

AS FUNÇÕES DE APOIO À DOCÊNCIA: COMPETÊNCIAS, MOTIVAÇÃO, COMPROMETIMENTO E EDUCAÇÃO CORPORATIVA

*THE SUPPORT ROLES FOR TEACHING:
COMPETENCIES, MOTIVATION, COMMITMENT AND CORPORATIVE EDUCATION*

Adelcio Machado dos Santos¹

Joel Haroldo Baade²

RESUMO: O art. 64 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), prevê a formação de funções de apoio à docência, incluindo os seguintes profissionais da educação: administradores, inspetores, planejadores, supervisores e orientadores educacionais. Conforme dispõe o preceito supra aludido, tais profissionais podem ser formados no Curso de Graduação em Pedagogia ou por meio da realização de pós-graduação, fazendo-se mister que todos possuam formação de educador. Colimando o desconhecimento vigente acerca do perfil e cometimentos de tais profissionais, este artigo tenta projetar luz sobre a matéria em tela. Conclui-se que o ensino superior deve favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para as atividades de apoio à docência, mas também que a educação continuada prevista na lei deve possibilitar uma maior motivação e comprometimento dos docentes nos aspectos organizacionais da escola. Para tal, propõe-se o emprego da educação corporativa, como contribuição proporcionada pela Gestão de Pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 9.394. Funções de apoio. Competências docentes. Educação corporativa.

ABSTRACT: *Art. 64 of Law nº 9.394, of December 20, 1996 (BRASIL, 1996), foresees the training for support roles for teaching, including the following professionals for education: administrators, inspectors, planners, supervisors and educational orientators. According to what the afore mentioned law states, such professionals can all be trained in the Bachelor's Program of Pedagogy or through a post graduate program, being obligatory that they all be formed as educators. Observing the current lack of knowledge about the profile and commitments of such professionals, this article tries to shed some light on the matter at stake. We conclude that higher learning should favor the development of the necessary competencies for the support activities for teaching, but also that the continuing education foreseen by law should propitiate a greater motivation and commitment of the teachers in the organizational aspects of the school. For such to occur corporative education is proposed as a contribution provided by the Personnel Management.*

KEYWORDS: *Law 9.394. Support roles. Teaching competencies. Corporative education.*

1 INTRODUÇÃO

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como LDB/1996, reflete a superação de um planejamento central da educação no Brasil, em direção a formas mais flexíveis a participativas de gestão (SENS; VANIN, 2009). Especialmente o art. 64 da LDB interessa para a análise aqui empreendida.

1 Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). E-mail: adelciomachado@gmail.com

2 Doutor Teologia (EST). Email: baadejoel@gmail.com

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Todas essas funções relacionadas à educação se constituem em áreas de atuação decisivas no processo educativo, tendo em vista sua posição de influência e liderança sobre todas as atividades desenvolvidas na escola. O clima emocional de trabalho, o estabelecimento de prioridades de ação, o tipo de relacionamento entre professores e professores, professores e alunos, escola e comunidade, dentre outros aspectos importantes da vida escolar, dependem, essencialmente, da atuação dos elementos que ocupam as posições de apoio à docência (LÜCK, 2001).

Na qualidade de sistema social, a instituição escolar se constitui como um conjunto de funções, todas elas mais ou menos inter-relacionadas e todas elas interinfluentes, de modo que a forma como são conduzidas as ações em uma determinada área afetam, de algum modo, as ações de outra área. De acordo com Lück (2001), nem sempre se tem consciência dessa interinfluência e, portanto, nem sempre se age de forma a somar esforços, de acordo com um ponto de vista e objetivos comuns, resultando em consequências negativas para toda a instituição escolar.

Portanto, conforme Lück (2001), com a finalidade de se conhecer, analisar e controlar o que se passa dentro da escola e direcionar as inovações necessárias ao bom desempenho de suas funções, sem correr o risco de se tomar posições e medidas unilaterais e exclusivas em alguns setores, é necessário promover uma formação de qualidade para todos os profissionais que atuam no apoio à docência.

Parte-se do entendimento de que a instituição escolar se constitui como uma organização sistêmica aberta, ou seja, a escola é um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico), que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere.

Ademais disso, entende-se que a formação dos profissionais de educação não pode ser vista de forma a-histórica, abstrata e sim num contexto social-político-econômico que referencia essa formação, no qual a percepção do ser humano seja de um sujeito histórico, orgânico, livre, autônomo, construtor de si enquanto sujeito histórico que constrói e organiza de forma coletiva a sociedade (FERREIRA; OLIVEIRA, 1993).

