



**GESTÃO ESTRATÉGICA E CURRÍCULO: (RE)CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO
CURSO DE PEDAGOGIA A PARTIR DAS DEMANDAS SOCIAIS**

**STRATEGICAL MANAGEMENT AND CURRICULUM: (RE)BUILDING THE
PEDAGOGY COURSE IDENTIDY FROM SOCIAL DEMANDS**

ROSA, Sanny S. da
e-mail: ssdarosa@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem uma dupla finalidade: de um lado, destacar a importância da *gestão estratégica* na condução de projetos pedagógicos no ensino superior; de outro, discutir o processo de reformulação do currículo do curso de pedagogia, tendo como pano de fundo o debate que culminou com a aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais para o curso em 2006. Essas duas temáticas se entrecruzam pelo fato de que gestores, professores e alunos partilharam do mesmo sentimento de incerteza e instabilidade diante da prolongada indefinição sobre os destinos do curso e do campo de atuação profissional dos pedagogos, intensificada com a promulgação da LDBEN de 1996, cenário que exigiu atenção estratégica para enfrentá-lo com alguma serenidade e bom senso. A discussão passa, necessariamente, pela questão da identidade do curso e interessa especialmente àqueles que testemunharam o conturbado cotidiano dos cursos de pedagogia nesses últimos anos no Brasil.

Palavras-chave: Gestão Estratégica; Currículo; Curso de Pedagogia; Formação de Professores.



ABSTRACT

This article has a two fold purpose: on one side, it aims to highlight de importance of strategically management in the conduction of pedagogical projects in higher educational institutions; as a second goal, it analyses the pedagogy course reform process based on the context of the debate carried out in the last ten years in Brazil, since the promulgation of the current LDBEN (The Brazilian National Educational Law in 1996) up to the recent approval of the Pedagogy Course National Guidelines Curriculum in 2006. These two subjects are related by the fact that educational managers, teachers and pupils have shared the same sentiment of uncertainty and instability regarding the both the course and the profession's future during the mentioned period. This debate centers on the course identity concerning, especially, those who have witnessed the troublesome situation for the pedagogy courses during these last few years in Brazil.

Key-words: Educational Strategically Management; Curriculum; Pedagogy Course; Teachers Training.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem uma dupla finalidade: de um lado, destacar a importância da *gestão estratégica* na condução de projetos pedagógicos no ensino superior; de outro, discutir o processo de reformulação do currículo do curso de pedagogia, tendo como pano de fundo as discussões e polêmicas que culminaram com a aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais para o curso em abril de 2006. Essas duas temáticas se entrecruzam pelo fato de que gestores, professores, alunos - e também os profissionais da área - partilharam do mesmo sentimento de incerteza e de instabilidade diante da prolongada indefinição sobre os destinos do curso e do campo de atuação profissional dos pedagogos, intensificada com a promulgação da LDBEN de 1996, cenário que exigiu, sem dúvida, atenção estratégica para enfrentá-lo com alguma serenidade e bom senso. A discussão passa, necessariamente, pela questão da identidade do curso e interessa especialmente àqueles que testemunharam o conturbado cotidiano dos cursos de pedagogia nesses últimos anos no Brasil.



Num primeiro momento discutirei, brevemente, a concepção de gestão estratégica, fazendo referência à nossa experiência na coordenação de curso de uma IES particular do município de São Paulo. Faço uso do plural para me referir a essa experiência, tendo em vista minha forte convicção de que se trata de um trabalho necessariamente coletivo, fundamentado nos princípios da gestão democrática. Em seguida, partindo de minha compreensão a respeito do papel social e político dos profissionais de educação que atuam nos cursos de pedagogia das IES privadas, apresentarei alguns dados estatísticos oficiais¹ para justificar nossa opção (estratégica) de investir na construção de um currículo que tivesse, na docência, a base da identidade e formação desse profissional.

2. Gestão estratégica: uma questão de bom senso e de sobrevivência

O campo da Educação é, pela sua própria natureza, especialmente suscetível a influências ideológicas. Falar de *gestão estratégica* e *planejamento estratégico* nessa área é, por isso mesmo, arriscar-se a ser classificado como politicamente conservador ou de aderir a uma visão submetida aos interesses da iniciativa privada. Isto porque o tema tem sido objeto de preocupação preferencial dos administradores de empresas, sendo raros os estudos e publicações sobre o assunto por parte dos profissionais e teóricos do campo educacional. Não por outra razão, a professora Heloísa LÜCK (2000) abre seu texto sobre “*A aplicação do planejamento estratégico na escola*” com a cautela e preocupação de quem procura, de antemão, não espantar o leitor/educador:

Por que adotar o planejamento estratégico na escola? Não é esta uma metodologia empregada nas empresas e, portanto, adequada a organizações voltadas para o capital e o lucro? Não seria uma metodologia limitada, voltada para a técnica, em esquecimento da dimensão social e humana? Tais perguntas, dependendo do tom com que são formuladas, podem evidenciar um entendimento limitado do significado de planejamento estratégico e, em consequência, uma rejeição antecipada a ele, antes mesmo de se compreender o seu significado e importância. Resulta, pois, de uma visão inadequada e

