

O ORIENTADOR EDUCACIONAL E A ESCOLA: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Ricardo Santos David¹

Resumo: Entender a orientação educacional, quando esta surge e como se configura, é de suma importância para entender a importância da mesma para o desenvolvimento humano e social. O trabalho pedagógico necessário à sociedade democrática não é o de implementação passiva de diretrizes educacionais e a consequente preparação dos alunos para apenas executarem ordens. O projeto pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, construída e reconstruída continuamente pela equipe, executado e avaliado por todos os que atuam no âmbito escolar. Assim, o objetivo deste estudo é demonstrar a gênese da orientação educacional, demonstrando sua importância na sociedade. Para isso a metodologia utilizada foi à revisão crítica de literatura em educação e orientação educacional.

Palavras-chave: gestão pedagógica; orientação educacional; educação; supervisão escolar.

THE EDUCATIONAL ADVISOR AND THE SCHOOL: THE CREATION OF SPACES OF SOCIAL PARTICIPATION AND EXERCISE OF CITIZENSHIP

Abstract: Understand the educational guidance, when it arises and how it is configured today, is of paramount importance to understand the importance of it in the human and social development. The pedagogical work necessary for democratic society is not the passive implementation of educational policies and the consequent preparation of students to only execute orders. The educational project is the very organization of school educational work, continuously built and rebuilt by the school team, run and evaluated by all who work in the school. The objective of this study is to demonstrate the genesis of educational guidance, demonstrating its importance for the society. To that, the methodology used was to critically review the literature in education and educational guidance.

Keywords: educational management; educational guidance; education; school supervision.

¹ Pós-Doutorado em Educação: Formação de Professores e Psicologia Educacional: FCU - Florida Christian University / EUA. Mestrado e Doutorado em Educação: Formação de Professores e Novas Tecnologias, pela Uniatlantico. Especialista em Docência do Ensino Superior, Coordenação Pedagógica e Literatura, pela Universidade Candido Mendes - Rio de Janeiro. Coordenador e Pesquisador no Centro de Estudos da Língua(gem) pela Uniatlantico - Espanha. E-mail: ricardosdavid@hotmail.com

INTRODUÇÃO

De acordo com Pimenta (1988), a Orientação Educacional teve origem, aproximadamente, em 1930, a partir da orientação profissional que se fazia nos EUA.

No Brasil, a orientação educacional mostrou-se válida na ordenação da sociedade brasileira em mudança na década de 1940 e incluía a ajuda ao adolescente em suas escolhas profissionais. A autora mostra que a primeira menção a cargos de orientador nas escolas estaduais se deu pelo Decreto n. 17.698, de 1947, referente às Escolas Técnicas e Industriais. As Leis Orgânicas do Ensino referentes ao período de 1942 a 1946 fazem alusão à Orientação Educacional. Nesta época, não havia cursos especiais de orientação educacional, o que levou ao preenchimento dos cargos pelos chamados "técnicos de educação", muitas vezes selecionados por critérios duvidosos.

A autora menciona ainda que, até 1958, São Paulo contava com cinco faculdades que ministravam o curso superior de orientação educacional, tendo sido, o primeiro deles, o curso criado pela PUC-Campinas, em 1945. Em 1958, o MEC regulamentou provisoriamente o exercício da função e o registro de Orientador Educacional, pela Portaria n. 105, de março de 1958, tendo ela permanecido provisória até 1961, quando a LDB 4.024 veio regulamentar a formação do Orientador Educacional. A Lei 5.564, de 21/12/68, demonstra, assim como a LDB em vigor naquela época, preocupação com a formação integral do adolescente, embora traga orientações também referentes ao ensino primário, como era naquela época designado o ensino fundamental:

Art. 1º A Orientação Educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

A LDB que veio a seguir, a 5.692/71, diz, no artigo 10: "será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade". Segundo Pimenta (1981), a LDB dá um sentido novo ao ensino de 1º e 2º graus: sondagem de aptidão e profissionalizante, por isso, a Orientação Educacional deveria se ocupar de aconselhamento vocacional. "Assim, o que era apenas uma área da Orientação Educacional passa a ser confundida com a própria". (p. 99).

