

A PERCEPÇÃO DA FUNÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR *

MARIA NOBRE DAMASCENO **

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de formar pessoas que construam e vivam numa sociedade mais justa, mais igualitária, e mais humana constitui um dos imperativos da época atual. Esta finalidade torna a tarefa da educação mais abrangente, dando maior responsabilidade social e moral ao educador.

O ponto de partida dessa reflexão introdutória é o reconhecimento de que a função do Supervisor Escolar não pode ser compreendida em profundidade, senão quando considera o papel do educador na sociedade. Isto significa que a análise da formação e atuação deste profissional adquire maior relevância quando abordada numa visão de conjunto com os demais profissionais da educação; e principalmente na medida em que conduz a uma revisão crítica do papel do profissional da educação face à sua responsabilidade social. Advém daí que em qualquer ação educativa está implícito um posicionamento ou concepção da educação.

De acordo com Freire (1975) há duas concepções fundamentais de educação — a bancária ou conservadora e a problematizadora ou transformadora. De fato, essas duas categorias básicas são formas caricaturais de educação, ou seja, são abstrações pedagógicas. A sua importância está em apresentar duas direções opostas para as quais pode caminhar a prática pedagógica. Assim, a educação tanto pode ser posta a serviço da reprodução, da domesticação da sociedade, como no extremo oposto, ser uma prática de transformação social, a serviço da libertação do homem.

* Participaram dessa pesquisa na fase de elaboração do projeto: Consuelo Guabiraba, Maria de Lourdes Ferreira Lima e Regina Lúcia Barros Leal; na fase de execução: Maria de Lourdes Peixoto Brandão e Patrícia Fontenele Farias (Bolsista de Pesquisa). A autora agradece a colaboração da Dra. Maria Lúcia Lopes Dallago e do Dr. Aroldo Rodrigues, pelas valiosas críticas e sugestões.

** Professor Assistente da UFC, MS em Educação Doutoranda em Educação da UFRGS.

Como observa Gadotti (1978) — esses dois modelos são apenas horizontes opostos em direção aos quais a educação tenta caminhar, mantendo a pressão, o conflito, a dialética entre o velho e o novo, entre a reprodução e a transformação da sociedade.

O exame da formação do educador, hoje, revela uma enorme tendência a prática da domesticação, o excesso de tecnicismo, o descaso no que concerne ao estudo crítico do meio social onde o profissional em educação vai atuar. Na opinião de Gadotti (1978), a formação do pedagogo deixou de ser “tomada de consciência” dos problemas educacionais, para ser treinamento e domesticação. Daí resulta um pedagogo mais eficiente como *policia da educação* do que como um criador ou recriador da mesma.

O papel do supervisor escolar como agente de mudança no âmbito da escola vem sendo enfatizado nestes últimos anos; de acordo com Gatti (1974) isto decorre da própria posição deste profissional no sistema de ensino, o qual é o elemento com mais condições para desempenhar o papel de agente de inovações, capaz de promover as mudanças sentidas como necessárias para o desenvolvimento do sistema.

Tendo em vista que na formação do educador predomina uma concepção adaptadora da educação, parece importante questionar quais as bases e as direções da atuação do supervisor, visto como agente de mudanças. É plausível supor que as mudanças educacionais acionadas por este profissional situem-se mais no campo do tecnicismo, da “modernização”, do que de mudanças que envolvam as concepções ou os fins sociais da educação. Como testemunha Charlot (1979) “tende-se, cada vez mais, a passar em silêncio pelo problema dos fins da Educação e considerar somente o dos métodos” (p. 221).

Essa visão funcionalista da educação geralmente implica no emprego da estratégia de mudança conhecida como modelo “extensionista”, que se caracteriza por apresentar a inovação completa ao destinado. Para Huberman (1978), essa estratégia consiste em “convencer um administrador (supervisor) ou professor da utilidade de algum novo dispositivo ou de alguma nova prática, e em seguida facilitar o processo pelo qual seus colegas entram em relação com o novo praticante enquanto este utiliza a inovação” (p. 82).

Na base dessa concepção funcionalista das mudanças educacionais encontra-se a ideologia desenvolvimentista, que tenta explicar o subdesenvolvimento, a marginalidade, a pobreza, não como consequência do sistema sócio-econômico vigente, mas como focos “doentios” que expressam desajustes ou “disfunções” do sistema. Portanto, dessa perspectiva, não se justificam mudanças estruturais, mas somente ajustes e correções nas partes disfuncionais do sistema. Daí as tentativas de inovações, de assistência técnica pela via da modernização e do extensionismo. Como observa Machado (1978), este modelo consiste essencialmente numa ideologia de mudança sem a substância da mudança estrutural.

No que concerne à educação, os atrasos nesta área são atribuídos à carência de tecnologia e não ao fato dessa situar-se numa sociedade periférica ou dependente; apoiada nessa forma simplista, as soluções apresentadas são superficiais e inadequadas, cita-se como exemplo o treinamento para os profissionais e o adestramento para os estudantes, efetuados mediante o uso de diferentes formas de tecnologia alheias à realidade do destinatário.

Convém ressaltar, apoiado em Charlot (1979), que essa alienação social que assola o sistema escolar não tem como fonte a escola. “A alienação nasce de condições de vida econômica e socialmente determinadas e não da transmissão cultural. A escola é uma instituição social que, por seus conteúdos e por sua organização, transmite uma ideologia que não criou”. (p. 212).

Tal fato está a exigir dos educadores, particularmente daqueles que têm a responsabilidade social de atuar na formação de outros educadores, séria reflexão e posicionamento crítico. Torna-se de fundamental importância conhecer, ao nível de cada realidade, o papel que vem sendo desempenhado pelos profissionais da educação. E com base nos resultados proceder a uma revisão crítica do processo de formação desses profissionais, tendo em vista a busca de uma pedagogia alicerçada na situação social concreta dos homens.

A formação recebida pelo supervisor é profundamente influenciada pela visão funcionalista e tecnicista da educação. Isto pode ser comprovado pelo simples exame da bibliografia básica comumente utilizada pelos cursos de formação desse profissional.

Para Sperb (1967), compete ao supervisor cuidar do aperfeiçoamento do corpo docente especialmente no que se refere ao planejamento, execução e avaliação do currículo; enfatiza também os aspectos referentes às relações humanas na escola. Já Briges e Justman destacam as funções relativas à competência didática do professor, à avaliação dos resultados do ensino, à importância do trabalho pedagógico ser centrado nos objetivos da educação e do ensino.