Desse modo, para que a educação em seus diversos níveis alcance a qualidade almejada, o conjunto de funções que constitui o sistema educacional precisa funcionar de modo integrado. Os administradores, inspetores, planejadores, supervisores e orientadores educacionais possuem cada qual sua função bem definida, a qual necessitam exercer de forma competente no intento de garantir uma estrutura segura que apoie o professor no desenvolvimento de sua função de ensino.

Metodologicamente, o presente texto é resultado de uma análise descritiva, e cada uma das funções de apoio à docência mencionada na lei 9.394 é abordada separadamente, valendo-se do referencial teórico-bibliográfico pertinente. Por fim, com base na análise empreendida, sugere-se possíveis ações que possam vir a contribuir para o exercício profissional daqueles que ocupam as funções analisadas em todos os níveis.

2 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Para que a Administração Escolar possa contribuir de forma realística para a transformação social, não é suficiente propor um caráter transformador nos objetivos da instituição. É necessário que eles sejam perseguidos de maneira efetiva. Ao permanecer no campo meramente ideal, os objetivos e fins propostos acabam por servir precisamente à causa oposta que os utiliza somente como pretexto para encobrir seus verdadeiros propósitos. O caráter revolucionário da administração, embora pressuponha a natureza transformadora dos objetivos que persegue, não pode se deter,

dessa forma, ao nível das meras intenções. De acordo com Paro (1986) é no nível da práxis e na concretização dos objetivos que o caráter transformador se completa. A racionalidade externa da escola depende diretamente de sua racionalidade interna.

A Administração da Educação necessita estar comprometida com todo o sistema educacional em seus diferentes níveis e graus, necessidades sociais e práticas pedagógicas, superando a compreensão e as práticas tecnicistas e imediatistas não científicas que têm priorizado outras questões não essenciais, no intento de poder construir uma política educacional comprometida com os reais interesses da maior parte da população brasileira, sustentam Ferreira e Oliveira (2004).

O administrador constitui-se como o principal líder da instituição escolar e administrar a educação pressupõe a prática de todas as técnicas e processos empregados na operação de um sistema educacional, em concordância com critérios estabelecidos. Assim, a Administração da Educação compreende o controle de todos os assuntos escolares, incluindo a administração dos negócios educacionais, já que a educação é o fim comum de todas as atividades exercidas dentro de um sistema educacional. (SPERB, 1976).

Administrar a educação consiste em uma atividade muito complexa, e quanto mais profissionalismo existir em torno dessa função mais fácil se tornará a orientação rumo ao ensino e à aprendizagem, conduzindo todo o processo ao encontro de seus fins mais importantes. De acordo com Sperb (1976), considerando a complexidade e a importância de sua tarefa, o administrador escolar necessita ser qualificado, um profissional digno da confiança de toda a comunidade. Além da gerência dos negócios educacionais, administrar a educação significa envolver-se em uma série de atividades das quais nenhuma exclui a responsabilidade e a presença do administrador.

No que tange à formação do administrador educacional, que atualmente costuma ser denominado de gestor educacional, Oliveira (2004) argumenta que se aplica à formação do administrador tudo o que se aplica à formação do próprio professor.

Nesse sentido, tem-se primeiramente a abordagem de Nóvoa (2003 apud OLIVEIRA, 2004), que argumenta que existe uma crise de identidade do professor, acentuada pela forma como a sua formação vem se desenvolvendo, expressa pela separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Segundo esse autor, o percurso da investigação pedagógica acerca do magistério passou por três fases e todas elas acentuaram essa crise de identidade, quais sejam: busca da caracterização intrínseca do “bom professor”; procura do melhor método para ensinar; e importância concedida à análise do contexto real da sala de aula, com base no denominado paradigma processo produto.

Nóvoa (2003 apud OLIVEIRA, 2004) destaca ainda três eixos na chamada formação contínua de professores, a saber: em vez de acumulação de conhecimentos, cursos e técnicas, no intento de promover a reflexividade crítica; a necessidade de considerar-se a práxis como lugar de produção do saber; e a consideração de mudanças, interativamente estabelecidas, no profissional e nos contextos em que ele atua.

Além disso, Nóvoa (2003 apud OLIVEIRA, 2004) apresenta também quatro impedimentos à construção do saber emergente da prática que não seguem as contribuições teóricas das diferentes ciências sociais e humanas, integrando-os com base em reflexões sobre a experiência pedagógica concreta, o que representa o cerne da formação docente. Esses quatro impedimentos são os seguintes:

- a) o excessivo controle político ao qual os docentes sempre permaneceram submetidos;
- b) a ausência de condições favoráveis na sociedade para a explicitação dos saberes docentes, sobretudo a feminilização da categoria profissional em uma sociedade sexista;
- c) a maneira como as ciências da educação se desenvolveram, privilegiando os “saberes teóricos”, em detrimento dos “saberes práticos”;
- d) a falta de um espaço institucional, no qual os educadores possam efetuar uma reflexão coletiva sobre a prática.

