

Gestão educacional nas DCN-Pedagogia: um estudo do contexto de influência

Educational management in the DCN-Pedagogy: a study of the context of influence

Gestión educativa en DCN-Pedagogía: un estudio del contexto de influencia

Simone Chaves Dias

Universidade Estácio de Sá - PPGE

simonechavesdias2015@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0365-1127>

Wania Gonzalez

Universidade Estácio de Sá - PPGE

waniagonzalez@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4803-909X>

Inês Bragança

Universidade Estadual de Campinas

inesbraganca@uol.com.br

<http://orcid.org/0000-0003-4782-1167>

RESUMO

Neste artigo analisamos os debates que precederam a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Utilizando o contexto de influência da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores, estudamos: as concepções de gestão escolar presentes durante os debates informais e formais dessas diretrizes, quais grupos de interesse participaram/influenciaram nas discussões e quais as implicações da formação polivalente estabelecida nessas diretrizes. Para a produção das fontes, trabalhamos com revisão bibliográfica e com narrativas de formação de seis professores que vivenciaram o período de debates e elaboração das diretrizes do curso de Pedagogia; como metodologia utilizamos a análise de conteúdo. Concluímos que a gestão expressa nas DCN-Pedagogia aproxima-se de uma concepção multidimensional articulada à gestão democrática, tendo no conceito de docência ampliada a indicação de uma formação polivalente. Mas também estão presentes nesse documento as fortes intervenções dos privatistas marcadas pela ideologia de competência para o mercado de trabalho, expressas nas aptidões que o egresso do curso deverá ter. O curso forma basicamente para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, sendo a gestão e a pesquisa abordadas de forma insuficiente nas Diretrizes.

Palavras-chave: Contexto de influência. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Docência. Gestão.

ABSTRACT

In this article we analyze the period of discussion of the National Curricular Guidelines for the Pedagogy course. Using the context of influence of the policy cycle approach of Stephen Ball and colleagues we study: the management conceptions present during the informal and formal debates of these guidelines, which interest groups have participated/influenced the discussions and what are the implications of the multi-purpose training set out in these guidelines. To collect the data, we work with a bibliographical review and with narratives of formation of six teachers who experienced the period of debates and elaboration of the guidelines of the Pedagogy course; as methodology we use content analysis. We conclude that the management expressed in the DCN-pedagogy approaches a multidimensional conception ' the democratic management, having in the concept of increased teaching the indication of a multi-purpose formation. But also present in this document are the strong interventions of the owners of Private Institutes marked by the capitalist ideology of competence for the Labor market, expressed in the aptitudes that the graduate of the course should have. the course forms basically for the teaching in Children's Education and in the early years, the management being a function to be seized in professional practice and the research an accessory not developed in the curriculum matrix of the Course.

Keywords: Context of influence. Management. National Curricular Guidelines to Course of Pedagogy. Teaching.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas em maio de 2006, definiram a formação do pedagogo, incluindo de maneira articulada, docência, gestão e produção de conhecimento na área da educação, assegurando nesse curso a formação dos profissionais da educação para Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. A critério da instituição de ensino, a formação dos profissionais da educação também poderá ser feita em nível de pós-graduação (BRASIL, 2006). Essas diretrizes

aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

O licenciado em Pedagogia poderá exercer suas atividades em escolas, Organizações Não-Governamentais (ONGs), empresas, programas sociais, em serviços para a terceira idade, em atividades de lazer e animação cultural, na requalificação profissional e onde mais “sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

Neste artigo, analisamos o contexto de influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia). Isto é, o período de discussão e elaboração do texto dessa política pública, considerando as influências sofridas nessa fase, a partir da abordagem desenvolvida por Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), observando quais as concepções de gestão presentes durante os debates informais e formais dessas diretrizes, quais grupos de interesse participaram do contexto de influência, e quais as implicações da formação polivalente instituída. Para o desenvolvimento da pesquisa, trabalhamos com revisão bibliográfica e com a narrativa de formação de seis professores que vivenciaram o contexto de influência das DCN-Pedagogia, desde os debates realizados no 1º Seminário de Educação Brasileira, em 1978, na Universidade de Campinas, até a instituição das DCN-Pedagogia em 2006. Assim, as seis narrativas de formação apresentadas nessa pesquisa foram construídas por meio de entrevistas de quatro professores. Além das narrativas orais, trabalhamos com a produção acadêmica publicada e diretamente referenciada dos professores Selma Garrido Pimenta e Dermeval Saviani¹.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir de três documentos legais que regulamentaram o curso (BRASIL, 1939, 1962, 1969). Também analisamos a documentação do processo 2300100188/2005-02, relativa às discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia no ano de 2005 que tramitou no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Para trabalhar com as narrativas de formação, identificamos alguns profissionais que participaram das Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), das câmaras do CNE e do movimento de educadores para listar sujeitos potenciais. A partir disso, selecionamos professores que representavam as duas alas do movimento dos

¹ A primeira autora do presente artigo conversou pessoalmente com os seis professores, esclarecendo sobre a pesquisa e o interesse em entrevistá-los. Foram realizadas entrevistas com quatro deles, três pessoalmente e uma por Skype; com assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dois dos professores indicaram obras produzidas por eles que contemplam o conteúdo tematizado pela pesquisa, solicitaram que esse material fosse utilizado e se colocaram à disposição para responder, por e-mail, qualquer dúvida que surgisse no momento da elaboração. Nesse sentido, utilizamos códigos para os quatro participantes que concederam entrevistas orais e os próprios nomes dos que são citados por meio de suas produções bibliográficas.

educadores e outros que se afastaram do debate; contactamos nove professores e obtivemos acesso a seis.