Marquez (Apud Nereci, 1976) classifica as funções do supervisor em dois grupos principais: aquelas de ordem técnica concernentes ao planejamento do currículo, utilização de métodos e material didático e avaliação do trabalho escolar, e aquelas de cunho social, envolvendo o relacionamento humano e a integração da atividade pedagógica. Por sua vez, Peres (1977), discutindo as funções do supervisor pedagógico, propõe um esquema compreendendo três categorias básicas — as funções de diagnosticar, avaliar e aperfeiçoar o trabalho docente.

Uma versão ainda mais técnica é apresentada por Tonnes (1954) onde aparece como função do supervisor escolar — visitar classes, realizar demonstrações de ensino, organizar programas de avaliação, avaliar livros didáticos, promover conferências.

Na sua clássica obra, Crosby (1966) indica como funções do profissional da supervisão o aperfeiçoamento dos processos e técnicas de ensino, o estabelecimento de relações de trabalho que estimulem o crescimento do professorado; a participação na reconstrução do currículo, a adoção de processos científicos no estudo dos problemas de ensino.

No que se refere ao estudo da ação supervisora, pesquisas realizadas em São Paulo por Bernardes e Melo (1972) e Gatti (1974), enfocando a percepção da função do supervisor escolar, possibilitaram as seguintes constatações:

- O núcleo comum na percepção da função deste profissional (considerando quatro grupos estudados) destaca as atividades de coordenação e avaliação do planejamento do currículo e do ensino e ainda auxiliar os professores na sua atuação de sala de aula.

- Os professores preferem um supervisor que atue de forma menos diretiva e mais profissional.

A pesquisa que agora se relata utiliza-se da metodologia proposta por Gatti (1972) qual seja a "Técnica Q" e empregada por Bernardes e Mello (1972) e pela mesma Gatti (1974). O objetivo geral é oferecer elementos para subsidiar a compreensão da função do supervisor escolar em um novo meio.

Embora em muitos aspectos assemelhe-se aos trabalhos de Bernardes e Mello (1972) e Gatti (1974), sua relevância decorre das seguintes razões:

- O estudo desenvolve-se no Ceará, onde a realidade do ensino e da supervisão é diferente daquela de São Paulo, local das pesquisas anteriores.
- O subsistema de ensino aqui pesquisado é o segundo grau, onde o serviço de supervisão tem implantação recente.
- A Secretaria de Educação do Ceará está implantando o Modelo de Supervisão do MEC, com três níveis de competência: central, intermediário e escolar a presente pesquisa baseia-se na percepção desses grupos, acrescida da percepção dos diretores de escolas e professores.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos da pesquisa: hipóteses de trabalho

A ação do supervisor escolar foi bastante estimulada na sua dimensão quantitativa a partir da implantação da atual legislação do ensino. Contudo, observa-se, em nossa realidade escolar que essa função vem sendo objeto de controvérsias, não apenas formalmente, incidindo nas diversas denominações e configurações do desempenho, como também na prática, refletidas nas diferentes tarefas e modos de exercício da função do supervisor. Acrescentam-se a isto as múltiplas e divergentes maneiras do supervisor atuar, ora democraticamente, entocando a melhoria das relações humanas e do clima em sala de aula; ora ditatorialmente enfatizando os aspectos técnicos do processo didático.

O presente estudo tem como objetivo analisar a função supervisora, discriminando os pontos de confluência e de divergência na percepção da função do supervisor escolar, pelos diretores, professores, supervisores do sistema e pelo próprio supervisor escolar. Pretende-se, desse modo, contribuir para uma melhor compreensão e definição da função do supervisor escolar e auxiliar as agências formadoras e absorvedoras desse profissional da educação.

Em relação às hipóteses de trabalho, parte-se do pressuposto de que existem aspectos diferenciados na percepção dos quatro grupos considerados neste estudo assim configurados:

- A percepção da função do supervisor que atua a nível de Escola é diferente quando expressa por ele mesmo e pelo supervisor que atua a nível de sistema.

- A percepção da função do supervisor que atua a nível de Escola é diferente quando expressa por ele mesmo e pelo Diretor da Escola.
- A percepção da função do supervisor que atua a nível de Escola é diferente quando expressa por ele mesmo e pelos professores.

2.2. População e Amostra

A população constitui-se de 30 supervisores, 24 diretores e 570 professores que atuavam na rede estadual do ensino de Segundo Grau sediada em Fortaleza.

Os Supervisores que atuavam a nível de sistema estavam assim distribuídos:

- Secretaria de Educação — 5 elementos que compunham a Equipe do Segundo Grau da Coordenação de Supervisão Pedagógica;
- Delegacia Regional de Educação de Fortaleza (1.^a DERE) — 3 elementos que compunham a Equipe Intermediária.

Os demais elementos atuavam a nível de escola e compunham o grupo de Diretores, Supervisores e Professores, conforme configuração no Quadro 1.

QUADRO 1
DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES, SUPERVISORES,
PROFESSORES, POR UNIDADE ESCOLAR

FORTALEZA - CEARÁ
1978

Nº ORDEM	UNIDADE ESCOLAR	Nº ELEMENTOS	FUNÇÃO
1	Col. Est. Liceu do Ceará	004 004 125	Diretor Supervisor Professor
2	Inst. Educação do Ceará	004 006 100	Diretor Supervisor Professor
3	Col. Est. Justiniano Serpa	004 003 145	Diretor Supervisor Professor
4	Col. Est. Joaquim Nogueira	004 004 070	Diretor Supervisor Professor
5	Col. Est. Castelo Branco	004 003 080	Diretor Supervisor Professor
6	Escola 2º Grau Marwin	004 003 050	Diretor Supervisor Professor

Para a seleção das escolas, foram considerados os seguintes critérios:

- Escolas supervisionadas nos três turnos. Este critério deve-se ao fato de se pretender trabalhar com uma amostra estratificada por turno.
- Escolas que oferecem opções diferentes em termos de cursos profissionalizantes. A utilização desse critério deve-se ao fato de que opções diferentes implicam na formação profissional diversificada por parte do corpo docente, o que, conseqüentemente, poderia influenciar na percepção da função supervisora.
- Tempo de funcionamento da Escola. Para a escolha desse critério partiu-se do pressuposto de que as Escolas mais antigas contam com um maior contingente de professores com vários anos de formação, enquanto nas escolas novas predominam os professores de formação mais recente. Considera-se importante esse critério uma vez que o tipo de formação pode interferir na percepção do docente em relação ao Supervisor.

Para efeito de utilização desse critério, considera-se como Escolas mais antigas aquelas que têm mais de 20 anos de funcionamento e como Escolas mais novas aquelas que estão funcionando a menos de 10 anos.

Com base nos critérios descritos, selecionou-se uma amostra de duas (2) escalas, dentre o universo das seis (6) escalas de segundo grau supervisionadas da rede estadual, sediadas em Fortaleza. A escolha foi feita no sentido da maior diferenciação das escalas em relação aos critérios "b" e "c".