Tomando-se por base a análise conjuntural desses impedimentos, Oliveira (2004, p. 40) adapta os desafios impostos por Nóvoa (2003), para a formação dos professores, ao contexto da realidade da Administração Educacional:

- a) superar a restrição representada pelas políticas atuais, ao atendimento da reivindicação de maior autonomia e para a definição das novas “territorialidades” da gestão escolar, “constrangida” entre nível macro – dos sistemas de ensino – e o nível micro, representado pela gestão da instituição e da própria sala de aula.
- b) alcançar maior visibilidade social, construindo saberes específicos da gestão escolar, distintos dos que possuem os demais atores do cenário educacional.
- c) estabelecer relações com as comunidades científicas, permitindo interlocução e cooperação, e articulando a teoria e a prática do gestor.
- d) construir lugares de compartilhamento e reflexão coletiva com os demais professores, apontando sempre para uma “autoformação participada e contínua. (OLIVEIRA, 2004, p. 40).

Outra abordagem que contempla a formação do administrador educacional é a construída por Escámez e Gil (2003 apud OLIVEIRA, 2004), os quais propõem a formação da “pessoa responsável”, destacando a autonomia e a responsabilidade docente. Na concepção desses autores, o administrador ou gestor educacional deve apresentar as seguintes competências no âmbito cognitivo:

- a) capacidade de deliberação, de avaliação das próprias ações, mantendo-se atento às circunstâncias em que foram produzidas;
- b) capacidade de análise das ações, como expressão de valores;
- c) capacidade de compreensão sobre a extensão da repercussão de suas ações, afetando o futuro da sociedade;

No âmbito avaliativo-afetivo, cabe ao gestor educacional desenvolver as seguintes competências:

- a) capacidade de autonomia ou domínio sobre si mesmo;
- b) capacidade de resistência às pressões internas e externas à escola;
- c) condições de assumir as consequências das próprias decisões;
- d) saber valorizar e comprometer-se com a tarefa de construir um mundo melhor.

Por fim, no âmbito comportamental, conforme Escámez e Gil (2003 apud OLIVEIRA, 2004), o gestor educacional deve ter a seguinte caracterização:

- a) capacidade de realizar, na comunidade concreta em que se vive, as ações pretendidas;
- b) capacidade de articular de forma eficaz os meios disponíveis com as metas pretendidas. Pode-se ainda acrescentar a partir de Silva (2009, p. 47) que:

a administração escolar numa perspectiva democrática e compartilhada implica em uma atividade coletiva, coordenada e avaliada e que necessariamente requer a participação da comunidade escolar considerando-se os objetivos comuns e, portanto, a capacidade de comprometimento individual.

A cooperação de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento da educação certamente é um dos maiores desafios aos administradores escolares. Não se trata somente de desenvolver competências a serem exercidas no âmbito da escola, abrindo-a para a participação da comunidade ao seu redor, principalmente os pais dos alunos; mas também ser capaz de estabelecer o contato e despertar o comprometimento da comunidade com a causa educacional da criança e da escola como um todo.

Silva (2009) acentua que as competências na administração escolar nos âmbitos sociopolítico, pedagógico e técnico administrativo estão didaticamente separadas, mas interligadas na prática. Assim sendo, as competências do administrador escolar devem abarcar todas essas capacidades, devendo os mesmos serem alvo das capacitações e formações continuadas.

3 INSPEÇÃO EDUCACIONAL

O inspetor é também um educador, afirma Carvalho (1979), cujo objetivo fundamental é

fornecer assistência educativa aos sistemas escolares, com base em uma filosofia determinada e de educação que o orienta e que lhe impõe as metas. O inspetor serve de elo entre o macrosistema educacional e o microsistema escolar.

Como fonte de ação, a inspeção escolar reúne um conjunto de atividades para facilitar a compreensão das características de um empreendimento. Nesse sentido, pode-se falar, por exemplo, em princípio do controle, enquanto essa atividade produz certos efeitos e esclarece o desenvolvimento do processo administrativo geral e, de forma especial, a consistência no empreendimento, entre a atividade planejada e a atividade em execução. Do ponto de vista lógico, a inspeção escolar se justifica por si mesma, e pretender eliminá-la não traz nenhum benefício à instituição escolar (MENESES, 1977).

Barr (1975 apud MENESES, 1977) trata de apontar os princípios da inspeção escolar, quais sejam: a inspeção deve ser democrática; a inspeção deve ser um empreendimento de mútua cooperação entre professores, diretores e inspetores; a inspeção deve distinguir entre instrução e administração; a inspeção deve ser científica; a inspeção deve ocupar o centro do melhoramento da instrução; e a inspeção deve ser um programa definido, organizado com precisão.