Para tratar das fontes produzidas, por meio das narrativas, utilizamos a análise de conteúdo (FRANCO, 2012). Trabalhamos com o ponto de vista do autor da mensagem, usando como unidade de registro o tema, definindo a posteriori a categorização lexical. Após as transcrições das entrevistas, efetivamos análise vertical e horizontal, colocando as narrativas em diálogo, possibilitando a compreensão das fontes (BOLÍVAR, 2012; MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

O artigo está dividido em quatro pontos, sendo o primeiro a apresentação de uma síntese da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, o segundo discute a concepção de gestão multidimensional e democrática que estiveram em disputa no contexto de influência no decorrer de 28 anos de debate. O penúltimo tópico mostra a formalização de uma arena para a discussão das diretrizes e, por último, a conclusão de que a gestão expressa nas DCN-Pedagogia aproxima-se de uma concepção multidimensional articulada à gestão democrática, tendo no conceito de docência ampliada a indicação de uma formação polivalente. Toda a construção do texto deste artigo está permeada pelas narrativas de formação dos seis professores que vivenciaram o contexto de influência das diretrizes do curso de Pedagogia.

Um olhar dirigido à trajetória do curso de Pedagogia

A origem da Pedagogia se confunde com a do próprio ser humano e, ao longo dos séculos, firmou-se como modo de instituir o processo educativo, sendo atravessada por várias tendências (SAVIANI, 2007). Um dos desafios na constituição do campo da Pedagogia é sua tríplice dimensão: filosófica, epistemológica e prática. Assim, o mesmo termo denomina uma ação pedagógica, uma disciplina e um curso (MOREIRA, 2010).

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1931 com o surgimento das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (BRASIL, 1931), mas institucionalizado apenas em 1939 (BRASIL, 1939). Uma síntese da trajetória do curso de Pedagogia no nosso país pode ser feita por meio dos quatro períodos profissionais elaborados por Silva (2006): 1) período das regulamentações (de 1939 a 1972); 2) período das indicações² (de 1973 a

² Indicação CFE n. 22/73 – traça as normas gerais para todos os cursos de licenciatura; Indicação CFE n. 67/75 – prescreve orientações básicas para as áreas pedagógicas; Indicação CFE n. 68/75 –

1978); 3) período das propostas (de 1979 a 1998); 4) período dos decretos (de 1999 a 2000). A partir do ano 2006, o curso assumiu uma nova configuração a partir das Diretrizes. Vejamos algumas experiências desses períodos vivenciados pelos sujeitos da nossa pesquisa.

As Profa.¹³, Profa. ²⁴ e Selma Garrido vivenciam as “turbulências” do curso de Pedagogia desde o primeiro período quando se graduaram. Nos anos da formação inicial dessas professoras, o país fervilhava com o movimento estudantil e a pressão da ditadura militar. Durante a vida acadêmica, Selma Garrido participou como militante político da Juventude Universitária Católica (JUC), mas não acreditava na militância armada, e sim na revolução pela escola por meio do trabalho (PIMENTA, 2007, p. 154-155). As narrativas da Profa.1 mostram que a experiência vivida naquele tempo entalhou marcas e deixou vestígios:

Quando chegou o AI5, eu estava dentro da universidade, logo no início. Eu vi como o estado policial se instala porque eu convivia lá no restaurante com todos os estudantes. Era de lá que partiam as passeatas e era muito movimento. Quando saiu o AI5, no outro dia, já estava tudo silenciado e começaram as barbaridades. Eu vi amigos meus desaparecerem, outros morrerem! Então, para mim foi um choque muito grande, vê como a democracia e também todo aquele sonho que o Brasil mudaria, de repente, aquilo ser interrompido (NARRATIVA ORAL, 2015).

Em 1968, o governo instituiu a Reforma Universitária pela Lei nº 5.540 de 28, assim, as universidades adotaram a institucionalização do ciclo básico, sistemas de créditos com matrícula por disciplinas, cursos de pequena duração, departamentalização e unificação da carreira de professor com a de pesquisador (SILVA, 2006). Para adequar o curso de Pedagogia às diretrizes daquela lei, as habilitações foram implantadas (planejamento, supervisão, administração e orientação).

Os educadores se mobilizaram, reivindicando a participação na definição das diretrizes da política educacional; como marco histórico desse movimento temos o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas, em 1978. Nesse evento, os educadores tiveram como foco das discussões questões pautadas pelo

redefine a formação pedagógica das licenciaturas; Indicação CFE n. 70/76 – regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação; Indicação CFE n. 71/76 – regulamenta a formação superior de professores para educação especial.

³ Código atribuído no contexto da presente pesquisa para preservar o anonimato dos entrevistados.

⁴ Código atribuído no contexto da presente pesquisa para preservar o anonimato dos entrevistados.

Conselho Federal de Educação para redefinição da formação do pedagogo, a saber: extinção ou não do curso de Pedagogia, formação do pedagogo generalista ou especialista, formar o especialista no professor ou o especialista e o professor no educador, manter as habilitações na graduação ou na pós-graduação, formar na perspectiva da pedagogia do consenso ou do conflito, formação mais teórica ou mais prática, trabalhar com a concepção do pedagogo reproduzidor ou produtor de conhecimento, adotar um núcleo central ou uma base comum de estudos, abstração ou concretude do termo educador (BRZEZINSKI, 1996).

Os educadores encontraram nesse seminário a oportunidade de participar, fortalecendo a ideia de organização de outros movimentos para debater a temática. De volta em seus estados de origem, os profissionais da educação estenderam as discussões sobre a formação docente em várias instituições (BRZEZINSKI, 1996). Podemos então afirmar que nessa ocasião iniciou-se o contexto de influência, isto é, os discursos políticos sobre a reformulação do curso começaram a ser construídos. Assim, formou-se a arena informal do contexto de influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O termo, contexto de influência faz parte do ciclo de políticas, uma abordagem elaborada por Stephen Ball, Richard Bowe e seus colaboradores, também conhecida como trajetória de políticas. O ciclo de políticas é composto por cinco contextos: influência, produção de texto, prática, resultados ou efeitos e estratégia política. Essa metodologia analisa as formas de constituição de uma política pública, considerando as influências sofridas na discussão e elaboração do texto, a interpretação deste por aqueles que atuam no contexto da prática e ainda os efeitos e consequências produzidos nos ambientes direta ou indiretamente afetados pela legislação formulada, podendo representar mudanças e transformações significativas na política originalmente elaborada. Esses cinco contextos não são lineares, não possuem uma dimensão temporal e estão inter-relacionados (BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2006). Considerando o recorte deste artigo, nos limitaremos aos embates na arena do contexto de influência.