Assim foram selecionados o Instituto de Educação e a Escola de 2.º Grau Marwin.

Em função do reduzido número de Supervisores do Ensino de Segundo Grau que atuavam na Coordenação de Supervisão Pedagógica e na Equipe Intermediária da 1.ª DERE, tomou-se a população constituída dos oito (8) supervisores.

O grupo de diretores é constituído por oito (8) elementos e que igualmente correspondiam à totalidade de elementos que compunham as equipes de direção das duas Escolas selecionadas.

O grupo de supervisores é composto por nove (9) elementos que atuavam nos três turnos, nas duas escolas selecionadas, e correspondiam ao total dos supervisores em exercício nas duas escolas.

Quanto ao corpo docente, o total das duas Escolas era de aproximadamente 150, sendo 100 do Instituto de Educação do Ceará e 50 da Escola Marwin. A amostra foi obtida mediante o cálculo da amostra mínima necessária, utilizando-se a fórmula:

$$N = \frac{N(zs)^2}{Nd^2 + (zs)^2}$$

onde: N é o número de docentes de cada Escola selecionada;

z é o z crítico, no caso, 1,96;

s é o desvio padrão; tomou-se uma variável diretamente relacionada com o estudo sobre o desempenho docente, cujos dados foram obtidos em pesquisa relacionada com a mesma população, pela Secretaria de Educação do Ceará, através do Projeto de Acompanhamento, Avaliação e Controle do Currículo de Segundo Grau.

d é o erro permitido, no caso, 1.

Assim, obteve-se como amostra mínima:

- Instituto de Educação do Ceará — 16 professores
- Escola de Segundo Grau Marwin — 13 professores.

É a seguinte a constituição total dos sujeitos:

QUADRO 2

SUPERVISORES, DIRETORES E PROFESSORES
DAS ESCOLAS SELECIONADAS
FORTALEZA - CEARÁ
1978

ESCOLAS	SUPERVISORES	DIRETORES	PROFESSORES
Inst. Educ. Ceará	06	04	17
Escola Marwin	03	04	14
TOTAL	09	08	31

N = 56

2.3. Instrumentos e Tratamento Estatístico

Utilizou-se como metodologia a "Técnica Q", desenvolvida por Stephenson (1953). Esta técnica baseia-se "na significação emprestada a um conjunto de afirmações ou itens por uma pessoa (em vários momentos ou sob instruções diferentes) ou conjuntos de pessoas, dadas certas instruções".

Este conjunto de afirmações ou itens pode conter atitudes, valores, atividades, atos, cores, formas, que deverão ser avaliados em termos, por exemplo, de critérios de preferência, de utilidade, de pertinência, dependendo do interesse do pesquisador. (Gatti, 1972 — p. 46).

Para a coleta de dados, foram construídos dois instrumentos:

- Um questionário para caracterização do respondente.
- Um conjunto de 78 cartões, numerados de 1 a 78, contendo afirmações sobre a função do Supervisor Escolar, construído de conformidade com as especificações da Técnica Q.

Os dados relativos à caracterização do respondente foram tratados através da estatística descritiva. As informações concernentes à percepção da função do Supervisor Escolar foram tratadas empregando-se a análise fatorial.

O objetivo da análise foi encontrar os fatores básicos que permitissem determinar quais as características comuns atribuídas à função do Supervisor em cada um dos quatro grupos considerados: Supervisor de Sistema, Supervisor Escolar, Diretores e Professores.

3. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS GRUPOS ESTUDADOS

A seguir apresentam-se as informações concernentes à caracterização dos grupos estudados. Discutem-se, em conjunto, os dados relativos ao pessoal técnico, compreendendo supervisor de sistema, supervisor escolar e direção, para, em seguida, descrever-se a situação do corpo docente.

— Características Gerais:

Dos técnicos que constituíram a amostra, 88% eram do sexo feminino; quanto à faixa etária a maior incidência (32%) situa-se no intervalo de 30 a 40 anos e no que se refere ao estado civil, 56%, ou seja, 14 deles eram casados. O grupo de professores apresenta situação similar, 64% eram do sexo feminino, faixa etária 30/34 anos com 36% das observações, e 58% eram solteiros.

— Situação Salarial

A tabela 1 demonstra a situação salarial do pessoal entrevistado. Observa-se que o pessoal técnico notadamente o supervisor que atua a nível de sistema e o diretor recebem salários superiores aos professores, cuja maior incidência (38%) situa-se na faixa de 2 a 4 salários mínimos. É bastante desigual a situação salarial do supervisor escolar; há um grupo (20%) recebendo de 2 a 3 salários, enquanto outro grupo (20%) coloca-se na faixa acima de 10 salários mínimos.

TABELA 1

RENDA MENSAL DOS RESPONDENTES *

Faixas salariais	De 1 a 2 salários mínimos		De 2 a 3 salários mínimos		De 3 a 4 salários mínimos		De 4 a 5 salários mínimos		De 5 a 6 salários mínimos		De 6 a 7 salários mínimos		De 7 a 8 salários mínimos		De 8 a 10 salários mínimos		Acima de 10 sal. mínimos	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sup. Sist.	1	12,5	1	12,5	—	—	—	—	—	—	—	—	4	50	—	25	—	—
Sup. Esc.	—	—	2	20	1	10	1	10	1	10	2	20	—	—	1	10	2	20
Direção	—	—	—	—	—	—	1	12,5	1	12,5	—	—	1	12,5	4	50	1	12,5
Professor	3	—	6	19	6	19	4	12	2	6	3	9	1	3	—	—	3	9

* O salário mínimo do Ceará na época da pesquisa (1978) era de Cr\$ 1.111,20 (hum mil, cento e onze cruzeiros e vinte centavos).

A renda auferida pelos profissionais entrevistados permite, a grosso modo, classificá-los como pertencentes ao estrato sócio-econômico médio-baixo.

Pelos dados sintetizados na tabela 2, observa-se que dos 25 técnicos, 9 deles (36%) trabalhavam para manter todas as despesas familiares; enquanto apenas 25% dos professores custeavam todas as despesas. A explicação pode ser atribuída em parte ao estado civil (58% eram solteiros) e, em parte, ao baixo salário que recebem, conforme se observa na tabela 1.