¹ Os dados estatísticos apresentados neste estudo foram atualizados e constituem parte importante do planejamento estratégico do curso de pedagogia da USM. Inicialmente, foram organizados na monografia de conclusão de meu MBA em Gestão Universitária no ano de 2005.

distorcida desse planejamento. É importante revê-la, e sempre podemos aproveitar novas oportunidades para verificar os diferentes aspectos da realidade por um novo ângulo.(LÜCK, 2000, p.1)

A professora Heloísa faz importante contribuição aos educadores ao alertar para o fato de que, no campo da educação, é freqüente uma “visão de senso comum e reativa da realidade” e de que existe, portanto, uma “tendência de se agir por tentativas e erros” (LUCK, 2000, p.2). Para complementar a observação da autora, arriscaria afirmar que, em nosso país, essa cultura resulta, em grande parte, de um modelo emanado dos próprios responsáveis pelas políticas públicas em educação, cujas decisões se pautam muito mais nas conveniências políticas imediatas de grupos específicos do que nos dados de nossa realidade escolar e social. Sofrem as conseqüências aqueles que, estando na base operacional dos sistemas de ensino, têm como tarefa cotidiana lidar com o mundo real. E, no mundo real, considerar os dados de realidade não é apenas uma questão de bom senso, mas também de sobrevivência.

Assim, as noções de *gestão estratégica* e *planejamento estratégico* adquirem dimensão e importância cruciais para evitar o que a autora chama de prática de “*apagar incêndios*” ou de “*correr atrás do prejuízo*”, tão rotineira na vida profissional dos gestores educacionais. Isto porque, ao invés de “reagir” às situações que se impõem como problemas imediatos, o planejamento estratégico permite construir cenários – a partir da análise dos dados de realidade internos e externos ao ambiente institucional – que orientam a tomada de decisões. Em outras palavras, *pensar estrategicamente* possibilita *antecipar* tendências, avaliá-las e analisar as prováveis conseqüências e repercussões das alternativas que se colocam como possibilidades de enfrentamento e respostas a um conjunto complexo de situações que se apresentam como ameaças e oportunidades.

Neste ponto, cabe um esclarecimento: embora *gestão estratégica* e *planejamento estratégico* se refiram a uma mesma concepção metodológica, o segundo conceito não se reduz ao primeiro. Enquanto o *planejamento estratégico* diz respeito a um conjunto de atividades necessárias para produzir um documento - o *plano estratégico* - válido para um determinado



período de tempo, a gestão estratégica é um processo contínuo pelo qual uma equipe define “objetivos e metas, bem como seleciona as estratégias e meios para atingir tais objetivos (...) por meio da constante interação com o ambiente externo.” (TACHIZAWA, T. e ANDRADE, 2001, p.84)

Vale ressaltar que este é um trabalho de equipe e que tais práticas não se opõem, portanto, aos princípios de gestão democrática e do planejamento participativo bastante difundidos – mas infelizmente pouco ou insatisfatoriamente praticados – nos meios educacionais. A concepção de *gestão estratégica* tem como objetivo construir uma *visão estratégica* da equipe gestora, criando condições para orientar um conjunto de ações a serem tomadas com base em dados consistentes e, em conseqüência, com maiores chances de produzirem, a curto, médio e longo prazos os resultados esperados e definidos no *plano estratégico*. Não é meu objetivo detalhar as etapas e passos de execução do planejamento estratégico, mas é importante destacar que este pressupõe um estudo rigoroso e disciplinado dos aspectos internos da instituição (micro-ambiente) e das diversas variáveis do ambiente externo que afetam direta ou indiretamente a sua atividade (macro-ambiente). Tais elementos constituem o conteúdo que servirá de base para a definição da política da instituição (ou curso), isto é, sua missão, visão de futuro e valores que, por sua vez, “são os elementos básicos do plano que imprimem significado a tudo o mais que nele se coloca”. (LÜCK, 2000, p.7)

No caso das instituições de ensino superior, a legislação que regula a formação e o exercício profissional é um dos fatores do ambiente externo de maior impacto sobre as decisões dos gestores de cursos de graduação. Igualmente importante é a análise do perfil profissional e demanda de mercado de trabalho de seus egressos. O processo de *planejamento estratégico* leva em conta também diversos outros fatores específicos que podem afetar mais ou menos esta ou aquela instituição. Dada a sua relevância e pelo fato de que os dois fatores acima mencionados dizem respeito a qualquer IES, darei destaque apenas a eles na condução do meu raciocínio, aplicando-os à situação específica dos cursos de pedagogia no Brasil.

3. Convivendo com a instabilidade: idas e vindas da legislação dos cursos de pedagogia no Brasil

Do ponto de vista da legislação, os últimos anos foram particularmente difíceis para aqueles que tiveram sob sua responsabilidade definir metas, planos de ação e implementar mudanças curriculares nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia. A partir da promulgação da LDBEN (Lei 9394/96) intensificaram-se as discussões e polêmicas não só em relação à identidade do pedagogo, como também às incertezas quanto à própria sobrevivência do curso.² Tais incertezas se transformaram em verdadeira ameaça quando, em 1.999, o Parecer CES/CNE no. 970/99 retirava a possibilidade do curso de pedagogia de formar docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, o que já vinha ocorrendo em diversas instituições públicas e privadas de todo país, havia já alguns anos.

