lo em prática pelas demandas que provoca, como trabalho conjunto, planejamento e replanejamento. Para os professores, o trabalho coletivo é fundamental neste novo projeto pedagógico, mas o espaço organizacional é restrito para o planejamento conjunto, acrescido do fato de que não é feita por alguns uma análise crítica do currículo, que inclua a denúncia e o anúncio de alternativas de solução. Os professores mostram-se um pouco angustiados com todas as

mudanças e isso não está sendo discutido (ALBUQUERQUE, 2011). Um dos professores (2011), afirmou, ao final de sua entrevista:

Perdoe o que possa parecer ter sido um desabafo.

Esta fala mostra que, apesar das reuniões sistemáticas do curso e zelo da coordenação, faz falta um diálogo, por meio do qual os professores sintam-se livres para expressar o que pensam e desejam para o curso e a utilização da busca conjunta de alternativas de solução para os problemas, o que poderá germinar e ir construindo um grupo docente integrado. Percebe-se que a autonomia do professor está sendo limitada não só pelas dificuldades apontadas, mas pelo apego ao conhecimento que dominam e à importância que conferiram à ação docente isolada e limitada por este conhecimento (*idem*).

Segundo Gimeno Sacristan (1998), a prática coletiva resulta de ações individuais que vão ocorrendo, cada uma refletindo a lembrança, a experiência e o que aprendeu da ação anterior. Os professores já tinham uma prática que resultou desse movimento histórico e, de repente, por força da norma legal, necessitam mudá-la. A mudança coletiva só ocorre com a mudança da ação individual, do *habitus* (BOURDIEU, 2004), o que não é fácil e não acontece rapidamente.

Ao responderem às diferentes indagações, os professores e alunos tecem críticas à situação, evidenciando o compromisso com a melhoria do curso e facilitando as reformulações pela clareza com a qual expõem as dificuldades. A reforma do curso está interferindo na subjetividade do professor. Subjacente às suas respostas, percebe-se que muitos estão procurando responder às demandas do currículo novo, mas incomodados por se afastarem de um currículo que julgavam excelente, expressando que a política educacional provoca mudanças tanto na instituição quanto nas subjetividades (BALL, 2002).

A diretora reforça, na sua entrevista, o prejuízo representado pelo tempo exíguo exigido pelas novas diretrizes para sua implantação e elaboração do novo projeto: "[...] a faculdade convocou 5 gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores do curso) para elaboração da proposta formal do projeto". (ALBUQUERQUE, 2011, p.50). Constatou-se que não houve uma participação ativa dos professores que iriam implantá-la, pois, na visão de Lima (2001), a participação ativa é caracterizada por:

> [...] atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Traduz capacidade de mobilização para a ação,

> conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões [...] (LIMA, 2001, p. 77).

Apesar das dificuldades que a diretora aponta, dentre elas, a compreensão por todos da lógica de organização (não mais em disciplinas isoladas), considera que:

> *Implantar um curso novo me possibilitou "sonhar", prever uma nova formação para este século, portanto é extremamente sério e muito prazeroso.* (ALBUQUERQUE, 2011, p. 51).

Para a diretora, as 3200 horas mínimas propostas para o curso pelas diretrizes são insuficientes, bem como as 300 horas de estágio para formar o Pedagogo.

> *A relação da docência com as áreas de conhecimento não são suficientes para a formação do licenciado* (*idem*, p. 51).

Se nem o licenciado está sendo formado, o que dizer da formação do gestor? As expectativas expressas pela coordenação, ou seja, pelas duas coordenadoras e pela vice-coordenadora, é de que o curso forme:

> *um Pedagogo crítico, teoricamente bem fundamentado, autônomo e preparado para atuar especialmente nas escolas públicas com uma visão ampla, sócio-política, econômica e cultural*. (*idem*, p.46).

Para uma delas,

> *as disciplinas têm apenas caráter informativo, não formativo, há preocupação com o método, a visão é tecnicista. (idem,* p.47).

Expressam que

> *"a formação prevista para o novo curso é de licenciatura, embora tenha conseguido um processo híbrido, incorporando muito superficialmente o bacharelado"* (*idem*, p.47).

Os coordenadores concordam com a necessidade de aprofundamento teórico no curso. Apesar de eles reconhecerem que não estão formando bem o professor, admitem que a grande inovação foi a organização em eixos e núcleos temáticos e que o momento é propício a reformulações. Embora os coordenadores não estejam atuando diretamente na sala de aula, revelam, nas suas respostas, durante as entrevistas, um sentimento que se afasta do pessimismo de alguns professores, mas que não é também esperançoso.

Alunos, professores, coordenadores e diretora mostram disponibilidade para a correção de falhas e indicam a necessidade de integração do trabalho, revisão e planejamento das diretrizes e do projeto pedagógico.

Considerações finais

Os dados confirmam que o curso não está formando nem o gestor, nem o professor, com todos os atributos especificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nem o pedagogo como fruto da complementaridade entre o bacharel e licenciado. As diretrizes, de fato, conforme evidenciado nas entrevistas, ao privilegiarem a formação do licenciado, em detrimento do bacharel, romperam com uma identidade já cristalizada do Pedagogo e impôs outra que ainda não foi incorporada e assumida. E isso é dificultado por fatores, como a ambiguidade expressa do perfil de licenciado e bacharel, a indefinição das próprias diretrizes e o açodamento para a sua implantação.