Para atender às exigências da legislação, o Decreto 72.846 de 1973 veio a regulamentar a Lei 5.564, de 1968, por meio de onze artigos, mantendo, porém, o artigo 1o da Lei 5.564, apenas substituindo as expressões "no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário" por "no âmbito do ensino de 1º e 2º graus." (PIMENTA, 1981, p. 101). Uma leitura crítica da legislação e dos contextos sociais em que foram promulgadas pode nos levar a entender que a orientação educacional no Brasil tem cumprido os papéis que dela eram esperados; muitas vezes a favor do sistema excludente e poucas vezes carregada de ousadia no sentido da emancipação das camadas populares. Isso se deve, principalmente, ao fato de estar atrelada às políticas educacionais vigentes nos diferentes momentos históricos.

Os referenciais teóricos confusos e obscuros têm contribuído para a colocação da função do orientador no "baú" do esquecimento. Esteve ligada às relações de poder dentro da escola, às funções de comando, contribuindo para a divisão social do trabalho reproduzida dentro da escola. Prevendo conflitos, alguns autores já alertavam para a necessidade de definição das funções e campos de atuação do orientador educacional, como Brandão (1982) e Melo (1994), que tentavam mostrar a importância da construção de um elo entre a prática do orientador educacional e as variações da sociedade e cultura brasileiras, das ciências humanas e das teorias da educação.

Percebe-se que a Educação deve ser plena, portanto deve romper a dicotomia informar e educar. A promoção dessas práticas e de sua apreciação crítica deve levar em consideração a vida cotidiana dos alunos, dos professores, da realidade local e dos valores que ali estão presentes, enfim, a cultura de seu próprio grupo.

Nesse mesmo sentido, delega-se autonomia para uma proposta pedagógica integrada de Educação, na qual o planejamento deve estar inserido, atribuindo responsabilidade à escola e aos seus professores pela elaboração e implementação da ação educativa adequada às diferentes realidades e demandas sociais.

É revestido dessa autonomia que todo supervisor pedagógico, deve ter em mente a necessidade de dominar os assuntos pedagógicos referentes a sua instituição de ensino; conhecer os alunos, sua escola e sua comunidade; desenvolver uma proposta pedagógica adequada e que tenha significado para seu próprio grupo.

O profissional da prática docente, além de um conjunto de conhecimentos técnicos provindos de sua formação acadêmica, lida com um conjunto de valores,

hábitos, com uma tradição, com um determinado contexto, enfim, atualizam significados continuamente.

Dispõe uma história de vida, que o fez escolher a prática pedagógica em detrimento de outras carreiras profissionais; possui um jeito de dar aulas; relaciona-se com professores de outros componentes curriculares; lida com uma expectativa que sobre ele é colocada pela direção da escola e pela coordenação pedagógica; lida cotidianamente com os alunos e suas motivações e interesses; é influenciado pela mídia.

Apresenta, enfim, um imaginário social que orienta e dá sentido aquilo que faz. É neste sentido que se pode considerar a cultura escolar como um processo dinâmico, repleto de sutilezas e representações sociais. Não considerar esses aspectos da Educação é correr o risco de se perder, ou numa discussão reducionista de competência técnica, ou num idealismo teórico e dogmático. Essa discussão sugere também que a ansiada transformação da prática, desejada por todos considerarem o nível das representações sociais ancorado nas ações dos profissionais de educação.

O projeto pedagógico ou proposta pedagógica de cada escola deve ser construído coletivamente, num processo que busque o comprometimento dos profissionais da educação com os valores e objetivos traçados, de forma que os articule com a realidade local da comunidade escolar. Numa discussão metodológica se faz necessário uma exposição epistemológica.

Esta, por sua vez, deverá tornar explícitas as raízes teóricas que a definem, como se entende no método o processo de conhecer, ou seja, as relações que unem e opõem ao mesmo tempo um sujeito que conhece e um objeto que se conhece. A teoria geral do conhecimento, sendo uma expressão conceitual das leis objetivas que regem o conhecimento, implica, sem confundir-se com elas, as leis do pensamento, isto é, a lógica.

