

VANDA BORGES DE PAULA

MODELO TEÓRICO TRIDIMENSIONAL DA
ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO
A NÍVEL DE 2º GRAU

Dissertação de Mestrado apresentada
a obtenção do título de Mestre em
Educação, na Universidade Federal do
Paraná.

CURITIBA
1981

Professora Orientadora

Dr^a Consuelo de Menezes Garcia

Livre Docente e Doutora em Educação
Currículo
Universidade Federal do Paraná

Consultores de Pesquisa

Dr^a Zélia Milléo Pavão

Livre Docente e Doutora em Educação
Estatística
Universidade Federal do Paraná

Prof^a Maria Terezinha de Souza Pádua

Mestre em Currículo
Universidade de Brasília

A
Guilhermino, companheiro
e amigo acima de tudo;
Adriane e Alessandro,
meus filhos;
Mariana,
minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta etapa de trabalho, é importante lembrar que ele só se tornou viável mediante a colaboração de instituições e pessoas dedicadas.

Com relação às instituições, quero expressar meus agradecimentos:

à Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado (CAPES), por ter-me proporcionado bolsa de estudos durante a parte teórica do Curso de Pós-Graduação;

à Universidade Federal do Paraná, nas pessoas da Dr^a Zélia Milléo Pavão, ex-Diretora do Setor de Educação; Prof. Lauro Esmanhoto, primeiro Coordenador do Curso de Mestrado, e Prof. Artur Verner C. Barthelmes, atualmente Coordenador do referido Curso;

à Universidade Federal de Goiás, de maneira especial à Dr^a Vera Maria de Moura Almeida, Diretora da Faculdade de Educação, e à Prof^a Darcy Costa, Chefe do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação, pela amizade, apoio e incentivo constantes na realização desta pesquisa.

Quanto às demais pessoas que acompanharam este trabalho, cabe-me agradecer:

De maneira especial ao Guilhermino, meu esposo, pelo incentivo e apoio em todos os momentos;

aos meus filhos, Adriane e Alessandro, pelo carinho e compreensão nas horas em que mais precisei;

à minha mãe, Mariana, a quem tanto devo.

De modo particular, à colega e amiga Irmgard Krüger Monçoya, pelo incentivo, dedicação e disponibilidade em todos os momentos;

à Prof^a Zélia Milléo Pavão, pela ajuda e interesse demonstrado na análise estatística da pesquisa;

à Prof^a Consuelo de Menezes Garcia, pela amizade e ajuda no desenvolvimento do trabalho;

à Leilamar T. Correa, pela colaboração na coleta e tabulação de dados.

Expressamos igual gratidão às várias pessoas que também contribuíram para a realização do Curso.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo elaborar o Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico a Nível de 2º Grau e testar a sua validação pelos supervisores pedagógicos e professores.

O Modelo proposto foi elaborado com base na revisão de literatura e no Modelo de ELFENBEIN, incluindo competências para as três dimensões, quais sejam: *ensino-aprendizagem, currículo e relações humanas*. Tal modelo inclui um total de 8 conjuntos de habilidades, 18 áreas de habilidades e 150 competências.

As hipóteses do estudo foram:

- H₀ Não há diferença significativa entre o desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos e o atendimento pretendido do serviço de supervisão pelos professores nas 12 unidades de ensino de 2º grau da rede estadual de Goiânia-GO, e o Modelo Teórico Tridimensional de Supervisão Pedagógica proposto nesta pesquisa;
- H₁ O desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos e o atendimento pretendido do serviço de supervisão pelos professores diferem da proposição do Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico aqui proposto;
- H₂ Diferem de forma significativa tanto o Modelo Teórico Tridimensional proposto, como o desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos e ainda o atendimento pretendido do serviço de supervisão pelos professores de 2º grau da rede estadual de ensino de Goiânia-GO.

Para testar a validade das hipóteses foi selecionada uma amostra de 17 supervisores pedagógicos, que representam o total de 80% de supervisores da rede estadual de ensino de 2º grau de Goiânia-GO, e uma amostra, ao acaso, de 157 professores extraídos de uma população de 476, o

que representa 33% do universo de professores de 2º grau da rede de ensino de Goiânia-GO.

A coleta de dados foi obtida através de um instrumento contendo duas seções: dados para caracterizar a população e dados de validação do Modelo proposto.

O tratamento estatístico utilizado foi o teste "t" de Student para a análise das diferenças entre a média das respostas *sim* e *não* aos mesmos itens do instrumento dos professores, e o teste do χ^2 para determinar se a atuação atual da supervisão corresponde ao Modelo proposto. Trabalhou-se com um nível de significância de $P =$ ou $> 0,05$.

Ao se analisarem os dados dos supervisores juntamente com os dos professores, percebe-se que uma pequena parcela de professores concordam com a maioria dos supervisores pedagógicos na validação do Modelo proposto; os demais professores não concordam com o desempenho dos supervisores pedagógicos conforme o Modelo proposto.

Portanto, a hipótese nula foi confirmada em parte, como o foi também a hipótese alternativa 1, tendo sido rejeitada a hipótese alternativa 2.

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a Three-dimensional Theoretical Model concerning the School Supervisor' action at the Secondary School, as well as to test and validate this model.

The model was developed based on a general review of literature and on the ELFENBEIN Model, which includes competencies for the three dimensions: *teaching-learning*, *curriculum* and *human relations*. This model includes 8 groups of abilities, 18 areas of abilities and 150 competencies.

The hypotheses of the study were:

- H₀ There is no significant difference between the school supervisor's performance, the expectations to this performance held by the school teachers and the proposed Three-dimensional Theoretical Model.
- H₁ There is a significant difference between the school supervisor's performance, the expectations to this performance held by the school teachers, and the proposed Three-dimensional Theoretical Model.
- H₂ There is a significant difference between the school supervisor's performance and the Three-dimensional Model, as well as between the school teachers' expectations to such performance and the Three-dimensional Model.

The hypotheses were tested with 17 school counselors, which corresponds the universe of school counselors working at the state secondary schools in Goiânia-GO, and with 157 (33% of the universe) teachers chosen randomly from the universe of 476 teachers working in those school.

The data was obtained with the use of a questionnaire composed of two parts: 1) description of the subjects, and 2) data regarding the validation of the Model.

To analyze the differences between the mean of the teachers' responses *yes* and *no* to the same items, the Student's "t" test was used. The χ^2 was used to determine the similarity between the school supervisor's actual performance and the proposed Model. The level of significance accepted was $P =$ or > 0.05 .

From the data analysis it was perceived that only a small part of the teachers agree with the majority of the school supervisors regarding the validation of the Model; the remaining teachers do not agree with the school supervisor's performance as proposed by the Model.

Therefore, the null hypothesis was only in part confirmed, as well as the alternative 1 hypothesis. The alternative 2 hypothesis was rejected.

SUMÁRIO

Resumo	v
Abstract	vii
Lista de quadros, figura e tabelas	x
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Revisão histórica da função supervisora	3
1.2. O problema	7
1.3. Hipóteses	7
2. METODOLOGIA	10
2.1. Instrumentos	10
2.2. População e amostra	11
2.3. Limitações da pesquisa	13
2.4. Tratamento estatístico	13
3. REVISÃO DA LITERATURA	15
3.1. Estudos contemporâneos de supervisão	15
3.2. Dimensões do Modelo proposto	22
3.2.1. Ensino-aprendizagem	22
3.2.2. Currículo	27
3.2.3. Relações humanas	37
4. O MODELO DESTA PESQUISA	48
4.1. A idéia de competência em educação	49
4.2. Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico a Nível de 2º Grau	52
5. DADOS	71
5.1. Dados de caracterização dos respondentes	51
5.2. Dados de validação do Modelo	81
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	84
6.1. Caracterização dos respondentes	84
6.2. Validação do Modelo	85
7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	89
7.1. Conclusões	89
7.2. Recomendações	93
Glossário	94
Referências bibliográficas	96

LISTA DE QUADROS, FIGURA E TABELAS

Quadro	Página
I	Distribuição dos supervisores pedagógicos e professores da população, segundo as unidades de ensino a que pertencem. Goiânia - 1980 12
II	Conjunto de habilidades e áreas de habilidades por dimensão 51
III	Distribuição dos supervisores e professores da amostra, segundo o sexo. Goiânia - 1980 72
IV	Distribuição dos supervisores e professores da amostra, segundo a idade. Goiânia - 1980 73
V	Distribuição dos supervisores e professores da amostra, conforme o tempo de atuação. Goiânia - 1980 74
VI	Distribuição dos supervisores da amostra, segundo a qualificação profissional. Goiânia - 1980 75
VII	Distribuição dos professores da amostra, segundo a qualificação profissional. Goiânia - 1980 76
VIII	Distribuição dos supervisores da amostra, segundo exerçam exclusivamente a função de supervisor pedagógico. Goiânia - 1980 77
IX	Distribuição dos supervisores da amostra, segundo a função que exercem além da supervisão. Goiânia - 1980 ... 78
X	Distribuição dos professores da amostra, segundo a função que exercem, além do magistério. Goiânia - 1980 .. 79
XI	Distribuição dos supervisores e professores da amostra, segundo o regime de trabalho. Goiânia - 1980 80
Figura	
1	Matriz de tripla entrada representando o Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico, a Nível de 2º Grau 48

Tabela	Página
1 Distribuição de frequências observadas, referentes às respostas SIM nas três dimensões do Modelo - Instrumento do supervisor pedagógico	81
2 Distribuição de frequências observadas, referentes às respostas SIM nas três dimensões do Modelo - Instrumento dos professores	83

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, entende-se como SUPERVISOR PEDAGÓGICO o profissional cuja responsabilidade básica é trabalhar de forma cooperativa com os professores para melhoria da efetividade dos resultados do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo para tanto tarefas de planejamento, implementação, avaliação e assessoramento.

Para a concretização dessa responsabilidade, constata-se na literatura especializada, e para fins de estudo, a possibilidade de o supervisor desempenhar papéis diversificados e de relevância no âmbito da escola. Assim, para OLSEN

O papel da Supervisão é o de facilitação e está relacionado com o aperfeiçoamento curricular e instrucional. Esse papel requer um conjunto altamente complexo de comportamentos e habilidades, que produzem um tipo especial de ensino incumbido de promover o crescimento dos Supervisionados.¹

Já ARMELLINI (1979)² acredita que o supervisor é um facilitador de mudanças, quando este procura ajudar as pessoas a se posicionarem e a assumirem o seu próprio processo de desenvolvimento, visando melhorar-se profissionalmente, em função de permanente busca de desenvolvimento teórico da educação e sua *práxis*.

PRZYBYLSKI (1976)³ coloca a necessidade de Supervisão Escolar* como decorrência das grandes mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo. A Supervisão Escolar se situa entre o avanço do conhecimento em Educação e o que ocorre na sala de aula.

*Para aquele autor, Supervisão Escolar "é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em nível de sistema ou unidade escolar, tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino-aprendizagem" (p.16).

Também SOARES (1974)⁴ endossa a colocação de PRZYBYLSKI quando considera a atuação do supervisor como de apoio dentro do processo educativo, apoio entendido como prestação de serviço de ligação entre teoria e *práxis* em Educação.

BERNARDES & MELLO referem-se aos especialistas em Educação, neste caso o supervisor pedagógico, como

... um elemento inovador pois o professor, em geral, está tradicionalmente habituado a um sistema de trabalho onde sua área ou matéria constitui um setor isolado dentro da escola.⁵

O supervisor pedagógico é visto, desta forma, como elemento inovador, no sentido de procurar inter-relacionar os diversos professores, preocupados com o desenvolvimento de sua própria disciplina, evitando assim que cada um deles trabalhe de forma isolada no que concerne aos aspectos pedagógicos do ensino.

Observa-se até aqui que a função do supervisor tem sido vista como:

- função facilitadora;
- agente de mudança;
- elemento de apoio;
- elemento inovador.

Essas colocações geraram intranqüilidade nesta pesquisadora, que se viu na contingência de propor um MODELO TEÓRICO TRIDIMENSIONAL DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO, A NÍVEL DE 2º GRAU, de forma a dinamizar e sistematizar a função supervisora, compreendida de formas diferenciadas pelos diversos autores consultados, e refletidoras de falta de consistência, quanto à:

- mesma terminologia indicando funções diferentes;
- terminologia diferente indicando a mesma função;
- terminologia diferente indicando funções diferentes.

1.1. REVISÃO HISTÓRICA DA FUNÇÃO SUPERVISORA

Foi proposital o uso dos termos Supervisão Pedagógica e Supervisão Escolar até aqui, neste trabalho, pois o exame da literatura específica sobre desenvolvimento da função supervisora na Educação no Brasil tem-se valido de uma riqueza extraordinária de nomenclaturas, sem que simultaneamente se associasse conceituação precisa aos termos usados.

Retornando aos primórdios da especificação da função supervisora na Educação no Brasil, é possível afirmar que, pelo Decreto Federal nº 377 de abril de 1890,⁶ de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, foi iniciada uma reforma que obrigou estabelecimentos públicos e particulares a se manterem abertos à Inspeção Escolar. Nesse Decreto Federal, as funções do inspetor escolar eram cuidar da frequência de alunos, procurar manter bom rendimento escolar através dos melhores métodos e exigir o cumprimento do regimento escolar.

Segundo MOACIR,⁷ em 1892 um relatório elaborado pelo Ministro Fernando Lobo enfatizou o desempenho da inspeção, no sentido de que os gastos dos cofres públicos fossem justificados por um bom resultado.

Em 1907, foi encaminhada à Câmara Federal uma exposição de motivos do Ministro do Interior, contendo sugestões para a reforma do ensino superior. O que deu origem ao Projeto de Lei apresentado à Câmara Federal nos seguintes termos:

Organizar o serviço sistemático de fiscalização do ensino por meio de fiscais ou delegados escolares, cujas atribuições serão: visitar todos os estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares, equiparados ou não, consignando em livro especial de impressões recebidas, as medidas que aconselharem, o grau de frequência média observado e tudo que interessar possa ao desenvolvimento do ensino, à organização da estatística e à legislação escolares.⁸

A Reforma de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, com o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, reorganizou o ensino secundário e superior na República. O artigo 16 estabelece que:

Não será o inspetor pessoa ligada por afinidade de qualquer natureza aos diretores ou professores da academia, e, quando possível, não residirá sequer no Estado em que o instituto funcionar.⁹

Segundo ATTA & SIMÕES,¹⁰ na Primeira República, ou seja, período compreendido entre 1899 e 1930, a inspeção possuía várias funções, quando o sistema educacional era menos complexo. Com o decorrer do tempo essas funções diminuíram, ficando apenas com a responsabilidade de equiparação de escolas e fiscalização de exames para ingresso nos estabelecimentos de ensino superior, já que a função de orientação era apenas esporádica.

Com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931,¹¹ o Ministério da Educação e Saúde Pública empreendeu nova reforma do ensino secundário, em que a inspeção organizou-se no sentido de melhor atender as escolas e de dar assistência aos alunos, acompanhando o trabalho escolar dos mesmos.

Já com o Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932,¹² a inspeção surge com caráter de orientação pedagógica, quando deveria garantir a ordem e a eficiência das escolas, incentivando o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e também o estabelecimento de critérios visando maior objetividade na avaliação.

A inspeção continua com aspectos administrativos e com caráter de orientação com o surgimento do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário).¹³

Na Portaria nº 467, de 16 de julho de 1943,¹⁴ a inspeção mantém o caráter fiscalizador, no que se refere a execução de programas.

Segundo ROMANELLI (1978),¹⁵ o Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, caracterizou as atribuições do "ensino normal", possibilitando a criação dos "institutos de educação", anexos aos quais funcionavam cursos de especialização de professores primários e de habilitação de administradores escolares. A mesma autora cita dentre os cursos de habilitação os seguintes: direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar.

Os cursos de orientação de ensino aproveitavam os professores primários que mais se tivessem destacado nas habilidades de ensino, os quais eram treinados para orientar os professores menos experientes, principalmente em metodologia de ensino.

Com a Portaria nº 21, de 10 de janeiro de 1947,¹⁶ a função da inspeção continua como fiscalização, no que se refere à parte administrativa.

A Portaria nº 353, de 24 de setembro de 1948,¹⁷ reforça o enfoque dado pelo Decreto nº 21.241/1932 e Decreto-Lei nº 4.244/1942, no aspecto administrativo e no cumprimento dos programas, e outros de natureza pedagógica.

Na Circular nº 4, de 5 de março de 1955,¹⁸ do Diretor do Ensino Secundário, nota-se que as funções designadas são meramente de cunho administrativo.

Percebe-se na Portaria nº 373, de 12 de novembro de 1957,¹⁹ uma mudança na função de inspetor, que além de fiscalizar o aspecto administrativo, realiza também funções relacionadas com a parte pedagógica, no que se refere ao aperfeiçoamento dos professores e rendimento escolar, entre outras.

PERES (1977)²⁰ relata o início e a evolução da função supervisora no Brasil, destacando três etapas: 1) a Supervisão é compreendida como inspeção, onde a função era fiscalizar a frequência tanto dos professores como dos alunos, além de outras; 2) surgiu da necessidade de melhorar a eficiência dos professores; era de sua competência planejar e realizar cursos para atualização do corpo docente; nesta etapa a Supervisão ficou sendo compreendida como orientação e também como uma atividade imposta; 3) Supervisão compreendida como treinamento e como guia, conforme as necessidades das pessoas envolvidas no processo educacional.

Observa-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024),²¹ a previsão de cursos para a formação de professores e de técnicos em Educação, nas três áreas citadas no art. 52 — orientadores, supervisores e administradores —, não havendo, porém, explicitação quanto à definição de funções.

Em 1963, um esforço significativo foi desenvolvido em Supervisão de Ensino no Brasil, com treinamento para professores com curso normal, para atuarem no serviço de Supervisão proporcionado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)²² (atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), tendo sido estes supervisores posteriormente absorvidos pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP).

A Lei 5.540/68,²³ em seu art. 30, determina a formação de especialistas em Educação, dentre eles os supervisores, para atuarem no ensino de 1º e 2º graus. Formação esta de nível superior, em cursos de graduação, que poderão ser em licenciatura de duração curta ou plena.

A aprovação do Parecer nº 252/69²⁴ do Conselho Federal de Educação (transformado posteriormente na Resolução nº 02/69) estabelece o currículo mínimo do curso de Pedagogia, contendo um núcleo comum de disciplinas e as matérias específicas em termos mínimos para as diversas habilitações. A mesma situação foi confirmada pela Lei nº 5.692/71, da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, em seu art. 33:

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.²⁵

No Estado de Goiás, mais especificamente em Goiânia — local desta pesquisa —, a legislação sobre Supervisão iniciou-se com a Lei nº 4.024/61²⁶. Os supervisores que recebiam treinamento no Centro de Treinamento do Magistério (CTM) de Inhumas-GO, iniciado em 1963, eram amparados pelo art. 59 da referida lei.

Com o Decreto nº 239, de 30 de novembro de 1965,²⁷ da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás (SEC-GO), criou-se o Sistema de Supervisão Escolar, onde os supervisores iriam atuar a nível de ensino primário (atualmente 1ª fase do 1º grau), tendo como função dar assistência técnico-pedagógica aos professores.

A partir de 1973, a SEC-GO criou a Supervisão Pedagógica a nível de 2º grau, pela Portaria nº 1.000, de 15 de junho de 1973.²⁸ Do documento elaborado por PASSOS *et al.* (1977),²⁹ onde apresenta o diagnóstico da Supervisão Pedagógica, constata-se que no período compreendido entre 1963 e junho de 1978 o quadro de pessoal do Sistema de Supervisão no Estado de Goiás é formado por supervisores com três qualificações, ou seja:

- a) Certificado do Curso Normal mais o de curso no CTM de Inhumas, GO;
- b) Licenciatura Curta, Convênio UFG/PREMEN/SEC-GO;
- c) Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Goiás e Universidade Católica de Goiás.