Segundo documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (1992), a realização do 1º seminário de educação rompeu o isolamento das discussões e abriu o debate sobre o curso de Pedagogia em âmbito nacional. Os debates realizados, naquela ocasião, segundo Gadotti (1984) refutaram a concepção de educação tecnoburocrática oficial e rascunharam uma proposta de escola democrática que considerasse tanto a educação formal quanto a não-formal, tendo como início e fim do trabalho pedagógico a prática social. A partir de então, começou a crescer

um movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino, o que culminou na criação das associações científicas e sindicais.

No início dos anos 1980, o MEC coordenava os trabalhos com “mão de ferro”, ameaçava reduzir a autonomia universitária, impunha uma política de formação própria e não reconhecia a legitimidade da participação de estudantes e docentes, acalorando os embates nos eventos públicos (BRZEZINSKI, 1996). A Profa.1⁵ nos conta sobre o acontecido no Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, quando estudantes, docentes e profissionais da educação se encontram com o MEC depois de terem realizado sete seminários regionais para discutir propostas de reformulação do curso de Pedagogia. Para descontentamento geral, o MEC impôs a pauta do evento, organizando-o unilateralmente e pretendendo apresentar a proposta do governo como sendo conciliatória após consultas aos educadores nos encontros regionais. Vejamos o que aconteceu nas palavras da Profa.1.

Na abertura do seminário, o MEC estava lá com toda aquela pompa. Quando terminou a abertura, eu levantei a mão eu pedi a palavra. Ela não deu! Aí não tive dúvidas! Eu peguei o microfone e disse: - Dá licença! Os estudantes não estão sendo considerados. Nós não consideramos que este encontro seja conclusivo! Tem que ter participação!

Veja que ousadia! Propus que passasse a fazer parte da mesa pessoas que fossem escolhidas naquele momento: - A gente sugere que o professor RONCA, Antônio Carlos Caruso Ronca, venha presidir e a professora Olga Molina venha também para cá, montamos a mesa. E o MEC teve que sair! (NARRATIVA ORAL, 2015).

Subvertendo a hierarquia cultural⁶, os estudantes não atenderam às solicitações da Comissão MEC/SESU para se retirarem do local do evento. Segundo Brzezinski (1996), após esse impasse, houve um embate entre os representantes do movimento estudantil e o MEC que foi obrigado a retirar-se do evento no primeiro dia. O encontro continuou sem a presença do governo, mas com a participação organizada de educadores e estudantes que nesse ato histórico “romperam definitivamente as amarras com o MEC, que pretendia manter certa tutela sobre esse movimento” (BRZEZINSKI, 1996, p. 115). A partir desse episódio, os educadores objetivavam alcançar graus de participação mais elevados nas

⁵ Código atribuído no contexto da presente pesquisa para preservar o anonimato dos entrevistados.

⁶ A hierarquia cultural é um termo utilizado nos estudos de Pierre Bourdieu e revela que esta hierarquia faz com que os indivíduos localizados nas posições dominadas tendam a admitir sua inferioridade e a reconhecer a superioridade dos dominantes (BOURDIEU, 1989).

decisões das políticas públicas educacionais, quem sabe a cogestão onde as soluções são definidas de forma compartilhada por meio de co-decisão e colegialidade. Assim, o Comitê Nacional Pró-formação do Educador passou a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, em 1990, transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Na época desse acontecimento, o movimento de educadores já estava realizando as Conferências Brasileiras de Educação⁷ (CBE) que aconteceram de 1980 a 1988. No início desse movimento o professor Saviani (2008, p. 642) teve participação ativa:

Eu participei do início do processo, em 1980, na 1ª Conferência Brasileira de Educação, quando foi organizado o primeiro simpósio sobre a formação do educador, no qual surgiu o “Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura”.

Para Saviani, a década de 1980 foi uma das mais fecundas do ponto de vista da organização do campo educacional, devido ao surgimento das várias associações, a saber: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1977, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 1978, Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1979, Associação Nacional de Docentes do Ensino superior (ANDES) em 1981. Essa intensa proliferação de associações e sindicatos que surgiram no final da década de 1970 e início de 1980 intensificou os embates no contexto de influência das diretrizes, como afirma Mainardes (2006, p. 51, grifo nosso): “é nesse contexto que **grupos de interesse** disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”.

Variados grupos concorreram nessa arena de discussões sobre as DCN-Pedagogia disputando a hegemonia e o controle das representações dessa política pública: organismos internacionais (ONU, UNESCO, UNICEF, BM, OIT, CEPAL, PNUD), instituições nacionais (ANDES, ANPEd, CEDES, ANDE, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, CNTE, UNDIME, UNE

⁷ I CBE (São Paulo, 1980), tema “Política educacional”; II CBE (Belo Horizonte, 1982), “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”; III CBE (Niterói, 1984), “Das críticas às propostas de ação”; IV CBE (Goiânia, 1986), “Educação e Constituinte”; V CBE (Brasília, 1989), “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: compromisso dos educadores”; e VI CBE (São Paulo, 1991), “Política Nacional de Educação”.

e outros), privatistas, isto é, os proprietários/representantes de Instituições privadas de Ensino Superior e o governo (MEC, CNE, Sesu).

O discurso das agências multilaterais era marcado por ideias de competitividade, qualidade total, flexibilidade e eficácia. Eles insistiam na necessidade de formar um profissional flexível, capaz de gerir imprevistos, inovador, proativo e eficiente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As entidades científicas, acadêmicas, profissionais, sindicais, estudantis e movimentos populares de âmbito nacional reivindicavam uma formação ampla e que tivesse alicerçada nos valores da democracia, de educação emancipatória e na autonomia dos indivíduos (CONED, 1997).