Também se deve incluir uma conceituação ou teoria do objeto sobre o qual o método se aplicará, sobretudo, em referência àqueles aspectos próprios e específicos do objeto que condicionam a elaboração dos passos metodológicos e das técnicas ou instrumentos do método. Isto acontece pelo fato de que não se pode aplicar a determinados objetos técnicas que são próprias de objetos de outra natureza, sem correr o risco de violentar-lhes a natureza. Por fim, todo método deve expor a seqüência lógica dos passos a seguir para alcançar o objetivo predeterminado, e as

distintas técnicas utilizadas, a fim de mostrar como ambos traduzem, a nível operacional, tanto os fundamentos epistemológicos, como os aspectos específicos do objeto sobre o qual se pretende atuar.

A metodologia deste estudo está centrada na pesquisa e coleta de informações de ordem teórica viabilizada, portanto, através de levantamento bibliográfico. Segundo o autor (SEVERINO, 2006, p.130), o trabalho metodológico está sendo concluído com a realização de estudo por meio de pesquisa bibliográfica referentes ao tema enfocado. Portanto, a pesquisa bibliográfica será elaborada por meio da consulta a diversos títulos de autores variados, procurando assim um melhor embasamento teórico para a pesquisa, visando as ideias e linhas de pensamento diversificadas, para o enriquecimento e melhoria do embasamento da pesquisa.

1 GESTÃO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é resgatar historicamente as definições sobre a gestão e a supervisão escolar. Desse modo, pretendemos apresentar como surgiu e se desenvolveu a gestão escolar, que é, tecnicamente, um conceito novo dentro da administração escolar e da supervisão escolar que não somente deve estar voltado para a delatoria, mas que nasceu da mesma.

O termo gestão, como aludido no texto introdutório, é uma expressão recente, que vem ganhando notoriedade dentro do contexto educacional, como resultado da mudança de paradigmas que vem acompanhando o setor educacional. Uma escola que atenda as atuais exigências sociais, no sentido de formação de cidadãos e ainda oferecer a possibilidade de aprendizagem de competências e habilidades facilitadoras da inserção social, necessita de uma Gestão Escolar moderna que caminhe lado a lado com o contexto sociocultural da atualidade. Essa gestão divide-se em três outras classificações ou três áreas, sistematicamente interligadas: Gestão Pedagógica; Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa.

A Gestão Pedagógica é considerada como o lado mais importante da Gestão Escolar, no momento em que sua função é gerir toda a área educativa, não só da escola, mas também da educação escolar. A mesma é responsável por traçar e estabelecer os objetivos do ensino, tanto gerais quanto específicos. Do mesmo modo, define as linhas de atuação de acordo com as metas e o perfil dos alunos e da

comunidade circundante à escola.

O ponto de partida do referido tipo de gestão é a elaboração da proposta das metas, seguida dos conteúdos escolares. Da mesma forma que traça os objetivos e define as linhas de atuação, acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e do cumprimento de metas, trabalhando também na avaliação dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar. Todas as especificidades da Gestão Pedagógica estão enunciadas no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico. O Diretor de Escola é o articular da Gestão Pedagógica, auxiliado pelo Coordenador Pedagógico, caso haja.

A função da Gestão Administrativa é cuidar da parte física e institucional da escola. Pela parte física, a Gestão Administrativa responde pelo prédio e pelos equipamentos, não somente das aquisições, mas também de sua manutenção.

Pela fatia institucional, a Gestão Administrativa cuida da legislação escolar, direitos e deveres, e as atividades de secretaria. Suas especificidades também estão enunciadas no Plano Escolar.

Com o mesmo nível de importância que as demais gestões, a Gestão de Recursos Humanos representa a parte mais sensível de toda a Gestão Escolar. Sem dúvida, lidar com pessoas e seus problemas, contorná-los e ainda tirar o maior rendimento profissional possível dos indivíduos é tarefa das mais difíceis.

Por fim, a organização destas três gestões, corresponde a uma formulação teórica em nível de discurso, pois as três se fundem em apenas uma, na medida em que trabalham de forma integrada, com vistas a garantir a organização do processo educativo.

De acordo com Machado (2007), em seu início a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. O objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia, era o de uma educação controlada, para uma sociedade controlada, um supervisor controlador e também controlado.

Nas palavras de Lück (2005), existem profissionais eficazes, no entanto se limitam às orientações da diretoria e/ou de diretores que seguem à risca a legislação, e não interferem nos processos sociais da escola que está sob sua responsabilidade.