Em 1977, a Divisão de Supervisão Pedagógica do 1º e 2º Graus da SEC-GO elaborou o Manual de Supervisão Pedagógica,³⁰ que, embora se destinasse ao 1º e 2º graus, no momento de definir as funções de supervisor o faz apenas para o 1º grau (1ª a 4ª séries).

Como a preocupação do supervisor pedagógico é a melhoria do processo ensino-aprendizagem, é da maior importância a elaboração de um modelo que apresente o detalhamento dessas funções a nível de 2º grau.

1.2. O PROBLEMA

Constitui problema para esta pesquisa a proposição e validação de um Modelo Teórico Tridimensional para a Atuação do Supervisor Pedagógico, a Nível de 2º Grau, da rede oficial de ensino de 2º grau em Goiânia.

1.3. HIPÓTESES

As hipóteses que norteiam este estudo são:

- H₀ Não há diferença significativa entre o desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos* e o atendimento pretendido do Serviço de Supervisão pelos professores** nas 12 unidades de ensino de 2º grau da rede estadual de Goiânia-GO, e o Modelo Teórico Tridimensional de Supervisão Pedagógica proposto nesta pesquisa;
- H₁ O desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos e o atendimento pretendido do Serviço de Supervisão pelos professores diferem da proposição do Modelo Teórico Tridimensional de atuação do supervisor pedagógico aqui proposto;
- H₂ Diferem de forma significativa tanto o Modelo Teórico Tridimensional proposto como o desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos e ainda o atendimento pretendido do Serviço de Supervisão pelos professores de 2º grau da rede estadual de ensino de Goiânia-GO.

**Desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos* delinea o aspecto "ideal" ou idealizado por esses profissionais.

***Atendimento pretendido do Serviço de Supervisão pelos professores* esboça o aspecto "real" ou necessário e sentido pelos professores.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ OLSEN, Hans C. Inovation in supervision today. *In: HILDELBACH, Ruth. Developing supervision practice; selected papers.* Washington, Association of Teacher Educators, D.C. *Bull.* 41, 1975. p.1.
- ² ARMELLINI, Neusa Junqueira. *Atuação do supervisor: competências básicas.* Curitiba, 1979. mimeo. p.6. (Apresentado no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação).
- ³ PRZBYLSKY, Edy. *O supervisor em ação.* Porto Alegre, Gráfica e Editora Professor Gaúcho, 1976. p.47.
- ⁴ SOARES, Jacy Célia da França. *Supervisão escolar em tempo de reforma.* São Paulo, Ática, 1974. p.14.
- ⁵ BERNARDES, Nara Guazzelli & MELLO, Guiomar Namó de. Estudo da percepção da função do orientador pedagógico num grupo de professores de uma escola secundária. *In: GOLDBERG, Maria Amélia A. Caracterização da supervisão educacional no atual contexto.* Curitiba, 1979. mimeo. p.13. (Apresentado no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação).
- ⁶ ATTA, Dilza Maria & SIMÕES, Jandyra Leite. *Supervisão educacional.* Salvador, Arco-Íris, 1975. p.59-60.
- ⁷ MOACYR, Primitivo. *A instrução e a República.* Rio de Janeiro, MES/INEP, 1941. p.193. v.2.
- ⁸ LYRA, Tavares de. Relatório. *In: MOACYR, p.74. v.3.*
- ⁹ BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. *In: NÓBREGA, Vandick Londres da. Enciclopédia da legislação do ensino.* São Paulo, Gráfica Revista dos Tribunais, 1952. Tomo I, p.138-9. v.3.
- ¹⁰ ATTA, Dilza Maria & SIMÕES, Jandira Leite. *Supervisão Educacional.* Salvador, Arco-Íris, 1975. p.63.
- ¹¹ BRASIL, Leis, decretos, etc. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. *In: ATTA & SIMÕES, p.63-5.*
- ¹² _____. _____. _____. Decreto nº 21.421, de 4 de abril de 1932. *In: NÓBREGA, v.1.*
- ¹³ _____. _____. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942. *In: NOBREGA, v.1.*
- ¹⁴ _____. _____. Portaria nº 467, de 16 de julho de 1943. *In: NÓBREGA, p. 378-9.*

- ¹⁵ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil 1930-1973*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- ¹⁶ BRASIL. Leis, decretos, etc. Portaria nº 21, de 10 de janeiro de 1947. *In: NÓBREGA, v.1.*
- ¹⁷ _____. Portaria nº 353, de 24 de setembro de 1948. *In: NÓBREGA, v.1.*
- ¹⁸ _____. Circular 04, de 5 de março de 1955. *In: Portaria 501, de 19 de maio de 1952 e legislação complementar* (atualizada até maio de 1960). Suplemento da Rev. Atualidades Pedagógicas, São Paulo, Nacional, 1960.
- ¹⁹ _____. Portaria nº 373, de 12 de novembro de 1957. *In: Portaria 501. p.98-9.*
- ²⁰ PERES, Janise Pinto. *Administração e supervisão em educação*. São Paulo, Atlas, 1977. p.19-21.
- ²¹ BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei 4.024, de 28 de novembro de 1961. *Diário Oficial de 27 de dezembro de 1961.*
- ²² _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Supervisão de ensino: tentativas de modelo e análise de custos*. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1974. p.4.
- ²³ _____. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. *In: Lex, São Paulo, 32: 1433-40, out./dez. 1968.*
- ²⁴ _____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 252, de 11 de abril de 1969. *In: Documenta 100:101-36, abril 1969.*
- ²⁵ _____. Leis, decretos, etc. Lei 5.692. *Diário Oficial de 18 de agosto de 1971.*
- ²⁶ _____. Lei 4.024. *Diário Oficial de 27 de dezembro de 1961.*
- ²⁷ GOIÁS. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Decreto nº 239/65, de 30 de novembro de 1965. *In: MARINHO, Maria Marlene. As funções dos técnicos de supervisão no ensino de primeiro grau em Goiânia-GO: relações entre seu desempenho e os princípios da supervisão escolar*. Goiânia, Ed. Universidade Federal de Goiás, 1980. (Tese de Mestrado).
- ²⁸ _____. Portaria nº 1.000, de 15 de junho de 1973. *In: PASSOS, Alice Santana et al. Diagnóstico da supervisão pedagógica no Estado de Goiás*. Secretaria de Educação e Cultura, Goiânia, 1977. mimeo. p.3.
- ²⁹ PASSOS, Alice Santana et al. *Diagnóstico da supervisão pedagógica no Estado de Goiás*. Goiânia, Secretaria de Educação e Cultura, 1977. mimeo. p.3.
- ³⁰ GOIÁS. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico. Unidade de Recursos Técnicos. *Manual de supervisão pedagógica*. Goiânia, 1977.

2. METODOLOGIA

Após levantamento bibliográfico de diversos autores especialistas no campo da Supervisão Escolar, pôde-se elaborar um modelo teórico das funções do supervisor, tendo sempre o cuidado de buscar bases teóricas passíveis de associar-se à prática e, principalmente, de adequar-se a nossa realidade. Mas, para que fosse possível essa adequação e categorização segundo os três domínios de ELFENBEIN,¹ ou seja, dimensão ENSINO-APRENDIZAGEM, CURRÍCULO e RELAÇÕES HUMANAS, o primeiro passo a ser seguido foi a análise de cada função. Após a conclusão do modelo teórico, passou-se para a elaboração dos instrumentos.

2.1. INSTRUMENTOS

Foram distribuídos 380 instrumentos a serem preenchidos pelos professores de 2º grau, independente de sua qualificação profissional, e 21 instrumentos a serem preenchidos pelos supervisores (tanto os coordenadores gerais como os de habilitação básica, estes últimos existentes em apenas quatro das 12 unidades escolares pesquisadas). Os instrumentos foram entregues diretamente aos supervisores pedagógicos e/ou diretores (na ausência do supervisor pedagógico no dia da distribuição) e, muitas vezes, entregues diretamente aos professores, pela autora desta pesquisa, ficando o supervisor da escola encarregado da devolução.

As instruções contidas nos instrumentos foram suficientes para o seu correto preenchimento.

Dos instrumentos distribuídos aos professores foram devolvidos 157, o que representa 33% do universo de professores de Goiânia-GO (ver Quadro I, p.12).

Aos supervisores foram distribuídos 21 instrumentos, tendo sido

devolvidos 17, o que representa 80% do universo de supervisores de Goiânia (ver Quadro I, p.12).

As questões do questionário de pesquisa foram divididas em dois tópicos: dados pessoais, onde se procurou caracterizar a população da amostra, e dados referentes ao modelo propriamente dito.

No instrumento aplicado aos professores há três dimensões, ou seja, 29 itens referentes ao processo *ensino-aprendizagem*; 35 itens para a dimensão *currículo* e 35 itens para *relações humanas*, perfazendo um total de 99 itens.

Na dimensão *ensino-aprendizagem* os itens se referem à condução do processo ensino-aprendizagem e o desempenho assumido pelos supervisores junto aos professores; na dimensão *currículo*, os itens se referem ao planejamento, implementação, execução e avaliação do currículo da escola; na dimensão *relações humanas*, os itens demonstram a interação do serviço de supervisão com a equipe técnico-administrativa e professores.

Quanto ao instrumento aplicado ao supervisor pedagógico, é composto de 49 itens relacionados ao desenvolvimento do processo *ensino-aprendizagem*, 65 itens à dimensão *currículo* e 36 itens à dimensão *relações humanas*, perfazendo um total de 150 itens, onde o procedimento usado para responder o instrumento seguiu o mesmo processo dos professores.

2.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Nesta pesquisa foram consideradas para a amostra as unidades escolares que dispunham de supervisor pedagógico no período da coleta de dados, perfazendo um total de 12 unidades escolares, independentemente da existência de um ou mais supervisores.

O universo de escolas de 2º grau da rede estadual de ensino de Goiânia-GO perfaz um total de 15, segundo documento fornecido pela SEC-GO.² O número total de supervisores de 2º grau, de Goiânia-GO, é de 21 e os professores totalizam 476.*

*Dados coletados *in loco* pela autora da pesquisa.

A amostra selecionada para a pesquisa totalizou 17 supervisores pedagógicos e 157 professores, o que representa respectivamente 80% e 33% do universo (ver Quadro I, a seguir).

Foram selecionados para a amostra os professores que se encontravam presentes na escola nos momentos da distribuição dos instrumentos.

QUADRO I
DISTRIBUIÇÃO DOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DA
POPULAÇÃO, SEGUNDO AS UNIDADES DE ENSINO A QUE PERTENCEM
GOIÂNIA - 1980

Nº	UNIDADES DE ENSINO	SUPERVISORES			PROFESSORES		
		Total	Respondentes		Total	Respondentes	
		Nº	Nº	%	Nº	Nº	%
01	Unidade A	1	1	100,00	34	8	23,53
02	Unidade B	3	2	66,66	52	19	36,54
03	Unidade C	3	1	33,33	79	22	27,84
04	Unidade D	2	2	100,00	16	6	37,50
05	Unidade E	1	1	100,00	45	11	24,40
06	Unidade F	2	2	100,00	19	8	42,10
07	Unidade G	1	1	100,00	9	4	44,44
08	Unidade H	2	2	100,00	57	16	28,07
09	Unidade I	1	1	100,00	23	9	39,13
10	Unidade J	1	0	0,00	36	15	41,66
11	Unidade L	1	1	100,00	30	12	40,00
12	Unidade M	3	3	100,00	76	27	35,52
		21	17	80,95	476	157	32,98

Dados coletados *in loco* pela autora da pesquisa.

2.3. LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Os aspectos apresentados a seguir constituíram limitações para esta pesquisa:

a) dificuldade na coleta dos instrumentos, em decorrência da falta de contato direto com os professores, que, devido à época — final do primeiro semestre de 1980 — encontravam-se sobrecarregados com as tarefas de elaboração e aplicação de provas e recuperação de alunos. Desta forma, o trabalho de coleta de dados foi retomado no segundo semestre/1980, quando foi possível terminá-lo;

b) instrumento muito extenso, o que tornou o preenchimento muito cansativo;

c) indisposição tanto dos professores como dos supervisores pedagógicos para responder ao instrumento da pesquisa.

2.4. TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Para o tratamento estatístico foi utilizado o teste do χ^2 , indicado para comparar os resultados observados com os resultados teóricos, mediante a diferença entre as frequências obtidas.

Assim, o teste χ^2 permite verificar o grau de significância de cada competência sugerida no instrumento, por meio das frequências às respostas *sim* ou *não* dos professores e supervisores, de acordo com os itens. Trabalhou-se com nível de significância de 0,05.

O teste do χ^2 foi usado ainda para a comparação das frequências às respostas *sim* e sua respectiva média, nos instrumentos do professor e supervisor isoladamente.

Aplicou-se também o teste "t" de Student para a análise das diferenças das respostas *sim* e *não* nos mesmos itens, do instrumento dos professores.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ELFENBEIN, Íris M. A model for supervision in a multi-level program.
In: HEIDELBACH, Ruth. Developing supervisory practice, selected papers. Washington, D.C. Association of Teacher Educators, *Bull.* 41, 1975. p.8.
- ²GOIÁS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Rede estadual - Unidade de ensino de II grau.* Goiânia, s.d. 4 p. mimeo.

3. REVISÃO DA LITERATURA

3.1. ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS DE SUPERVISÃO

Atualmente, vários trabalhos sobre supervisão têm sido realizados por diversos estudiosos do assunto. Aqui serão considerados os trabalhos pertinentes a esta pesquisa, visando fundamentar o tema ora desenvolvido, ou seja, estudos relacionados com a atuação do supervisor pedagógico.

ARMELLINI (1977)¹ realizou pesquisa em 27 municípios do Rio Grande do Sul. Eram sujeitos da pesquisa professores e supervisores de 1º grau em exercício nos órgãos municipais de educação, que responderam a um questionário tipo Likert, o qual teve como tratamento estatístico o T-teste. Os resultados obtidos validam as funções, tarefas e competências relacionadas, desenvolvimento de recursos humanos, ensino e currículo.

BECKER (1977)² estudou as interferências do microensino associado à técnica de análise de interação sobre o comportamento dos professores com os alunos, com o objetivo de buscar estratégias alternativas para o melhor desempenho em habilidades de ensino. Para o desenvolvimento desse estudo foram aplicados pré e pós-testes aos professores e alunos, não sendo utilizado tratamento estatístico.

STANATO (1977)³ procurou testar a concordância existente entre a percepção dos diretores e supervisores quanto à atuação dos supervisores nas seguintes dimensões: direção, planejamento, acompanhamento e controle nas escolas de 2º grau da rede oficial no Estado do Rio de Janeiro. Os resultados obtidos evidenciaram que a percepção dos diretores e as funções exercidas pelos supervisores, na dimensão direção, concordavam em apenas 2 itens dos 19 testados; na dimensão planejamento houve 5 concordâncias nos 14 itens testados; e na dimensão acompanhamento e con-

trole 8 itens indicaram concordância, dos 34 testados. Quanto à percepção dos supervisores em relação ao seu desempenho, os resultados foram: na dimensão direção, 12 itens obtiveram concordância dos 19 testados; na dimensão planejamento, 9 itens dos 14 testados, e na dimensão acompanhamento e controle, concordância de 15 dos 34 itens testados.

TORRES (1978)⁴ pesquisou a contribuição dos currículos da habilitação em Supervisão Escolar para a formação desse especialista e as relações existentes entre esta área do conhecimento e as atribuições legais do supervisor. A pesquisa foi realizada em sete faculdades de Educação localizadas no Município do Rio de Janeiro. A mesma autora conclui que os currículos não contribuem para a formação do supervisor, conforme a legislação estabelecida.

O estudo realizado por CHRISTOFARO (1978)⁵ visava estabelecer o conceito da função supervisora relacionada com o desenvolvimento do currículo e a melhoria da instrução. Pesquisou as origens, as várias concepções de Supervisão, as tendências referentes ao aperfeiçoamento profissional do professor e as influências da supervisão na modificação das variáveis ambientais e humanas.

LOPES (1978),⁶ em seu trabalho, conclui a inexistência de consenso sobre terminologias relacionadas com as competências do supervisor de 1º grau, bem como a necessidade de reformular o currículo da habilitação em Supervisão Escolar do curso de Pedagogia, a partir de dados coletados entre alunos de estágio da referida habilitação. Assim, construiu uma relação de 55 competências básicas para este elemento desempenhar.

MARANHÃO* (1980)⁷ desenvolveu sua pesquisa a partir da elaboração de um modelo baseado em competências para a atuação dos supervisores escolares de 1º e 2º graus do Estado do Paraná e supervisores de 1º grau do Município de Curitiba. Partindo de ELFENBEIN, elaborou um modelo baseado em competências para a formação dos supervisores, que se constitui

*Por coincidência, a pesquisa de MARANHÃO foi desenvolvida em Curitiba, simultaneamente ao trabalho desta pesquisadora em Goiânia-Go.

de três domínios, 13 conjuntos de habilidades, 29 áreas de habilidades e 125 competências formuladas em nível de conhecimento e aplicação. Foi aplicado o teste "t" de Student, que determinou que em 115 competências, das 125 estudadas, há diferença significativa entre as opiniões dos sujeitos da pesquisa; com χ^2 (qui quadrado) determinou que 107 competências, das 115 consideradas importantes, são passíveis de execução pelos supervisores escolares.

SILVA (1980)⁸ estudou o modelo social, político e econômico do Brasil e suas implicações no processo educacional, delineando inclusive a concepção de Educação decorrente desse modelo. Caracterizou também a concepção real de Educação, analisou as origens da função supervisora decorrentes da realidade brasileira e sua coerência com o modelo vigente.

MARINHO (1980)⁹ desenvolveu sua pesquisa em 17 escolas oficiais de 1º grau em Goiânia-GO. Os sujeitos da pesquisa foram os técnicos de supervisão, serviço de orientação educacional, diretores e professores. Seu objetivo foi verificar a correspondência existente entre o desempenho dos supervisores e os princípios da Supervisão. Para a coleta de dados foram aplicados questionários e realizadas entrevistas. Conclui que, apesar da falta de recursos, as funções dos técnicos de supervisão são desempenhadas conforme estabelece o Manual de Supervisão Pedagógica da SEC-GO, embora não haja correspondência satisfatória entre o desempenho dessas funções e os princípios da Supervisão Educacional apontados pelos autores contemporâneos.

RAMOS (1980)¹⁰ elaborou competências básicas do "Supervisor educacional de recursos humanos", visando propor currículo em nível de pós-graduação para formação de um novo profissional. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um "opiniário". Os resultados obtidos indicaram que nenhuma competência foi rejeitada em sua totalidade por nenhuma das áreas de atuação: formal e não formal. A não relevância foi demonstrada sobre aspectos particulares determinados em 11 competências das 53 definidas.

As pesquisas realizadas por ARMELLINI, LOPES, CHRISTOFARO e MARANHÃO, já citados, apresentam relação com esta pesquisa no que se refere às competências dos supervisores, à proposição e à validação de modelos.

As pesquisas de ARMELLINI e LOPES se referem ao 1º grau; a de MARANHÃO, nível de 1º e 2º graus, para macro e microssistemas. STANATO realizou seu estudo envolvendo supervisores e diretores, quanto a sua percepção no desempenho das funções do supervisor, só que as dimensões utilizadas pelo autor não são as mesmas propostas neste trabalho.