Os privatistas queriam a expansão do mercado de ensino superior particular no Brasil, quanto mais ampla as possibilidades de formação melhor. Assim, as orientações de uma formação polivalente também interessavam a esse grupo, pois com o princípio da flexibilização surgia a oportunidade de oferecer uma formação com ao alto índice de adaptabilidade ao mercado de trabalho. Como organismo local, o MEC reproduzia o discurso dos organismos internacionais, por meio de seus representantes que tinham experiência profissional adquirida nessas entidades; sendo assim, a proposta deles também se fundamentava na formação de profissionais polivalentes com conhecimento de conceitos gerais e concepção neotecnicista. Vejamos a questão da gestão na arena das DCN-Pedagogia.

As concepções de gestão escolar em disputa

O longo período de debate sobre a reestruturação do curso de Pedagogia foi diretamente influenciado por documentos nacionais e internacionais. Segundo Ball (1998, *apud* MAINARDES, 2006), essa é uma das estratégias de disseminação de influência que as redes políticas e sociais utilizam para transmitir o fluxo de ideias. Nesses documentos podemos observar a concepção de gestão de cada um dos atores participantes do contexto de influência das DCN. Analisaremos alguns episódios que auxiliam o entendimento sobre as diferentes concepções de gestão escolar que permearam a política educacional.

Desde as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), o movimento dos educadores reivindicava uma gestão democrática, de autoridade compartilhada. Na IV CBE, os cinco mil participantes reivindicaram a incorporação de vinte e um princípios na

nova Carta Constitucional que estava em fase de elaboração no congresso nacional, dentre eles o seguinte: “O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos” (IV CBE, 1986, p. 3). Esse princípio foi aceito, porém ficou restrito às escolas públicas, pois um grupo de parlamentares que atendia a *lobbies* da escola privada apresentou um projeto alternativo, retirando das instituições particulares a obrigatoriedade do princípio de gestão democrática (MENDONÇA, 2000). Esse tipo de gestão não interessa às instituições privadas que primam pela centralização das decisões. Percebemos que na arena de luta no campo educacional os privatistas posicionam-se em lugares de decisão, assegurando seus interesses de controle, expansão e lucro.

No VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, o documento final recuperou pontos abordados nos eventos anteriores, esclarecendo o entendimento da ANFOPE sobre gestão democrática:

O profissional deve conhecer formas de gestão democrática para poder participar dela ou exigí-la onde não haja. Por gestão democrática entende-se a superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de um sentido mais amplo do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares (ANFOPE, 1992, p. 15).

Enquanto os educadores buscavam uma gestão democrática participativa, o governo implementava parcerias e articulação com empresários e ONGs, estabelecendo a desconcentração. Isto é, conferindo “autoridade a um agente situado em um nível inferior na mesma hierarquia e localizado mais próximo dos usuários do serviço, com o entendimento de que esse agente mantém-se sob o controle hierárquico do governo central” (FLORESTAL; COOPER, 1997, p. 32). Porém, o governo utilizava nos documentos o termo descentralizar, como podemos observar nas linhas de ação estratégica do Plano Decenal de Educação:

O desenvolvimento que se pode imprimir à educação básica depende da importância política que a Sociedade Civil e o Estado atribuam ao projeto educacional do País. Torna-se, assim, necessária a criação de espaços para que todos os movimentos organizados, associações de pais e ex-alunos, **grupos empresariais e sindicatos** possam contribuir e desempenhar um papel ativo na melhoria da educação

oferecida em todo o País. [...] Para fortalecer a gestão escolar é necessária ampla **redefinição das funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional**, buscando **descentralizar** e integrar suas ações e possibilitar gestão articulada dos programas de educação fundamental (BRASIL, 1993, p. 36-38, grifo nosso).

Descentralizar é transferir competência para outros níveis de governo e de gestão, sendo assim, recursos e espaços para tomada de decisão é que são descentralizados (LÜCK, 2000). Como já mencionamos, as políticas públicas seguem as orientações dos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Portanto, seguindo as recomendações da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 1996, sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define as normas da gestão democrática:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Para os educadores participantes do II CONED, o governo desconsiderou parte da discussão em torno da gestão democrática quando não incluiu na LDB/96 a organização dos conselhos, fato que se repetiu nas demais legislações da educação. Essa era uma bandeira de luta e esse entendimento foi consolidado na plenária de encerramento do II CONED pelas entidades e instituições que participaram do evento, afirmando o seguinte:

alguns mecanismos são importantes para a materialização de uma gestão educacional. Destacam-se, entre esses mecanismos, os Conselhos – Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho Municipal de Educação (CME), Conselhos Escolares (na educação básica) e Conselhos Universitários (na educação superior) – que devem ser participativos e representativos dos segmentos sociais, ter caráter normativo, deliberativo e constituídos com maior participação da sociedade civil. Outros mecanismos são o Fórum Nacional de Educação, o projeto político-pedagógico das instituições educacionais e eleição direta para dirigentes das mesmas (II CONED, 1997, p. 33).

Ao analisar os documentos do governo federal a partir da década de 1990, será possível perceber o “eco” das concepções de gestão multidimensional dos organismos internacionais que visavam a assegurar políticas públicas de formação docente com habilidades que preparassem esse profissional para otimizar recursos, maximizar

resultados, responsabilizando-o pela prestação de contas. Tais recomendações tinham como fundamento um relatório, apresentado pela UNESCO (DELORS, 1998), comprovando que as metas de Educação para Todos até 2015 não seriam atingidas porque havia um déficit de 35 milhões de professores no mundo. A contratação de novos docentes seria “inviabilizada” pela lei de responsabilidade fiscal, portanto era imperativo a implementação de uma gestão eficaz dos recursos da educação. Para isso, os professores deveriam ter habilidades para ensinar, atuar como agentes socializadores, instrutores, gerentes instrucionais, inovadores, líderes, guias tecnológicos, deveriam ser responsabilizados pela aprendizagem dos alunos, ter o seu próprio desempenho avaliado, para atuarem como professor-gestor.