Além desses princípios, Meneses (1977) afirma que a inspeção é criadora, ou seja, ao inspetor cabe a tarefa de despertar as energias latentes nos professores, para que surjam e se desenvolvam as iniciativas, procurando encontrar o melhor em cada pessoa. Isso significa que o inspetor deve proporcionar um ambiente de trabalho favorável ao desempenho de todas as atividades. A inspeção é também efetiva, pois para ser eficaz deve responder a uma necessidade real e solucionar problemas, harmonizando a teoria com a prática.

Conforme a Faculdade Politécnica (2005), os cursos de formação para o profissional de inspeção escolar devem ter como objetivos:

a) proporcionar o desenvolvimento de competências técnico-administrativas e políticas indispensáveis ao exercício das funções de acompanhamento, apoio, supervisão, controle, orientação e avaliação das instituições escolares na implantação das políticas estabelecidas pelas Diretrizes Nacional e Estadual da Educação;

b) colaborar para a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas necessárias para o exercício da função de inspetor escolar e do pedagogo no contexto da educação atual;

c) expandir os conhecimentos teórico-práticos inerentes às funções do pedagogo, especialmente às da inspeção escolar;

d) fortalecer o serviço de inspeção escolar perante os paradigmas que configuram o sistema atual de educação

e) permitir o reforço da liderança democrática, a partir da legitimidade e da competência de saberes teóricos e práticas no exercício da inspeção e demais funções do pedagogo escolar.

Ressalta-se, em face do exposto, que a inspeção escolar não pode ser reduzida a uma atividade de vigilância, mas de cooperação que deve contribuir para o aprimoramento das práticas existentes. O modelo de avaliação repressivo deve ser efetivamente superado. Isso somente será possível se a pessoa no exercício da função é capaz de construir com os demais atores sociais da escola laços de confiança que permitam a construção colaborativa de conhecimento para novos modelos de ação. A inspeção, nesses termos, é atividade integrativa e associativa acima de tudo.

4 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Pensar em planejar a educação, com base no ideal de cidadania ativa, é parte essencial da reflexão acerca de como realizar e organizar todas as atividades no âmbito escolar e educacional, o que significa encarar os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo. A cidadania é aqui compreendida como o exercício pleno, por parte da sociedade, de seus direitos e deveres, fundamentado no exercício da democracia. (PADILHA, 2001).

Para a escola cidadã, há que se compreender as relações institucionais, interpessoais

e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração, assumindo-a como instância social de contradições adequadas ao debate construtivo e, mormente, como entidade que tem a principal finalidade proporcionar a aprendizagem a crianças, jovens e adultos.

É por isso que, quando se fala em planejamento na escola cidadã, essa questão está diretamente relacionada com a gestão democrática no ensino público. No entender de Padilha (2001), “realizar os diversos planos e planejamentos educacionais e escolares, organizando a educação, significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade”.

Sob essa perspectiva de entendimento, planejar compreende um processo que objetiva dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de forma a atingir objetivos anteriormente previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em consideração os contextos e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem planeja e de com quem se planeja.

O resultado desse processo será o de influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, têm ditado o como, o porquê, o para quem, o quando e o onde planejar. Ressalte-se, nesse sentido, a necessidade de assegurar maior autonomia aos planejadores educacionais.

A autonomia na escola cidadã pressupõe a alteridade, a participação, a liberdade de expressão, o trabalho coletivo na sala de aula, na sala de professores, na escola e fora dela. A educação entendida como um processo de conscientização está diretamente relacionada com a autonomia e, como esta se fundamenta no pluralismo político-pedagógico, assegura a modificação possível no próprio sistema educacional e nos próprios elementos que o interagem. (FREIRE, 1997).

Ainda conforme Freire (1997), o planejamento nessa escola cidadã consiste em uma nova forma de planejar a própria educação que parte da realidade escolar, pois é ali que ocorre a formação da cidadania ativa e se iniciam as transformações na educação. Convoca-se os segmentos escolares a participar da elaboração do planejamento escolar, que não fica a cargo somente do planejador educacional.

A ação de planejar a atividade educativa não se restringe à reflexão acerca dos problemas educacionais. Ela implica visão e análise amplas de mundo e da sociedade. É preciso resgatar também a dimensão pedagógica do planejamento como uma atividade que proporciona a aglutinação em torno da escola, dos diversos segmentos escolares e extraescolares, superando a prática taylorista de planejamento, segundo a qual quem planeja não executa, quem decide não faz e quem faz não decide (PADILHA, 1997).