Os estudos realizados por TORRES, MARINHO, BECKER, SILVA e RAMOS não apresentam resultados de interesse para esta pesquisa.

Percebe-se que várias pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de definir as funções do supervisor.

A seguir serão apresentadas as opiniões de estudiosos desta área do conhecimento, sobre o desempenho desse profissional.

ANDRADE (1976)¹¹ apresenta quatro tipos de supervisão, ou seja, a corretiva ou autocrática, que procura sanar os erros e deficiências de maneira superficial, sem o cuidado de ir às raízes do problema; a supervisão preventiva, onde o sentido é diferente do anterior, uma vez que neste há preocupação de evitar problemas antes mesmo de surgirem; o clima de trabalho se mantém na cooperação e ajuda, visando o crescimento profissional dos professores; a supervisão construtiva, em que há preocupação primordial com o crescimento profissional dos professores, acreditando-se que, tratado este aspecto, os problemas surgidos das situações de ensino-aprendizagem estarão resolvidos; e como último tipo tem-se a supervisão criativa, que conduz o corpo docente a ter mais liberdade, maior cooperação, progresso, satisfação e comprometimento com o trabalho.

A mesma autora refere-se à importância do trabalho de grupos, em Educação, e por isso a supervisão deve usar e valorizar as técnicas de dinâmica de grupo, já que estas são consideradas como essenciais à consecução dos objetivos do processo educativo (em termos de ideais educativos válidos).

É também abordado pela referida autora o desempenho da supervisão em relação à elaboração e ao desenvolvimento do currículo da escola em que trabalha.

Quando se refere à dinamização do trabalho em grupo, nos diferentes níveis de atuação, a posição da autora é de supervisão como agente de mudança.

Para ATTA & SIMÕES (1975)¹² a finalidade precípua da Supervisão é promover e dinamizar o currículo, através da interação grupal.

De acordo com as mesmas autoras, as funções exercidas pelo supervisor referem-se a assessoria, facilitação, treinamento e coordenação. Fazem referência ao supervisor como facilitador, quando este se preocupa em criar condições sociais e psicológicas indispensáveis à realização do trabalho através de clima receptivo e aberto.

PERES (1977)¹³ acredita que a falta de definição e de consenso sobre o que venha a ser Supervisão existe porque vários autores têm proposto para ela as mais variadas funções. Afirma que a melhor classificação das funções do supervisor é feita por Hanné HICKS, que são: "diagnosticar, avaliar e aperfeiçoar".

A posição de SOARES (1974),¹⁴ em relação à atuação do supervisor, é a de que este elemento fique aberto às mudanças que afetam o processo ensino-aprendizagem, para que no momento oportuno demonstre as possíveis soluções ou respostas. Refere-se à função supervisora como um trabalho cooperativo, do qual decorre a necessidade de utilizar-se dinâmica de grupo em seu desempenho.

A mesma posição é encontrada em BORGES (In MARINHO),¹⁵ quando se refere aos princípios de cooperação, criatividade e liderança e sua aplicabilidade nos programas educacionais.

ARMELLINI (1979) refere-se ao supervisor como facilitador de mudanças quando este

... ajuda as pessoas e grupos a redimensionarem continuamente o seu papel, a aprenderem a aprender novos valores, atitudes, conhecimentos e habilidades, a assumirem o seu próprio processo de desenvolvimento, apoiando-os em seus esforços de melhoria e de mudança.¹⁶

As funções do supervisor pedagógico em escolas de 2º grau propostas pelo MEC/DEM¹⁷ se referem aos níveis de planejamento, coordenação, avaliação e assessoramento, salientando ainda a falta de consenso entre teoria e prática da Supervisão no Brasil, afirmando que há ênfase em caracterizá-la como função pedagógica.

HICKS¹⁸ diz que, se o supervisor deseja favorecer mudanças educacionais, precisa entender os fatores que interferem nessas mudanças. O desempenho do supervisor junto aos professores torna-o mais capaz de resolver problemas que retardam a inovação e, com isso, de utilizar elementos favoráveis à concretização do pretendido.

Para MARKS & STOOPS (1971) a eficiência da Supervisão em nossos dias inclui:

... fatores de objetividade, planejamento e procedimentos sistemáticos, abordagem democrática, atmosfera criativa, orientação pragmática e muita experimentação e avaliação. Deveria incluir um espírito de pesquisa cooperativa, empatia, assistência, criatividade, despreocupação, apreciação e habilidade em processo de grupo. É, ao mesmo tempo, um serviço especializado e técnico, interessado em estudar e melhorar todas as condições inerentes ao processo ensino-aprendizagem, e uma função de apoio, de utilidade, uma função de relações humanas.¹⁹

LEMUS (1975) considera que de maneira geral Supervisão quer dizer:

... coordenar, estimular, dirigir o desenvolvimento dos professores, para que por meio deles se estimule a cada indivíduo através do exercício de sua capacidade até a mais completa e inteligente participação na sociedade à qual pertence.²⁰

O mesmo autor afirma que atualmente a Supervisão enfatiza o pensamento reflexivo, a fim de detectar problemas da Educação e suas relações com a sociedade.

Como se observa, os trabalhos de ANDRADE, ATTA & SIMÕES, ARMELLINI e HICKS concordam com a Supervisão como facilitadora de mudanças, entendidas estas principalmente como crescimento pessoal. Já o MEC, PERES e LEMOS enfatizam a função social da Supervisão. Por outro lado, SOARES, BORGES e MARKS & STOOPS acreditam que as funções da Supervisão são desempenhadas com caráter cooperativo, o que vem ao encontro do conceito de Supervisão Pedagógica estabelecido para esta pesquisa.

Constitui objeto desta pesquisa a elaboração de modelo teórico tridimensional. Nela, o termo *modelo* se refere a

... uma estruturação simplificada da realidade que apresenta supostamente características ou relações sob forma generalizada.²¹

Este modelo se caracteriza por um tipo particular de formulação teórica em que não se apresentam evidências empíricas e eliminam-se variáveis a fim de facilitar abstrações acerca do problema em foco, posição esta apresentada por NICK & RODRIGUES²².

Segundo seu modelo proposto, denominado "A Model Supervision in a Multi-Level Program", Iris ELFENBEIN garante que após aplicação "através dos tempos, nossa prática educacional não apenas melhora, mas aumenta em dimensão e amplitude conceitual"²³. Afirma também que o papel da Supervisão é auxiliar os professores a planejar, implementar e avaliar o seu desempenho em sala de aula, aceitando suas idéias e proporcionando-lhes informações e recursos, quando solicitado.

São necessários ao preparo do supervisor tipos especiais de treinamento, conhecimentos e comportamentos nos domínios de ensino, relações humanas e currículo, que são desenvolvidos concomitantemente, beneficiando-se tanto os supervisores como os professores. Quando o supervisor realiza junto aos professores a análise do ato de ensinar, é identificada a maneira de ensinar, planejar e executar estratégias de ensino do professor. Ao se realizarem estas atividades, a ênfase é dada na auto-análise e na análise da equipe. A autora salienta ainda que é fundamental na supervisão esse contato visando analisar o ato de ensinar. Se esta análise for bem medida, através do conhecimento com o ensino, com as habilidades em relações humanas e domínio curricular, é possível propor mudanças.

Quanto às competências requeridas ao supervisor na dimensão *relações humanas*, é imprescindível o domínio em relação ao autoquestionamento — onde são estabelecidos seus valores, atitudes e tipos de resposta e de comportamento —, a fim de fortalecer a capacidade de interagir com os outros.

Se o supervisor necessita promover mudanças no ensino e na instrução, terá de demonstrar capacidade para "estabelecer metas, analisar, desenvolver, modificar, implementar, avaliar as atividades e materiais

⇒

curriculares e instrucionais", demonstrar, enfim, competência em currículo.

Concluindo, essa autora afirma que as "reuniões, observações e análise do ensino, seminários de planejamento de currículo" constituem-se em atividades constantes no desenvolvimento dos três domínios propostos no referido modelo.

ELFENBEIN destaca aspectos positivos à aplicação de seu modelo, no que se refere a:

- treinar professores — no sentido de "qualificá-los" para a análise do ensino, ajuda no desenvolvimento de materiais curriculares e na avaliação do seu desempenho;
- desenvolver treinamento baseado em competências, reforçando a habilidade de avaliar seu desempenho;
- criar centro de professores, o que seria ideal para análise de competências do professor, que, após treinado, iria comprometer-se com trabalho dessa natureza.

3.2. DIMENSÕES DO MODELO PROPOSTO

3.2.1. Dimensão *Ensino-Aprendizagem*

O processo ensino-aprendizagem é uma das grandes preocupações dos elementos envolvidos em processos educacionais, como se verifica através das posições dos diversos autores.

Para SKINNER (1972),

O processo de aprendizagem pode ser descrito em curvas de aquisição. O professor desempenha o papel ativo de transmissor. Compartilha suas experiências.²⁴

O mesmo autor afirma que o aluno também adquire conhecimentos e habilidades influenciados pelas variáveis do meio ambiente ou do mundo que o cerca.

Segundo SKINNER (1972), a aprendizagem ocorre devido às contingências de reforço que são: "1) a ocasião em que o comportamento ocorre, 2) o próprio comportamento e 3) as conseqüências do comportamento"²⁵.

Afirma, ainda, que as recentes melhorias nas condições controladoras do comportamento no campo da aprendizagem são de dois tipos: *Lei do Efeito*: quer dizer que os efeitos acontecem em circunstâncias consideradas ótimas para criar modificações na aprendizagem; o segundo, denominado *Reforço*, é uma técnica utilizada para garantir por mais tempo o comportamento aprendido.²⁶

Para SKINNER (1972), a condução eficaz da aprendizagem em sala de aula está no planejamento bem feito, no sentido de se chegar ao comportamento final desejado e, principalmente, em utilizar o reforço do comportamento demonstrado. Acredita também que uma das grandes falhas encontradas atualmente nas salas de aula é o pouco uso de reforço. Concluindo, diz que "um reforço pequeno pode ser extremamente eficaz em controlar o comportamento, se for usado sabiamente"²⁷.

BRUNER (1969),²⁸ para explicar o desenvolvimento intelectual do ser humano, começa pela interdependência crescente da resposta relacionada à natureza do estímulo. O indivíduo pode ir além da informação encontrada, que lhe proporcionará condições de extrapolação, estimulando-o a ir além do comportamento ordenado, para o comportamento denominado lógico. Isto acontece a partir de interação sistemática e contingente de professor e aluno, segundo a qual a linguagem constitui parte essencial a esse desenvolvimento.

BRUNER (1969) diz que a natureza da teoria da aprendizagem

... é prescritiva por estabelecer regras concernentes à melhor maneira de obter conhecimentos ou técnicas; normativa, pois estabelece critérios e fornece condições para atendê-los.²⁹

O mesmo autor se refere à teoria do ensino com quatro características, que estão sintetizadas assim:

... deve apontar as experiências mais efetivas para implantar em um indivíduo a predisposição para a aprendizagem; (...) especificar como deve ser estruturado um conduto de conhecimentos, para melhor ser apreendido pelo estudante; (...) deverá citar qual a seqüência mais

eficiente para apresentar as matérias a serem estudadas. (...) deter-se na natureza e na aplicação dos prêmios e punições, no processo de aprendizagem e ensino.³⁰

Segundo o mesmo autor,³¹ no que se refere à teoria de aprendizagem, diz que esta deverá tratar de como melhor utilizar determinado contexto cultural para chegar aos objetivos do ensino.

Salienta, ainda, que a estrutura de um domínio do conhecimento se caracteriza pela maneira como é colocada sua economia e seu potencial, que podem variar de acordo com a faixa etária, com a individualidade de cada aluno e com as diferentes matérias.

O autor defende o seguinte pressuposto, referente a ensino e a currículo:

... qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento.³²

Concluindo, BRUNER (1969) diz:

... uma teoria da aprendizagem procura considerar o fato de um currículo refletir não só a natureza do conhecimento em si, como também a do conhecedor e do processo de aquisição de conhecimento. (...) Saber é um processo, não um produto.³³

GAGNÉ (1970) enfatiza, como princípio de aprendizagem, o planejamento da instrução na escola, entendendo por isto "a instrução planejada pelo professor; a instrução planejada pelo autor de um livro-texto; a instrução planejada por um grupo de currículo"³⁴. As inquietações no campo educacional referentes à aprendizagem variam de acordo com o tempo, em razão do aprofundamento constante, quanto à identificação do comportamento humano. Aborda, ainda, a mudança do ponto de vista da aprendizagem: "conexionista", para aprendizagem através do "processo da informação". No que se refere a aprendizagem por conexões, esta é feita através do estímulo e resposta, mas segundo a nova concepção de que os estímulos são processados de numerosos e diferentes modos. A concepção antiga da aprendizagem se preocupava com os efeitos da repetição logo após a aprendizagem, enquanto que:

As concepções modernas de aprendizagem tendem a ser altamente analíticas no que diz respeito aos eventos que participam na aprendizagem, tanto externa do aprendiz como internamente.³⁵

O mesmo autor diz que a prática ou repetição não são fatores essenciais à aprendizagem. Afirma que "a condição mais dependente para a segurança da aprendizagem é a aprendizagem anterior de certas capacidades que representam pré-requisitos"³⁶. E que para outros autores estes "pré-requisitos" podem ser chamados "prontidões específicas" ou, ainda, "condições habilitativas".

Segundo GAGNÉ (1974),³⁷ para que a aprendizagem ocorra, as habilidades iniciais desempenham papel de relevância na determinação das condições adquiridas para aprendizagens futuras. As habilidades iniciais são denominadas condições internas; há também as condições externas à pessoa que aprende.

Com referência ao ensino, GAGNÉ (1974)³⁸ afirma que se origina de determinação das condições de aprendizagem a serem organizadas de forma gradual, de modo que em cada etapa devem ser levadas em conta habilidades anteriormente adquiridas (pré-requisitos necessários à realização da aprendizagem), a retenção dessas habilidades e a situação estimuladora exigida pela etapa seguinte.

Para esse autor, um aspecto do ensino que requer atenção é a função de generalização do conhecimento, ou seja, a transferência do conhecimento, pois afirma:

Considera-se freqüentemente a transferência do conhecimento como um dos propósitos da educação, querendo isto significar que a educação não se relaciona apenas com a aquisição de conhecimentos, indo muito além em sua importância, com a utilização e generalização do que se aprende em novas situações.³⁹

ANDRADE (1976)⁴⁰ refere-se à função do supervisor em relação às sugestões para aquisição e uso de recursos audiovisuais, coerentes com os objetivos educacionais e métodos de ensino necessários para o desenvolvimento dos alunos. Ressalta ainda que, para a seleção e uso do livro didático, há que considerar os seguintes aspectos: atendimento aos objetivos gerais da escola, do aluno, natureza e princípios da aprendizagem.

MARKS & STOOPS (1971) colocam o papel da Supervisão, em nossos dias, como sendo ação e experimentação direcionadas à melhoria da instrução, quando: "... planejar o melhoramento da instrução através da educação em andamento, institutos, pesquisas, oficinas e projetos"⁴¹.

Para SERGIOVANNI & STARRAT, o ensino requer dos elementos nele envolvidos muita criatividade, ou seja, esforço para que ele se torne eficiente. Para o que se faz necessário

Trocas de idéias adequadas entre professor — meios de comunicação —, escola e o aluno exigem que o processo de ensino remodele continuamente os ambientes, as circunstâncias, os métodos e o material didático para adaptá-los aos jovens.⁴²

Observa-se que os autores cujas idéias foram aqui apresentadas têm em comum a preocupação com a melhoria do processo ensino-aprendizagem, no sentido de facilitá-lo e de criar condições favoráveis para sua realização. Do que foi visto, é possível distinguir os seguintes aspectos significativos:

SKINNER, quando se refere ao:

- planejamento visando o comportamento final do aluno;
- estabelecimento de seqüência nos conteúdos;
- estabelecimento de objetivos de ensino conforme contexto cultural.

GAGNÉ posicionando-se quanto:

- ao planejamento da instrução;
- aos pré-requisitos para assegurar as aprendizagens futuras;
- à transferência do conhecimento;
- à interação professor-aluno através da linguagem.

ANDRADE refere-se à atuação do supervisor:

- nas sugestões para aquisição e uso de recursos audiovisuais;
- na seleção e utilização do livro didático.

MARKS & STOOPS destacam:

- planejar a melhoria da instrução.

SERGIOVANNI & STARRATT salientam:

- os meios de comunicação entre professor e alunos;
- a necessidade de modificações no ambiente, métodos e material didático no processo de ensino.

Desta forma, são pontos mais significativos para a eficiência do processo ensino-aprendizagem o planejamento e o aprimoramento metódico do professor para efetiva comunicação com os alunos.

Neste trabalho, esses aspectos relevantes traduziram-se da seguinte forma: conjuntos de habilidades relativas a: análise do processo ensino-aprendizagem e metodologia para o aprimoramento do professor, que deram origem a áreas de habilidades e estas, por sua vez, se ramificaram em competências para a atuação do supervisor. (Ver Modelo p. 52.)

3.2.2. Dimensão *Currículo*

O conceito de currículo adotado nesta pesquisa é apresentado por GARCIA em termos de "esquema organizacional prescritivo de estruturação de ensino-aprendizagem"⁴³.

A adoção desse conceito se justifica porque o supervisor, embora não participe da montagem do currículo (quando seguir na íntegra o guia curricular proposto pela SEC-GO), é parte de sua operacionalização: Por isso esse conceito assumido nesta pesquisa é adequado, dada a sua natureza de "plano prescritivo".

Existem atualmente cinco concepções conflitantes de currículo, propostas por EISNER & VALLANCE,⁴⁴ que apresentam orientações diferentes para o desenvolvimento do currículo.

Essas concepções podem ser assim sumarizadas:

Curriculum como racionalismo acadêmico - Nesta concepção o currículo é visto como mantenedor das tradições culturais. Cultiva o intelec-

to do aluno por meio das disciplinas clássicas estabelecidas. Considera a aprendizagem prática como depreciativa.

Curriculum como tecnologia - Preocupa-se mais com o "como" do que com "o que" ensinar. Procurando facilitar a aprendizagem, sem fazer referência especial ao conteúdo. O trabalho do professor é preparar material para o melhor desempenho dos alunos.

Desenvolvimento de processos cognitivos - O aspecto básico a ser observado é a estimulação de processos intelectuais e o conjunto de habilidades cognitivas a serem aplicadas em aprendizagens presentes e futuras. Prevê uma aprendizagem dinâmica e uma escolarização orientada para o crescimento do aluno.

Curriculum para auto-atualização - É centrado no aluno, orientado para a autonomia e o crescimento individual, procurando o desenvolvimento de cada um. Focaliza o conteúdo preocupando-se com o que é ensinado na escola, ao mesmo tempo que ajuda o indivíduo a descobrir coisas por si mesmo.

Curriculum para relevância e reconstrução sociais - De acordo com esta concepção, as necessidades sociais assumem maior importância do que as individuais. A escola e a educação são vistas como agentes de mudança social. Os alunos são considerados em função da sociedade na qual vivem, e os conteúdos são trabalhados em função de grandes problemas sociais.

A análise acima sobre currículo representa um primeiro passo para sistematização do currículo como campo de estudo, o que de acordo com BEAUCHAMP "é a forma e arranjo de objetivos e conteúdos de conformidade com a organização sistemática da escola"⁴⁵.

BRUNER (1978) considera que um dos pontos de preocupação "é o planejamento de currículo para as escolas primárias e secundárias"⁴⁶. Entretanto as pessoas que poderiam dar maiores contribuições, os chamados "peritos" nos vários campos do conhecimento, não participam da elaboração dos currículos.