Os defensores de tal Parecer viram seus interesses contemplados com a publicação do Decreto Federal 3.276 de 6/12/99 que estabelecia que aquela formação passaria a ser *exclusiva* dos cursos normais superiores. Mas como se sabe, frente à resistência organizada das entidades representativas da comunidade acadêmica e de profissionais de todo o país³, o Decreto Federal 3.554 de agosto de 2000 substituiu a expressão “*exclusivamente*” por “*preferencialmente*”, resultando na relativização do texto anterior e na recuperação, pelo curso de pedagogia, de sua função de licenciatura, “porém de forma pouco qualificada ou, pelo menos, secundarizada” (SILVA, C. 2003, p.85), como preferiu frisar a professora Carmem Silvia, em seu detalhado estudo sobre a conturbada trajetória do curso de pedagogia no Brasil.

² Isto porque a LDB passou a prever, em seu Art. 62 que a formação de professores para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental seja realizada nos cursos normais superiores, no interior dos institutos superiores de educação e, de outro, o Art. 64 abriu a possibilidade para que a formação dos “especialistas” ocorresse também em nível de pós-graduação. Ambas tradicionalmente oferecidas pelo curso de Pedagogia.

³ Entidades representadas no Fórum em Defesa da Formação de Professores: ANDES/Sindicato Nacional (SN), ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de educação infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.



No ano seguinte, a aprovação do Parecer CNE/CP 9/2001 ofereceu alguns parâmetros importantes para a reordenação curricular dos cursos de Licenciatura, dentre os quais se incluía o de Pedagogia. Com algumas modificações, aquelas orientações foram aprovadas em fevereiro de 2002⁴, com o que foi possível começar a sair do estado de paralisia em que nos encontrávamos e começar a pensar *estrategicamente* o futuro do curso e dos alunos.

Diante de um contexto tão incerto como o descrito acima, duas alternativas se colocavam para os gestores dos cursos de pedagogia naquele período: manter inalterada a proposta pedagógica e curricular até a total definição a respeito da legislação; ou conduzir um processo de reformulação com base na análise de algumas tendências – legais e sociais - que se anunciavam. Os dois caminhos apresentavam riscos. No primeiro caso, uma postura mais conservadora e cautelosa que optasse pela manutenção de uma proposta curricular já ultrapassada, mas ainda apoiada na legislação anterior⁵, enfrentaria o risco de contrariar as expectativas dos alunos quanto à sua formação e inserção no mercado de trabalho. No segundo caso, uma postura mais ousada, isto é, que arriscasse realizar uma reforma curricular antecipando-se às definições legais, caso se equivocasse, teria que arcar com o ônus da perda de credibilidade junto à comunidade e seus alunos⁶.

Considerando a grande interdependência entre a legislação que regula cursos de formação dos profissionais da educação em nível superior e as políticas públicas para a Educação Básica não é possível deixar de assinalar os prejuízos que esse longo período de espera, expectativas e indefinições produziram do ponto de vista social, institucional e também individual. Nesses dez

⁴ Resoluções CNE/CP 1 e 2 de fevereiro de 2002, aprovadas com base no Parecer CNE/CP 9/2001 de 08 de maio de 2001.

⁵ Referimo-nos ao Parecer CFE n.252/69

⁶ Nesse período, os gestores dos cursos de pedagogia viveram a situação *sui generis* de não encontrarem referências seguras nem na legislação anterior e tampouco naquela que a modificou. Ao mesmo tempo em que se viam obrigados, por força da própria realidade, a promover mudanças substantivas em seus projetos pedagógicos a fim de oferecer respostas concretas às demandas sociais. Exatamente por isto, foi particularmente difícil oferecer, nesses últimos anos, uma atmosfera de estabilidade necessária ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade e com metas claras.

anos que se passaram entre a promulgação da LDBEN (1996) e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia (2006), seguramente muitas escolas de ensino fundamental e infantil deixaram de contar com professores melhor preparados; instituições de ensino superior tiveram dificuldade para definir e organizar suas propostas pedagógicas; e, no plano individual muitos projetos profissionais possivelmente tiveram que ser modificados, adiados ou até mesmo desfeitos⁷! Essa situação é tão grave no caso dos egressos dos cursos de pedagogia que o Ministério da Educação aprovou, em 2006 e 2007, respectivamente, duas Resoluções⁸ que estabelecem normas para o “apostilamento” no diploma para o direito ao exercício do magistério no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Este é mais um típico exemplo da prática de “apagar incêndios” de que fala a professora Heloisa Lück e que, sem dúvida alguma, levará para as salas de aula das escolas públicas brasileiras muitos “pedagogos” que, em seus cursos de formação inicial, pouco se dedicaram aos conteúdos e práticas que, agora, seriam indispensáveis para enfrentar o desafio de oferecer uma educação de qualidade às crianças que estão ingressando na escola.

Assim, a histórica morosidade do poder público brasileiro na tomada de decisões estratégicas para desenvolvimento do País – como é o caso da Educação – reforça a necessidade de que as instituições de ensino superior, por meio de seus gestores, pensem e ajam estrategicamente, tendo em vista a sua responsabilidade social e com o destino profissional dos seus alunos. Diria, sem medo de errar, que essa responsabilidade é ainda maior nos cursos de

⁷ Faz parte do dia-a-dia das coordenações de curso conviver com as inúmeras dúvidas, incertezas e impedimentos de exercício profissional de alunos e ex-alunos do curso face às incoerências e às idas e vindas de sua legislação.