Nesse sentido, segundo Vasconcellos (2006 apud SENS; VANIN, 2009), o planejamento deve ser visto como uma atividade que compreende diferentes níveis. Ele ocorre em nível macro, na medida em que contribui para o planejamento do sistema escolar como um todo. Nesse nível, reflete-se sobre as grandes políticas educacionais. Num nível um pouco mais restrito, o planejamento diz respeito à Escola, tratando-se do projeto político-pedagógico, que é um plano integral da instituição. O planejamento ainda ocorre no nível curricular, que diz respeito às ações e experiências de aprendizagem oferecidas pela escola. E, por fim, o planejamento diz respeito às práticas de ensino e aprendizagem, que é o planejamento mais próximo do professor e da sala de aula, ligado mais especificamente ao aspecto didático.

O planejador educacional deve, portanto, ter conhecimento de toda a realidade educacional e dos atores envolvidos no processo de planejamento. Gandin (1999) sustenta que planejar é construir a realidade desejada, não é apenas organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento, mas, sim, transformar essa realidade, construindo uma nova.

Ainda em relação à importância do conhecimento da realidade escolar para a construção do planejamento, Gandin (1999, p. 58) afirma:

Como alguém que construisse uma casa: há uma realidade existente, composta pelo terreno e pelos recursos; e há uma realidade desejada, a casa; todo o processo consiste em, na tensão entre estas duas realidades, construir a realidade idealizada ou, pelo menos, aproximar-se dela ao máximo. É bom insistir que o planejamento não é só fazer a planta e administrar os recursos, mas é, antes de tudo, esclarecer o ideal, o sonho, o que sempre envolve a discussão de valores e de sua hierarquia.

O planejamento educacional dos diversos níveis escolares deve ser o instrumento direcional de todo o processo educacional, visto que ele apresenta condições de estabelecer e determinar as grandes urgências, de indicar as prioridades básicas e de ordenar e determinar todos os recursos e meios necessários para a consecução das metas da educação. (MENEGOLLA; SANT'ANA, 2000).

O planejamento educacional torna-se indispensável, tendo em vista os objetivos da educação, mesmo porque consiste no instrumento fundamental para que todo o processo educacional desenvolva a sua ação, num todo unificado, integrando todos os recursos e direcionando toda a ação educativa. De acordo com Menegolla e Sant'ana (2000) é o planejamento educacional que determina as finalidades da educação, com base em uma filosofia e em determinados valores educacionais.

Somente com a elaboração do planejamento se pode estabelecer o que se deve realizar para que essas finalidades possam ser alcançadas, e analisar como se pode pôr em ação todos os recursos e meios para atingir os objetivos a que se propõe a educação. Portanto, o planejamento educacional deve ser entendido e visto como um instrumento educacional em abrangência nacional, estadual, regional ou a nível escolar (MENEGOLLA; SANT'ANA, 2000).

Nesse sentido, torna-se relevante que o planejador educacional implemente na escola o planejamento participativo (SENS; VANIN, 2009). O primeiro desafio do planejador situa-se em torno do fato de como alcançar ou conseguir a participação no processo de planejamento dos segmentos escolares, ou seja, como se consegue, de fato, que as decisões possam ser tomadas de modo socializado (PADILHA, 2001).

O primeiro passo rumo ao planejamento participativo é abrir a escola de forma efetiva para os diferentes segmentos envolvidos de forma direta ou indireta no processo educativo, convidando-os a participar de todos os momentos em que, na escola, forem desencadeados processos decisórios. Para isso, conforme Padilha (2001), é importante estabelecer algumas regras claras sobre como se dará essa participação, sobre como as decisões serão democraticamente tomadas e em que cada segmento poderá contribuir nesse processo de planejamento (atividade-meio) com vistas à elaboração do projeto da escola (atividade-fim). A participação deve ocorrer em todas as etapas do processo de planejamento, ou seja, desde a sua concepção até a sua execução, avaliação e replanejamento. A partir do exposto, entende-se que o planejamento na escola e para a escola pode ter significativo apoio das teorias de planejamento estratégico, como também defendem Sens e Vanin (2009).

5 SUPERVISÃO EDUCACIONAL

A supervisão escolar é a expressão de “liderança educacional em ação”, afirma Nérici (1990). Ela objetiva a melhoria do processo ensino-aprendizagem para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola. Deve ser entendida como orientação profissional e assistência fornecidas por indivíduos competentes em matéria de educação, quando e onde forem necessárias, visando ao aperfeiçoamento da situação total ensino-aprendizagem.

De acordo como Nérici (1990, p. 26), esse aperfeiçoamento requer essencialmente:

- a) conhecimento da situação em que se efetiva o processo ensino-aprendizagem;
- b) análise e avaliação da mesma em função do que se pretende alcançar;

c) alterações que se fizerem necessárias nas condições materiais do ensino e no modo de atuar das pessoas envolvidas no processo, notadamente o professor, para que o educando e o meio sejam mais bem atendidos.