Embora BRUNER advogue a participação de "peritos" na montagem de currículos, ainda não se têm notícias de que essa participação se tenha tornado efetiva no Brasil. Muitos dos trabalhos de montagem de currículo repousam em determinadas pessoas que, de certa maneira, demonstraram desempenho extraordinário, e também em pessoas que procuram cursos de pós-graduação nesta área.

Esse autor afirma ainda:

... os programas escolares muitas vezes têm tratado inadequadamente, ou incorretamente, o conhecimento contemporâneo, e não temos colhido os frutos que poderiam advir da união de esforços de eminentes eruditos, professores competentes e experimentados, e aqueles treinados nos campos ligados ao ensino e à aprendizagem.⁴⁷

Conclui-se que a necessidade da colaboração de muitos é importante para a melhoria dos padrões nos programas desenvolvidos nas escolas.

Para o referido autor,⁴⁸ a elaboração de currículos só se justifica quando a sociedade apresenta mudanças nos aspectos sociais, culturais e políticos e estes influenciam diretamente o meio ambiente, os objetivos da escola e dos próprios alunos.

Esta posição é plausível. No entanto, não é só a sociedade que solicita mudanças mas também o supervisor precisa ser sensível às transformações que ocorrem a nível de escola em função das necessidades desta e dos alunos; principalmente no ensino de 2º grau, onde a formação profissional ocupa lugar de destaque, uma vez que neste nível é que as transformações são uma constante no mundo de hoje.

Perceptível é a atuação do supervisor, no campo de currículo, na concepção desse autor:

O currículo de uma dada matéria deve ser determinado pela compreensão mais fundamental que se possa atingir, a respeito dos princípios básicos que dão estrutura a essa matéria.⁴⁹

BRUNER (1978) conclui dizendo que

Planejar currículos, de modo a refletir a estrutura básica de um dado campo do conhecimento, exige a mais profunda compreensão desse campo.⁵⁰

As transformações que ocorrem na sociedade e na escola é que dão origem às novas prioridades que exigem ajustamentos nos currículos e nas ações em nível de escola para a sua implementação. BERMAN (1975)⁵¹ aponta como sendo dois os critérios que devem nortear os elaboradores de currículo: um voltado às tradições culturais e outro cujo foco seja o indivíduo. Currículos elaborados dessa forma exigem do supervisor habilidade para bem interpretá-los na sua dinamização. ⇒

WILES (1977)⁵² afirma que até algum tempo atrás o supervisor escolar era visto como o elemento impulsionador das mudanças curriculares, já que a maioria das pessoas ligadas à educação ignorava a necessidade de mudanças nos currículos das escolas. Por isso, toda a responsabilidade de iniciar modificações no currículo escolar cabia ao supervisor.

No entanto, na década de 60, autoridades e *experts* preocupados com a educação se deram conta de que a sociedade do futuro depende diretamente da educação ministrada nas escolas. Com isso houve esforços no sentido de se criar um currículo que atendesse às necessidades da sociedade.

PRESTES (1978)⁵³ salienta que os objetivos amplos da Educação estão explícitos em lei, mas necessário se faz um maior aprofundamento nos aspectos filosóficos, psicológicos e sociológicos, cabendo ao supervisor organizar círculos de estudos, através de textos geradores, onde os professores possam refletir sobre os valores e tendências da Educação. Aborda, ainda, a importância do supervisor na participação de reuniões coordenadas pela orientação educacional, buscando encaminhar os professores na seleção de objetivos e estratégias para os diferentes alunos, para melhor compreensão das variáveis na relação professor-aluno, das variáveis sócio-culturais que interferem no trabalho da escola, e identificar as particularidades da comunidade na qual a escola está inserida.

A mesma autora sugere, ainda, para as escolas de 2º grau,

... manter contatos regulares com as principais empresas industriais, comerciais e agro-pecuárias da comunidade, para uma troca constante de informações gerais sobre necessidades de mão de obra, meios disponíveis e resultados que os ex-alunos vêm apresentando.⁵⁴

Desta citação conclui-se que o supervisor precisa entrar em contato com a comunidade a fim de planejar e propor a atuação dos alunos da escola nos estágios (parte obrigatória dos cursos profissionalizantes), verificando, por outro lado, se a escola está habilitando seus alunos para atuarem no mercado de trabalho local.

Essa autora⁵⁵ afirma ainda que os objetivos gerais da escola emergem da análise de dados sobre a comunidade e a clientela e das reflexões sobre os aspectos filosóficos, sociológicos e psicológicos orientadores das atividades administrativas e pedagógicas da escola.

Definidos os objetivos gerais da escola pela equipe técnica e pelos professores, tem-se uma política de ação para o currículo, onde são desdobrados os objetivos gerais e específicos de cada disciplina.

PRESTES (1978) afirma que faz parte da função supervisora proporcionar subsídios para uma melhor orientação metodológica do processo ensino-aprendizagem, pois ressalta:

É indispensável que se compreenda o problema da seleção de estratégias de ensino em sua verdadeira dimensão: métodos e técnicas de ensino são decorrentes de uma concepção global de educação — sua escolha e aplicação vinculam-se a uma concepção de Homem, ou como ser livre ou como predestinado.⁵⁶

A referida autora⁵⁷ diz, ainda, que a avaliação demonstra a eficiência da ação pedagógica, onde são evidenciados os avanços realizados pelo aluno em cada disciplina ou área, através dos objetivos gerais e específicos, e qual a contribuição das experiências curriculares sobre seu desenvolvimento. Constitui tarefa do supervisor auxiliar os professores na elaboração de provas, onde são abordados os aspectos de organização, apresentação e análise dos instrumentos que evidenciam o aproveitamento dos alunos. Quanto à recuperação, o supervisor e o serviço de orientação educacional proporcionam ajuda aos professores no sentido de identificar as dificuldades dos alunos e selecionar tipos de atividades para a superação das falhas, possibilitando assim condições aos alunos para se desenvolverem.

Para PRZYBYLSKI (1976),⁵⁸ são várias as técnicas que o supervisor utiliza individualmente e junto com os coordenadores de disciplina (nesta pesquisa são assim considerados os coordenadores de habilitação básica). Dentre elas se destacam: visita à sala de aula; aulas de demonstração, onde o supervisor apresenta como usar, como desenvolver ou como aplicar determinado tema ou material de ensino; organização de biblioteca, com livros, artigos e demais obras relacionadas a Educação; elaboração de esquemas de incentivo à leitura do acervo e também estímulo à criação de clube de leitura na escola.

O autor apresenta também, como técnica utilizada pelo supervisor e planejada juntamente com a direção, "visitas interescolares", para oportunizar aos professores a vivência de determinados aspectos considerados importantes ao seu desempenho docente. Essas visitas são realiza-

das na comunidade ou em outros locais em que se fizerem necessárias. Quando da visita para observação, haverá trocas de experiências visando o crescimento profissional dos professores.

Esse autor salienta, ainda, que o supervisor deve estimular a participação dos professores em palestras, conferências ou seminários relacionados aos problemas de Educação, em razão dos quais surgirá a investigação, a pesquisa e o debate.

PRZYBYLSKY (1976)⁵⁹ refere-se ainda à importância do papel do supervisor na análise do ambiente físico da escola e do ambiente psicológico em que são evidenciadas as interações dos elementos da escola, salientando o clima de dinamismo e entusiasmo no desempenho de suas tarefas.

Considera, ainda, que "o planejamento curricular deve ser feito tendo em vista o 'perfil' ou as características do aluno que se pretende formar"⁶⁰.

Para ATTA & SIMÕES (1975),⁶¹ a função básica do supervisor está no "planejamento, organização, implementação, controle e avaliação", que são desempenhados através de "assessoria", envolvendo ajuda no diagnóstico de situações; de "facilitação", propiciando condições sociais e psicológicas para o bom desenvolvimento do trabalho; e de "treinamento" às pessoas envolvidas no processo educacional, afirmando que

O Supervisor informa, promove o treinamento instrutivo, provê os recursos necessários para a execução das tarefas, discute e esclarece os objetivos, acompanha a sua execução, permanece à disposição ajudando, se solicitado, e avalia cooperativamente os resultados do trabalho para que possa fornecer realimentação.⁶²

MARKS & STOOPS (1971) consideram o papel da supervisão em relação ao currículo como de

... Trocar idéias, meios de ação e materiais, para avaliar e desenvolver o currículo;
 ... Desenvolver materiais e meios de ação para realização do currículo;
 ... Avaliar o currículo, materiais e meios de ação, baseando-se em objetivos básicos e nas descobertas da pesquisa científica.⁶³

Para o MEC-DEM (1977),⁶⁴ as funções do supervisor pedagógico para escolas de 2º grau são desenvolvidas em termos de "planejamento, coordenação, avaliação e assessoramento".

Dentre as funções apontadas pelo MEC-DEM, que fundamentam em parte o modelo de atuação do supervisor pedagógico proposto nesta pesquisa, ressalta-se a sua participação na elaboração do plano global da escola e do plano de integração escola-empresa-comunidade, bem como na coordenação do planejamento curricular, adaptando normas gerais oriundas de órgãos competentes, à realidade local.

Quanto à função de "coordenação", o mesmo documento afirma que esta se refere à implementação do currículo da escola e orientação aos professores no que se refere à elaboração e execução de planos de ensino.

Apresenta também as funções do supervisor pedagógico quanto à avaliação do currículo, como sendo de acompanhamento do desempenho docente através da interpretação de dados referentes à produtividade tanto dos professores como do processo ensino-aprendizagem, bem como da avaliação das atividades de integração escola-empresa-comunidade.

No "assessoramento", as funções desempenhadas pela supervisão pedagógica são de apoio aos professores e ao corpo técnico-administrativo da escola, colaborando na definição de diretrizes pedagógicas e administrativas, bem como visando a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos.

A dimensão *currículo* proposta neste modelo tem respaldo nos vários autores comentados, de cujas obras destacamos os seguintes aspectos:

GARCIA propõe que sejam feitas todas as previsões necessárias ao desenvolvimento de currículo.

EISNER & VALLANCE ponderam sobre uma concepção de currículos mais ajustados aos propósitos do ensino.

BEAUCHAMP enfatiza o currículo como campo de estudo, sendo ele:

- a forma e o arranjo de objetivos e conteúdos.

BRUNER considera que:

- para a elaboração de currículo são necessárias contribuições de "peritos";

- a mudança curricular só se justifica quando há mudanças na sociedade.

Acrescentou-se nesta pesquisa a atuação do supervisor em realizar mudanças de acordo com os interesses e necessidades por ele sentidas, no que se refere à formação profissional.

BERMAN destaca:

- que novas prioridades interferem diretamente no currículo;
- dois critérios para os elaboradores de currículos.

Acrescentou-se a estas posições a habilidade exigida do supervisor para bem interpretar o currículo na sua dinamização.

WILES refere-se ao supervisor

- como impulsionador das mudanças curriculares.

PRESTES salienta que

- os aspectos filosóficos, psicológicos e sociológicos merecem ser aprofundados;
- cabe ao supervisor:
 - organizar círculos de estudos;
 - participar de reuniões com o serviço de orientação educacional (SOE);
 - orientar os professores;
 - conhecer as peculiaridades da comunidade;
 - estabelecer contatos com as empresas industriais e comerciais;
 - proporcionar subsídios;
 - estabelecer objetivos gerais da escola pela equipe técnica e professores, a partir de dados coletados na comunidade;
 - desdobrar os objetivos gerais e específicos de cada disciplina;
 - dar orientação metodológica ao processo ensino-aprendizagem;
 - selecionar junto com os professores métodos e técnicas de ensino;
 - avaliar a eficiência do desempenho dos professores através do alcance dos objetivos;
 - avaliar o desenvolvimento das experiências curriculares;
 - auxiliar os professores na elaboração de provas;
 - ajudar os professores na recuperação dos alunos, juntamente

com o SOE, identificando as dificuldades e sugerindo atividades para a recuperação;
 verificar se a escola está habilitando seus alunos para atuarem na comunidade..

Acrescentou-se à proposição de estabelecer contatos com a comunidade, que o supervisor poderá planejar e propor a atuação dos alunos nessas empresas como estagiários.

PRZYBYLSKI ressalta o uso de técnicas pela supervisão, dentre elas:

- visitas à sala de aula;
- aulas de demonstração;
- organização de biblioteca;
- incentivo ao uso da biblioteca;
- estímulo à criação de clube de leitura na escola;
- visitas interescolares;
- incentivo aos professores a participarem de palestras, seminários e conferências;
- análise do ambiente físico;
- análise do ambiente psicológico;
- planejamento do currículo de acordo com o "perfil" do aluno que se pretende formar.

ATTA & SIMÕES apresentam as funções do supervisor no que se refere ao planejamento, implementação, controle e avaliação, sumarizadas assim:

- ajudar no diagnóstico;
- propiciar condições sociais e psicológicas;
- promover treinamento onde há previsão de recursos;
- esclarecer os objetivos;
- acompanhar a execução;
- avaliar cooperativamente os resultados.

MARKS & STOOPS ressaltam o papel do supervisor:

- desenvolver e avaliar o currículo;
- implementar o currículo;
- avaliar o currículo, materiais e meios de ação.

MEC/DEM sugere a participação do supervisor na:

- elaboração do plano global da escola;
- elaboração do plano de integração escola-empresa-comunidade;

- coordenação do planejamento curricular em nível escolar;
- adaptação das normas gerais vindas dos órgãos competentes à escola;
- implementação do currículo;
- orientação aos professores na elaboração e execução dos planos de ensino;
- avaliação do currículo;
- acompanhamento do desempenho docente;
- interpretação de dados referentes à produtividade dos professores e do processo ensino-aprendizagem;
- avaliação das atividades de integração escola-empresa-comunidade;
- apoio ao corpo docente e ao corpo técnico-administrativo da escola;
- colaboração nas diretrizes pedagógicas e administrativas
- colaboração na melhoria das condições de aprendizagem.

Dos autores consultados foram destacados os pontos considerados essenciais para fundamentar o modelo proposto nesta pesquisa, na dimensão *currículo*, expressos em habilidades, que são: "compreensão de linguagem curricular", "desenvolvimento de currículo", "organização do ambiente" e "uso de recursos instrucionais".

Os pontos considerados essenciais possibilitaram a esta autora esquematizar a dimensão *currículo*, obedecendo à seguinte ordem: conjuntos de habilidades ramificadas em áreas de habilidades, possibilitando assim determinar as competências referentes a esta dimensão. (Ver Modelo p. 52.)

3.2.3. Dimensão *Relações Humanas*

As relações humanas constituem atividade constante na vida do homem, por ser este um ser social e, conseqüentemente, fazer parte de grupos. É necessário, portanto, que saiba comunicar-se, que tenha capacidade para aceitar-se e aceitar os outros.

Nesse relacionamento pessoa a pessoa, poderão surgir problemas que prejudicam o processo ensino-aprendizagem, se não for conforme propõe TOSHI (1979):

O ato pedagógico exige disponibilidade, aceitação do outro, capacidade de abertura a si próprio e a outrem. E mais, exige compreensão do outro, como pessoa e como grupo.⁶⁵

O bom desempenho dos supervisores nas escolas depende do bom relacionamento destes com as demais pessoas envolvidas no processo educativo.

TOSHI salienta e reforça sua posição em relação à formação psicossocial quando afirma:

Só a formação psicossocial permite ao educador ser atuante, capaz de sintonizar com sua época. Educador é aquele que, insatisfeito com processos cômodos de ensino, não se reduz a um mero repetidor inconsciente das defeituosas estruturas escolares, muitas vezes existentes. Aquele que não se contenta em ser dirigido, um receber tudo pronto, medido, confeccionado.⁶⁶

Considera ainda, essa autora, que a ação supervisora requer competência em relações humanas, para ajudar e apoiar os professores quando demonstram necessidade. Acredita que o supervisor é um líder, pois "a ênfase na ação dirigida considera o 'ser pessoa' do professor e não o 'ser profissional', porque aquele supera este sem prescindir-lo"⁶⁷.

Para ATTA & SIMÕES (1975), um dos níveis de atuação do supervisor é a coordenação, e nesta função

O supervisor é um líder mas deve exercer uma liderança democrática, entendendo as limitações do grupo e não colocando muito alto o seu nível de expectativa;

⇒

respeita as diferenças individuais e sabe aproveitar as habilidades de cada um da melhor forma dentro do grupo, para perseguir um objetivo, passo a passo, estimulando, confiando, não deixando morrer o entusiasmo, até que se percorra o caminho necessário a sua consecução.⁶⁸

As mesmas autoras salientam ainda que, sendo a supervisão um trabalho de grupo, deve proporcionar condições favoráveis para que as pessoas com que trabalha sintam liberdade para fazer indagações, pedir sugestões, dialogar sobre problemas relacionados ao seu próprio desenvolvimento profissional.

PERES (1977)⁶⁹ considera o relacionamento humano de extrema importância em qualquer situação que envolve pessoas, como é o caso da supervisão. O bom relacionamento dentro da supervisão implica na interação (sinceridade), no conhecimento e ajuda ao outro, reconhecendo as diferenças individuais e fazendo transferência do que aprendeu através da experiência, para atuar junto com os outros.

A mesma autora aponta várias qualidades pessoais para a atuação do supervisor, dentre elas: "empatia, criatividade, equilíbrio, bom relacionamento humano, capacidade de iniciativa etc."⁷⁰.

SERGIOVANNI & STARRATT (1978) enfocam a importância do conhecimento do eu, para a compreensão do comportamento humano, sendo que o autoconceito de cada professor é fator determinante de seu comportamento e de suas relações interpessoais, afirmando:

O autoconceito oferece uma base conceitual para o nosso desenvolvimento e discussão das necessidades do professor, da motivação do professor e da satisfação e insatisfação no trabalho do professor que se segue.⁷¹

Os mesmos autores⁷² acreditam que a participação aumenta a identificação e o compromisso e que, além de ser uma ótima estratégia, resulta na eficiência do desempenho. Esta é uma proposta de supervisão criativa, que visa desenvolver a implantação de soluções novas objetivando melhorar os problemas educacionais.

Posicionando-se frente à mudança, esses autores referem-se ao supervisor não como o único elemento de mudanças, porque esse processo envolve administradores, professores e outras pessoas ligadas à educação.

MILES (1965),⁷³ citado por SERGIOVANNI & STARRATT, aborda as relações humanas e os recursos humanos, em três dimensões: "atitudes", "participação" e "expectativas", nos "Dois modelos de liderança participativa", em que a tarefa básica do supervisor é fazer com que cada elemento da escola sintam-se útil e importante dentro do grupo, uma vez que todos compartilham das necessidades de pertencer ao grupo, de serem por ele respeitados e, enfim, de serem reconhecidos individualmente.

MARKS & STOOPS (1971) referem-se ao papel da supervisão como sendo de "orientar os professores para as metas, através de processos democráticos, dando-lhes orientações específicas, baseadas em um sólido *background* em dinâmica de grupo e individual"⁷⁴.

ANDRADE (1976)⁷⁵ faz referência às técnicas de que o supervisor dispõe para a realização de seu trabalho, ressaltando dois aspectos importantes de sua utilização com vistas ao estabelecimento de terminologia para a precisão da comunicação, essencial no desenvolvimento de sua *praxis* no trabalho cooperativo; a aceitação e valorização das técnicas de supervisão que conduzam à realização dos objetivos da ação supervisora.

Essa autora faz referência à realização de "conferências", podendo ser individuais ou em grupos, onde poderão ser detectados aspectos importantes para orientar e estimular o desenvolvimento dos professores, respeitando suas individualidades, a fim de possibilitar-lhes uma autoanálise. As "conferências" indicadas pela autora em pauta são úteis para conhecer os professores, explicar a atuação da supervisão e conduzir o professor a autoconhecer-se.