As competências elencadas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 coadunam-se com o paradigma multidimensional que propõem a atuação em várias dimensões simultâneas e, dialeticamente articuladas, são elas: econômica, pedagógica, política e cultural (SANDER, 2007). Esse PNE afirmava:

Essa profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais como nos descentralizados, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma **gestão responsável**. A profissionalização requer também a ampliação do leque de **diferentes profissões envolvidas na gestão educacional**, com o objetivo de **aumentar a racionalidade e produtividade** (BRASIL, 2001, p. 74, grifo nosso).

Na citação acima, está posto o contexto dos sistemas educacionais com as várias dimensões da gestão educacional (pedagógica, financeira, recursos humanos, recursos materiais, patrimônio). Os princípios econômicos de eficiência, eficácia, racionalidade, produtividade e outros com foco em resultados maiores, melhores e em menos tempo. Essas concepções de gestão democrática e multidimensional estiveram em disputa na arena formal para elaboração das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Vejamos as implicações disso.

A arena formal do contexto de influência das DCN-Pedagogia

Após quase duas décadas de discussão nas arenas informais (seminários, congressos, textos, etc.), em agosto de 1997, o MEC reformulou as atribuições das Comissão de Especialistas de Ensino (CEE) e em dezembro, convocou as IES para apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores (BRASIL, 1997b), instituindo, assim, um espaço formal para as discussões. Com a reformulação do trabalho, o mandato das comissões passou a ser de dois anos, renovável por igual período; os integrantes eram no mínimo três e no máximo cinco; o processo de escolha dos membros era por indicação e limitado às coordenações dos cursos de graduação das IES reconhecidas e que também oferecessem pós-graduação *stricto sensu* na mesma área de atuação da comissão (BRASIL, 1997a). Em março de 1998, foi instituída a 1ª Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP). A Profa.1 foi membro dessa comissão e narra um pouco desse episódio:

A Leda Scheibe era a presidente da primeira comissão. Isso em 98 quando começou de fato a discussão. Enquanto comissão nós fizemos consulta às entidades que propuseram, então, a ideia de sair com o documento e as diretrizes serem mais pautadas nessa discussão que estava de fora e não em algo que o MEC tinha ajustado. Tanto que o documento que saiu dessa comissão é com os princípios orientadores da formação que aparecem hoje no PNE: sólida formação teórica e prática. Os princípios defendidos pela ANFOPE, a comissão acolheu, a partir da discussão com as universidades, nessa época os representantes. Então foi muita legitimidade dessa comissão de especialista (NARRATIVA ORAL, 2015).

O desafio da 1ª CEEP foi construir uma proposta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, analisando as contribuições de mais de 500 instituições de ensino superior e outras muitas entidades do campo educacional (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). Em 04 de maio de 1999, uma versão das DCN de Pedagogia foi enviada a SESu/MEC e ao CNE propondo atuação do pedagogo na docência da Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do Ensino Médio, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimentos em diversas áreas da educação, sendo a docência a base obrigatória na formação e identidade desse profissional (CEEP, 1999). A proposta apresentada pela CEEP não chegou a ser apreciada pelo CNE, pois a indicação da comissão era de que a formação docente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais se realizasse na universidade; isso conflitava com o disposto no artigo 63 da LDBEN/96 que estabelecia a criação dos Institutos Superiores de Educação e destinava,

exclusivamente, aos Cursos Normais Superiores a “formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental”; o artigo 64 da LDBEN estabelecia que o curso de Pedagogia se dedicaria ao preparo de especialistas, especialmente gestores educacionais (BRASIL, 1996). A Profa.³⁸ relembra esse acontecimento com muita indignação:

Particpei também das discussões com 1ª comissão de especialistas ajudando a redigir diretrizes curriculares, depois de termos ouvido muitas universidades públicas, ouvimos universidades particulares, as comunitárias tinham uma inserção forte também na discussão. Nós remetemos essa proposta, eu digo nós porque era um grupo muito grande. Nós remetemos a proposta, nessa ocasião que a professora Leda Scheibe daqui de Florianópolis estava na presidência da comissão de especialistas; bem, então, remetemos ao conselho e eles seguraram na gaveta por quatro anos a proposta e nunca consideraram, nunca (NARRATIVA ORAL, 2015).

Objetivando orientar a aplicação dos art. 62 e 63 dessa LDBEN, o CNE regulamentou o funcionamento dos Institutos Superiores de Educação com Parecer nº 115/99 e no Parecer nº 970/99. Julgou que não deveriam mais ser autorizadas as habilitações para magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, mas tão somente nos Cursos Normais Superiores (BRASIL, 1999). Porém, antes que esse parecer fosse homologado, por meio do Decreto nº 3.276/99, o Presidente da República determinou que a formação em nível superior de professores, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-ia exclusivamente em Cursos Normais Superiores. Pressionado pelas entidades educacionais e pela relutância da comunidade acadêmica quanto ao cumprimento daquela legislação, o poder executivo baixou o Decreto n.º 3.554/2000, substituindo o termo exclusivamente por preferencialmente, readmitindo assim a formação docente em nível superior no curso de Pedagogia.

No final do semestre do ano 2000, outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia foi nomeada pela Portaria SESu/MEC nº 1.518 (BRASIL, 2000). Essa comissão ratificou em dois relatórios apresentados ao CNE, em fevereiro/2001 e abril/2002, as principais teses apresentadas pela comissão anterior, a saber: a base do curso de Pedagogia é a docência; o curso de Pedagogia é ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado, pois forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e

⁸ Código atribuído no contexto da presente pesquisa para preservar o anonimato dos entrevistados.

gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação (CEEP, 2001; CEEP, 2002).