⁸ As Resoluções CNE/CES no. 8/2006 e CNE/CES n.09/2007, esta última recém publicada no DOU de 5/10/2007, Seção 1, p.50.

formação de professores, visto que as conseqüências dos equívocos e negligências nessa área afetam, às vezes de forma irreparável, as futuras gerações.

Foi com essa preocupação que, para enfrentar aquele período de incertezas com alguma estabilidade, nossa equipe pedagógica se dedicou prioritariamente à tarefa de identificar tendências que nos permitisse “apostar” em um projeto pedagógico e curricular que fosse ao mesmo tempo consistente e realista. Tínhamos consciência de que essa prática não poderia ser confundida com o ímpeto aventureiro e leviano de atender a expectativa do aluno, entendendo-o como “*cliente*”, apenas para atraí-lo a qualquer custo. De outro lado, também estava claro que a nova proposta curricular não poderia nascer de uma visão idealizada sobre a identidade da profissão que, em nome de princípios filosóficos e epistemológicos, ousasse dispensar a realidade. O bom senso indicava o caminho do meio: conciliar o princípio do comprometimento com os conhecimentos teóricos e práticos necessários a uma formação de qualidade sem desprezar as características próprias dos alunos, suas expectativas e necessidades profissionais, além de uma real demanda social por professores qualificados para o exercício do magistério nos anos iniciais da educação básica.

4. (Re)construindo a identidade do pedagogo a partir da realidade

Os que acompanharam o debate sabem que as propostas sobre o destino e características dos cursos de pedagogia no Brasil, ao longo destas duas últimas décadas, estiveram polarizadas



entre duas concepções⁹: de um lado, os que vinham defendendo a tese da docência como base da identidade do pedagogo e, de outro, os que se empenharam em postular que o campo de estudo da pedagogia é muito mais amplo, sendo a docência apenas uma de suas possíveis expressões e, portanto, também uma dentre as possíveis práticas profissionais.

Embora tais posições ensejassem uma discussão de natureza filosófica e epistemológica muito interessante, o que estava em jogo, no contexto do processo de reformulação dos cursos de pedagogia, eram duas visões com conseqüências práticas muito concretas para o futuro do curso e de seus postulantes. Vale lembrar, porém, que a maior parte das instituições, dos docentes e dos alunos de pedagogia não participou ativamente desse processo. Isto porque, como bem observou o professor Umberto de Andrade Pinto, “o Movimento não conseguiu envolver as faculdades particulares na discussão sobre as reformulações dos cursos”(PINTO, Umberto de Andrade, 2002, p.17). Estas, de um modo geral, se mantiveram na expectativa das definições, enquanto sofriam as conseqüências de tão longa espera.

Apesar de não desfrutarem da mesma tradição e prestígio das universidades públicas, se impõe reconhecer que as instituições privadas de ensino superior há algumas décadas têm sido responsáveis pela formação da grande maioria de estudantes de pedagogia brasileiros que representam, hoje, 62%¹⁰ do total das matrículas do curso nas IES de todo o país! Como se sabe, grande parte deles são egressos de escolas públicas de ensino médio regular ou supletivo, com baixo poder aquisitivo e grandes dificuldades para levar a termo um curso superior - em geral noturno - que, por isso mesmo, esperam, não ultrapasse três anos de duração!

O reconhecimento dessa realidade quase sempre vem acompanhado da crítica às IES que vêm nesse “nicho de mercado” uma grande possibilidade de auferir lucros rápidos e fáceis. Sem

⁹ A primeira concepção - de que a formação do pedagogo deveria ter a docência como base - foi amplamente defendida pela ANFOPE. Podemos dizer que as posições do professor José Carlos LIBANEO sintetizam e expressam o pensamento de parte significativa da comunidade acadêmica de que os cursos de pedagogia devem formar o bacharel, voltado para a reflexão teórico-prática da educação que não se restringe à docência. Cf. LIBANEO, J.C. 1999.

¹⁰ De acordo com o Censo da Educação Superior de 2005, realizado pelo INEP, das 288.156 matrículas nos cursos de pedagogia presenciais em todo o país, 178.880 são de IES privadas.



dúvida nenhuma, essa é uma preocupação procedente e, em muitos casos, verdadeira. Acontece que são *esses* alunos que, com todas as lacunas de sua formação básica anterior e, com todas as dificuldades que enfrentam para levar a termo a sua formação - almejam e se dispõem a formar o quadro de profissionais da educação dos sistemas públicos de ensino! Pois, como se sabe também, nem os salários, nem as condições de trabalho das escolas públicas da educação básica têm atraído a elite estudantil que consegue ingressar nas universidades públicas. Estes últimos, apesar de ideologicamente convencidos de que é preciso melhorar a qualidade da educação do país, acabam optando – porque lhes é possível optar! – por oferecer sua contribuição social como pesquisadores ou como docentes do ensino superior. Grande parte deste grupo, aliás, constitui o corpo docente dessas mesmas IES privadas de que estamos tratando. Fechado o círculo, resta-nos admitir que as instituições privadas de ensino superior são, na prática e em grande medida, responsáveis pela qualidade da educação básica oferecida nas escolas brasileiras. Por conseqüência, interferem - intencionalmente ou não - por meio da ação dos profissionais que nelas se formam, nas políticas públicas de educação de nosso país!