O posicionamento dessa autora sobre relações humanas é de que "é hoje função de um bom relacionamento de pessoas integradas num agir coletivo: A cooperação é básica ao crescimento pessoal e à rentabilidade de qualquer empresa"⁷⁶. O meio ambiente é fator preponderante para que haja integração entre as pessoas, que assim são levadas a refletir, dialogar, decidir e comprometer-se.

Para ALFONSO (1975), é impossível haver ação supervisora sem que exista um bom relacionamento dentro da equipe, onde a ênfase recai na comunicação. Esta posição é confirmada quando diz:

Um supervisor deve encarar a comunicação sob diversos enfoques: ajudando o professor a compreender a natureza da comunicação como um processo psicológico no qual o supervisor empenha-se com os professores, estes com os alunos e os alunos com o programa.⁷⁷

WILES (1977) diz que depende muito de como os supervisores trabalham com os professores, no sentido de fazê-los perceber que podem ser ajudados.

El supervisor debe obrar de tal manera que haga posible que otros acepten ayuda. Si el supervisor concibe su trabajo como mandato, el maestro no puede aceptarlo. Si concibe su papel como si fuera el superior, el otro tampoco puede aceptarlo. Si su comportamiento es detestable, el otro no puede aceptar ninguna ayuda de su parte. Si el supervisor no inculca la cooperación como un modo de vida, entonces la aceptación de ayuda es un indicio de debilidad, y sus acciones prohíben que alguien acepte su ayuda.⁷⁸

PRESTES (1978) enfatiza a necessidade de organizar círculos de estudos ou palestras para o maior aprofundamento nos aspectos de "criatividade, liderança, comunicação inter-pessoal" ⁷⁹ e outras atividades consideradas de relevância para a compreensão do comportamento humano, quando evidenciadas essas necessidades pelos professores.

Para PRZYBYLSKI (1976),⁸⁰ o supervisor utiliza-se da avaliação para proporcionar *feedback*, no sentido de tornar as ações coerentes com as necessidades dos alunos, dos professores e da escola.

Esse autor refere-se à atuação do supervisor de estimular a auto-análise tanto dos professores como a sua própria, pois ambos são responsáveis pelo desenvolvimento do processo educativo. Enfatiza a necessidade de incentivar essa auto-análise, para que possa informar-se sobre os aspectos positivos e negativos encontrados no grupo, visando sanar as deficiências e possibilitar melhores resultados. A importância da auto-avaliação, ou seja, auto-análise, para o supervisor é de permitir-lhe perceber o desempenho em relação às atividades desenvolvidas dentro da escola visando seu aprimoramento.

Os aspectos considerados significativos para esta pesquisa, nos autores arrolados até aqui, podem ser estabelecidos de forma sintética, como segue:

TOSCHI aborda aspectos importantes para a atuação do supervisor dentro da dimensão *relações humanas*:

- capacidade de aceitação do outro;
- compreensão do outro como pessoa e como grupo;
- ajuda e apoio aos professores;
- capacidade de liderança.

ATTA & SIMÕES mencionam a atuação do supervisor

- na capacidade de liderança;
- no respeito às individualidades;
- no despertar confiança;
- no estabelecer condições propícias ao diálogo;
- na capacidade de saber aproveitar as habilidades de cada um.

PERES salienta os seguintes aspectos:

- interação e sinceridade entre os elementos da equipe;
- conhecimento do outro;
- disposição para ajudar os outros, respeitando sua individualidade.

SERGIOVANNI & STARRATT enfatizam que

- o professor e o supervisor precisam conhecer cada um a si mesmo (autoconceito) para depois compreenderem os outros;
- o supervisor desenvolve a implantação de sistemas novos, a fim de amenizar os problemas educacionais;
- o professor precisa comprometer-se para participar;
- o autoconceito pode ser fator de motivação, satisfação ou insatisfação.

MILES salienta que:

- o papel do supervisor é valorizar cada membro do grupo;
- é importante o reconhecimento das individualidades.

ANDRADE enfatiza:

- o uso de técnicas que visem uma comunicação eficiente, destacando entre elas a de dinâmica de grupo;
- o trabalho cooperativo (agir coletivamente, entendido este trabalho como estímulo à formação de equipes).

ALFONSO aborda:

- o bom relacionamento dentro da equipe, tendo a comunicação como fator principal;
- a necessidade de comunicação entre o supervisor e o corpo docente (neste trabalho é concebida a comunicação técnico-pedagógica).

WILES enfoca a atuação do supervisor como dependente do seu posicionamento frente à função. Para despertar confiança o supervisor:

- faz os professores sentirem que precisam ser ajudados;
- coopera com os outros (acredita-se que esta é sua função dentro da escola, entendido assim pela autora deste trabalho).

MARKS & STOOPS salientam:

- orientação de professores de forma democrática;
- orientações específicas em dinâmica de grupo e individual.

PRESTES destaca a importância de:

- atendimento às necessidades dos professores;
- organização de círculos de estudos ou palestras.

PRZYBYLSKI propõe ao supervisor:

- utilizar a avaliação para proporcionar *feedback*;
- estimular a auto-análise do grupo;
- identificar aspectos positivos e negativos da atuação do grupo, através da auto-análise;
- sanar deficiências;
- fazer auto-avaliação.

Esses aspectos enfatizados até aqui são considerados de relevância para a fundamentação do modelo proposto nesta pesquisa, no que se refere à dimensão *relações humanas*, ou seja, às habilidades de "interagir com os outros" e ao processo de "auto-análise".

Os pontos arrolados anteriormente permitiram esquematizar esta dimensão da seguinte maneira: conjuntos de habilidades desdobrados em áreas de habilidades, possibilitando assim estabelecer as competências do supervisor referentes a esta dimensão.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ ARMELLINI, Neusa Junqueira. Competências do supervisor do ensino municipal para o meio rural. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977. 190 p. (Tese de Mestrado). In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA GERAL. *Catálogo do banco de teses*. Brasília, 1979, p.275. v.4.
- ² BECKER, Lauro da Silva. *As interferências do micro-ensino associado à técnica de Flauders no comportamento interativo do professor-aluno*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1977. 180 p. (Dissertação de Mestrado).
- ³ STANATO, José. Relacionamento entre as funções formais e reais do supervisor de segundo grau do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1977, 97 p. (Tese de Mestrado). In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA GERAL. *Catálogo do banco de teses*. Brasília, 1979, p.309. v.4.
- ⁴ TORRES, Dalva Veiga. Relacionamento entre teorias de supervisão e currículos plenos dessa habilitação. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1978, 118 p. (Tese de Mestrado). In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA GERAL. *Catálogo do banco de teses*. Brasília, 1979, p.309. v.4.
- ⁵ CHRISTOFARO, Eleny. Supervisão escolar: perspectivas e tendências. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1978. 206 p. (Tese de Mestrado). In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA GERAL. *Catálogo do banco de teses*. Brasília, 1979, p.291. v.4.
- ⁶ LOPES, Helena Theodoro. Validação empírica de um modelo teórico de competências para supervisão da 1ª a 4ª série do I grau. Rio de Janeiro, 1978, 95 p. (Tese de Mestrado). In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA GERAL. *Catálogo do banco de teses*. Brasília, 1979. p.279, v.4.
- ⁷ MARANHÃO, Terezinha de Jesus Batista. *A tríplíce dimensão da supervisão escolar: modelo baseado em competências para formação de supervisores escolares em nível de macro e de micro-sistemas*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1980. 83 p. (Dissertação de Mestrado).
- ⁸ SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da. *Supervisão educacional: função ou disfunção?* Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1980. 158 p. (Dissertação de Mestrado).

- ⁹ MARINHO, Maria Marlene. *As funções dos técnicos de supervisão no ensino de primeiro grau em Goiânia-Goiás: relação entre seu desempenho e os princípios da supervisão escolar*. Goiânia, Editora da Universidade Federal de Goiás, 1980. 321 p. (Dissertação de Mestrado).
- ¹⁰ RAMOS, Corina Lúcia Costa. *Supervisor educacional de recursos humanos: competências básicas para sua formação e desempenho*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1980. 290 p. (Dissertação de Mestrado).
- ¹¹ ANDRADE, Narcisa Veloso de. *Supervisão em educação*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1976. p.12-4, p.59-101.
- ¹² ATTA, Dilza Maria Andrade & SIMÕES, Jandyra Leite. *Supervisão educacional*. Salvador, Arco-Íris, 1975. p.58-73.
- ¹³ PERES, Janise Pinto. *Administração e supervisão em educação*. São Paulo, Atlas; Recife, Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1977. p.53-7.
- ¹⁴ SOARES, Jacy Célia de França. *Supervisão em tempo de reforma*. São Paulo, Ática, 1974. p.55-8.
- ¹⁵ BORGES, Aglael Luz *et al.* Fundamentos filosóficos e científicos da supervisão. In: MARINHO, p.67.
- ¹⁶ ARMELLINI, Neusa Junqueira. *Atuação do supervisor: competências básicas*. Curitiba, 1979. mimeo. p.6. (Apresentado no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação).
- ¹⁷ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO. Supervisão pedagógica e orientação educacional. *Fatores da melhoria da qualidade do ensino*. Brasília, MEC/DEM, 1977. p.26-8.
- ¹⁸ HICKS, Hanne S. *Educational supervision in principle and practice*. New York, Ronald Press, 1960. (Cap. VII). mimeo. s.p. Trad. Maria Helena Soyer Silva.
- ¹⁹ MARKS, J.R. & STOOPS, E. *Handbooks of educational supervision*. Boston, Ally and Bacon, 1971. mimeo. p.13. Trad. Olívia B. Lima Silva.
- ²⁰ LEMUS, Luis Arturo. *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1975. p.192.
- ²¹ CHORLEY, Richard C. & HAGGETT, Peter. *Modelos sócio-econômicos em geografia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1975. p.4.
- ²² NICK, Eva & RODRIGUES, Heliana. *Modelos em psicologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977. p.26-7.
- ²³ ELFENBEIN, Íris M. A model for supervision in a multi-level program. In: HEIDELBACH, Ruth. *Developing supervisory practice, selected papers*. Washington, D.C. Association of Teacher Educators, *Bull.* 41, 1975. p.IV-10.
- ²⁴ SKINNER, B.F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo, Herder, 1972. p.2.
- ²⁵ *Ibid.*, p.4.

- ²⁶ SKINNER, B.F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo, Herder, 1972. p.9-10.
- ²⁷ *Ibid.*, p.15-9.
- ²⁸ BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria de aprendizagem*. 2.ed. Rio de Janeiro, Bloch, 1969. p.19-21.
- ²⁹ *Ibid.*, p.56.
- ³⁰ *Ibid.*, p.57.
- ³¹ *Ibid.*, p.60-1.
- ³² BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. 7.ed. São Paulo, Nacional, 1978. p.31.
- ³³ _____. *Uma nova teoria de aprendizagem*. 2.ed. Rio de Janeiro, Bloch, 1969. p.89.
- ³⁴ GAGNÉ, Robert M. Some new views of learning and instruction. In: Phi Delta Kappan, Washington, maio 1970. mimeo. p.1. Trad. Luís Casemiro dos Santos.
- ³⁵ *Ibid.*, p.7.
- ³⁶ *Ibid.*, p.8.
- ³⁷ GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos; Brasília, INL, 1974. p.17-8.
- ³⁸ *Ibid.*, p.22.
- ³⁹ *Ibid.*, p.23.
- ⁴⁰ ANDRADE, Narcisa Veloso de. *Supervisão em educação*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1976. p.110-1.
- ⁴¹ MARKS, J.R. & STOOPS, E. *Handbooks of educational supervision*. Boston, Ally and Bacon Inc., 1971. Cap.1. p.15. Trad. Olívia B.Lima Silva.
- ⁴² SERGIOVANNI, Thomas J. & STARRATT, Robert J. *Novos padrões de supervisão escolar*. São Paulo, EPU, 1978. p.187.
- ⁴³ GARCIA, Consuelo de Menezes. *Teoria e prática de curriculum de estudos sociais para o ensino de 1º grau*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1976. p.98. (Tese de Livre Docência).
- ⁴⁴ EISNER, Elliot & VALLANCE, Elizabeth. *Concepções conflitantes de curriculum*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1977. mimeo. p.3-11. Trad. Louis Bruno Alcorta e Consuelo de Menezes Garcia.
- ⁴⁵ BEAUCHAMP, George A. *Componentes básicos de uma teoria de curriculum*. Curitiba, 1977. mimeo. p.5. (Artigo). Trad. Consuelo de Menezes Garcia e Louis B. Alcorta.
- ⁴⁶ BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. 7.ed. São Paulo, Nacional, 1978. p.1.

- ⁴⁷ BRUNER, Jerome S. *O processo da educação*. 7.ed. São Paulo, Nacional, 1978. p.3.
- ⁴⁸ *Ibid.*, p.8.
- ⁴⁹ *Ibid.*, p.27.
- ⁵⁰ *Ibid.*, p.28.
- ⁵¹ BERMAN, Louise M. *Novas prioridades para o currículo*. Porto Alegre, Globo, 1975. p.196.
- ⁵² WILES, Kimball. *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. México, Trillas, 1977. p.107.
- ⁵³ PRESTES, Naide Alves. *Supervisão em educação*. 2.ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. p.37-8.
- ⁵⁴ *Ibid.*, p.39.
- ⁵⁵ *Ibid.*, p.40-1.
- ⁵⁶ *Ibid.*, p.47.
- ⁵⁷ *Ibid.*, p.56-61.
- ⁵⁸ PRZYBYLSKI, Edy. *O supervisor escolar em ação*. Porto Alegre, Gráfica e Editora Professor Gaúcho, 1976. p.56-63.
- ⁵⁹ *Ibid.*, p.94-5.
- ⁶⁰ *Ibid.*, p.133.
- ⁶¹ ATTA, Dilza Maria Andrade & SIMÕES, Jandira Leite. *Supervisão educacional*. Salvador, Arco-Íris, 1975. p.72.
- ⁶² *Ibid.*, p.73.
- ⁶³ MARKS, J.R. & STOOPS, E. *Handbooks of educational supervision*. Boston, Allyn and Bacon Inc., 1971. Cap.1. p.15. Trad. Olívia B.L. Silva.
- ⁶⁴ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO. *Supervisão pedagógica e orientação educacional: fatores da melhoria da qualidade do ensino*. Brasília, MEC/DEM, 1977. p.26-8.
- ⁶⁵ TOSCHI, Eny. *A formação psicossocial do supervisor*. Curitiba, 1979. mimeo. p.1. (Apresentado no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação).
- ⁶⁶ *Ibid.*, p.1.
- ⁶⁷ *Ibid.*, p.7.
- ⁶⁸ ATTA, Dilza Maria Andrade & SIMÕES, Jandyra Leite. *Supervisão educacional*. Salvador, Arco-Íris, 1975. p.76.

- ⁶⁹ PERES, Janise Pinto. *Administração e supervisão em educação*. São Paulo, Atlas; Recife, Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1977. p.38-41.
- ⁷⁰ *Ibid.*, p.58-64.
- ⁷¹ SERGIOVANNI, Thomas J. & STARRATT, Robert J. *Novos padrões de supervisão escolar*. São Paulo, EPU, 1978. p.154.
- ⁷² *Ibid.*, p.189-92.
- ⁷³ MILES, Raymond E. Human relations or human resources? *Harvard Business Review* 43(4), jul./aug. 1965. In: SERGIOVANNI & STARRATT, p.182-4.
- ⁷⁴ MARKS, J.R. & STOOPS, E. *Handbooks of educational supervision*. Boston, Allyn and Bacon Inc., 1971. Cap.1. p.15. Trad. Olívia B. Lima Silva.
- ⁷⁵ ANDRADE, Narcisa Veloso de. *Supervisão em educação*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1976. p.38-42.
- ⁷⁶ *Ibid.*, p.76-7.
- ⁷⁷ ALFONSO, Robert J. *et al.* *Instructional supervision: a behavior system*. Boston, Allyn and Bacon, 1975. p.78.
- ⁷⁸ WILES, Kimball. *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. México, Trillas, 1977. p.129.
- ⁷⁹ PRESTES, Naide Alves. *Supervisão em educação*. 2.ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. p.42.
- ⁸⁰ PRZYBYLSKI, Edy. *O supervisor escolar em ação*. Porto Alegre, Gráfica e Editora Professor Gaúcho, 1976. p.76-155.

4. O MODELO DESTA PESQUISA

O Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico a Nível de 2º Grau, proposto nesta pesquisa, foi baseado em Íris ELFENBEIN e em literatura específica de Supervisão.

O referido Modelo consta de três dimensões, quais sejam: ENSINO-APRENDIZAGEM, CURRÍCULO e RELAÇÕES HUMANAS. Para cada dimensão há um CONJUNTO DE HABILIDADES, que por sua vez traduziram-se em ÁREAS DE HABILIDADES, e estas foram explicitadas em COMPETÊNCIAS para a atuação do supervisor pedagógico a nível de 2º grau.

Não se incluiu na revisão da literatura tópico sobre competência em educação, optando-se por trazê-la a esta parte do trabalho, onde cumpre o papel de melhor integrar-se, pelo menos por proximidade, à compreensão do Modelo proposto.

Cabe salientar a validade do Modelo para a presente pesquisa, por permitir o desenvolvimento simultâneo de três dimensões básicas da atuação do supervisor.

O Modelo proposto pode ser visualizado na figura a seguir:

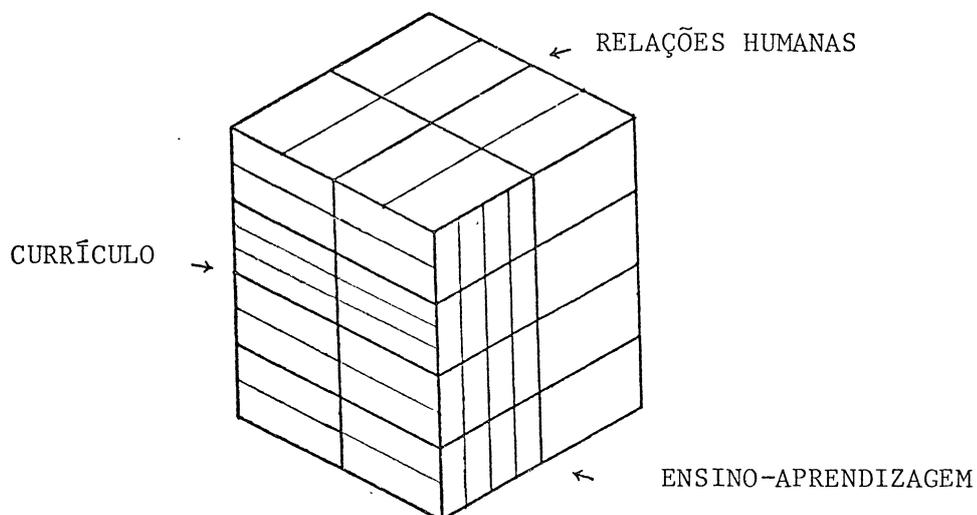


FIGURA 1.

MATRIZ DE TRIPLA ENTRADA REPRESENTANDO O MODELO TEÓRICO TRIDIMENSIONAL DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO, A NÍVEL DE 2º GRAU

Para maior compreensão, esta parte do trabalho está dividida em duas seções:

- 4.1. A idéia de competência em educação;
- 4.2. Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico a Nível de 2º Grau.