Essas proposições já haviam sido sustentadas pelas associações acadêmicas Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes e pelo Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores e inscritas em documento entregue ao CNE em novembro de 2001, denominado “Posicionamento Conjunto das Entidades” (BOLETIM DA ANFOPE, 2001). Porém, parte do movimento dos educadores criticava o fato das comissões de especialistas de ensino de Pedagogia (CEEP) desconsiderarem outras posições apresentadas nos debates, como afirmam os professores Pimenta e Libâneo (1999, p.242):

Foram manifestas nas reuniões de trabalho diferentes posições sobre a formação dos profissionais da educação, não incluídas no corpo do referido documento. [...] A proposta básica é a de que a formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica far-se-á, predominantemente, nas atuais Faculdades de Educação, que oferecerão curso de Pedagogia, cursos de formação de professores para toda a Educação Básica, programa especial de formação pedagógica, programas de educação continuada e de pós-graduação. [...] O curso de Pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

Para esses educadores, a docência é uma modalidade de atividade pedagógica, uma das múltiplas especializações possíveis ao pedagogo. Essa questão da base do curso era delicada e motivo de divergências entre os educadores, como podemos observar nas narrativas da Profa.2 e Profa.3, respectivamente:

A gente ia nas ANPED, nos ENDIPE, eu sempre falava, o Libâneo falava, Selma falava, mostrando essa questão de que o pedagógico deveria fundamentar a docência e que à medida que a docência se fundamentasse por si só, ela se transformaria numa técnica apenas; e que o pedagógico exercido só pelos professores, sem a formação específica, seria um tiro nos pés dos pedagogos porque com o tempo o curso iria se aquecer (NARRATIVA ORAL, 2015).

Os especialistas tinham ojeriza de entrar numa sala de aula, eles tinham medo de entrar na sala de aula, eles não entravam porque eles se trancavam nos gabinetes, por isso todo pedagogo tem que ser docente (NARRATIVA ORAL, 2015).

Para a ANFOPE, a docência é a base da formação e da identidade de todo e qualquer profissional da educação; então, criou-se o conceito de docência ampliada. Na narrativa da Profa.2, a docência ampliada é a gestão, como podemos verificar a partir de sua fala:

O conceito que foi criado na época foi de docência ampliada. O que é a docência ampliada? É a gestão. O pensamento de que gestão é fazer acontecer! É a mesma coisa que administração, principalmente, uma administração de pessoas, pedagógica, política, social e tudo mais. Quando fala da gestão eles não estavam pensando na orientação, na supervisão... eles quase que as consideravam como “desnecessidades” porque a orientação educacional nunca mais se falou; o supervisor continua na delegacia fora da escola, mas ele é apenas aquele que olha que tem uma “super visão” no sentido de controle (NARRATIVA ORAL, 2015).

Segundo Libâneo (2009), a docência é uma modalidade de atividade pedagógica, uma das múltiplas especializações possíveis ao pedagogo. Embora a docência e a gestão sejam dimensões da atividade pedagógica, elas têm conceitos distintos. O docente ensina o necessário para o aluno inserir-se criticamente no mundo; o gestor dispõe e coordena a utilização de recursos e meios, organizando situações, para a realização de fins determinados.

Presidente da ANFOPE por vários anos, a Profa.3 explica quem é o gestor-professor:

Em primeiro lugar, o gestor é o professor que domina sua sala de aula no sentido de desenvolver a aprendizagem, esse é o gestor, o gestor dentro da sala de aula; agora ele é o gestor de sistemas também e é gestor de espaços não escolares. Então, vai ampliando e ele toma o nome hoje mais corriqueiro de coordenador. Essa função do coordenador tem por duplo a gestão, mas ele tem a gestão pedagógica, a gestão administrativa que é o diretor da escola, a gestão do currículo como aquele que também trabalha no projeto político pedagógico. [...] então esse processo de gestão democrática é o coração da escola e esse gestor ele pode chegar a gestor de sistema maior, ao ministério da educação com o curso de pedagogia. (NARRATIVA ORAL, 2015).

Percebemos nas narrativas acima, a concepção multidimensional de gestão, na qual são trabalhadas simultaneamente as áreas econômica, pedagógica, política e cultural (SANDER, 2007). A Profa.3 enfatiza o perfil do professor-gestor com formação para exercer as variadas funções que as atividades educacionais demandam, caracterizando em

sua fala a flexibilidade e polivalência do paradigma multidimensional. A professora também pontua que esse processo de gestão agora é democrático, pois todo docente é um candidato potencial para exercer a função de gestor escolar, o que antes das diretrizes era prerrogativa exclusiva dos especialistas em Educação.

A Profa.1 apresenta em sua narrativa o perfil do pedagogo que estava sendo construído no contexto de influência das diretrizes:

A gente não tinha essa ideia da separação de aqui está a docência e aqui está a gestão. Nós considerávamos que era a formação do educador; a formação do gestor estaria nessa formação do educador. [...] Porque tínhamos também como outro princípio, a questão da gestão democrática; então, não imaginávamos que haveria uma pessoa eternamente gestor. Então, você está numa escola, você pode ser gestor nesse momento, a outra poder ser gestora em outro momento. Portanto, você tem que ter uma formação comum que te qualifique para exercer qualquer cargo na escola (NARRATIVA ORAL, 2015).

Pelas narrativas da Profa.1, percebemos que ela valoriza a formação polivalente do professor-gestor e realça em sua fala a defesa da gestão democrática. Essa professora tem como base as reivindicações da ANFOPE, uma formação “que permita ao futuro pedagogo articular fins/meios, ser simultaneamente um pesquisador e um técnico, professor articulador/gestor de conhecimentos/relações sociais considerando as diversas funções e práticas pedagógicas escolares ou não escolares existentes” (AGUIAR; MELLO, 2005, p. 6).

Para Viera (2011, p. 136), a docência ampliada ou alargada extrapola a relação ensino-aprendizagem e envolve todo o trabalho educativo, ela “está sendo assumida como atividade de um profissional polivalente e concentra-se no campo da ação”, mas está extinguindo o conceito de professor. Küenzer e Rodrigues (2006, p. 191) também criticam essa abrangência da docência que parece querer instituir um novo salvador da pátria, pois “a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas”.