Para os gestores de curso superior dessa área, estes dados de realidade são essenciais e não devem ser desprezados no momento em que assumem a tarefa de definir contornos, conteúdos e projetos de formação acadêmica e profissional. Assim, a questão que se coloca no dia-a-dia dos cursos de pedagogia das IES privadas é, sim, de natureza política mas, sobretudo, eminentemente prática, podendo ser formulada nos seguintes termos: diante das *condições dadas* o que compete à equipe gestora que, em inúmeros casos não se confunde com os mantenedores, mas são docentes do próprio curso, diretamente envolvidos nesse processo? Penso que a expectativa de nossos alunos é que essa equipe cumpra o seu papel de apresentar propostas de formação sérias e comprometidas com o objetivo de melhorar o seu perfil profissional. Para nós, estava claro que não poderíamos desconsiderar o fato de que a expectativa imediata dos ingressantes do curso era a de se formarem como professores - da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – vislumbrando a possibilidade de exercerem outras funções pedagógicas e administrativas da escola como decorrência de uma carreira que se *inicia* com a docência.

Quanto à tão debatida questão sobre a identidade do curso, para nós também estava claro que a despeito de sua conturbada história e de suas contradições o curso possui, sim, uma identidade própria consolidada. Aqueles que conhecem de perto e por dentro os cursos de pedagogia e o perfil de seus alunos *sabem* que este curso, dentre todos os demais que se dedicam à formação de profissionais do ensino e da educação é o mais sensível à necessidade de considerar as condições históricas, sociais, políticas, culturais e psicológicas intervenientes na condução da ação intencional educar, especialmente no interior da instituição escola. Tais preocupações e qualidades constituem, pois, sua identidade seja como docente ou como responsável pela condução de qualquer outra tarefa de natureza pedagógica dentro da escola ou em outras instituições educativas. Deste modo, é preciso concordar com a análise do professor Umberto para quem “a suposta e tão debatida falta de identidade, na realidade, refere-se ao descompasso (...) entre a estruturação do curso e o mercado de trabalho para os seus formandos e não uma falta de identidade do curso em si.”(PINTO, 2002, p.179)

O que sempre faltou ao curso – e isto por conta das inconsistências da legislação e dos interesses políticos em conflito nessa polêmica – foi “recheiar” a formação do pedagogo de conteúdos próprios à docência. E aqui faço uma observação: como pedagoga, sempre me causaram desconforto as posições que sugerem que a formação para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no interior dos cursos de pedagogia, seja epistemologicamente menos importante devido ao seu suposto caráter meramente instrumental. Não seria esta uma posição preconceituosa, por indicar a existência de uma hierarquia dos conhecimentos que formam o educador? E também restrita, ao desprezar que os saberes metodológicos guarda uma íntima e necessária relação com aqueles relacionados ao complexo processo de formação do indivíduo na infância, nos quais se apóia a compreensão de aspectos e etapas subseqüentes do desenvolvimento humano?

Foi com base nesse raciocínio e, levando em conta nossa própria experiência como testemunhas, parceiros e co-responsáveis pela formação profissional de nossos alunos que se tornou cada vez mais nítida a necessidade de investir em um projeto de curso de pedagogia preocupado em formar um “professor-educador” competente. E por “competência” entendemos a



capacidade de reunir as condições necessárias para transformar ideais pedagógicos em ações concretas de *qualidade*, no sentido em que Terezinha Rios atribui a essas expressões: “*uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades*”. Para esclarecer o que isto significa, melhor passar a palavra à própria autora:

“Não posso qualificar de competente o professor que apenas conhece bem o que precisa ensinar ou que domina bem alguns recursos técnicos ou que tem um engajamento político, é militante do sindicato de sua categoria profissional. Não faço referência a uma “competência técnica”, uma “competência política” ou uma “competência ética” – não se trata de três competências, mas de três componentes de uma competência. O conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político – e também estético – (...) é que define a competência.” (RIOS, 2001, p.89)

A opção por esse caminho, aliás, está também relacionada ao entendimento de que a realidade da educação brasileira – em suas mais diferentes etapas de ensino – vem dando sinais evidentes de que o grande desafio a ser enfrentado é o da qualidade do trabalho pedagógico. É o que procurarei demonstrar, fazendo referência a alguns dados que, a meu ver, merecem ser considerados.

5. Educação de qualidade: uma opção estratégica

Voltado para a formação de uma seleta elite cultural e econômica, o ensino superior no Brasil se caracterizou, desde o início, por sua vocação eminentemente acadêmica e científica. Entretanto, esse quadro começou a se modificar a partir dos anos 70 no contexto de acelerado crescimento econômico e de urbanização, quando se verificou um aumento das instituições privadas de ensino superior interessadas em atender a crescente demanda por mais vagas¹¹, visto que as universidades públicas mantiveram mecanismos rigorosos de seleção.