O conceito de supervisão incorpora elementos da função e do trabalho do supervisor, sublinhando-se o seu papel de educador e, portanto, de profissional comprometido com o significado e as implicações sociopolíticas da educação (RANGEL, 1997). O sentido do termo “supervisão” direciona-se para “visão-sobre”, necessária à percepção ampla dos aspectos e dos componentes das atividades supervisionadas.

Em se tratando das atividades escolares e da supervisão pedagógica, sustenta Rangel (1997), aqui entendida como supervisão que, na escola, se concretiza no âmbito processo de ensino-aprendizagem, a “visão-sobre” alcança os fatores relacionados às relações entre alunos, professores, conteúdos, métodos e contexto do ensino (MÜLLER, 2011).

Segundo Medina (1997), o momento histórico vivido atualmente pelos supervisores impõe considerar:

- a) a escola como uma instituição social inserida numa sociedade subdesenvolvida;
- b) a posição que o sistema de ensino assegura para o supervisor enquanto um dos agentes educacionais;
- c) a posição que o próprio supervisor se atribui como agente do ensino e da educação;
- d) o objeto específico de trabalho do supervisor escolar e da capacidade de observar o cotidiano para, por intermédio dele, transformar sua ação.

Por esses motivos, pensar a prática cotidiana da instituição escolar pressupõe um profundo esforço prático-teórico e teórico-prático por parte do supervisor. Tal esforço contribui de forma significativa para a compreensão da realidade escolar, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Esse esforço deve ser efetuado em parceria com os demais agentes educacionais, os quais atuam na escola, especialmente o professor regente de classe (MEDINA, 1997).

As experiências e os estudos de aprofundamento efetuados pelo supervisor são responsáveis por guiar um trabalho, visando a compreender o desempenho do professor no cotidiano da escola, sobretudo na sala de aula. No movimento de compreensão do trabalho do educador, o supervisor deve levantar interrogações, efetuar afirmações, confrontar ideias, tentando descobrir com o professor a melhor forma de ensinar, aprender e educar uma determinada classe de alunos (MEDINA, 1997).

De acordo com Medina (1997), a aproximação do trabalho do supervisor com o trabalho do professor regente de classe é possível, desde que se considere a escola como local de trabalho produtivo. Uma vez que a escola é um local de trabalho, a união entre supervisor e professor regente de classe se faz partindo-se da compreensão de que ambos são profissionais e trabalham em instâncias diferenciadas de uma mesma escola. Em conformidade com essas instâncias, um profissional – professor – constrói conhecimentos numa relação de ensinar e aprender com um aluno que aprende-e-ensina. Ambos implicados em processos simultâneos de ensinar, aprender e educar geram produção específica – aprendizagem – do aluno.

Tal aprendizagem consiste no objeto de trabalho do outro profissional – supervisor – que a problematiza, pondera, discute e acompanha com o professor o tratamento dado aos conteúdos lógicos e aos conteúdos relativos às condições existenciais dos alunos (MEDINA, 1997). Segundo Müller (2011), o profissional de supervisão escolar possui basicamente cinco funções fundamentais: informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

No entender de Medina (1997, p. 31):

É na compreensão e no entendimento da forma de tratamento dado pelo professor aos conteúdos e às condições de existência dos alunos que o supervisor sistematiza seu trabalho no interior da escola. Estas duas dimensões configuram o processo de ensinar e aprender, que se dá numa relação entre o professor que ensina-e-

aprende, o aluno que aprende-e-ensina e o supervisor que orienta-aprende-e-ensina, embora não se possa identificar com precisão quem inicia este processo.

Por essas razões, é fundamental que o supervisor tenha boas habilidades técnicas gerenciais, mas também habilidades de relações humanas, pois é uma espécie de elo entre professores e alunos, tendo que lidar com sucessos e fracassos nos processos de ensino e aprendizagem, sejam eles decorrentes do próprio aluno e ou do professor, ou ainda um somatório de ambos (MÜLLER, 2011).

Para Nogueira (1989), o compromisso do educador na atualidade é, prioritariamente, com a educação, como elemento de transformação da educação, vale dizer, da própria sociedade. Assim sendo, este é e deve ser também o compromisso do supervisor educacional que se assume como educador. Apenas em um quadro de referência político-pedagógico mais amplo, o supervisor educacional poderá se colocar como um supervisor-educador (MÜLLER, 2011).

Nesse aspecto, é necessário ao supervisor educacional compreender e ultrapassar a percepção da escola brasileira na sociedade capitalista, visualizando situá-la no contexto de uma nova sociedade. A partir daí compreender as possibilidades de denúncia e transformação que ele deve assumir como um supervisor-educador (NOGUEIRA, 1989).