Em 2003, o CNE designou Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica para definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Enquanto as Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) eram formadas por educadores ligados às associações acadêmicas, a Comissão Bicameral era formada por membros da Câmara de Educação Básica e de Educação Superior, tendo representantes do governo e de entidades da

sociedade civil da área de Educação, entre estes atores os privatistas, donos de instituições de ensino privada que tinham interesse na expansão do mercado do ensino particular; isso aumentou consideravelmente as forças divergentes na busca do monopólio da autoridade científica em relação ao curso de Pedagogia. A narrativa da Profa.3 nos conta um pouco dessa história.

A partir de 2003, nós retomamos o processo. Veio o governo Lula e o conselho foi, totalmente, redimensionado e tivemos a felicidade de termos uma presidente no conselho, relatora das diretrizes a professora Clélia Craveiro. Eu participei como representante da ANPED na comissão bicameral. Nesse momento, nós tivemos muito apoio do presidente da comissão bicameral que era o reitor da PUC de São Paulo, professor Antônio Carlos Ronca, e tivemos um clima muito democrático de troca de ideias. Mas a correlação de forças dos privatistas no conselho era muito maior do que dos republicanos e democratas (NARRATIVA ORAL, 2015).

A Profa.3 narra como foi difícil, nesse contexto de influência, a disputa dos grupos dentro do CNE, a arena formal de luta, para influenciar a definição das diretrizes. A Comissão Bicameral instituída pelo CNE realizou audiência pública em dezembro de 2003, “na qual ficou evidente a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida” (BRASIL, 2005, p. 1). Em março de 2005, o CNE apresentou a primeira versão do projeto de Resolução para as DCN-Pedagogia, deflagrando uma grande polêmica porque segundo Evangelista e Triches (2012), a primeira versão não levava em conta décadas de história e discussão no meio acadêmico acerca da função e identidade do curso, além de reduzi-lo à docência. O professor Saviani (2008, p. 642) relata seu entendimento do referido documento:

Quando surgiu a primeira proposta das diretrizes do CNE eu, tomando conhecimento dela, escrevi sobre o seu caráter e, em seguida, me manifestei via e-mail para a Helena que sempre se manteve mais ou menos na direção da ANFOPE, perguntando o que era aquilo e fazendo algumas críticas, pois me parecia que a referida proposta acabava por reduzir o curso de pedagogia ao normal superior. Helena deu retorno dizendo que era possível revertê-la.

Na tentativa de modificar a situação, ao longo do ano de 2005 foram apresentadas vinte e duas versões do projeto de diretrizes pelo CNE, fruto das diversas pressões feitas pelas instituições de ensino e demais grupos que acompanhavam as discussões.

Observemos dois documentos protocolados no conselho que revelam as duas alas do movimento dos educadores:

Nesse momento em que o CNE apresenta um Projeto de Resolução sobre as Diretrizes para o curso de Pedagogia, desconsiderando as concepções e princípios construídos historicamente pelo movimento nacional de educadores, é necessário um posicionamento conjunto das Entidades nacionais defendendo uma formação de profissionais da educação comprometida com a transformação da escola, do ensino e da educação no país. Nesse sentido, enfatizamos que as Diretrizes Curriculares devem contemplar: a base comum nacional; a docência como base de formação; sólida formação teórica; interação teoria-prática; a pesquisa como princípio formativo e epistemológico; a gestão democrática da educação. Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação; avaliação permanente e contínua dos processos de formação (ANFOPE; ANPED; CEDES; FORUMDIR, 2005).

No documento citado, assinado em conjunto pelas associações, as mesmas solicitavam que o curso fosse licenciatura e bacharelado ao mesmo tempo, tendo como eixo a docência, a gestão e a pesquisa. Diferente dos profissionais de outra ala do movimento que reivindicavam o bacharelado para o curso, focando na formação de especialistas,

Entendemos que a formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Básica e em outras instâncias de prática educativa dar-se-á nas faculdades/centros/Departamentos de Educação que oferecerão cursos de bacharelado em Pedagogia e curso de Formação de professores. Compreendemos, entretanto, que o objeto da legislação em questão não pode ser o curso de licenciatura para a formação de professores, mas o de bacharelado em Pedagogia que se destina a formação de profissionais não docentes voltados para os estudos teóricos da Pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não-escolares (MANIFESTO, 2005, p. 2-3).

Para justificar a atitude do CNE, o Prof.⁴⁹ retoma o início das discussões, o I Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978, quando o contexto de influência começou a ser construído (BALL, 1992 apud MAINARDES, 2006). Na opinião dele,

⁹ Pseudônimo atribuído no contexto da presente pesquisa para preservar o anonimato dos entrevistados.

esgotaram as possibilidades, então o conselho resolveu bater o martelo. Ao resolver bater o martelo, fez aquilo pelo que o conselho sempre se pautou, audiência pública, audiência regional pública, consulta a especialista, consulta a pessoas interessadas, gente de fora, em alguns países. Quando o conselho resolveu bater o martelo, não teve saída, tinha que chegar finalmente ao que foi iniciado em 1978, não dava mais para ficar em um universo nebuloso e com isso finalmente chegou a aquelas diretrizes (NARRATIVA ORAL, 2015).

Reflexões finais

O I Seminário de Educação Brasileira, como já observamos, foi um marco histórico para os educadores que tiveram como foco das discussões as questões pautadas pelo CFE para redefinição da formação do pedagogo. Depois de vinte e oito anos de luta concorrencial, chegava a hora de “bater o martelo”.

Em 15 de maio de 2006, o CNE institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que

aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

Por “consenso” esses foram os resultados dos embates entre os variados grupos de interesse que disputaram no contexto de influência os rumos do curso de Pedagogia.

Cada professor entrevistado tem a sua percepção das diretrizes estabelecidas. Selma e a Profa.3, mesmo tendo posições diferentes dentro do movimento dos educadores, concordam que da maneira que foi colocada, a formação, em termos gerais, nessas diretrizes, tende a ser superficial. A Profa.2 também critica negativamente as diretrizes pela ampliação da docência que acampou as funções da gestão.