¹¹ A reforma implementada pela Lei 5692/, entre outras mudanças, eliminou o gargalo seletivo que havia entre os ensinos primário e secundário, o chamado “exame de admissão” para o nível ginasial. A extensão da obrigatoriedade do ensino fundamental (antigo 1º grau) de 4 para 8 anos exigiu a expansão da rede física de escolas.

O segundo forte período de expansão do ensino superior ocorreu na década de 90, especialmente a partir de 1997, impulsionado pelas políticas públicas implementadas com base na nova LDB (Lei 9394/96) que, entre outras medidas, possibilitou a diversificação e flexibilização dos currículos e incentivou a criação de novas IES para atender a demanda reprimida por vagas, decorrente da expansão do ensino médio ao longo da década de 90¹². Ao considerar os dados oficiais, porém, parece que o entusiasmo desse setor não foi acompanhado de análises cuidadosas de suas reais possibilidades de expansão. Entre 2000-2003, por exemplo, enquanto o número de IES privadas cresceu 64,5%, o número de matrículas cresceu apenas 52%. Essa constatação foi destacada no documento do MEC sobre os resultados do *Censo da Educação Superior*¹³ de 2003:

Pela primeira vez na história, o número de vagas na educação superior foi maior que o número de concluintes do ensino médio. Mesmo assim o número de candidatas à educação superior (4,9 milhões) é mais do que o dobro do número de vagas, e várias vezes maior que o número de ingressantes (1,2 milhões);

O número de vagas ociosas na educação superior cresceu significativamente no último ano, especialmente no setor privado, passando este setor a ter aproximadamente 42% de suas vagas ociosas.

Fatores demográficos associados aos sócio-econômicos e às características da educação básica no Brasil também explicam essa situação. O quadro abaixo demonstra, claramente, que as matrículas e concluintes do ensino médio na região Sudeste - e, especialmente, no Estado de São Paulo - que concentra mais de 50% das IES brasileiras - não vêm acompanhando a expansão dessa etapa de escolarização. Ou seja, nos últimos anos, a expansão do ensino superior brasileiro - especialmente nas escolas privadas - entrou numa fase de desaceleração que já se traduz em crise do setor.

¹² Entre 1990-1998, as matrículas neste nível de ensino praticamente dobraram, saltando de 3,5 milhões para aproximadamente 6,9 milhões. O número de concluintes do ensino também duplicou no mesmo período, passando de 658 mil, em 1990, para aproximadamente 1,5 milhão em 1998. Cf. CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

¹³ MEC/INEP. Resumo Técnico da Sinopse do Censo da Educação Superior de 2003. http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm



Ensino Médio - Evolução do Total de Matrículas e Concluintes						
Ano/Região	Matrículas			Concluintes		
	Brasil	Sudeste	S.Paulo	Brasil	Sudeste	S.Paulo
1999	8.192.948	3.914.741	2.079.141	1.786.827	941.688	534.421
2000	8.398.008	3.874.218	2.033.158	1.836.130	936.178	520.923
2001	8.710.584	3.890.002	2.065.270	1.855.419	884.109	510.375
2002	9.072.942	3.970.810	2.099.910	1.884.874	854.134	507.995
2003	9.169.357	3.940.359	2.045.851	1.851.834	862.440	497.999
2004	9.031.302	3.767.400	1.913.848	1.879.044	865.428	494.885
2005	8.906.820	3.597.691	1.813.795	1.858.615	848.995	479.432
Evolução	8,70%	-8,09%	-12,70%	4,02%	-9,80%	-10,28%

Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar da Educação Básica

Embora figure ainda como o terceiro maior curso superior brasileiro em número de matrículas¹⁴, o curso de pedagogia é também um dos recordistas em vagas ociosas: 47,23%, de acordo com os dados do Censo do Ensino Superior de 2005. Em números absolutos, este índice representa 72.728 vagas não preenchidas! No período 2003-2005 houve uma redução de 3,5% (8.120) no número de candidatos inscritos nos processos seletivos de todo o país. Mesmo assim, nesse mesmo período, a oferta de novos cursos de pedagogia cresceu 25,5% para um crescimento pífio de apenas 5,5% (ou 4.331) do número de ingressos em todo o território nacional! Penso que é necessário tentar compreender o que estes números estão a indicar.

É bastante razoável admitir que a universalização do ensino fundamental em praticamente todo o Brasil, especialmente nas séries iniciais, já esteja se refletindo na oferta de trabalho para os docentes dessa etapa de escolarização. O movimento demográfico da população brasileira (Gráfico 2) e a redução da distorção idade-série, com o conseqüente aumento do fluxo escolar possibilitado pelo modelo de progressão continuada, adotado em diversos sistemas públicos de ensino do país, são fatores certamente associados à estabilização das matrículas no ensino fundamental (Gráfico 1). Todos esses fatores são estruturais e, portanto, definem uma tendência de caráter mais duradouro, indicando que uma nova configuração da sociedade brasileira deverá

¹⁴ De acordo com o Censo do Ensino Superior de 2005, o total de matrículas dos cursos de pedagogia no Brasil era de 288.156, ficando atrás apenas dos cursos de Administração de Empresas e de Direito em número de alunos.

ser considerada no planejamento de políticas públicas educacionais relativas à formação dos profissionais do ensino e da educação em nosso país.