Saviani (1983 apud NOGUEIRA, 1989), ao estudar a função do supervisor, infere que a supervisão em educação é entendida como uma função educativa. Como tal, possui a característica técnico-política de instrumentalizar o povo para determinados fins de participação social. Dependendo da perspectiva de quem educa, tal instrumentalização conduz a uma participação que pode ou não estar em conformidade com os interesses do povo. Todavia, a maior parte dos supervisores ainda não se deu conta dessa realidade, nem mesmo cumpre sua função política, e restringir a função técnica aos procedimentos, estratégias, recursos, em detrimento dos conteúdos, pode ser uma forma de dissimular as contradições e de voltar-se para os interesses dominantes (MÜLLER, 2011).

Considerando a função decisiva que tem a supervisão educacional e o efeito que a sua atuação tem sobre os sujeitos com interage, depreende-se que a sua ação jamais será de neutralidade. A sua ação não é jamais indiferente, contribuindo para a transformação da sociedade por meio de práticas transformadoras ou então a sua ação coopera para a manutenção do status quo.

6 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A orientação educacional possui a função de auxiliar e dar apoio ao trabalho desenvolvido pelo professor. A orientação se constitui como parte da educação e o orientador é, sobretudo, um agente coordenador das fontes de influências educativas sobre o aluno, competindo-lhe integrá-las e harmonizá-las, para atingir os objetivos a que visa (GRINSPUN, 1992).

Segundo Grinspun (1992), a principal função do orientador educacional é oferecer aos pais, professores, administradores e outros elementos do processo educativo maior compreensão do aluno, facilitando-lhes melhores formas de relacionamento. A função de aconselhamento diz respeito à ajuda explícita que se dá ao orientando, no intento de fazê-lo alcançar seus próprios objetivos, solucionando seus próprios problemas, direcionado para a linha das opções conscientes.

Grinspun (2002) sustenta que, na pedagogia tradicional, o orientador participa da elaboração de testes e instrumentos de medida. Já na pedagogia renovada, o orientador educacional acompanha o processo como consultor, clarificando as mudanças, sugerindo atividades que estimulem tanto o desenvolvimento do aluno quanto à ampliação e aprofundamento dos conteúdos.

Nas concepções progressistas, a orientação educacional enxerga a realidade social em constante transformação, em virtude das tradições e dos conflitos de classes que lhe são característicos. A orientação educacional necessita realizar a mediação entre indivíduo e sociedade,

possibilitando a inserção do indivíduo no mundo da cultura. Ela colabora na aquisição do saber, sendo este construído no processo histórico e social da atividade humana (GRINSPUN, 2002).

Dessa forma, o orientador educacional dialetiza as relações e percebe o aluno como um ser real, concreto e histórico. A partir do conhecimento do aluno é elaborado o projeto político-pedagógico da Escola, no qual a orientação exerce um papel de destaque e relevância. Enquanto educador, o orientador educacional assume-se como ser político, percebendo a educação como parte do contexto sócio-econômico-político-cultural.

Nas tendências contemporâneas da educação, de acordo com Grinspun (2002), basicamente em uma visão progressista, tem-se como papel da orientação:

a) na tendência libertadora, o papel é conduzir os educandos a compreender a função vivida até chegar em um nível mais crítico do conhecimento de sua realidade. Valorizando a questão da prática social. O diálogo constitui-se como uma abordagem empregada pela orientação, bem como as questões problematizadoras trabalhadas nos grupos de discussão. Procurando tornar o aluno mais participativo, o orientador caminha junto com o mesmo.

b) na tendência libertária, o papel diz respeito ao segmento institucional da educação, valorizando-se a vivência grupal na forma de autogestão. O orientador se apresenta como um catalisador e se mistura ao grupo para uma reflexão em comum; ele auxilia o professor em sua função de conselheiro e instrutor, isto é, monitor à disposição do grupo. As relações de poder são discutidas com os alunos, visto que a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

c) na tendência crítico-social dos conteúdos, o papel é na escola, preparando o educando para o mundo e suas contradições, fornecendo-lhe instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e por intermédio da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. O orientador educacional atua como mediador, ajudando a relação pedagógica da escola e assegurando as condições para que professores e alunos efetivem essa relação.

Dessa forma, o orientador clarifica as contradições e confrontos, procurando analisar a situação vigente e, valendo-se de tal análise, buscar auxiliar o aluno a compreender as redes de relações que na sociedade se estabelecem. Levando em conta que o coletivo escolar não é abstrato, o orientador dinamiza e mobiliza as questões relacionadas ao conjunto, terminando na formação de indivíduos que devem pensar, criar e agir (GRINSPUN, 2002).