TABELA 2: TIPOS DE DESPESAS

	Mantém suas próprias despesas		Mantém parte das despesas familiares		Mantém todas as despesas familiares	
	F	%	F	%	F	%
Supervisor de Sistema	1	12,5	4	50	3	37,5
Supervisor Escolar	2	22,5	5	55	2	22,5
Direção	2	25	2	25	4	50
Professor	12	38	11	35	8	25

— Escolaridade Familiar:

No que concerne à escolaridade familiar (pai, mãe, cônjuge e respondente), os dados obtidos encontram-se na tabela 3. Pode-se constatar que mais da metade dos respondentes provêm de famílias onde a escolaridade dos pais é de nível médio, vindo em seguida a escolaridade de nível primário. Com relação ao cônjuge, 9 deles, ou seja, 64%, têm curso superior. Em termos de escolaridade dos respondentes, 24 deles (96%) possuem escolaridade superior (apenas 1 não tem esse nível de escolaridade). Uma análise global da situação permite verificar, no que concerne à escolaridade familiar, que o pessoal técnico procede de famílias onde a escolaridade dos pais é de nível médio, permitindo assim ter-se uma visão da origem sócio-econômica dessa população, provavelmente advinda de camadas média-baixa em ascensão. Essa constatação é reforçada pelo fato de 64% dos cônjuges possuírem curso superior completo.

De um modo geral a situação do professorado, no que diz respeito à escolaridade, é inferior à do pessoal técnico, e nota-se que a escolaridade dos pais é mais baixa, acontecendo o mesmo quanto à escolaridade do cônjuge onde 34% possuem nível universitário e 46%, o nível médio. É importante ressaltar que no grupo docente somente 74% concluíram curso superior.

BIBLIOTECA VIRELLA FACO
Dante Alighieri 1844

TABELA 3

	Escol.	Escarlaridade Pai					Escarlaridade Mãe					Escarlaridade Cônjuge					Escarlaridade Respondente				
		Nenhum %	Primário %	Médio %	Superior %		Nenhum %	Primário %	Médio %	Superior %		Nenhum %	Primário %	Médio %	Superior %		Nenhum %	Primário %	Superior %		
Res- pondente																					
Superv. Sistema		2	25	2	25	4	50	—	—	1	12,5	3	37,5	4	50	—	—	—	—	—	
Superv. Escolar		—	—	2	22	4	45	3	33	—	—	3	34	5	55	1	11	—	—	—	
Direção		—	—	2	25	5	62,5	1	12,5	—	—	4	50	4	50	—	—	—	2	40	
Professor		3	9	11	35	12	38	3	9	2	6	18	58	10	32	1	3	—	—	—	

TABELA 4

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO

Cargo Respon- dente	Formação Profes- sional	CURSO SUPERIOR										
		PEDAGOGIA								Outra Licenciatura		TO- TAL
		Adm. Escolar	%	Superv. Escolar	%	Orient. Escolar	%	Magist.	%			
Supervisor Sistema		5	62	8	100	2	25	1	12,5	6	75	8
Supervisor Escolar		3	33	7	77	3	33	2	22	2	22	9
Direção		4	50	1	12	—	—	1	12	5	62	8
Professor		7	22	7	22	4	12	6	19	13	41	31

— Formação:

Como se verifica na Tabela 4, em termos de formação profissional (em nível superior) 64% do pessoal técnico cursaram pedagogia, enquanto que 50% licenciaram-se em outros cursos. É importante ressaltar que uma grande parte dos técnicos obteve mais de um curso superior. Do grupo que se licenciou em pedagogia, 16 (64%) deles obtiveram habilitação em Supervisão Escolar, 12 (48%) habilitaram-se em Administração Escolar e 5 (20%), em Orientação Educacional. Os dados evidenciam que os técnicos licenciados em Pedagogia obtiveram mais de uma habilitação.

A formação profissional do corpo docente revela que entre aqueles que se habilitaram em nível superior, um número bem razoável (77%) concluiu Pedagogia, destacando-se outro grupo (42%) que cursou as diversas licenciaturas. Convém enfatizar que esta predominância dos pedagogos deve-se ao fato da maioria dos docentes (55%) atuarem numa instituição de formação de professores, o Instituto de Educação do Ceará.

— Atualização:

Aos respondentes foi solicitado que indicassem cursos, simpósios ou treinamentos que tivessem contribuído para seu aperfeiçoamento profissional; os resultados expressos na Tabela 5 evidenciam que os profissionais fizeram cursos relativos a suas áreas, indicando uma tendência à especialização. Esta constatação é lógica, considerando que os diversos mecanismos de atualização são ofertados pelo sistema com o propósito de auxiliar o desempenho por categoria profissional.

TABELA 5

CURSO DE ATUALIZAÇÃO

Respon- den- te	Curso	Atividade																	
		Inst. Superv. e Orientação	Planej. de Ensino	Orient. Educ.	Supervisão	Avaliação	Atualiz. no Fet n. 5.692	Dinâmica de Grupo	Inspeção Escolar	Administração Escolar	Comunicação e Expressão	Geografia	Ciências Sociais	Tecnologia do Ensino	Afets Plásticas	Outros	TOTAL		
Superv. Sistema		7	87,5	1	12,5	-	-	4	50	2	25	2	25	2	25	-	-	12,5	8
Superv. Escolar		-	-	-	-	1	11	4	44	-	-	-	-	2	22	-	-	-	9
Direção		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	25	-	-	-	-	-	-	8
Professor		-	-	1	3	3	9	-	1	3	1	3	1	3	1	3	6	3	31

Com o objetivo de verificar o tipo de pensamento pedagógico que pode influenciar os educadores, foi pedido que indicassem livros ou artigos de revistas que tivessem lido recentemente e que contribuíssem para o desempenho de sua função. Organizaram-se as informações por áreas, verificando-se, conforme Tabela 6, que os mais citados foram: Fundamentos da Educação, Didática, Supervisão e Administração. Observou-se uma tendência do profissio-

A atividade que foi atribuída com o mais alto valor (item 59) expressa o seguinte:

“Analisa as anotações contidas no Diário de Classe, comparando-as com os Planos de Ensino”.

Evidencia-se, outrossim, uma preocupação com a “unidade de ação pedagógica”, refletida nos itens 9 e 55 (terceira e sétima classificação). É difícil dizer se essa preocupação com a unidade de ação pedagógica constitui-se em mais uma dimensão do planejamento e controle do processo educativo e didático.

O papel do supervisor como elemento que incentiva a reflexão, o estudo, o desenvolvimento de experiências inovadoras, encontra uma razoável valorização no grupo de supervisor de sistema, itens 27, 24 e 20, (quarto, quinto e sexto lugares), embora não estejam entre as 3 funções prioritárias.

Assim, depreende-se que, segundo o grupo de supervisor de sistema, a função do Supervisor Escolar é mais técnica e controladora do que democrática e estimuladora da reflexão e da mudança do processo educativo coerente, portanto, com as considerações feitas na introdução e apoiadas na literatura especializada.

Um exame das dez atividades menos valorizadas, isto é, aquelas consideradas menos pertinentes à ação do supervisor, revela que este grupo discriminou e excluiu as funções próprias de outros profissionais ou aquelas que apresentavam um tom excessivamente impositivo.