Por outro lado, ao ser considerada, pela atual LDBEN, como etapa inicial da educação básica, criou-se uma expectativa de crescimento da educação infantil, sobretudo a partir de 2001 com a aprovação do Plano Nacional de Educação e a definição de metas para o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. O PNE estabeleceu a meta de, em cinco anos – portanto, até 2006 – oferecer vagas em creches para 30% das crianças de até 3 anos e em pré-escolas para 60% das crianças de 4 e 5 anos. Considerando os dados do PNAD 2005 que informam que a população de 0 a 4 anos é de aproximadamente 14,6 milhões, e os do último Censo Escolar da Educação Básica (referente ao ano de 2005) que registram um total de cerca de 7 milhões de matrículas em creches e pré-escolas, é possível afirmar que as metas estão próximas de serem cumpridas. O comportamento das matrículas, porém (Gráficos 3 e 4) indicam uma tendência à estabilização - com uma leve queda - nos últimos anos, principalmente no Sudeste e no Estado de São Paulo.



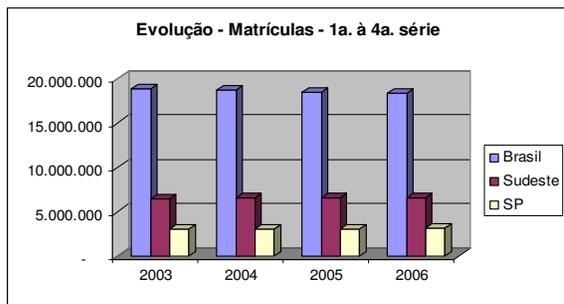


Gráfico 1

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar da Ed. Básica 2006

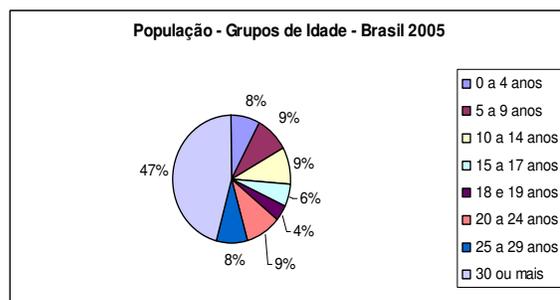


Gráfico 2

Fonte: IBGE/PNAD - 2005

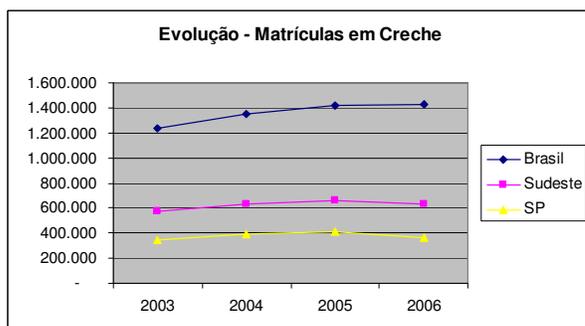


Gráfico 3

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar da Ed. Básica 2006

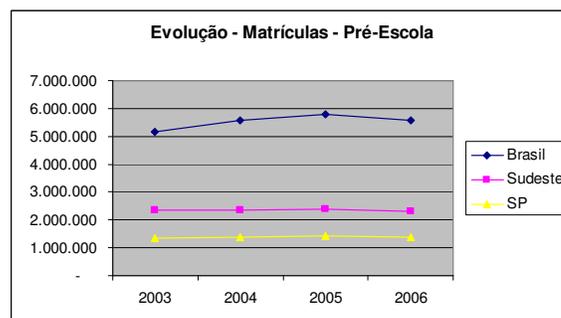


Gráfico 4

Esses indicadores revelam, sem dúvida, que o campo de trabalho dos egressos dos cursos de pedagogia está se estabilizando já há alguns anos e tende a reduzir em função da expectativa de crescimento menor e mais lento do número de filhos das famílias brasileiras. Outro dado indispensável para compreender a redução da procura pelos cursos de pedagogia está relacionado ao fato de que, chegando ao final da “década da educação” estabelecida na LDB de 1996, grande parte dos profissionais que atua nas etapas iniciais da educação básica já possuem educação superior. No quadro abaixo, destacamos o percentual de docentes com curso superior completo

atuando nas salas de aula da Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, calculado a partir dos números absolutos das estatísticas do MEC/INEP relativos à Educação Básica de 2003 à 2006. Chama a atenção que esses percentuais não oscilaram, mas se mantiveram em constante crescimento. Na região Sudeste e no Estado de São Paulo os dados revelam que a grande maioria já possui diploma de graduação.

Ano/Região	% de Funções Docentes com Nível Superior					
	Creche e Pré-Escola			1a.à 4a. série		
	Brasil	Sudeste	S.Paulo	Brasil	Sudeste	S.Paulo
2003	29	39	51	39	52	65
2004	34	45	54	46	57	70
2005	38	48	58	48	59	73
2006	43	54	60	58	74	89

Fonte: MEC/Inep -Censo Escolar da Educação Básica

Esses dados confirmam o conhecimento empírico de que parte considerável dos alunos de pedagogia já atua em sala de aula e, além de novos conhecimentos, também busca, no curso de graduação, o reconhecimento do saber de sua prática docente. E assim, retornamos ao ponto do qual partimos para conduzir esse raciocínio: ainda que representante de uma parcela da reduzida elite dos jovens e adultos brasileiros que logrou chegar ao ensino superior, é preciso considerar o fato de que, diante de nós, se encontra um aluno trabalhador, que enfrentou e enfrenta condições desfavoráveis para ampliar seu universo cultural. Por isso mesmo, impõe-se como tarefa prioritária privilegiar no currículo de graduação de pedagogia um conjunto de conhecimentos, atividades e experiências que se ocupem de oferecer-lhes a oportunidade de superar as severas lacunas de sua formação básica.