A exigência da Resolução CNE 01/2006 de adequação imediata do projeto pedagógico do curso de Pedagogia às novas diretrizes, correndo o risco de não ser mais autorizado, caso não cumprisse com a determinação, acarretou uma mudança que não pôde ser profundamente discutida com os docentes do curso. Uma comissão foi formada rapidamente para a elaboração do novo projeto e os professores, mesmo sem envolvimento que permitisse a apropriação e incorporação dos princípios das novas diretrizes e do novo projeto, tiveram que implantá-lo.

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura, constituíram-se em uma proposta de reforma do curso que não atendeu às expectativas. Rui Canário (2005, p. 93), ao falar de reforma e inovação afirma: [...] “as reformas impostas “de cima” produzem mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores”. Muitas vezes, um projeto de reforma, em suas intenções de melhoria, é claro para os propositores que, em geral, julgam que elas se realizarão, porém, uma reforma tanto pode melhorar quanto piorar a situação existente, afirma Gimeno Sacristan (1998). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, precisam de reformulações, após a análise crítica do efeito de tal legislação sobre a organização escolar, como proposto por Saviani (1976), buscando o sentido de ser pedagogo não apenas para o meio acadêmico, mas, igualmente, para a sociedade que o acolhe**.**

Nada se pode afirmar em relação às diretrizes, porque o processo de implantação é recente, mas, pelos dados, ficam evidentes a insegurança, a instabilidade e as alterações pouco positivas que provocaram, no curso analisado, e a constatação de que precisam ser reformuladas. O gestor escolar não está sendo formado no curso, e isso exigirá, necessariamente, a complementação da sua formação inicial sem descartar a educação continuada.

A busca de melhoria da Educação Básica exige gestores bem formados. A educação, para Gimeno Sacristan (2007, p. 11),

> tem que ser reinventada sem fantasias futuristas nem olhares saudosistas, impulsionada com o que sabemos sobre como atingir com qualidade seus objetivos em experiências pontuais, com bons e dedicados professores, apoio das administrações e das famílias, sem se deixar levar pelo caminho sem solidariedade do mercado.

De igual maneiram deve ser reinventado o *lócus* de formação do gestor, capaz de contribuir para essa nova educação. Dificultada sua formação no curso de Pedagogia, investigamos outros cursos que têm possibilidade de completá-la: curso de pós-graduação *lato sensu* (Resolução CNE/ CES nº 1/ 2007) que oferecem especialização, possibilitando aprofundar o conhecimento em um aspecto de uma determinada área; cursos de pós-graduação *strictu sensu*, ou seja, de mestrado acadêmico ou no recente oficializado, mestrado profissional (Portaria nº 7/ 2009), que teria a qualidade de formação profissional avançada.

Acentuar a competitividade entre cursos seria duplamente desastroso para a complementação da formação do gestor escolar e integração das pessoas e esforços para uma mudança. Daí não estabelecermos uma hierarquia entre eles, pois não existe um curso único e ideal para complementar essa formação. É preciso refletir, avaliar, planejar, criticar e, com criatividade, construir projetos vinculados ao compromisso de resgatar e aperfeiçoar a formação do gestor, profissional de educação, para atuar, considerando as demandas sociais, educacionais, as necessidades da escola e educandos deste tempo. Um curso aligeirado e sem rigor acadêmico acentuará os desvios e não será propício ao resgate de uma formação perdida em consequência de políticas nas quais os interesses privados se sobrepõem aos interesses públicos.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, H. M. P. **Relatório final de pesquisa**- IES Privada Confessional. São Paulo, 2011 (Mimeografado).

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15 (2),, 2002. p. 3-23.

BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Version castellana de Alvaro Pazos. Madrid: Taurus Humanidades, 1991.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília. 20 dez. 1996.

_____. Resolução CNE nº. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2006.

_____Resolução CNE/ CES nº 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização**. Diário Oficial da União,** Brasília.

_____ Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES **- Diário Oficial da União,** Brasília.

_____ Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União,** Brasília.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora, 2005**.**

GIMENO SACRISTAN, J. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge. (org.). **II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais:** Críticas e Perspectivas. São Paulo: Entrelinhas, 1998.

_____. **A Educação que ainda é possível.** Tradução de Maria da Graça Souza Horn. Rio Grande do Sul: ARTMED, 2007.

IES Privada Confessional. **Projeto pedagógico:** proposta de reforma curricular da graduação do curso de Pedagogia. São Paulo, 2006. (Mimeografado).

LERNER, Priscila Goberstein. **Relatório final de pesquisa**- IES Privada Confessional. São Paulo, 2010 (Mimeografado).

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil História e Teoria**. São Paulo: Autores, 2008.

_____. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: Garcia, W. E. **Educação Brasileira Contemporânea***:* organização e funcionamento. São Paulo: Mcgraw Hill do Brasil, 1976, p.174-194.