2. Grupo de Supervisão Escolar:

Em relação aos supervisores escolares, constatou-se que os 10 itens mais valorizados foram: 52, 61, 33, 27, 75, 59, 13, 18, 9 e 44. O exame do conteúdo destas afirmativas permite inferir que o supervisor escolar percebe sua própria função como sendo predominantemente técnica, envolvendo planejamento, controle, execução e avaliação do processo didático. A maior preocupação sentida pelo grupo refere-se à necessidade de “colaborar com os professores no trabalho de recuperação da aprendizagem escolar dos alunos”. Revela, portanto, uma atitude de ajuda em relação aos docentes e aos alunos e, principalmente, uma ênfase nas atividades relacionadas com incentivo à reflexão do processo didático e com uma integração grupal satisfatória.

A análise do conteúdo das 10 afirmativas menos valorizadas pelo grupo de supervisor escolar revela concordância com o supervisor de sistema, ou seja, foram rejeitadas as atividades não pertinentes ao supervisor escolar e aquelas cuja formulação indicava um tom exageradamente impositivo.

Um confronto entre a percepção do supervisor que atua a nível de sistema com aquela do supervisor escolar, permite verificar que entre as atividades mais valorizadas por ambas há um núcleo comum, formado por 3 afirmativas que representam cerca de 33% de concordância. Naquelas declarações onde não houve concordância, o conteúdo é bastante diferente, observando que o supervisor escolar encontra-se mais preocupado com o aspecto didático do ensino e o supervisor do sistema com o controle e funcionamento global da unidade escolar. A verificação desse fato reforça a hipótese 1 que expressa a diferença de percepção de ambos, relativa à função do supervisor escolar.

3. Grupo de Direção Escolar:

Examinando a Tabela 9, constatou-se que os 10 itens mais valorizados por este grupo foram, em ordem crescente: 10, 59, 22, 15, 20, 51, 13, 37, 09 e 25. Uma análise do conteúdo dos referidos itens põe em relevo a ação supervisora como uma atividade pedagógica eminentemente técnica com maior ênfase no planejamento, controle e avaliação e pouca ênfase nas atividades de reflexão crítica, e com a prática de uma educação comprometida com a mudança estrutural. É importante destacar a identidade verificada na percepção dos grupos comuns aos dois grupos, sendo que os itens 10 e 59 foram altamente valorizados por ambos os grupos. Tal constatação pode ser atribuída ao fato destes grupos, pela sua posição hierárquica, estarem mais comprometidos com a “ideologia do sistema”, predominantemente tecnicista, conforme observa Gadotti (1978), por trás dessa concepção da educação, esconde-se a ideologia desenvolvimentista que subordina a educação às metas econômicas.

A comparação da percepção dos grupos de diretores com a dos supervisores escolares evidencia uma situação semelhante àquela encontrada entre a percepção do supervisor de sistema e supervisor escolar. Isto é, há um núcleo comum composto por 3 afirmativas, indicando cerca de 33% de concordância. Tomando-se a segunda hipótese, colocada no início do trabalho, é apoiada a declaração de que a percepção da função do supervisor escolar é diferente quando expressa por ele mesmo e pelo diretor da unidade escolar.

Quanto às atividades menos valorizadas há coincidência com a percepção dos dois grupos anteriormente analisados.

4. Grupo de Professores:

Segundo a percepção docente, as atividades mais importantes para a ação supervisora estão contidas nos itens: 22, 27, 42, 9, 71, 74, 72, 64, 75 e 52. O conteúdo dos itens mais valorizados por este grupo reflete suas expectativas em relação à atuação do supervisor escolar, cuja ênfase recai sobre os aspectos técnicos do processo didático, notadamente no que se refere à avaliação da aprendizagem, formulação de objetivos e planejamento. É dada maior ênfase na avaliação, conforme itens 22 e 27.

Esse grupo valorizou bastante os aspectos sociais e filosóficos do processo educacional, demonstrando preocupação com os fundamentos filosóficos do currículo, com a integração grupal e com a interação escola-comunidade. Observou-se por conseguinte uma diferença positiva em favor deste grupo sobre os demais, cuja prioridade recaiu sobre a dimensão técnica da ação supervisora.

Quanto aos dez itens menos valorizados, o grupo de professores considerou atividades como: organização de jornal, orientação de alunos, interferência ao nível pessoal dos docentes, dar aulas para os professores ou assistir aulas dos professores para acompanhar a execução do planejamento. Essa constatação revela que o professor rejeita a ação do supervisor que se caracteriza como interferência direta ao trabalho docente ou como controle coercitivo e fiscalizador da ação educativa.

5. CONCLUSÕES

A análise do conteúdo dos itens mais valorizados pelos quatro grupos pesquisados revela uma tendência em enfatizar os aspectos técnicos da função do supervisor escolar, notadamente no que se refere ao planejamento, controle e avaliação do processo curricular.

Constatou-se, outrossim, que embora em termos de conteúdo dos itens houvesse um certo grau de concordância entre os quatro grupos, não se observou um núcleo comum de percepção definido em torno de um conjunto de itens. É importante notar que este núcleo comum é formado apenas pelo item 9 e em parte pelo item 59 comum aos 3 grupos, excetuando-se o grupo docente.

“Coordena a execução dos vários planejamentos por meio de reuniões ou assistência individual aos professores visando dar unidade à atuação da escola”.

“Analisa as informações contidas nos “Diários de Classe” comparando-as com os Planos de Ensino”.

Os grupos que demonstraram maior concordância foram: Supervisor de Sistema e Direção com 6 itens em comum.

De um modo geral, pode-se concluir que o supervisor escolar vê sua função como a de um técnico, que atua junto aos professores, visando uma maior eficiência do ensino; coerente, portanto, com a formação recebida e com a opinião geral das leituras pertinentes à área de supervisão.

A percepção que o grupo de supervisores de sistema e diretores têm relativa à função do supervisor escolar é diferente daquela expressa pelo supervisor que atua a nível de escola. Estes dois grupos visualizam o supervisor escolar como um técnico prioritariamente dedicado às atividades de coordenação, planejamento, avaliação e controle da ação educativa.

Os professores têm do supervisor uma visão que reflete suas preocupações pragmáticas concernentes à prática docente e neste aspecto sua percepção coincide com a do próprio supervisor. Por outro lado é importante ressaltar que o grupo de professores foi aquele que demonstrou menor ênfase nas atividades de controle, principalmente quando relacionado com o trabalho docente, como também foi este grupo que manifestou maior preocupação com a dimensão filosófico-social do processo educativo.

Uma conclusão que se evidenciou é que há uma multiplicidade de modos de perceber a função do supervisor escolar por parte daqueles que estão diretamente envolvidos com a atuação deste profissional. Esta ausência de uma visão consistente e integrada do papel a ser exercido por este especialista da educação funciona como um dos fatores perturbadores do sistema escolar.