4.1. A IDÉIA DE COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO

A partir das teorias de SKINNER — que defende o condicionamento operante —, de GAGNÉ — que estabelece a hierarquia do conhecimento através dos tipos de aprendizagem — e de BRUNER — que apresenta a estruturação do conhecimento —, surgiu uma grande contribuição no campo do ensino, pois estes autores enfatizam o ensino individualizado, que deu origem à educação baseada em competência.¹

NAGEL & RICHMAN (1973) apresentam os seguintes axiomas do "ensino para competência":

1. Em programas tradicionais o tempo é mantido constante, enquanto a aquisição varia, porém em programas de ensino para competência a aquisição (mínima) é mantida constante enquanto o tempo varia.
2. Programas tradicionais colocam grande ênfase nas exigências de entrada, enquanto que programas para competência colocam grande ênfase nas exigências de saída.
3. A aprendizagem é mais efetiva se o educando sabe o que se pretende com a instrução, isto é, o aluno toma conhecimento dos objetivos visados pelo programa.
4. Ensino para competência combina os princípios do ensino baseado em critérios mais os do ensino individualizado.²

Aplicando-se o conceito geral já estabelecido por GARCIA,³ é possível conceber nesta pesquisa competência como a descrição da natureza qualitativa do comportamento do supervisor, expressa em termos de objetivos comportamentais para um conjunto de capacidades em um dado domínio (*ensino-aprendizagem, currículo e relações humanas*). ⇒

GARCIA afirma ainda que "o ensino para competência apóia-se na especificação ou definição de 'o que' constitui competência em um dado campo"⁴.

Reportando-se à p.21, onde se caracteriza o modelo de ELFENBEIN como base para a elaboração do Modelo proposto nesta pesquisa, percebe-se o desdobramento das dimensões do modelo-base na forma do Quadro II, a seguir.

A competência é que vai caracterizar a evidência de comportamento observável do supervisor, uma vez que é expressa em termos de objetivos comportamentais.

QUADRO II
 CONJUNTO DE HABILIDADES E ÁREAS DE HABILIDADES POR DIMENSÃO

DIMENSÃO	CONJUNTO DE HABILIDADES	ÁREAS DE HABILIDADES
ENSINO- APRENDIZAGEM	Análise do processo ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise do ato de ensinar-aprender ◦ Planejamento da instrução ◦ Implementação da instrução ◦ Realimentação do processo de ensino-aprendizagem
	Metodologia para aprimoramento do professor	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Planejamento de conferências e treinamentos específicos
CURRÍCULO	Compreensão da linguagem curricular	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação da concepção de currículo subjacente à proposta curricular ◦ Relacionamento dos componentes do currículo
	Desenvolvimento de currículo	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Planejamento de currículo a nível de escola ◦ Implementação de currículo a nível de escola ◦ Avaliação de currículo a nível de escola
	Organização do ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ambiente físico ◦ Intercâmbio de aprendizagem
	Uso de recursos instrucionais	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de materiais instrucionais existentes ◦ Produção de materiais ajustados às situações pedagógicas
RELAÇÕES HUMANAS	Interação com os outros	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Domínio de dinâmica de grupo ◦ Relacionamento dentro da equipe
	Auto-análise	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Implementação dos resultados da auto-análise em ambientes profissionais ◦ Auto-atualização de todos os elementos da escola

4.2. MODELO TEÓRICO TRIDIMENSIONAL DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO A NÍVEL DE 2º GRAU

ENSINO-APRENDIZAGEM		
CONJUNTO	ÁREA DE HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
		O supervisor revela sua competência por meio das seguintes habilidades:
ANÁLISE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	Análise do ato de ensinar-aprender	<ol style="list-style-type: none"> 01. Elaborar critérios que concretizem a observação dos professores durante o desempenho docente; 02. Divulgar critérios aos professores antes da observação de seu desempenho; 03. Aplicar na observação do desempenho docente os critérios pré-estabelecidos e conhecidos; 04. Organizar os resultados coletados na observação, de maneira que estes visem assistir o professor no seu crescimento profissional; 05. Comunicar aos professores, individualmente, os resultados obtidos na observação; 06. Diagnosticar aspectos falhos do ensino-aprendizagem, empenhados do atingimento de alguns objetivos da escola; 07. Assessorar o corpo docente a sanar pontos considerados passíveis de reformulação; 08. Assessorar os professores no tocante às atividades docentes.
	Planejamento da instrução	<ol style="list-style-type: none"> 09. Elaborar com os professores modelo de plano de curso efetivo (baseado em critérios pré-estabelecidos) a ser adotado na unidade escolar;

ENSINO-APRENDIZAGEM

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

10. Montar instrumentos (baseado em critérios pré-estabelecidos) para diagnose da clientela e da escola, sobre aspectos sócio-culturais e psicológicos, juntamente com a direção, serviço de orientação educacional (SOE) e professores;
11. Manter ligações constantes para compatibilizar as metas dos professores, da supervisão, da direção e do SOE, com as ações e metas propostas pelo corpo docente;
12. Indicar critérios para seleção de conteúdos e de metodologias em relação ao currículo pleno, a serem utilizados nos planos instrucionais, para discussão e decisão a nível de implementação (sala de aula);
13. Organizar, juntamente com o SOE e corpo docente, os critérios para avaliação dos alunos (formativa e somativa) na escola;
14. Participar, com os professores, direção e SOE, da definição e sistematização do sistema de avaliação (formativa e/ou somativa) do processo ensino-aprendizagem a ser adotado na escola;
15. Divulgar aos professores novas pesquisas, novos procedimentos e inovações pedagógicas relevantes;
16. Estudar, com os professores, aspectos legais de interesse para a educação e capazes de influir no trabalho dos docentes;
17. Avaliar qualitativa e constantemente o desempenho do pessoal docente através de critérios pré-estabelecidos e conhecidos pelos professores;
18. Avaliar quantitativa e qualitativamente, com os professores e o SOE, o rendimento escolar dos alunos (através de critérios pré-estabelecidos e conhecidos pelos alunos);

ENSINO-APRENDIZAGEM

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

Implementação
da instrução

19. Elaborar, juntamente com a direção, SOE e professores, o plano da sistemática de recuperação contínua dos alunos;
20. Sugerir novas atividades aos professores, com a utilização de materiais antes não aproveitados, objetivando tornar a recuperação contínua mais proveitosa.
21. Manter contatos permanentes com os professores para garantir a integração horizontal e vertical do currículo pleno;
22. Identificar meios para implementação do currículo pleno, que permitam satisfazer às necessidades da realidade escolar identificadas pelos professores na sala de aula;
23. Treinar e/ou orientar os professores na sala de aula, sobre tecnologias instrucionais surgidas de pesquisas recentes e aplicáveis às situações específicas de implementação da instrução no ambiente escolar;
24. Identificar carências materiais que existam na escola e proporcionar condições materiais para melhoria dos padrões de ensino dentro da escola;
25. Manter programas de reuniões, seminários e conferências para identificar problemas e padrões de ensino dentro da escola, em função de metas anuais estabelecidas pelo corpo docente;
26. Propiciar programas de treinamentos, solicitação de recursos, para oferecer soluções alternativas a problemas eventuais surgidos na aplicação das concepções de currículo, a serem alcançadas no currículo pleno e planos de ensino;

ENSINO-APRENDIZAGEM

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

27. Prever recursos instrucionais disponíveis ao currículo pleno e concepções de currículo a serem adotadas;
28. Desenvolver planos especiais de recuperação dos alunos, com base em novas abordagens, materiais e motivações, cooperativamente com os professores;
29. Iniciar programa sistemático de revisão dos objetivos instrucionais, atividades de instrução e itens de avaliação, para detectar falhas nos programas das disciplinas (com base em critérios e não em normas);
30. Demonstrar aos professores que as inovações pedagógicas trazem benefícios para os alunos e para eles próprios.
- Realimentação do processo ensino-aprendizagem
31. Proporcionar *feedback* aos professores quando estes necessitarem da ação do supervisor, segundo as possíveis situações:
- 31.1 ao detectar problemas para o atingimento dos objetivos propostos no plano de ensino;
- 31.2 ao surgirem dificuldades para a execução do plano de ensino;
- 31.3 ao detectar dificuldades no desenvolvimento da instrução, durante o processo ensino-aprendizagem;
- 31.4 ao adotar uma inovação pedagógica;
- 31.5 ao comunicar resultados do processo de avaliação dos alunos;
- 31.6 ao avaliar os planos instrucionais.

ENSINO-APRENDIZAGEM

CONJUNTO	ÁREA DE HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
METODOLOGIA PARA APRIMORAMENTO DO PROFESSOR	Planejamento de conferências e treinamentos específicos	<ol style="list-style-type: none">32. Diagnosticar periodicamente, em função de programas variados (socio-econômicos, sanitários, educacionais, legais e outros), em âmbito local e/ou regional, as necessidades de treinamento do corpo docente da escola para prazos de 3-5 anos (repetir cada 3-5 anos),33. Planejar procedimentos de atualização e/ou aperfeiçoamento, relevantes para os professores, diante das prévias necessidades diagnosticadas periodicamente;34. Programar círculos de estudos com base na diagnose do corpo docente e/ou solicitação dos próprios professores;35. Propor cursos de reciclagem em âmbito local e/ou regional, visando atender às necessidades educacionais diagnosticadas;36. Proporcionar a realização de cursos de interesse da comunidade, para atender às necessidades básicas diagnosticadas (melhor padrão de nutrição, padrão de higiene, combate às doenças genitais, profilaxia, compreensão para a necessidade de vacinação);37. Programar, coordenar e executar (ou acompanhar execução de) programas de círculos de estudos com os professores;38. Avaliar, através de critérios pré-estabelecidos, os resultados dos círculos de estudos;39. Comunicar individualmente aos professores, de maneira estimuladora, os resultados da avaliação dos círculos de estudos;40. Orientar os professores na escolha de leituras complementares, objetivando seu crescimento profissional;

ENSINO-APRENDIZAGEM

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

41. Assessorar os professores na confecção de materiais instrucionais, especialmente os relacionados às novas tecnologias;
42. Fornecer informações ao órgão central — SEC-GO — sobre o trabalho de treinamento em serviço desenvolvido na escola;
43. Montar relatórios semestrais, baseados em critérios pré-estabelecidos, com os responsáveis pelos eventos realizados.

CURRÍCULO

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

COMPREENSÃO DA
LINGUAGEM CURRICULAR

Identificação da concepção de currículo subjacente à proposta curricular

O supervisor revela sua competência por meio das seguintes habilidades:

01. Analisar, através de critérios pré-estabelecidos, o plano curricular em vigência, juntamente com os professores da escola;
02. Identificar a(s) concepção(ões) de currículo subjacente(s) à proposta curricular vigente, visando a manutenção da coerência existente entre esta e o currículo pleno adotado na escola;
03. Demonstrar novas concepções de currículo com vistas ao melhor desenvolvimento da proposta curricular;
04. Decidir, juntamente com professores e técnicos, a(s) concepção(ões) a ser(em) adotada(s) no desenvolvimento do currículo pleno;
05. Colaborar com os professores na seleção estratégica de implementação para atingimento dos objetivos educacionais propostos no currículo pleno.

Relacionamento dos componentes do currículo

06. Analisar, em função de orientação específica para redação de objetivos educacionais, com a direção, SOE e professores, os objetivos propostos no currículo pleno, visando adequá-los à orientação adotada;
07. Discutir sugestões de novos objetivos curriculares que visem a coerência entre a redação dos mesmos e a orientação a ser seguida;

CURRÍCULO

CONJUNTO	ÁREA DE HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
		08. Assessorar os professores na montagem do plano de disciplina, visando a uniformidade e especificidade dos objetivos e conteúdos, a partir do currículo pleno;
		09. Orientar a redação e o desenvolvimento dos objetivos a nível de plano instrucional, por área, disciplina e série, a partir do currículo pleno;
		10. Assessorar os professores na adequação do plano instrucional no tocante ao tempo destinado a determinados tópicos;
		11. Colaborar na montagem do sistema de avaliação da aprendizagem quando da elaboração do currículo pleno da escola;
		12. Assessorar os professores na implementação do sistema de avaliação da aprendizagem adotado na escola;
		13. Selecionar estratégias de implementação da aprendizagem para o plano de ensino;
		14. Analisar com os professores, direção e SOE os pontos falhos do sistema de avaliação da aprendizagem no desenvolvimento do currículo pleno da escola;
		15. Propor estratégias de superação adequadas às falhas emergentes da avaliação da aprendizagem efetivada.
DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULO	Planejamento de currículo a nível de escola	16. Coordenar ajustamento das normas e diretrizes emanadas do MEC e da SEEC de Goiás à filosofia da escola;
		17. Diagnosticar as necessidades locais da comunidade e do aluno, em cooperação com os professores, direção e SOE;

CURRÍCULO

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

18. Integrar-se com os professores, direção, SOE e equipe técnica para a elaboração do currículo pleno da escola;
19. Acompanhar a execução do planejamento de integração escola-comunidade (já previsto no currículo pleno da escola);
20. Coordenar o processo de elaboração do currículo pleno a partir das decisões sobre concepção de currículo a ser adotada na escola;
21. Coordenar o processo de elaboração do currículo pleno a partir da diagnose da realidade do contexto da escola: escola-comunidade e empresa-escola.
22. Estabelecer, anualmente, objetivos para serem atingidos pela escola na comunidade;
23. Verificar se o currículo pleno da escola está adequado às peculiaridades e objetivos da comunidade;
24. Fazer a realimentação do currículo pleno da escola nas suas diversas etapas, objetivando manter a consistência entre o planejado e o executado;
25. Planejar e programar anualmente, com os coordenadores de estágios e representantes de empresas, o estágio dos alunos concluintes, segundo área profissionalizante.

Implementação de currículo a nível de escola

26. Aplicar procedimentos de acompanhamento e de avaliação do currículo pleno em ação, definidos pela equipe técnico-pedagógica da escola;

CURRÍCULO

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

27. Promover palestras e reuniões sistemáticas, como forma de acompanhamento da implantação do currículo pleno;
 28. Elaborar documentos como subsídios para a implementação do currículo pleno da escola;
 29. Distribuir documentos atualizados, considerados de valia para melhoria do trabalho docente, podendo estes ser ou não elaborados pela supervisão;
 30. Coletar dados sobre o desenvolvimento do currículo pleno;
 31. Promover reuniões com professores e técnicos para oportunizar discussões, levantamento de problemas e decisões sobre alternativas de soluções;
 32. Divulgar experiências relativas ao desenvolvimento de currículo pleno em outras escolas, que possam contribuir para o atingimento dos objetivos da escola;
 33. Acompanhar e participar das atividades cívicas, recreativas, artísticas e outras, desenvolvidas pelos alunos na comunidade (eventuais e/ou planejadas);
 34. Acompanhar e avaliar atividades de extensão da escola na comunidade e nas empresas, junto aos professores e elementos das empresas, responsáveis pelo desenvolvimento do estágio.
- Avaliação de currículo a nível de escola
35. Elaborar, com os professores e demais técnicos, critérios para avaliar a implementação do currículo pleno da escola;
 36. Coletar e interpretar dados referentes à produtividade do corpo docente no desenvolvimento do currículo pleno;

CURRÍCULO

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

37. Assessorar e avaliar o desempenho dos docentes em função de critérios pré-estabelecidos e conhecidos dos professores;
38. Avaliar, segundo critérios pré-estabelecidos e conhecidos pelos professores, os resultados do processo ensino-aprendizagem;
39. Participar da avaliação dos demais setores técnico-pedagógicos da escola;
40. Discutir com professores e corpo técnico-administrativo os resultados obtidos.

ORGANIZAÇÃO
DO AMBIENTE

Ambiente físico

41. Verificar as condições físicas das:
 - 41.1 salas de aula, quanto à iluminação, ventilação, disposição das carteiras e do quadro-giz;
 - 41.2 salas especiais, quanto à funcionalidade das disciplinas que necessitam usá-las: laboratórios, oficinas, áudio-visual, educação artística (juntamente com os coordenadores de habilitação básica);
42. Solicitar da direção salas para o funcionamento da supervisão pedagógica, sala para reuniões e estudo e sala dos professores;
43. Verificar se as referidas salas têm condições para o bom andamento dos trabalhos escolares;
44. Promover treinamento para o funcionário responsável pela biblioteca, visando melhoria na catalogação do acervo;

CURRÍCULO

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

Intercâmbio de
aprendizagem

45. Zelar pela manutenção e atualização da biblioteca, objetivando melhor utilização do acervo;
46. Cooperar na montagem de calendário para uso das instalações, de forma racional e intensiva;
47. Propor, em função de registro de problemas e soluções apresentadas pelos professores, compra ou confecção de materiais e/ou equipamentos;
48. Articular os objetivos da escola e sua integração interna adequados ao ambiente.

49. Propor convênios com empresas (PIPMO, LBA, SENAC e SENAI), a fim de atender às necessidades dos cursos profissionalizantes da escola, visando racionalização no uso de recursos;
50. Incentivar o uso de facilidades da escola para melhoria dos recursos humanos da comunidade;
51. Promover intercomplementariedade de recursos materiais e humanos com escolas da comunidade;
52. Promover intercâmbio com empresas da comunidade visando melhorar os resultados da aprendizagem;
53. Incentivar intercâmbio com escolas e empresas que desenvolvem atividades semelhantes (podendo ser dentro do próprio Estado ou com outros Estados).

CURRÍCULO

CONJUNTO	ÁREA DE HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
RECURSOS INSTRUCIONAIS	Análise de materiais instrucionais exis- tentes	54. Auxiliar os professores a escolherem materiais instrucionais que possibilitem maior rendimento na aprendizagem, em função de critérios decorrentes do currículo;
		55. Assessorar os professores quanto à escolha e utilização de livro-texto, em função das necessidades instrucionais decorrentes do currículo pleno;
		56. Assessorar os professores na aplicação de recursos instrucionais;
		57. Coletar dados objetivando verificar a produtividade dos materiais instrucionais utilizados;
		58. Analisar os resultados obtidos numa aula em que o professor tenha usado algum dos recursos instrucionais sugeridos pela supervisão, comunicando os resultados aos professores;
		59. Orientar os professores quanto à utilização do acervo da biblioteca da escola e/ou da comunidade.
	Produção de materiais ajustados às situa- ções pedagógicas	60. Prover equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades curriculares já planejadas;
		61. Distribuir material de apoio referente à elaboração de objetivos instrucionais, montagem de provas objetivas/subjetivas e utilização de dinâmica de grupo (podendo ser ou não solicitado pelos professores);
		62. Auxiliar os professores a confeccionarem material instrucional coerente com o assunto a ser dado;

CURRÍCULO

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

- 63. Incentivar os professores a utilizarem os materiais existentes na escola/comunidade.
- 64. Trabalhar individualmente com os professores quando estes desenvolverem interesse em aplicar novas metodologias.

RELAÇÕES HUMANAS

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

INTEGRAÇÃO COM
OS OUTROS

Domínio de dinâm-
ica de grupo

O supervisor revela sua competência por meio das seguintes habilidades:

01. Utilizar técnicas de dinâmica de grupo com diversos grupos;
02. Demonstrar corretamente para os professores técnicas de dinâmica de grupo;
03. Analisar com os professores aspectos positivos e/ou negativos das técnicas de dinâmica de grupo;
04. Assessorar os professores na aplicação de técnicas de dinâmica de grupo na sala de aula;
05. Valorizar a atuação de cada um dos elementos do grupo obedecendo aos processos das técnicas de dinâmica de grupo;
06. Despertar interesse entre os professores na formação de equipes;
07. Demonstrar a importância do trabalho em equipe;
08. Fortalecer atitudes profissionais através de contatos diários.