Educação não é um processo episódico ou de modismo. Educação é um processo longo e continuado que segue as linhas do tempo, adequando-se ao

contexto em que ele está inserido naquele momento. Educação não pode sofrer remendos ou paliativos para superar eventuais dificuldades cotidianas.

O ser humano, tanto os alunos, quanto os professores estão em constante mutação. Entretanto, por mais que estes seres mudem seus conceitos e suas atitudes, ainda assim são seres que possuem necessidades comuns, como a necessidade de sentirem-se motivados, e motivação implicam em responsabilidades e necessidades do novo. Portanto, cada ato deverá ser dirigido a metas que devam ser alcançadas a curto, médio ou longo prazo, mas precisa de alguma forma chegar ao objetivo. Segundo Klink, citado por Lück (2005), “Pense grande e aja no pequeno”. Ou seja, avalie todos os pequenos detalhes que possam colaborar com o sucesso ou o insucesso do empreendimento.

De acordo com Machado (2007):

O supervisor hoje deve trabalhar de forma coletiva, com todos da unidade escolar (Professores, Direção etc.), para que se possa fazer uma análise consciente sobre o cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade, atendendo as necessidades e aspirações da comunidade escolar, para uma melhor qualidade de ensino (MACHADO, 2007, p. 33).

Devemos sempre ter em mente que tanto o aspecto administrativo quanto pedagógico irá de manifestar de maneira dupla no sistema escolar brasileiro. De acordo com o autor acima citado, as duas práticas acabam por não se distinguir de forma substancial.

De um lado, a administração institucionalizada prepondera sobre a preocupação e a própria realização do ensino nas salas de aula, de outro a administração como objeto de estudo não chega a sofrer a investigação e a análise que possibilitariam a revisão crítica de seu significado (MACHADO, 2007, p. 37).

Desse modo, podemos dizer que supervisionar uma dada escola é orientar sua administração para a realização do ensino, sendo este de qualidade e que atenda na medida do possível as demandas que tanto a sociedade coloca sobre a escola quanto os próprios alunos assim as façam. Neste sentido, podemos perceber que o que dará sentido ao trabalho de supervisionar em educação é o suporte ao trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico como um determinante do trabalho administrativo. Segundo Machado (2007), “o que nos falta, para organizar melhor a confluência de nossa subjetividade é considerar que o aspecto administrativo é também um componente do trabalho pedagógico”.

Nesta perspectiva podemos perceber como a supervisão dentro da gestão escolar é passível de adaptações promovendo não somente um melhor fluxo administrativo, mas também nas relações existentes dentro da comunidade escolar.

Machado (2007), ainda conclui que a supervisão, de hoje,

Poderá contribuir decisivamente para o reconhecimento de seu papel de articulador do projeto pedagógico de uma coletividade, ou seja, O Supervisor trabalhando em conjunto com todos da comunidade escolar refletindo, analisando, tendo uma visão crítica tanto da comunidade escolar, como da sociedade, buscando a elaboração de uma nova visão de mundo, sendo solidário, reconhecendo o indivíduo com a síntese de múltiplas determinações ajudando a construir a vontade coletiva que transforma a necessidade em liberdade, com certeza teremos um ensino de boa qualidade (MACHADO, 2007, p. 42).

Assim, podemos considerar que a partir do momento em que a gestão escolar passa a ser considerada por viés democrático, tendo na supervisão escolar algo que seja de extrema cooperação dentro da comunidade escolar, teremos, enfim, uma participação emancipadora. Esse tipo de participação se dará a partir do momento em que as pessoas envolvidas no processo educacional, ou seja, toda a comunidade escolar entenda a importância de sua participação e acompanhamento não somente do processo de ensino e aprendizagem do seu filho, mas de como a escola atua na comunidade, fará com que esta se torne cada vez mais consciente de suas responsabilidades e direitos, conscientes que as mudanças sociais somente virão a partir do momento em que os mesmos participem ativamente na construção e manutenção das instituições sociais.

2 SUPERVISOR ESCOLAR

Nesse mesmo sentido, delega-se autonomia para uma proposta pedagógica integrada de Educação, na qual o planejamento deve estar inserido, atribuindo responsabilidade à escola e aos seus professores pela elaboração e implementação da ação educativa adequada às diferentes realidades e demandas sociais.