Finalmente julga-se extremamente útil que as instituições responsáveis pela formação dos educadores reflitam seriamente na situação evidenciada no sentido de repensar as bases em que atualmente se realiza a formação dos profissionais da educação, considerando a realidade social concreta onde cada curso se insere, na perspectiva da própria reconstrução da educação brasileira. O ponto de partida para isto pode ser preocupação demonstrada pelos professores.

Com efeito, os professores foram categóricos na rejeição daquelas atividades que se caracterizam como interferência direta, controle e fiscalização do trabalho docente.

Ora, a chamada “moderna supervisão pedagógica” tem enfatizado o papel democrático e criativo do supervisor escolar em oposição à “tradicional” forma de agir deste profissional, caracterizada como impositiva e fiscalizadora. Contudo, o que se observa na prática da supervisão, posta em evidência nesta pesquisa, é que a “moderna supervisão” modificou tão-somente alguns dos seus mecanismos de ação, “modernizou-se”; a “antiga” fiscalização reveste-se hoje de uma linguagem técnica e o controle se faz através da “teoria de sistema”.

Naturalmente, essa reflexão não tem o propósito de negar a importância do trabalho dos educadores em geral e do supervisor pedagógico em particular; julga-se, no entanto, que a formação e a atuação dos profissionais da educação deve ser repensada, hoje, não em função do “como” mas do “porquê” da educação numa sociedade concreta. Por conseguinte, a sociedade brasileira atual e especialmente a sociedade nordestina estão a exigir uma educação que se posicione como transformadora da realidade e não como disciplinadora. Consequentemente, o educador, elemento fundamental desse processo de transformação, não deve ser formado para agir como acionador de “unidades de comando”, mas como homem livre que busca desenvolver um processo libertador – a Educação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDES & MELLO – “Estudo da Percepção do Orientador Pedagógico num Grupo de Professores de uma Escola Secundária”. In: *Cadernos de Pesquisa* n. 6. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1972.
- CEARÁ. Secretaria de Educação – *Relatório do projeto de acompanhamento, avaliação e controle do currículo de segundo grau*. Fortaleza, Imprensa Universitária, 1978.
- CHARLOT, Bernard – *A Mistificação Pedagógica – Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CROSBY, Muriel – *A Moderna Supervisão do Ensino Primário*. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1966.
- FREIRE, Paulo – *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1975.
- FRUCHETER, B. – *Introduction to Factor Analysis*. New York, Van Nostrand, 1954.
- GADOTTI, Moacir – “Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira”. *Rev. Educação e Sociedade*, São Paulo, (1) Ed. Cortez e Moraes, 1978.
- GATTI, Bernerdete – “A Utilização da Técnica Q como Instrumento de Medida nas Ciências Humanas”. In: *Cadernos de Pesquisa* n. 6. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1972.
- GATTI, B. et alii – “Estudos sobre a Função do Assistente Pedagógico”. In: *Cadernos de Pesquisa* n. 9. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1974.
- HUBERMAN, A. M. – *Como se Realizam as Mudanças em Educação*. São Paulo, Ed. Cultrix, 1978.
- MACHADO, A. Carlos – *Interest – Grupo Perception of a University Community Development Program in Brazil Northeast*. Pittsburg, University of Pittsburg, 1977 (Tese de Doutorado).
- NERECI, E. E. – *Introdução à Supervisão Escolar*. São Paulo, Ed. Atlas, 1976.
- PERES, Janise P. – *Administração e Supervisão em Educação*. São Paulo, Ed. Atlas, 1977.

SPERB, Dailia – *Administração e Supervisão na Escola Primária*. Porto Alegre, Globo, 1967.
 STEPHENSON, W. – *The Study of Behavior Q – Technique and its Methodology*. Chicago, The University of Chicago Press, 1953.
 TONNE, Herbert – *Principles of Business Education*, New York, McGraw-Hill Book, 1954.

TABELA 7

MATRIZ FATORIAL (FEITA A ROTAÇÃO)
 CARGOS FATORIAIS: SUPSIST, SUPESC, DIRESC

GRUPO	Sujeito	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8
SUPSIST	S 1	0.392202	1.089504	0.719051	1.225694	0.233495	-0.156556	-1.638806	0.000456
	S 5	1.108168	-1.121218	-0.089128	0.306339	0.983210	-1.513949	0.528436	-0.001511
	S 7	1.499280	0.844120	-0.766194	-0.738430	1.297676	1.307832	0.482930	-0.001693
SUPESC	S 10	0.597359	-0.234986	-0.287463	0.380698	2.444921	-0.409239	0.344285	0.455896
	S 11	1.167295	1.054193	0.825629	0.632568	-0.989592	-0.956783	1.096997	0.676216
	S 31	0.419846	-0.288347	0.048116	0.645712	-0.178642	2.150576	0.920148	-0.963757
	S 35	1.399723	-1.460016	0.457922	-0.520047	-0.500499	-0.270215	-1.464918	-0.265533
DIRESC	S 12	0.677953	0.089002	0.255005	-0.022198	1.502035	-1.826014	0.038111	0.003158
	S 13	0.579100	0.430743	2.125647	-0.408090	-0.878839	0.299068	0.239603	-0.001350
	S 14	1.157856	0.850907	-1.321344	0.452510	-0.909663	0.035862	1.131753	0.000300
	S 36	0.649040	-0.786245	-0.315860	0.769769	-0.598477	0.094174	-2.006553	-0.000007

TABELA 8

MATRIZ FATORIAL (FEITA A ROTAÇÃO)
 CARGOS FATORIAIS: PROFESSORES

GRUPO	Sujeito	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8
	S 19	1.424761	-1.482391	1.477983	0.599688	0.314635	-0.823434	-0.823434	-2.806446
	S 24	2.123056	-1.135180	0.370788	0.216584	0.396193	-0.947273	0.146894	0.710887
	S 25	0.485254	0.528883	0.684002	0.297330	0.689234	-1.000405	1.649779	-0.236072
	S 27	0.802307	0.812709	0.733337	-0.096586	0.129771	-0.726381	-2.345793	1.104660
	S 28	0.489543	0.782451	1.101948	0.339586	1.663046	0.030357	1.477396	0.273180
	S 40	1.536622	0.339250	-1.154097	-0.560049	-0.007469	0.711237	-0.678763	0.943127
	S 41	0.873936	1.145482	-2.274087	-0.030659	0.010318	2.170625	-0.191462	-1.660914
	S 45	0.639843	0.154540	1.624057	0.714658	-2.466149	0.086180	1.301376	0.457960
	S 46	1.210999	-1.606140	-0.725373	0.755456	0.599571	-1.276589	0.914316	0.552697
	S 47	0.323627	0.896117	-0.957163	0.081028	-0.899155	-0.715041	-0.011018	1.024693
	S 54	1.212824	-0.458308	0.649010	-1.010947	-0.795574	1.178765	0.156545	1.141812