O que não falta em nenhuma ementa ou na redação dos objetivos de planos de ensino dos cursos de pedagogia é a expectativa de formar profissionais *“críticos e comprometidos com a melhoria da qualidade da educação e para o exercício da cidadania”*. Nos anos 80 e 90 do século passado, os currículos privilegiaram os conteúdos de natureza exclusivamente teórica, sobretudo com ênfase na sociologia, na filosofia e também na psicologia. Como resultado,



porém, temos hoje formados uma grande quantidade de profissionais da educação capazes de reproduzir slogans e clichês bem pouco efetivos para reverter o quadro de desigualdade social e cultural que ainda perdura entre nós.

Pois bem, se quisermos ser honestos - e não apenas retóricos - como responsáveis que somos pela educação dos educadores - será preciso admitir a necessidade de dedicar parte significativa do tempo da graduação para melhorar, por exemplo, a competência de leitura e de escrita de nossos alunos. Além disso, uma certa dose de pragmatismo em nada se choca com a convicção de que é indispensável garantir uma boa base de conhecimentos teóricos. Por isso mesmo, os conhecimentos didáticos e metodológicos precisam ser fundamentados nos diferentes saberes das ciências da educação – históricos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, entre outros – mas trabalhados de modo a garantir que os alunos aprendam “o que”, “como” e “para que” ensinar aqueles conteúdos próprios de sua atuação como futuros docentes. Essas são, a meu ver, as condições indispensáveis para que não reproduzam e ampliem, como profissionais, as insuficiências e precariedades da sua formação básica.

Inúmeros estudos e análises a respeito da educação básica¹⁵ apontam para o grande desafio da educação brasileira atual, em todos os níveis: o da qualidade. Os números que utilizamos como referência nos permitem pensar que estamos diante da perspectiva de que as escolas brasileiras – públicas e privadas – se tornem mais exigentes e criteriosas na escolha de seus profissionais. Investir, portanto, na qualidade da formação dos nossos alunos, levando em conta as prioridades a serem enfrentadas na formação de seus atores fundamentais - os professores-educadores-pedagogos - é não se omitir frente à responsabilidade de contribuir, estrategicamente hoje, para melhorar a vida das futuras gerações de brasileiros.

¹⁵ Um exemplo recente é o estudo do economista Naércio de Menezes Filho (USP/IBMEC) sobre os “Determinantes do Desempenho Escolar no Brasil”, divulgado pelo jornal Folha de S.Paulo, no Caderno Cotidiano de 28 de maio de 2007.

REFERÊNCIAS:

- BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: Tendências e Perspectivas**. Brasília: MEC/INEP, 1998.
- _____. **Educação para o século XXI. O desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- GATTI, Bernadete. **Formação de Professores e Carreira. Problemas e movimentos de renovação**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LÜCK, Heloisa. LUCK, Heloísa. **A aplicação do planejamento estratégico na escola**. Gestão em Rede, Brasília : CONSED, n.19, p. 8-13, abr. 2000.
- MINTZBERG, Henry e QUINN, James B. **O processo da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- PARENTE. José. **Planejamento Estratégico na Educação**. 2ª. ed. Brasília: Plano Editora, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. S.Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar. Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. Org.: Maria Helena Guimarães de Castro, Áurea Maria Queiroz Davanzo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SOUZA, Donaldo Bello de. CARINO, Jonaedson (Orgs.) **Pedagogo ou Professor: o processo de reestruturação dos cursos de Educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- TAKESHY, Tachizawa e ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Gestão de Instituições de Ensino**. 2ª. ed. São Paulo: FGV Editora, 2001.
- TENDÊNCIAS da Educação Superior para o Século XXI. **ANAIS da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior**. Paris, 5 a 9 de outubro de 1998. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

Páginas pesquisadas na internet:

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.mec.gov.br><http://www.inep.gov.br>

Recebio em: setembro de 2007

Aprovado em: novembro de 2007



Para citar este trabalho:

ROSA, Sanny S. da. Gestão Estratégica e Currículo: (Re)contruindo a identidade do curso de pedagogia a partir das demandas sociais. **Revista e-Curriculum, PUCSP – SP**, Volume 3, número 1, dezembro de 2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Visitado em: __/__/____.

Sanny S. da Rosa

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação - Currículo (PUC-SP), especialista em Gestão Universitária. Professora de Filosofia da Educação (desde 1984); Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade São Marcos desde 2001. Autora dos livros: “Construtivismo e Mudança” (10ª.ed. – Cortez Editora) e “Brincar, Conhecer, Ensinar” (3ª.ed. – Cortez Editora) ambos da Coleção “Questões da Nossa Época” (vol. 29 e 68)