Relacionamento
dentro da equipe

09. Demonstrar abertura através da aceitação das diferenças individuais a nível de relacionamento profissional;
10. Aplicar a comunicação como fonte de aproximação, crescimento e estabilidade da equipe;
11. Estimular a emergência de lideranças dentro do grupo como produto da interação profissional que ocorre;

RELAÇÕES HUMANAS

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

12. Demonstrar aos professores capacidade de cooperar no planejamento de programas e resoluções de problemas;
13. Demonstrar capacidade de comunicar sentimentos e manter estes relacionamentos por período de tempo extensivo;
14. Usar linguagem técnico-pedagógica apropriada ao nível do grupo dentro da equipe;
15. Manter sempre papel profissional, evitando intromissão de ordem pessoal, para que os outros valorizem o papel do supervisor;
16. Manter um comportamento equilibrado, a todo momento, nas interações com outros profissionais;
17. Aplicar seus conhecimentos ao relacionar-se em determinadas situações profissionais, sem oferecer soluções como sendo únicas;
18. Estimular e apoiar os professores em seu desenvolvimento profissional (valorizando suas capacidades de pensar, criar, interessar-se e valorizar-se);
19. Escutar e valorizar a percepção do outro, de modo a estimular o diálogo, discussões e estudos;
20. Apresentar suas opiniões e pontos de vista com clareza e sem ambigüidade;
21. Apresentar suas opiniões e pontos de vista com simplicidade e sem conotação autoritária;
22. Expressar idéias com confiança e convicção;

RELAÇÕES HUMANAS

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

AUTO-ANÁLISE

Implementação dos resultados da auto-análise em ambientes profissionais

23. Despertar continuamente a confiança dos outros em si mesmos por meio de suas ações, atitudes e interações;
24. Reforçar a capacidade de liderança dentro da equipe;
25. Entender e fazer entender aos outros seus propósitos.

26. Aplicar os resultados da auto-análise para criar relações mais abertas e construtivas com outros profissionais;
27. Conscientizar-se do papel do supervisor como agente de mudança;
28. Aplicar técnicas de auto-análise com grupos de professores, para assisti-los no desempenho de seus trabalhos;
29. Propor *feedback* (baseado na auto-análise feita por cada professor) em encontros pré-fixados.
30. Assistir os professores no processo de auto-análise durante o desempenho de suas atividades.

Auto-atualização de todos os elementos da escola

31. Programar atividades visando o aperfeiçoamento do corpo docente e técnico-administrativo;
32. Propor reuniões, cursos e encontros individuais tendo como finalidade a auto-atualização dos elementos da escola;
33. Preencher fichas de acompanhamento, controle e avaliação dos cursos e encontros realizados;
34. Aperfeiçoar-se profissionalmente através de literatura acerca do assunto;

RELAÇÕES HUMANAS

CONJUNTO

ÁREA DE HABILIDADES

COMPETÊNCIAS

35. Participar assídua e ativamente de intercâmbio de conhecimentos e experiências;
36. Promover, quando necessário, intercâmbio de conhecimentos e experiências.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Para maior compreensão da educação baseada em competência, ler: ALCORTA, Louis B. & GARCIA, Consuelo de Menezes. *Modelo de currículo para habilitação de professores de estudos sociais em licenciatura curta, utilizando concepção de currículo como tecnologia*. Curitiba, Convênio 24/78 - MEC/INEP/UEF/SE, 1979. GARCIA, Consuelo de Menezes. *Currículo, ensino e pesquisa: três faces de situação pedagógica*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1979. 277 p. (Tese para o Concurso de Professor Titular).
- ² NAGEL, T.S. & RICHMAN, P.T. Ensino para competência: uma estratégia para eliminar fracasso. Porto Alegre, Globo, 1973. p.4-20. In: GARCIA, Consuelo de Menezes. *Currículo, ensino e pesquisa: três faces de situação pedagógica*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1979. p.52. (Tese para o Concurso de Titular).
- ³ GARCIA, Consuelo de Menezes. *Currículo, ensino e pesquisa: três faces de situação pedagógica*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1979. p.52. (Tese para o Concurso de Professor Titular).
- ⁴ *Ibid.*, p.52.

5, DADOS

Os dados coletados para esta pesquisa estão organizados nas seguintes categorias:

- 5.1. Dados de caracterização dos respondentes;
- 5.2. Dados de validação do Modelo.

Apresenta-se para cada categoria um quadro contendo os dados tabulados referentes a cada item formulado nos instrumentos aplicados aos supervisores e professores de 2º grau de Goiânia-GO.

5.1. DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

Nesta seção são arrolados os itens do instrumento que configuram os respondentes quanto:

- ao sexo;
- à idade;
- ao tempo de serviço;
- à qualificação profissional;
- à função;
- ao regime de trabalho.

Questão 1 - SEXO

Feminino ()

Masculino ()

QUADRO III
DISTRIBUIÇÃO DOS SUPERVISORES E PROFESSORES DA AMOSTRA,
SEGUNDO O SEXO
GOIÂNIA - 1980

SEXO	SUPERVISORES		PROFESSORES	
	Nº	%	Nº	%
Feminino	14	82,35	91	57,96
Masculino	3	17,65	66	42,04
TOTAL	17	100,00	157	100,00

Questão 2 - IDADE

- de 18 a 20 anos ()
- de 21 a 23 anos ()
- de 24 a 26 anos ()
- de 27 a 29 anos ()
- de 30 a 32 anos ()
- de 33 anos ou mais ()

QUADRO IV
DISTRIBUIÇÃO DOS SUPERVISORES E PROFESSORES DA AMOSTRA,
SEGUNDO A IDADE
GOIÂNIA - 1980

IDADE	SUPERVISORES		PROFESSORES	
	Nº	%	Nº	%
de 18 a 20 anos	-	-	7	4,46
de 21 a 23 anos	-	-	18	11,46
de 24 a 26 anos	-	-	24	15,29
de 27 a 29 anos	5	29,41	39	24,84
de 30 a 32 anos	3	17,64	31	19,75
33 anos ou mais	9	52,95	38	24,20
TOTAL	17	100,00	157	100,00

Questão 3 - TEMPO DE SERVIÇO

- Menos de um ano ()
 de 1 a 2 anos ()
 de 3 a 4 anos ()
 de 5 a 6 anos ()
 de 7 anos ou mais ()

QUADRO V
 DISTRIBUIÇÃO DOS SUPERVISORES E PROFESSORES DA AMOSTRA,
 CONFORME O TEMPO DE ATUAÇÃO
 GOIÂNIA - 1980

TEMPO DE SERVIÇO	EM SUPERVISÃO		NO MAGISTÉRIO	
	Nº	%	Nº	%
menos de 1 ano	4	25,00	8	5,26
de 1 a 2 anos	3	18,75	17	11,19
de 3 a 4 anos	2	12,50	29	19,08
de 5 a 6 anos	2	12,50	34	22,37
7 anos ou mais	5	31,25	64	42,10
TOTAL	16	100,00	152	100,00

OBS.: Omitiram-se neste item um supervisor e cinco professores.

Questão 4 - QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUPERVISORES

Curso Normal mais Curso de Treinamento

(CTM / PAMP / INEP / UNICEF) e/ou atualização	()
2º Grau mais Curso de Aperfeiçoamento	()
Curso Superior (Bacharelado)	()
Curso Superior de Curta Duração	()
Curso Superior de Licenciatura Plena	()
Curso de Pedagogia (Licenciatura)	()
Curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar	()
Curso de Pós-Graduação em Educação	()

QUADRO VI

DISTRIBUIÇÃO DOS SUPERVISORES DA AMOSTRA,
SEGUNDO A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

GOIÂNIA - 1980

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	SUPERVISORES	
	Nº	%
Curso Normal mais Curso de Treinamento	1	5,89
2º Grau mais Curso de Aperfeiçoamento	-	-
Curso Superior (Bacharelado)	3	17,65
Curso Superior de Curta Duração	-	-
Curso Superior de Licenciatura Plena	6	35,29
Curso de Pedagogia (Licenciatura)	4	23,53
Curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar	3	17,64
Curso de Pós-Graduação em Educação	-	-
TOTAL	17	100,00

Questão 5 - QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Entrou na Universidade este ano ()
 Está fazendo Curso Superior ()
 Curso Superior (Licenciatura Curta) ()
 Curso Superior (Licenciatura Plena) ()
 Curso Superior (Bacharelado) ()

QUADRO VII
 DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA AMOSTRA
 SEGUNDO A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
 GOIÂNIA - 1980

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	PROFESSORES	
	Nº	%
Entrou na Universidade este ano	1	0,63
Está fazendo Curso Superior	48	30,57
Curso Superior (Licenciatura Curta)	6	3,82
Curso Superior (Licenciatura Plena)	82	52,22
Curso Superior (Bacharelado)	20	12,76
TOTAL	157	100,00

Questão 6 - ATUALMENTE, NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE EXCLUSIVAMENTE O SERVIÇO DE SUPERVISOR PEDAGÓGICO?

Sim ()

Não ()

QUADRO VIII
DISTRIBUIÇÃO DOS SUPERVISORES DA AMOSTRA,
SEGUNDO EXERÇAM EXCLUSIVAMENTE A FUNÇÃO DE SUPERVISOR PEDAGÓGICO
GOIÂNIA - 1980

RESPOSTAS	Nº	%
Sim	11	68,75
Não	5	31,25
TOTAL	16	100,00

OBS.: Neste item só um supervisor se omitiu.

Questão 7 - NO CASO DE SER NEGATIVA A RESPOSTA À QUESTÃO ANTERIOR (7),
QUE OUTRA FUNÇÃO EXERCE:

Professor (em regência de classe) ()
Auxiliar de Direção ()
Outras ()

QUADRO IX
DISTRIBUIÇÃO DOS SUPERVISORES DA AMOSTRA,
SEGUNDO A FUNÇÃO QUE EXERCEM ALÉM DA SUPERVISÃO
GOIÂNIA - 1980

FUNÇÕES	Nº	%
Professor (em regência de classe)	2	40,00
Auxiliar de Direção	1	20,00
Outras	2	40,00
TOTAL	5	100,00

Questão 8 - ATUALMENTE, NESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE A(S) FUNÇÃO(ÕES)

- Apenas de professor ()
 Professor e Orientador Educacional ()
 Professor e Auxiliar de Direção ()
 Professor e Supervisor Pedagógico ()
 Professor e Auxiliar de Supervisão Pedagógica ()

QUADRO X
 DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA AMOSTRA,
 SEGUNDO A FUNÇÃO QUE EXERCEM, ALÉM DO MAGISTÉRIO
 GOIÂNIA - 1980

RESPOSTAS	Nº	%
Apenas Professor	145	94,15
Professor e Orientador Educacional	2	1,30
Professor e Auxiliar de Direção	4	2,60
Professor e Supervisor Pedagógico	-	-
Professor e Auxiliar de Supervisão Pedagógica	3	1,95
TOTAL	154	100,00

OBS.: Neste item, omitiram-se três professores.

Questão 9 - REGIME DE TRABALHO EM QUE SE ENCONTRA NESTA ESCOLA

- 14 horas semanais ()
 22 horas semanais ()
 26 horas semanais ()
 30 horas semanais ()
 36 horas semanais ()
 40 horas semanais ()
 44 horas semanais ()

QUADRO XI
 DISTRIBUIÇÃO DOS SUPERVISORES E PROFESSORES DA AMOSTRA,
 SEGUNDO O REGIME DE TRABALHO
 GOIÂNIA - 1980

HORÁRIO	SUPERVISORES		PROFESSORES	
	Nº	%	Nº	%
14 horas semanais	-	-	23	15,13
22 horas semanais	-	-	43	28,29
26 horas semanais	-	-	8	5,26
30 horas semanais	-	-	1	0,66
36 horas semanais	4	23,53	44	28,95
40 horas semanais	-	-	1	0,66
44 horas semanais	13	76,47	32	21,05
TOTAL	17	100,00	152	100,00

OBS.: Neste item, cinco professores se omitiram.

5.2. DADOS DE VALIDAÇÃO DO MODELO

Neste tópicó são apresentadas as freqüências observadas, obtidas nos instrumentos dos supervisores e professores para cada dimensão e referentes às competências constantes do Modelo proposto.

As freqüências observadas são referentes à alternativa *sim*, confirmada pelos respondentes.

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS OBSERVADAS, REFERENTES ÀS RESPOSTAS *SIM* NAS TRÊS DIMENSÕES DO MODELO - INSTRUMENTO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

(Continua)

COMPETÊNCIAS	DIMENSÕES		
	Ensino-Aprendizagem	Currículo	Relações Humanas
	F ₀	F ₀	F ₀
01	13	14	11
02	10	14	14
03	15	15	12
04	15	15	10
05	15	16	12
06	13	15	12
07	16	16	12
08	17	17	14
09	15	16	14
10	12	17	13
11	17	17	11
12	8	16	14
13	14	13	13
14	14	16	13
15	14	14	12
16	15	15	14
17	14	13	11
18	10	15	14
19	11	12	14
20	14	13	15
21	16	12	13
22	15	14	14
23	11	12	13
24	14	14	13
25	13	10	14
26	11	15	14
27	13	13	14

⇒

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS OBSERVADAS, REFERENTES ÀS RESPOSTAS *SIM*
NAS TRÊS DIMENSÕES DO MODELO - INSTRUMENTO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

(Conclusão)

COMPETÊNCIAS	DIMENSÕES		
	Ensino-Aprendizagem F ₀	Currículo F ₀	Relações Humanas F ₀
28	12	10	6
29	14	14	5
30	15	16	8
31	-	16	9
31.1	14	-	-
31.2	15	-	-
31.3	12	-	-
31.4	15	-	-
31.5	14	-	-
31.6	14	-	-
32	5	10	11
33	9	17	9
34	8	8	12
35	6	14	13
36	6	13	12
37	10	14	-
38	8	14	-
39	8	16	-
40	12	16	-
41	13	-	-
41.1	-	11	-
41.2	-	12	-
42	14	12	-
43	15	12	-
44	-	4	-
45	-	9	-
46	-	12	-
47	-	14	-
48	-	10	-
49	-	7	-
50	-	10	-
51	-	5	-
52	-	6	-
53	-	7	-
54	-	16	-
55	-	15	-
56	-	15	-
57	-	15	-
58	-	14	-
59	-	13	-
60	-	14	-
61	-	16	-
62	-	16	-
63	-	15	-
64	-	17	-

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS OBSERVADAS, REFERENTES ÀS RESPOSTAS *SIM*
NAS TRÊS DIMENSÕES DO MODELO - INSTRUMENTO DOS PROFESSORES

COMPETÊNCIAS	DIMENSÕES		
	Ensino-Aprendizagem	Currículo	Relações Humanas
	F ₀	F ₀	F ₀
01	79	77	59
02	84	77	55
03	79	78	38
04	96	60	105
05	114	74	79
06	52	64	84
07	101	85	81
08	83	81	96
09	88	86	94
10	75	75	71
11	70	78	93
12	78	81	82
13	70	79	96
14	83	77	92
15	89	51	95
16	75	78	80
17	61	49	87
18	69	69	88
19	44	86	93
20	59	53	98
21	73	59	99
22	63	68	97
23	33	91	79
24	37	59	94
25	69	52	73
26	47	90	63
27	59	47	60
28	61	61	58
29	61	83	62
30	-	72	58
31	-	70	56
32	-	-	58
32.1	-	75	-
32.3	-	76	-
32.3	-	74	-
32.4	-	72	-
33	-	67	73
34	-	89	70
35	-	81	79

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste tópicos se analisam e interpretam os dados levantados, conforme o que se apresenta em relação a:

- 6.1. Caracterização dos respondentes;
- 6.2. Validação do modelo.

6.1. CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

Analisando os dados da amostra pesquisada, observa-se que a maior porcentagem de respondentes refere-se ao sexo feminino, tanto entre os supervisores como entre os professores, pois 82,35% do total de supervisores são mulheres e 57,96% dos professores pertencem também ao sexo feminino (Quadro III, p. 72).

Percebe-se pelos dados dos respondentes (Quadro IV, p.73) que todos os supervisores têm acima de 27 anos, sendo que a maior parte deles (70,59%) tem idade superior a 30 anos. No entanto, entre os professores pesquisados, mais da metade (56,05%) possui idade inferior a 30 anos (Quadro IV, p.73).

Analisando os dados referentes ao tempo de serviço dos supervisores, encontram-se dois parâmetros com a mesma porcentagem: tanto os supervisores de atuação bastante recente como aqueles com mais de 5 anos de atuação apresentam uma porcentagem de 43,75% (Quadro V, p. 74).

Quanto ao tempo de serviço dos professores, há uma diferença significativa entre os que ingressaram no magistério recentemente e os que possuem mais de 5 anos de atuação: os primeiros apresentam uma porcentagem de 16,45% e os demais somam um total de 64,47% (Quadro V, p.74).

No que se refere à qualificação profissional dos supervisores, a maioria dos respondentes possui curso superior com licenciatura, ou seja, 76,46% (Quadro VI, p. 75).

Os dados da amostra referentes à qualificação profissional evidenciam que 68,80% dos professores possuem curso superior, sendo que o restante está realizando curso superior (Quadro VII, p. 76).

Dos supervisores da amostra, 68,75% exercem exclusivamente a função supervisora (Quadro VIII, p.77); os demais têm outras funções, retratadas no Quadro IX, p. 78).

Foi altamente significativa a porcentagem de professores (94,15%) que se dedicam exclusivamente ao magistério, uma vez que é desejável em pesquisa desta natureza que a pessoa física do professor não coincida com o respondente supervisor (Quadro X, p. 79).

Com relação ao horário de trabalho dos supervisores e professores, os dados mostram que 76,47% dos supervisores trabalham mais de 40 horas semanais, enquanto que entre os professores com a referida carga horária a porcentagem é de 21,71. Entre os professores, 43,42% trabalham até 22 horas semanais, sendo que não existem supervisores com esta carga horária. O mínimo de horas de trabalho de um supervisor é 36 horas semanais (Quadro XI, p. 80).

6.2. VALIDAÇÃO DO MODELO

O planejamento para a análise e interpretação dos dados foi elaborado em função do comportamento das frequências das respostas aos itens do instrumento; as frequências agruparam-se dicotomicamente em classes afirmativas ou negativas. As frequências das respostas dos supervisores pedagógicos às três dimensões concentraram-se na alternativa SIM. Dos 150 itens apresentados, apenas 29,33% correspondem a frequências maiores que três, na alternativa NÃO do total de 17 supervisores (ver Tabela 1, p. 81). Quanto às frequências das respostas dos professores aos 102 itens, são bastante discrepantes, ou seja, 13,72%, as quais guardam um aparente

equilíbrio ou parecem distribuir-se em probabilidade próxima de 1/2 (ver Tabela 2, p. 83).

Uma vez percebido o comportamento das freqüências de respostas, foi decidido em relação às hipóteses:

- 1º) *Aplicação do teste "t" de Student às freqüências de respostas SIM e NÃO dos professores, às três dimensões*

Neste caso, o teste "t" será aplicado similarmente ao que se usa para as situações de pré e pós-teste, referentes às respostas dos professores por dimensão do Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico a Nível de 2º Grau.

Em relação à primeira dimensão, ou seja, ENSINO-APRENDIZAGEM, obteve-se um resultado de $t = 1,95 - GL = 28$. Este resultado não é significativo ao nível de 5%, e permite considerar-se ambas as distribuições como similares e não diferindo significativamente do valor teórico à probabilidade igual a 1/2. Assim, pode-se inferir que aproximadamente 50% dos professores responderam afirmativamente e 50% disseram NÃO aos itens propostos.