TABELA 9
ARRANJO TÍPICO DOS ITENS: FATOR I

PROPOSIÇÕES	SUPSIST		SUPESC		DIRESC		PROF.	
	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.
1. Serve de mediador entre os professores e a Direção da Escola.	76,8	37	64,04	58	33,39	59	266,04	43
2. Colabora com os professores e demais elementos da escola na definição de quais aspectos relevantes devem ser conhecidos para o planejamento do currículo.	71,5	46	100,56	25	51,89	20	240,98	58
3. Procura convencer os professores da importância de manter um clima democrático em sala de aula sugerindo-lhes novas maneiras de comportamento.	104,8	14	73,01	48	47,99	29	230,7	62
4. Evita abordar problemas de disciplina, considerando que cada um tem o direito de conduzir o trabalho de classe segundo seu próprio estilo.	48,7	62	49,31	71	42,74	40	217,8	63
5. Promove festas e encontros informais para melhorar a integração dos professores	60,9	54	56,82	65	49,03	25	204,71	66
6. Garante a unidade de atuação elaborando um planejamento único para os professores executarem.	25,9	76	30,1	75	20,61	71	246,51	53
7. Serve de mediador entre os professores em caso de conflito/	80,1	34	61,19	61	11,4	77	153,98	78
8. Procura verificar qual a forma que cada professor usa para avaliar seus alunos.	106,8	11	87,55	37	44,5	33	246,05	54
9. Coordena a execução dos vários planejamentos por meio de reuniões ou assistência individual aos professores, visando dar unidade à atuação da escola.	125,3	03	110,56	11	60,29	09	349,99	04

PROPOSIÇÕES	SUPSIST		SUPESC		DIRESC		PROF.	
	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.
10. Discute cada planejamento de área com os respectivos professores, tendo em vista a adequação dos objetivos instrucionais aos objetivos gerais da escola.	129,6	02	101,03	23	71,34	01	298,5	17
11. Faz levantamento sobre problemas e assuntos de interesse dos professores da escola e organiza grupos de estudo destes assuntos.	33,8	72	72,19	51	38,97	49	279,48	37
12. Recebe visitantes, solicita a colaboração de entidades da comunidade e atua como relações públicas da escola quando necessário.	22,9	77	68,99	53	09,66	78	242,34	57
13. Solicita de cada professor uma auto-avaliação de seu trabalho.	96,4	28	116,33	07	62,28	07	201,7	68
14. Define as várias dimensões do currículo e mostra a importância de cada uma.	39,9	69	92,88	33	52,6	15	281,2	34
15. Planeja experiências sobre novas estratégias de ensino para os professores realizarem.	110,2	09	80,44	45	65,06	04	293,9	22
16. Decide, juntamente com os professores e direção, os critérios para a composição e distribuição das classes.	19,6	78	66,07	55	44,48	34	288,01	26
17. Organiza e mantém um serviço de recursos audiovisuais.	31,6	75	96,21	30	39,81	47	217,42	64
18. Procura manter-se informado sobre os conflitos entre os professores.	99,5	25	62,85	59	28,62	65	185,53	75
19. Realiza estudos de caracterização da clientela da escola, a fim de obter dados para o planejamento do currículo.	54,4	58	65,71	56	43,05	39	267,19	42

PROPOSIÇÕES	SUPSIST		SUPESC		DIRESC		PROF.	
	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.
20. Incentiva a realização de experiências sobre novas seqüências e novas formas de organização da matéria.	116,3	06	101,7	21	64,02	05	295,63	20
21. Exige que o professor justifique as medidas punitivas que toma em relação ao aluno.	38,7	70	26	78	15,13	76	171,79	77
22. Assiste o professor na construção de provas e outros instrumentos de avaliação.	109,6	10	81,09	44	65,41	03	401,31	01
23. Organiza classes de recuperação e aceleração de alunos com baixo rendimento.	60,1	55	36,57	73	56,46	13	256,47	49
24. Organiza grupos de estudo sobre temas que considere de interesse para o professor.	117,2	05	88,48	36	49,93	23	260,85	46
25. Faz levantamento bimestral da matéria a ser desenvolvida em cada área e aponta as possibilidades de integração.	102,1	20	97,57	28	58,9	10	313,4	11
26. Acompanha indiretamente o trabalho de cada professor, instituindo um sistema de responsáveis por séries, classe ou áreas.	58,4	56	62,31	60	42,04	42	186,1	74
27. Incentiva a reflexão sobre avaliação, objetivos e técnicas de ensino.	122,8	04	126,1	04	58,66	11	361,2	02
28. Quando solicitado pelo professor vai até a sua sala de aula para resolver problemas de indisciplina.	28,3	75	50,4	68	20,84	70	193,6	72
29. Procura manter-se informado sobre os problemas pessoais dos professores.	37,9	71	50	69	23,86	68	200,9	69
30. Incentiva e colabora em estudos e levantamentos sobre os alunos e a comunidade para o planejamento de um currículo adequado.	99,8	23	60,7	62	20	72	247,1	52
31. Organiza o jornal, o mural e a biblioteca da escola.	30	74	55,15	66	23,75	69	173,8	76

PROPOSIÇÃO	SUPSIST		SUPESC		DIRESC		PROF.	
	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.
32. Orienta individualmente o professor sobre técnicas de ensino a serem utilizadas.	112,2	06	97,4	29	55,88	14	253,4	50
33. Elabora roteiros de observações, de planejamento, de relatórios, etc.	105,5	21	129,2	03	42,69	41	293,9	21
34. Promove a integração entre professores dos vários níveis de ensino.	98,5	26	72,38	50	30,81	63	283,2	31
35. Organiza e mantém um registro cumulativo dos alunos.	47,7	63	27,88	77	27,92	66	201,9	67
36. Incentiva a reflexão e discussão acerca das várias dimensões do currículo.	66,8	50	77,19	47	50,86	22	310,3	12
37. Fornece bibliografia e documentos sobre planejamento e estratégias de ensino.	105,8	13	102,64	20	61,68	08	244	55
38. Compõe os grupos de alunos para o trabalho em equipe nas classes.	45,7	65	29,9	76	15,3	75	187,7	73
39. Planeja um trabalho especial com aqueles professores cujos alunos apresentam muitos problemas de disciplina.	100,5	22	85,45	40	49,71	24	231,6	61
40. Assiste às aulas dos professores para acompanhar a execução dos planejamentos e discutir os problemas observados.	63,7	53	88,53	35	44,81	31	196,8	70
41. Reúne, organiza e registra dados sobre experiências, estudos e levantamentos realizados na escola.	89,5	30	85,46	39	36,3	55	264,3	45
42. Verifica se os objetivos das diferentes áreas estão coerentes com os objetivos gerais da escola.	103,1	16	86,43	38	51,3	21	351,6	03
43. Elabora uma escala de aproveitamento do aluno para o professor usar.	44,4	66	57,87	64	39,3	48	258,5	47