É revestido dessa autonomia que todo supervisor pedagógico, deve ter em mente a necessidade de dominar os assuntos pedagógicos referentes a sua instituição de ensino; conhecer os alunos, sua escola e sua comunidade; desenvolver uma proposta pedagógica adequada e que tenha significado para seu próprio grupo.

Conforme (CHAUÍ, 1986, p. 21), a ideologia é o ocultamento da realidade

social, portanto, “por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas”. Desvelar essas ideias ou representações que procuram explicar e compreender a vida, individual, social do profissional e sua relação de dominação política e de exploração econômica é função da escola através do compromisso dos autores do Projeto Político Pedagógico, orientado pelo supervisor de ensino.

Então, quando me refiro ao papel do supervisor, não é simplesmente para enumerar um rol de atividades diárias, conforme já explicitiei anteriormente a questão da nomenclatura. Parto do pressuposto de que a reflexão contínua fará com 25 que o supervisor esteja sempre buscando novos caminhos, novas respostas, com o objetivo de dinamizar sua ação na escola.

Analisando o papel desenvolvido pelo supervisor de ensino, ao longo do tempo, percebemos que ele hoje é muito diferente do exercido em tempos anteriores, mas, em algumas situações, ainda persiste a fiscalização e a prática burocrática.

Para (SILVA JUNIOR, 1997, p. 102), “é preciso reconhecer inicialmente a prisão burocrática no interior da qual o supervisor se movimenta”.

Quando o supervisor não tem clareza da dimensão maior no que se refere às políticas educacionais e no âmbito escolar, ele passa a reproduzir as normas advindas do sistema sem questionar. Para questionar, concordar ou discordar de algo é necessário primeiro conhecer. Infelizmente, na maioria das vezes, os supervisores não sabem explicar suas ações firmadas em um contexto mais amplo.

Acredito que para mudar é preciso conhecer. O supervisor só consegue uma mudança, tanto no seu papel na categoria profissional, quanto no seu espaço de trabalho, quando é capaz de conhecer o contexto mais amplo no qual se insere a escola como instituição social. Somam-se a estes os aspectos políticos que determinam as ações da escola e reproduzem as teorias pedagógicas.

Na ausência de uma finalidade educativa, o supervisor desenvolve as funções burocráticas e as normas emanadas da mantenedora, sem comprometimento com o social, ou, até mesmo, com o seu grupo de trabalho, na sua escola. Passa a exercer a antiga função de controle entendido por (FERNANDES, 1997, p. 120) como aspecto característico do papel da supervisão, exercido sempre em benefício do poder vigente, e não da educação.

Nesse sentido, as leis estabelecem os objetivos do sistema escolar. A função

de controle da supervisão é legitimada na legislação educacional, e refletem, na sua organização, uma concepção de mundo, homem, sociedade e conhecimento, inerentes a uma determinada política que rege a sociedade em cada época. Ou seja, o sistema educacional tende a reproduzir dentro de si as condições e contradições dessa sociedade.

Uma das contradições do supervisor tem sido, concretamente, responder à organização burocrática do sistema. Há duas possíveis explicações para essa prática: a primeira é que as práticas administrativas e fiscalizadoras estão embutidas no próprio processo histórico desse profissional; a segunda é a falta de reflexão sobre sua própria prática, sobre o cotidiano de suas ações, em vista de uma finalidade educativa. Essa carga burocrática presente na função de supervisor acaba apresentando-se como um problema, a ser combatido pelo próprio supervisor, evitando que a obediência cega, a falta de espírito crítico e a acomodação passiva lhe impeçam de perceber a necessidade da realização de sua função.

3 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Muitos dos problemas enfrentados atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua origem na configuração formal da função, associada ao controle. A introdução da supervisão educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam, e os que executam; até então, o professor era o ator e autor de suas aulas, a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico. Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador assumir uma postura diferenciada e conquistar a confiança dos educadores.

A atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, é o professor. O supervisor relaciona-se com o professor visando sua relação diferenciada, qualificada com os alunos. Neste contexto, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana, ou seja, a formação dos alunos, dos

professores, da coordenação e dos pais.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, provocador, animador e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo, tem um papel relevante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência, nos termos de Freire (2007); passagem do senso comum à consciência filosófica, conforme Saviane (2003), ou a criação de um novo patamar para o senso comum, segundo Santos (2008). Isto é, passar de uma supervisão para outra - visão.

Fusari (2008) defende que o trabalho ativo e intencional do coordenador, sempre articulado com o projeto político pedagógico da escola, favorece ao professor a tomada de consciência sobre a sua ação e sobre o contexto em que trabalha, bem como, pode-se afirmar, que favorece o próprio repensar do coordenador sobre a sua atuação. O professor, como também o coordenador, consciente de sua prática, das teorias que embasam e das teorias que cria e desenvolve ao resolver problemas diários, é um profissional inserido no processo de formação contínua, em busca de mudanças e fundamentações criteriosas para a sua prática.

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que pareçam verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas.

Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes, originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional. (GARRIDO, 2008).

Não há como falar de formação de professores sem levar em conta a formação inicial, cujo papel é fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado. Parece ser consenso entre os estudiosos do assunto que

a formação inicial representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científico e pessoal que vão permear a prática pedagógica. Assim, espera-se que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores irão atuar. (SANTOS, 2008).

Portanto, é preciso pensar a formação docente como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade do professor. Visto que, a formação continuada deve ser centrada na escola, Conforme Canário, (1998 apud ALMEIDA, 2006) a escola é o lugar onde os professores aprendem. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas. Pensar em formação de professores implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto neste estudo a educação é algo essencialmente humano desenvolvido por e para ele, de forma que deve atender à sua emancipação, fazendo com que o homem entenda e transforma sua realidade conforme necessário. Ao longo do tempo, no entanto, a educação vai sendo formatada de acordo com as demandas sociais de cada época, ou seja, a educação vira uma ferramenta de formação humana sendo que esta formação irá variar conforme as necessidades da sociedade vigente.

A educação, então, desenvolve paradigmas, ou seja, modelos e valores que variam conforme a época e são esses que moldas as práticas pedagógicas dos professores, bem como selecionam os conteúdos que devem ser passados aos alunos bem como ele deve ser passado, tendo em vista o plano maior do desenvolvimento social e econômico.

Dessa forma, o que se refere à educação toma forma conforme os paradigmas vigentes e, como não deveria, a orientação educacional não foge desta premissa demonstrando que esta funcionará, ou melhor, terá seus objetivos e funções formatadas conforme as demandas sociais e os paradigmas educacionais de cada época.

Observou-se, porém, que atualmente a educação pública brasileira passa por inúmeros problemas de diversas ordens e entre eles estão: falta de recursos, políticas

educacionais ineficazes e quando são eficazes sofrem com a corrupção e desvio de recursos, má remuneração dos professores, má formação dos mesmos que acarreta na má qualidade de ensino.

Desse modo, a orientação educacional acaba por sair daquela utopia de objetivos educacionais para virar a ferramenta de solução de problemas que nem sempre cabe à escola resolver e, dessa forma, essa função vai sendo deixada de lado pela sobrecarga que gera em cima do orientador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental / Ministério da Educação e Cultura**. Brasília, 1997.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRANDÃO, C. R. (Org.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

FERREIRA, N. S. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. *In*: SILVA Jr, Celestino Alves; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, 1997. p.111-121.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor- Coordenador. *In*: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MACHADO, Ana. Supervisão Escolar: novos desafios e propostas (2007). MELO, S. M. M. **Orientação educacional**: do consenso ao conflito. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, Syria Carapeto Naura (Org.) Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.13-38.

PIMENTA. S. G. **Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública**. Tese de doutorado. PUC-SP, 1985.

_____. **O pedagogo na escola pública**. S. Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Orientação vocacional e decisão**: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1981.

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.39496: Alguns Passos na Formação de Professores no Brasil. *In*: GRANVILLE, Maria Antonia (org.). **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SEVERINO, A.J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educ. Pesquisa**, v. 32, n. 03, 2006.

SILVA JUNIOR, C. A.da. Organização do trabalho na escola pública; o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. *In*: JUNIOR, C. A. da S. e RANGEL, M. (orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 91-109.