No que tange à identidade do orientador educacional como um profissional e o seu posicionamento diante da vida, Folberg (1986) sustenta que esses são fatores que caracterizam o desencadeamento do processo de orientação. Se toda identificação profissional pressupõe reforço de valoração, supõe-se que o orientador educacional vivencie valores pessoais na sua atuação. No entender dessa autora, crenças, valores e atitudes da pessoa, ao serem associados com elementos comportamentais comuns a uma determinada profissão, delineiam um perfil profissional.

Na medida em que se identificar maior coerência entre os valores pessoais e as expectativas sociais, a identidade profissional torna-se mais consciente. Nessa perspectiva, quanto mais clara e precisa a definição das metas a serem alcançadas pela profissão, mais objetivo e definido será o desempenho deste profissional (FOLBERG, 1986).

Na concepção de Folberg (1986), o orientador educacional, em muitas situações, submete-se às expectativas de pessoas que desconhecem o que seja a orientação educacional e se sujeita a pressões quando não possui a segurança e maturidade em relação ao seu papel e à sua identidade. Isso resulta em uma imagem desgastada pelo desempenho de tarefas que não são específicas da orientação educacional e a abrangência de seu campo de ação prejudica a identificação profissional e desvaloriza a profissão.

Portanto, o posicionamento do orientador educacional, segundo Folberg (1986), necessita incluir uma ética profissional, debatendo questões práticas, capazes de suscitar-lhe operações de pensamento que o desafiam e conduzem à reflexão e à pesquisa em busca de uma autêntica identidade, apoiada em valores significativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos positivos contidos na legislação relacionada à formação dos profissionais da educação em nível superior, e que merece ser destacado, diz respeito à necessidade de desenvolver uma série de competências. As diretrizes curriculares dos cursos superiores devem focar o desenvolvimento de competências, tais como: o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Entretanto, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) tenha delimitado um plano de carreira para os educadores, bem como tenha estabelecido as diretrizes para a formação dos profissionais da educação em nível superior, na rede pública da educação básica o perfil atual dos profissionais aponta para a falta de qualificação e motivação no exercício da docência.

Portanto, é necessário tratar a formação continuada dos educadores de forma mais adequada. Embora a educação continuada esteja prevista na LDB, na prática não se tem observado melhoria da motivação por parte dos educadores. Nesse sentido, propõe-se o emprego da educação corporativa, como contribuição proporcionada pela Gestão de Pessoas. A educação corporativa, focando o desenvolvimento de competências e habilidades, propostas no âmbito da legislação vigente, possibilita a obtenção do comprometimento dos profissionais da educação, além de desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe.

Também os programas de motivação e comprometimento organizacional, a abordagem da gestão de competências e a política de avaliação de desempenho, os quais vêm sendo amplamente implementados nas organizações empresariais, podem ser adaptados, em parte, às necessidades das instituições escolares de educação básica para que se obtenha uma maior qualidade no ensino.

Não basta se preocupar simplesmente com a qualidade na formação dos profissionais de educação. As políticas educacionais devem assegurar medidas que motivem e comprometam os funcionários com a educação. Um professor jamais poderá motivar seus alunos para a aprendizagem, caso ele mesmo não esteja motivado para realizar suas funções enquanto educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2012.

CARVALHO, M. L. R. S. **A função do orientador educacional.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FACULDADE POLITÉCNICA. **Inspeção escolar:** formação, identidade e práticas pedagógicas. Disponível em: <http://www.facpoli.edu.br/pos_grad/inspescol.php>. Acesso em: 21 mar. 2012.

FERREIRA, N. S. C.; OLIVEIRA, M. T. **Profissionais da educação:** administração, políticas e práticas da formação. In: Simpósio Brasileiro da Administração da Educação, 16., 1993. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAE, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FOLBERG, M. N. **Orientação educacional em questão.** 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1986.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A orientação educacional:** conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O espaço filosófico da orientação educacional na realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

_____. Professor ou pesquisador? A busca da formação do educador. In: SOUZA, D. B.; GAMA, Z. J. (Org.) **Pesquisador ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

LÜCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MEDINA, A. S. Supervisor escolar: parceiros político-pedagógicos do professor. In: SILVA JR. C. A.; RANGEL, M. (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MENESES, J. G. C. **Princípios e métodos de inspeção escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MÜLLER, Antonio José. **Supervisão Escolar**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão educacional: a questão política**. São Paulo: Loyola, 1989.

OLIVEIRA, E. S. G. **Princípios e métodos de gestão escolar integrada**. Curitiba: IESDE, 2004.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação na América Latina. In: SILVA JR. C. A.; RANGEL, M. (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

SENS, A. S.; VANIN, R. C. S. **Planejamento Institucional**. Indaial: Uniasselvi, 2009.

SILVA, M. A. O. **Administração Escolar**. Indaial: Uniasselvi, 2009.