PROPOSIÇÕES	SUPSIST		SUPESC		DIRESC		PROF.	
	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.
44. Propõe novos métodos de avaliação.	106,1	12	110,6	10	56,9	12	217,2	65
45. Procura definir quais as questões que devem ser decididas juntamente com os professores e quais são as de sua competência exclusiva.	40,9	68	59,1	63	34,6	56	279,4	38
46. Critica e corrige os relatórios e planejamento dos professores.	98,2	27	72,77	49	48,6	28	312,5	13
47. Organiza e coordena reuniões bimestrais de pais para expor o trabalho da escola e estabelecer o contato entre esta e a família.	44	67	53,14	67	19,7	73	232,8	60
48. Dá aulas para os professores sobre Psicologia, Metodologia e outras disciplinas de interesse.	47	64	35,77	74	16,6	74	194,6	71
49. Auxilia os professores na adequação do ensino aos interesses, potencialidades e capacidades dos alunos.	105,5	17	95,14	31	33,1	60	289,5	25
50. Realiza encontros com o grupo docente mediante a utilização do processo de dinâmica de grupo, visando ao desenvolvimento de atitudes favoráveis ao ensino-aprendizagem.	99,8	24	99,65	26	52,2	16	292,7	23
51. Colabora com os professores na formulação de objetivos e na seleção de procedimentos didáticos adequados aos alunos.	102,5	18	112,3	09	63,1	06	296,6	19
52. Colabora com os professores no trabalho de recuperação da aprendizagem escolar dos alunos.	104,5	15	148,6	01	44,4	35	282,6	32
53. Participa das reuniões que a escola promove para integração dos pais à comunidade escolar.	96,2	29	68,1	54	40,4	45	315,6	10
54. Verifica se os métodos e recursos didáticos aplicados pelos docentes são adequados aos alunos.	102,5	19	107,7	14	49	27	233	59

PROPOSIÇÕES	SUPSIST		SUPESC		DIRESC		PROF.	
	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.
55. Participa de reuniões sistemáticas com a direção e a orientação educacional, a fim de garantir a unidade de ação pedagógica da escola.	115,2	7	107,7	10	52,2	17	271,5	41
56. Colabora com a Orientação Educacional e os professores na elaboração de instrumentos de avaliação e auto-avaliação dos alunos, coerentes com os objetivos educacionais.	53,8	59	77,4	46	43,4	38	279,8	36
57. Analisa e interpreta resultados de pesquisas educacionais, adaptando-os (sempre que possível) ao trabalho pedagógico da escola.	49,7	60	107,7	15	37,1	53	277,9	39
58. Define diretrizes para nortear o trabalho da supervisão no âmbito da escola.	78,3	36	102,7	19	44,3	36	285,8	29
59. Analisa as anotações contidas no "Diário de Classe", comparando-as com os Planos de Ensino.	129,9	01	122,1	06	67,2	02	297,4	16
60. Aplica adequadamente os instrumentos de acompanhamento, avaliação e controle, referentes ao seu desempenho e ao desempenho dos docentes.	76,1	38	97,9	27	49,1	26	299,3	16
61. Sugere aos docentes novas técnicas de ensino que favoreçam um melhor rendimento na aprendizagem.	75,1	41	131,2	02	52,2	16	265,1	44
62. Presta assessoramento aos docentes na seleção e utilização dos dados referentes à realidade da comunidade e dos alunos.	49,7	61	47,2	72	27,29	67	258,4	48
63. Avalia o desempenho do corpo docente, utilizando procedimentos adequados.	87,7	31	93,9	32	52,02	19	287,7	27

PROPOSIÇÕES	SUPSIST		SUPESC		DIRESC		PROF.	
	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.
64. Assessora o professor na formulação dos objetivos, bem como na descrição de manifestação da conduta esperada do aluno.	73,8	43	105,7	17	38,76	50	320,3	08
65. Discute com os professores a aplicação do princípio de relacionamento e sequência do currículo por disciplina.	56,8	57	108,5	12	45,5	30	307,6	14
66. Realiza análise, conjunto com os professores, sobre as dificuldades sentidas na condução do processo de ensino-aprendizagem.	74,5	42	89,9	34	43,86	37	272,7	40
67. Discute com os professores os problemas de aprendizagem dos alunos.	75,3	40	84,5	41	40,13	46	282,2	33
68. Assessora o professor na análise dos dados da avaliação dos alunos, como elementos de diagnóstico para a etapa processual seguinte.	68	48	113,4	08	44,6	32	291,7	24
69. Estimula os professores no registro e análise de seu próprio desempenho.	78,7	35	106,4	16	32,3	62	279,8	35
70. Assessora o professor na utilização dos resultados do próprio desempenho como elemento de diagnóstico para a etapa processual seguinte.	75,8	39	101,7	22	40,5	44	252,2	51
71. Define uma linha comum de ação na elaboração do plano de ensino.	67	49	103,6	18	32,48	61	345,5	05
72. Assessora coordenadores de áreas ou disciplinas na análise dos programas de ensino, considerando a estrutura das matérias.	64,4	52	65,13	57	38,4	51	332,2	07
73. Troca experiências com outras escolas, no que concerne às inovações pedagógicas.	73,5	44	71,65	52	33,5	58	283,67	30

PROPOSIÇÕES	SUPSIST		SUPESC		DIRESC		PROF	
	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.	Peso	Clas.
74. Coordena seminários, encontros, reuniões, objetivando desenvolver nos docentes a reflexão acerca dos fundamentos filosóficos da Educação.	65,2	51	49,34	70	30,5	64	339,01	06
75. Demonstra um grau de integração grupal satisfatório que possibilita um nível de relacionamento necessário à ação supervisora.	83,4	32	125,1	05	34,8	57	318,36	09
76. Desenvolve com os docentes experiências de liberação da criatividade, visando estimular a criatividade no ensino.	73,5	45	100,7	24	37,8	52	243,05	56
77. Incentiva a integração da equipe docente, mediante o desenvolvimento de experiências de dinâmica de grupo e de um clima de relações humanas satisfatório.	70	47	82,2	43	36,7	54	286,79	28
78. Posiciona o supervisor como agente interno de mudanças no sistema escolar, analisando, com os diversos elementos da escola, as implicações sócio-pedagógicas de sua função.	82,4	33	84,4	42	41,88	43	302,7	15