A consideração do grupo que venceu era que a gestão é uma forma de docência. O que se vê é que a gestão na própria diretriz é tratada assim como um detalhe. [...] Gestão, forma também para gestão; forma também para isto, forma também para tudo e não forma para nada! Mal forma porque nesta gestão forma para controle e não com pensamento da administração como a gente tinha. A gestão virou

uma ação de controle. Só controle de papel, controle de burocracia, controle do espaço físico, só isso! Mas não um pensamento de administrar a educação que está ocorrendo naquele espaço (NARRATIVA ORAL, 2015).

A Profa.1 lembra a falta de investimento do governo na questão da formação nas instituições públicas, abrindo espaço para a expansão das instituições privadas. O Prof.4 ameniza o debate, afirmando que as diretrizes não são fechadas ou conclusivas; elas representam um referencial para as IES, sem ferir a autonomia da instituição. Porém, a cisão dentro do movimento dos educadores ainda persiste na concepção desse professor. Consideramos que as conclusões de Saviani (2012, p. 58-59) resumem o posicionamento de todos os outros sujeitos desta investigação:

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. [...] Prevê-se, assim, que as instituições terão dificuldades quanto ao modo como devem proceder para organizar o curso de pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas.

Analisando o processo como um todo, percebemos que o resultado não agradou, totalmente, a nenhum dos grupos envolvidos no contexto de influência das diretrizes, contudo, podemos afirmar que o movimento dos educadores conseguiu legitimar as concepções de docência como um dos pilares da formação do pedagogo, a base comum nacional organizada em eixos curriculares, a formação inicial docente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no Ensino Superior.

A concepção de gestão escolar, nessas diretrizes, é associada à docência na formação do pedagogo. Temos então uma concepção ampliada de docência que se afina com o movimento dos educadores. Essa abordagem se aproxima da vertente multidimensional, não no sentido do atrelamento aos interesses de mercado, mas de uma educação de qualidade articulada à gestão democrática. Mas também estão presentes neste documento as fortes intervenções dos privatistas marcadas pela ideologia capitalista de competência para o mercado de trabalho, expressas nas aptidões que o egresso do curso deverá ter.

Frente às posições e oposições das alas do movimento dos educadores em relação às diretrizes, nosso raciocínio está alinhado ao de outros autores que entendem a docência e a gestão como funções relacionadas, mas específicas. Sendo necessário o estudo da teoria e o desenvolvimento da prática nestes dois campos de atuação. É preciso evitar, porém,

que o conceito de professor desapareça em consequência da efetivação do conceito de docência ampliada. Embora as funções de professor e gestor estejam interligadas, elas são distintas.

Concluimos que nas discussões sobre a gestão no contexto de influência apareceram duas concepções: multidimensional e democrática. Nas diretrizes prevalece o paradigma multidimensional, apontando para uma formação docente polivalente, exigindo um gestor que demonstre iniciativa e autonomia em suas decisões sendo capaz de adaptar-se e de reorientar sua ação em função de condições novas; mas, na prática, pela urgência das demandas na instituição, esse sujeito corre o risco de distanciar-se da reflexão sobre sua atividade e sobre si mesmo.

Referências

AGUIAR, Márcia; MELLO, Márcia. Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias. **Linhas Críticas. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**, Brasília, v. 11, n., p. 119-138, jan/jun 2005.

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, 1992.

ANFOPE; ANPED; CEDES; FORUMDIR. **Carta de Brasília**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://anfope.com.br/historico/cartas/carta-de-brasilia/>>. Acesso em: 22 mai 2015.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.852 de 11 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro**. Brasília, 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 10 ago 2015.

_____. Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. **Organização da Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/19371946/Del1190.htm>. Acesso em: 15 nov 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://dominio.publico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>> Acesso em: 05 set 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas->

individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 20 out 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 972, de 22 de agosto de 1997**. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino e estabelece suas atribuições. Brasília: MEC, 1997a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Edital 04/1997**. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília: MEC, 1997b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CES n.º 970/99**. Dispõe sobre Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces970_99.pdf>. Acesso em: 09 mar 2016.

_____. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em: 27 jan 2016.

_____. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em:

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 dez 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-00203072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 de mai 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Política nacional de formação de pedagogos: tendências pós diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Pedagogia. In: **XVI Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino**, 2012, Campinas. **Anais...**Recurso eletrônico.

CBE IV. 1986, Goiânia, Brasil. **Carta de Goiânia**. Goiânia, 05 de setembro de 1986. Disponível em:

<http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadegoic3%A2nia1986_4cbe.pdf>.
Acesso em: 12 set 2017.

CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 1999.
Disponível em:
<<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/diretrizes99.doc>>. Acesso em:
15 jun 2015.

CONED. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. **Plano Nacional de Educação:**
proposta da sociedade brasileira. In: Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte,
1997. Disponível em: <http://www.fedensp.org.br/documentos/PNE%20-%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf>. Acesso em:

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da
Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:
UNESCO/ MEC, 1998.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o
superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. n. 45, p. 185-198, jul/set 2012.

FRANCO, Maria Amélia; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a
formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v.
37, n. 130, p. 63-97, jan/2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entrevista 1**. [Out. 2015]. Entrevistador: Simone Chaves
Dias. Florianópolis, 2015. 1 arquivo iphone.m4a (65 min.)

GADOTTI, M. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. **Em
Aberto 3**, Brasília, jul/ago 1984.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação:
visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, v., n.
68, p. 239-277, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus
gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun 2000.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise
de políticas educacionais. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr
2006.

MENDONÇA, Erastos Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação
brasileira**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

MANIFESTO. **Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares
Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. São Paulo, 2005. Disponível em:
<http://www3.fe.usp.br/manifestocne/manif_cne.asp>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CEEP. **Documento norteador para comissões de autorização e Reconhecimento de curso de pedagogia**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pedag.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MOREIRA, Laélia. Pedagogia e ciências sociais: a discussão brasileira em três tempos. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 87-106, 2010.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: liber, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. p. 99-134, 2007.

_____. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul/dez 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 05 out 2012.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez/1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300012>>. Acesso em: 22 jun 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Submetido em 18/01/2019

Aprovado em 25/11/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)