Em relação à dimensão CURRÍCULO, o teste "t" ($t = 2,87 - GL = 37$) revelou diferença estatisticamente significativa ao nível de 1%. Para este resultado contribuiu o maior número de freqüências atribuídas ao NÃO.

Diferença não significativa encontrou-se na comparação das freqüências afirmativas e negativas dos itens relativos à dimensão RELAÇÕES HUMANAS ($t = 0,811 - GL = 34$). Aproximadamente 50% de respostas SIM e 50% de respostas NÃO.

Em relação aos supervisores pedagógicos, não se aplicou o teste "t" de Student, pelo número muito reduzido das respostas à alternativa NÃO.

- 2º) *Uso do teste χ^2 à distribuição de freqüências de alternativas SIM, por dimensão do Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico a Nível de 2º Grau*

Na tentativa de obter maior segurança na análise e interpretação dos resultados, julgou-se conveniente aplicar o teste do χ^2 à distribuição de freqüências da alternativa SIM; a freqüência teórica ou esperada

foi calculada em função da média das frequências observadas. Obteve-se, assim, para a dimensão ENSINO-APRENDIZAGEM um resultado estatisticamente significativo ao nível de 0,1% ($\chi^2 = 135,43 - GL = 28$). Na interpretação deste resultado procurou-se verificar quais teriam sido os seus componentes; pelo confronto entre as frequências observadas e a sua média, infere-se que as parcelas responsáveis pelo alto valor do χ^2 são as constituídas pelos desvios positivos em relação à média, ou frequência teórica. Confirmando, desse modo, o resultado do teste "t".

O mesmo cálculo aplicado à dimensão CURRÍCULO deu um resultado significativo ao nível de 0,1% ($\chi^2 = 73,13 - GL = 37$). Este resultado pode ser também atribuído aos desvios positivos em relação à média, embora o número total de frequência à alternativa NÃO tenha sido bem maior que para o SIM (SIM = 27,44 e NÃO = 31,65). Este resultado combina com o obtido pelo teste "t".

As frequências SIM à dimensão RELAÇÕES HUMANAS também diferem significativamente da média, ao nível de 0,1% pelo teste do χ^2 ($\chi^2 = 117,64 - GL = 34$).

Os mesmos cálculos do χ^2 aplicados às frequências do instrumento para os supervisores pedagógicos à dimensão ENSINO-APRENDIZAGEM deram diferença não significativa. Este resultado pode ser interpretado como devido à concentração das frequências em torno da média, reduzindo por este motivo o tamanho das parcelas componentes do χ^2 e o seu próprio valor. Aqui também se pode relacionar esse valor com a homogeneidade encontrada nas respostas dos supervisores pedagógicos ($\chi^2 = 32,83 - GL = 47$).

Quanto às frequências aos itens da dimensão CURRÍCULO, vale a mesma observação acima ($\chi^2 = 44,37 - GL = 64$).

Para as frequências da dimensão RELAÇÕES HUMANAS, encontrou-se um $\chi^2 = 15,45 - GL = 35$, não significativo, pelos mesmos motivos expostos em relação à dimensão ENSINO-APRENDIZAGEM.

3º) *Comparação de frequências de professores e supervisores pedagógicos, item por item, pelo uso do teste χ^2*

Comparando as frequências, item por item, relativas às respostas dos supervisores pedagógicos e professores, em tabela de dupla entrada (2 x 2), por meio do teste do χ^2 , foram encontrados resultados significativos e não significativos.

Os resultados significativos referem-se aos itens arrolados abaixo:

⇒

a) na dimensão ENSINO-APRENDIZAGEM: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29;

b) na dimensão CURRÍCULO: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22; 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34;

c) na dimensão RELAÇÕES HUMANAS: 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 32, 34, 35.

Os resultados não significativos referem-se aos itens:

a) na dimensão ENSINO-APRENDIZAGEM: 2, 5, 10, 12, 18, 26;

b) na dimensão CURRÍCULO: 19, 23, 28, 35;

c) na dimensão RELAÇÕES HUMANAS: 4, 6, 7, 11, 15, 17, 28, 29, 30, 31, 33.

Nesta análise verifica-se que, dos 99 itens propostos aos respondentes e testados nas tabelas de contingência, apenas em 21% encontrou-se homogeneidade, isto é, coincidência de opinião.

7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

7.1. CONCLUSÕES

Nesta seção serão apresentadas as conclusões e as recomendações decorrentes da validação do Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico a Nível de 2º Grau - Goiânia-GO.

Constam desta seção:

- 7.1.1. Conclusões em relação aos objetivos da pesquisa;
- 7.1.2. Conclusões em relação ao problema da pesquisa;
- 7.1.3. Conclusões em relação às hipóteses da pesquisa.

7.1.1. Conclusões em relação aos objetivos da pesquisa

Os objetivos previstos para esta pesquisa foram:

- a) *elaborar um Modelo Teórico Tridimensional da Atuação dos Supervisores Pedagógicos a Nível de 2º Grau, para a rede estadual de ensino de Goiânia-GO;*

Este objetivo foi atingido a partir da revisão da literatura, com apoio em ELFENBEIN e demais autores relacionados à Supervisão, e configurado no Modelo objeto desta pesquisa.

- b) *validar o referido Modelo a partir dos dados obtidos nesta pesquisa de campo, através das respostas dos supervisores e professores, no que se refere ao desempenho do supervisor pedagógico nas unidades escolares de 2º grau de Goiânia-GO.*

Em relação a este objetivo, só é possível afirmar o seu atingimento parcial, após realizada a análise estatística dos dados coletados nos instrumentos dos supervisores pedagógicos e dos professores de 2º grau da rede estadual de Goiânia-GO.

7.1.2. Conclusões em relação ao problema da pesquisa

O problema levantado para esta pesquisa consistiu na *proposição e validação do Modelo Teórico Tridimensional para a Atuação do Supervisor Pedagógico a Nível de 2º Grau, da rede oficial de ensino em Goiânia-GO.*

Para a validação do Modelo proposto, uma das dificuldades encontradas foi quando do tratamento estatístico, uma vez que o instrumento dos supervisores pedagógicos continha maior número de itens do que o instrumento dos professores. Pode-se afirmar que esta incoerência no número de itens aos respondentes não trouxe transtornos para a análise estatística, porque se aplicou, além do teste "t" de Student, o teste do χ^2 , conforme a necessidade detectada nos dados apresentados.

Outro aspecto também a considerar foi a pequena população de supervisores pedagógicos da rede estadual de Goiânia-GO, o que dificultou o cálculo e a análise dos dados.

A necessidade de um modelo de supervisão foi percebida devido às respostas às competências propostas no Modelo e inquiridas nos instrumentos, permitindo detectar diferenças relativas à Supervisão, o que reflete as diferentes conceituações para as mesmas coisas.

Constatou-se a diferenciação de respostas quanto à dimensão *currículo*, havendo um afastamento entre o ideal (modelo proposto) e o real (atendimento pretendido pelos professores).

7.1.3. Conclusões em relação às hipóteses da pesquisa

A primeira hipótese estabelecida para esta pesquisa foi:

H_0 *Não há diferença significativa entre o desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos e o atendimento pretendido do serviço de supervisão pelos professores nas 12 unidades de ensino de 2º grau da rede estadual de Goiânia-GO e o Modelo Teórico Tridimensional de Supervisão Pedagógica proposto nesta pesquisa.*

As análises realizadas permitem validar a primeira parte da hipótese H_0 , isto é, não há diferença significativa entre o desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos e o Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico a Nível de 2º Grau, em Goiânia-GO. Quanto ao atendimento pretendido pelos professores, pode-se inferir que apenas uma parcela pequena do total de 157 professores (21%) concordam que o supervisor pedagógico tenha desempenho conforme o Modelo proposto.

Percebe-se que, relativamente às três dimensões propostas, há maior aceitação tanto por supervisores pedagógicos como pelos professores às dimensões *ensino-aprendizagem* e *relações humanas*, ambas validadas (ver item 3, p. 88).

Quanto à dimensão *currículo*, concentrou as maiores discordâncias, evidenciando mais significativamente o interesse e responsabilidade diferenciados dos elementos respondentes (supervisores pedagógicos e professores), à função de participação em atividades mais pertinentes a currículo.

Quanto à hipótese

H_1 *O desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos e o atendimento pretendido do serviço de supervisão pelos professores diferem da proposição do Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico, aqui proposto.*

Hipótese confirmada em parte, uma vez que os resultados obtidos por meio de análise estatística (uso do teste χ^2 , aplicado à tabela de dupla entrada) permitem concluir que na maioria dos itens há discordância dos professores quanto ao desempenho dos supervisores pedagógicos relativamente ao proposto no Modelo Teórico Tridimensional da Atuação dos Supervisores Pedagógicos (78%). É possível mesmo afirmar que grande

parte dos professores não está recebendo atendimento dos supervisores pedagógicos compatível com a proposição de competências para a função supervisora contida no Modelo proposto.

A terceira hipótese consiste em verificar se

- H₂ *Diferem de forma significativa tanto o Modelo Teórico Tridimensional proposto, como o desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos e ainda o atendimento pretendido do serviço de supervisão pelos professores de 2º grau da rede estadual de ensino de Goiânia-GO.*

Esta hipótese foi rejeitada na sua totalidade, uma vez que a análise estatística não evidenciou dados que pudessem comprovar a diferença entre o Modelo proposto, o desempenho assumido pelos supervisores pedagógicos e o atendimento solicitado pelos professores.

Em síntese, o Modelo foi validado pelos supervisores pedagógicos nas três dimensões propostas (ver item 2, p. 86). Quanto aos professores, uma pequena parcela validou o Modelo no que se refere às dimensões *ensino-aprendizagem* e *relações humanas*, como demonstram os resultados estatisticamente homogêneos, o mesmo não acontecendo à dimensão *currículo*, onde os resultados evidenciaram discordância com o Modelo. Por esta razão, este estudo serve como ponto de reflexão para os supervisores pedagógicos no sentido de retomarem como parte de suas funções a dimensão *currículo*, uma vez que o seu acompanhamento e desenvolvimento constituem tarefa a eles atribuída, merecendo iguais esforços para a plena efetividade.

7.2. RECOMENDAÇÕES

Em função das conclusões, é permitido apontar como recomendações:

- que esta pesquisa seja retomada para testar o Modelo Teórico Tridimensional da Atuação do Supervisor Pedagógico a Nível de 2º Grau, visando aprimorá-lo;

- que seja feito um trabalho em cada escola de 2º grau de Goiânia-GO, no sentido de divulgar aos professores e supervisores pedagógicos as principais características do Modelo aqui proposto, gerando clima de trabalho dinâmico durante sua testagem;

- novas pesquisas na área de supervisão, visando a aplicabilidade deste Modelo em outros sistemas de ensino.

GLOSSÁRIO

- ATENDIMENTO PRETENDIDO DO SERVIÇO DE SUPERVISÃO PELOS PROFESSORES - esboça o aspecto "real" ou necessário e sentido pelos professores.
- COMPETÊNCIA - descrição de natureza qualitativa do comportamento do supervisor, expressa em termos de objetivos comportamentais para cada conjunto de capacidades em um dado domínio.
- COORDENADOR DE HABILITAÇÃO BÁSICA - é o profissional que exerce a função de supervisor pedagógico na área de formação especial de 2º grau.
- CURRÍCULO - "esquema organizacional prescritivo de estruturação de ensino-aprendizagem" (GARCIA, p.52).
- CURRÍCULO COMO CAMPO DE ESTUDOS - "é a forma e arranjo de objetivos e conteúdos de conformidade com a organização sistemática da escola" (BEAUCHAMP, p.6).
- CURRÍCULO COMO DOCUMENTO - "desenhado para ser usado como ponto de partida de planejamento instrucional" (BEAUCHAMP, p.4).
- CURRÍCULO PLENO - "consiste no esquema de estruturação da aprendizagem, a nível de escola, e a partir do padrão organizacional proposto pelo Estado" (GARCIA & ALCORTA, p.156).
- DESEMPENHO ASSUMIDO PELOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS - delinea o aspecto "ideal" ou idealizado por esses profissionais.
- IMPLEMENTAÇÃO - é o conjunto de ações que se desenvolvem em função de um plano ou projeto.
- MODELO - "é a estruturação simplificada da realidade que apresenta supostamente características ou relações sob forma generalizada" (CHORLEY & HAGGETT, p.4).
- PLANO DE ENSINO - é a operacionalização do currículo, através da especificação das estratégias (procedimentos, meios e eventos) para efetivação do proposto no currículo pleno (objetivos, conteúdos e avaliação).

PROPOSTA CURRICULAR - consiste no esquema de estruturação do processo ensino-aprendizagem a nível de Estado.

REALIMENTAÇÃO - (também chamada *feedback*) "entendido como o retorno da informação resultante de processo pré-estabelecido" (GARCIA & AL-CORTA, p.157).

SUPERVISÃO ESCOLAR - "é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em nível de sistema ou unidade escolar, tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino-aprendizagem" (PRZYBYLSKI, p.16).

SUPERVISOR FACILITADOR - é o supervisor que assiste o professor no atingimento de objetivos que este estabeleceu.

SUPERVISOR-INSPEÇÃO - é a atuação do supervisor para verificar se as normas oficiais vigentes estão sendo cumpridas (fiscalização).

SUPERVISOR PEDAGÓGICO - o profissional cuja responsabilidade básica é trabalhar de forma cooperativa com os professores para melhoria da efetividade dos resultados do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo para tanto tarefas de planejamento, implementação, avaliação e assessoramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFONSO, Robert J. *et al.* *Instructional supervision: a behavior system.* Boston, Allyn and Bacon, 1975.
- ANDRADE, Narcisa Veloso de. *Supervisão em educação.* Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1976.
- ARMELLINI, Neusa Junqueira. *Atuação do supervisor: competências básicas.* Curitiba, 1979. mimeo. (Apresentado no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação).
- ATTA, Dilza Maria Andrade & SIMÕES, Jandira Leite. *Supervisão educacional.* Salvador, Arco-Íris, 1975.
- BEAUCHAMP, George A. *Componentes básicos de uma teoria de curriculum.* Curitiba, 1977. mimeo. (Artigo). Trad. Consuelo de Menezes Garcia e Louis B. Alcorta.
- BECKER, Lauro da Silva. *As interferências do micro-ensino associado à técnica de Flauders no comportamento interativo do professor-aluno.* Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1988. (Dissertação de Mestrado).
- BERNARDES, Nara Guazzelli & MELLO, Guiomar Namó de. Estudo da percepção da função do orientador pedagógico num grupo de professores de uma escola secundária. In: GOLDBERG, Maria Amélia A. *Caracterização da supervisão educacional no atual contexto.* Curitiba, 1979. mimeo. (Apresentado no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação).
- BERMAN, Louise M. *Novas prioridades para o currículo.* Porto Alegre, Globo, 1975.
- BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. In: *Documenta 100:101-36*, abril 1969.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Catálogo do banco de teses.* Brasília, 1979. v.4.
- _____. Leis, decretos, etc. Lei 4.024. *Diário Oficial de 27 de dezembro de 1961.*
- _____. _____. Lei 5.692. *Diário Oficial de 18 de agosto de 1971.*
- _____. _____. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Lex*, 32:1433-40, out./dez. 1968.
- _____. _____. *Portaria 501, de 19 de maio de 1952.* Legislação complementar (atualizada até maio de 1960). Suplemento da Rev. Atualidades Pedagógicas, São Paulo, Nacional, 1960.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO. *Supervisão pedagógica e orientação educacional: fatores de melhoria do ensino.* Brasília, MEC/DEM, 1977.

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO. *Supervisão de ensino: tentativas de modelo e análise de custos*. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1974.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. 2.ed. Rio de Janeiro, Bloch, 1969.
- _____. *O processo da educação*. 7.ed. São Paulo, Nacional, 1978.
- CHORLEY, Richard C. & HAGGETT, Peter. *Modelo sócio-econômico em geografia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1975.
- EISNER, Elliot & Vallance, Elizabeth. *Concepções conflitantes de currículo*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1977. mimeo. Trad. Louis Bruno Alcorta e Consuelo de Menezes Garcia.
- ELFENBEIN, Iris M. A model for supervision in a multi-level program. In: HEIDELBACH, Ruth. *Developing supervisory practice, selected papers*. Washington, D.C. Association of Teacher Educators, *Bull.* 41, 1975.
- GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos; Brasília, INL, 1974.
- _____. *Some new views of learning and instruction*. In: Phi Delta Kappan, Washington, maio 1970. mimeo. Trad. Luís Casemiro dos Santos.
- GARCIA, Consuelo de Menezes. *Currículo, ensino e pesquisa: três faces de situação pedagógica*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1979. (Tese para o Concurso de Professor Titular).
- _____. *Teoria e prática de currículo de estudos sociais para o ensino de 1º grau*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1976. (Tese de Livre Docência).
- GOIÁS, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico. Unidade de Recursos Técnicos. *Manual de supervisão pedagógica*. Goiânia, 1977.
- HICKS, Hanne S. *Educational supervision in principle and practice*. New York, Ronald Press, 1960 (Cap. VII). mimeo. s.p. Trad. Maria Helena Soyer Silva.
- LEMUS, Luis Arturo. *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires, Kapeluzz, 1975.
- MARANHÃO, Terezinha de Jesus Batista. *A tríplice dimensão da supervisão escolar: modelo baseado em competências para formação de supervisores escolares em nível de macro e de micro-sistemas*. Curitiba, 1980. Universidade Federal do Paraná. (Dissertação de Mestrado).
- MARINHO, Maria Marlene. *As funções dos técnicos de supervisão no ensino de primeiro grau em Goiânia-Goiás: relação entre seu desempenho e os princípios da supervisão escolar*. Goiânia, Editora da Universidade Federal de Goiás, 1980. (Dissertação de Mestrado).

- MARKS, J.R. & STOOPS, E. *Handbooks of educational supervision*. Boston, Allyn and Bacon, 1971. mimeo. Trad. Olívia B. Lima Silva.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e a República*. Rio de Janeiro, MES/INEP, 1941. 3.v.
- NICK, Eva & RODRIGUES, Heliana. *Modelos em psicologia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da legislação do ensino*. São Paulo, Gráfica Revista dos Tribunais, 1952. 3 v.
- OLSEN, Hans C. Innovation in supervision today. In: HILDELBACH, Ruth. Developing supervision practice, selected papers. Washington, Association of Teacher Educators. *Bull.* 41, 1975.
- PASSOS, Alice Santana et al. *Diagnóstico da supervisão pedagógica no Estado de Goiás*. Goiânia, Secretaria de Educação e Cultura, 1977. mimeo.
- PERES, Janise Pinto. *Administração e supervisão em educação*. São Paulo, Atlas; Recife, Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1977.
- PRESTES, Naide Alves. *Supervisão em educação*. 2.ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- PRZYBYLSKI, Edy. *O supervisor escolar em ação*. Porto Alegre, Gráfica e Editora Professor Gaúcho, 1976.
- RAMOS, Corina Lúcia Costa. *Supervisor educacional de recursos humanos: competências básicas para sua formação e desempenho*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1980. (Dissertação de Mestrado).
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil 1930-1973*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- SERGIOVANNI, Thomas J. & STARRATT, Robert J. *Novos padrões de supervisão escolar*. São Paulo, EPU, 1978.
- SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da. *Supervisão educacional: função ou disfunção?* Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1980. (Dissertação de Mestrado).
- SOARES, Jacy Célia da França. *Supervisão em tempo de reforma*. São Paulo, Ática, 1974.
- SKINNER, B.F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo, Herder, 1972.
- TOSCHI, Eny. *A formação psicossocial do supervisor*. Curitiba, 1979. mimeo. (Apresentado no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação).
- WILES, Kimball. *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. México, Trillas, 1977.