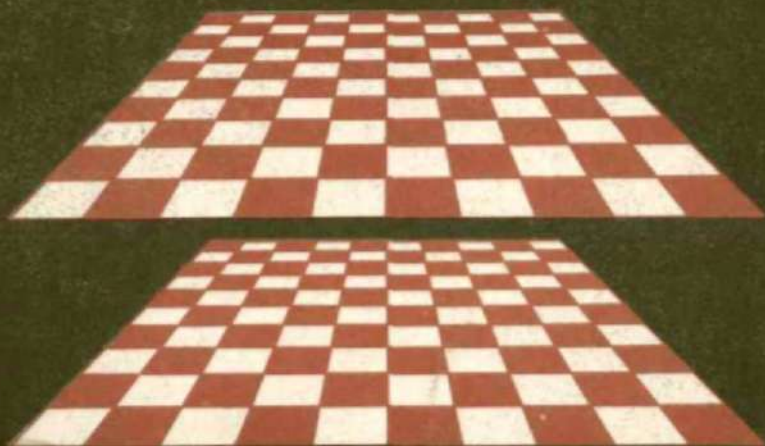




B0006999

# **1º SEMINÁRIO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA - RELATÓRIO -**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO  
BRASÍLIA - 1976

43) "1976"

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO  
ÁREA DE ASSUNTOS PEDAGÓGICOS**

**1º SEMINÁRIO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA  
- RELATÓRIO -**

**AGOSTO/1976**

## **ROTEIRO**

### **NÚMERO 8-B**

**DIAS 3 e 4/8**

#### **TEMA 2: METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE 2º GRAU**

- 2.1- METODOLOGIA DA EQUIPE CENTRAL DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA/SEC.
  - QUESTÕES PROPOSTAS
  - CONCLUSÕES
- 2.2- METODOLOGIA PARA A SELEÇÃO DE HABILITAÇÕES
  - QUESTÕES PROPOSTAS
  - CONCLUSÕES
- 2.3- AÇÃO INTEGRADA EM EDUCAÇÃO
  - QUESTÕES PROPOSTAS
  - CONCLUSÕES
- 2.4- METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SETOR PRIMÁRIO
  - QUESTÕES PROPOSTAS
  - CONCLUSÕES
- 2.5- METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SETOR SECUNDÁRIO
  - QUESTÕES PROPOSTAS
  - CONCLUSÕES
- 2.6- METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SETOR TERCIÁRIO
  - QUESTÕES PROPOSTAS
  - CONCLUSÕES

**DIAS: 03 e 04/08**

**T E M A - 2:** METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE 2º GRAU.

**SUBTEMA:** 2.1 - METODOLOGIA DA EQUIPE CENTRAL DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA/SEC.

**OBJETIVOS:**

2.1 - CARACTERIZAR A METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE 2º GRAU.

2.1.1 - FORNECER INDICAÇÕES QUE ORIENTEM METODOLOGICAMENTE A AÇÃO DA EQUIPE CENTRAL DE SUPERVISÃO NO ENSINO DE 2º GRAU DAS SECs QUANDO À:

- INTERPRETAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DA REALIDADE EDUCACIONAL PARA TOMADA DE DECISÕES;
- CRIAÇÃO E MANUTENÇÃO DE UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES NÍVEIS DE SUPERVISÃO;
- DEFINIÇÃO DE UMA ESTRUTURA OPERACIONAL DE SUPERVISÃO.

**GRUPO GERADOR:**

- DANIZETE MARIA SERPA PEREIRA - SEC/PE
- GLAUCE RUIZ - PRESIDENTE PRUDENTE/SP
- HELENA FARIA DE BARROS - PRESIDENTE PRUDENTE/SP
- ZÉLIA HELENA DENDENA - SEC/RS

**GRUPO DE ESTIMULAÇÃO:**

- YARA BOULOS - DEM/MEC/BID
- CONSUELO PEREIRA CASTEJÓN - DEM/COPED

**METODOLOGIA DA  
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA  
NO ENSINO DE 2º GRAU**

Elaboração: Danizete Maria Serpa Pereira  
Maria Cavalcante da Silva

Análise: Iracy de Lucena Lopes  
Maria Auxiliadora Leal da Silva

- SEC/PE -

## 1. INTRODUÇÃO

No presente documento pretende-se tecer considerações relativas à Supervisão do Ensino de 2º grau. Trata-se de sugestões que poderão servir de base à definição de diretrizes nacionais, após submetidas à aprovação da COPED/DEM/MEC, uma vez que se objetiva orientar metodologicamente a ação da Equipe Central de Supervisão, no que se refere a:

- interpretação do diagnóstico da realidade educacional para a tomada de decisão;
- criação e manutenção de um sistema de comunicação entre os diferentes níveis de Supervisão;
- definição de uma estrutura operacional de Supervisão.

Pretende-se, portanto, na abordagem destes aspectos, oferecer aos elementos envolvidos na ação de Supervisão do Ensino de 2º grau das Secretarias de Educação das Unidades Federais, indicações para o desenvolvimento de um trabalho coerente com os objetivos da Supervisão.

## 2. SUPERVISÃO EDUCACIONAL

- Funções de Supervisão
- Processos

Segundo o "Dictionary of Education" entende-se por Supervisão, "todos os esforços dos funcionários de educação designados para proporcionar liderança a professores e outras pessoas no campo da educação, interessados no aperfeiçoamento profissional e desenvolvimento do professor, na seleção de material didático, de métodos de ensino e em avaliação do ensino".

Analisando o conceito acima, observa-se como funções básicas da supervisão:

- o desenvolvimento do professor
- o desenvolvimento do currículo.

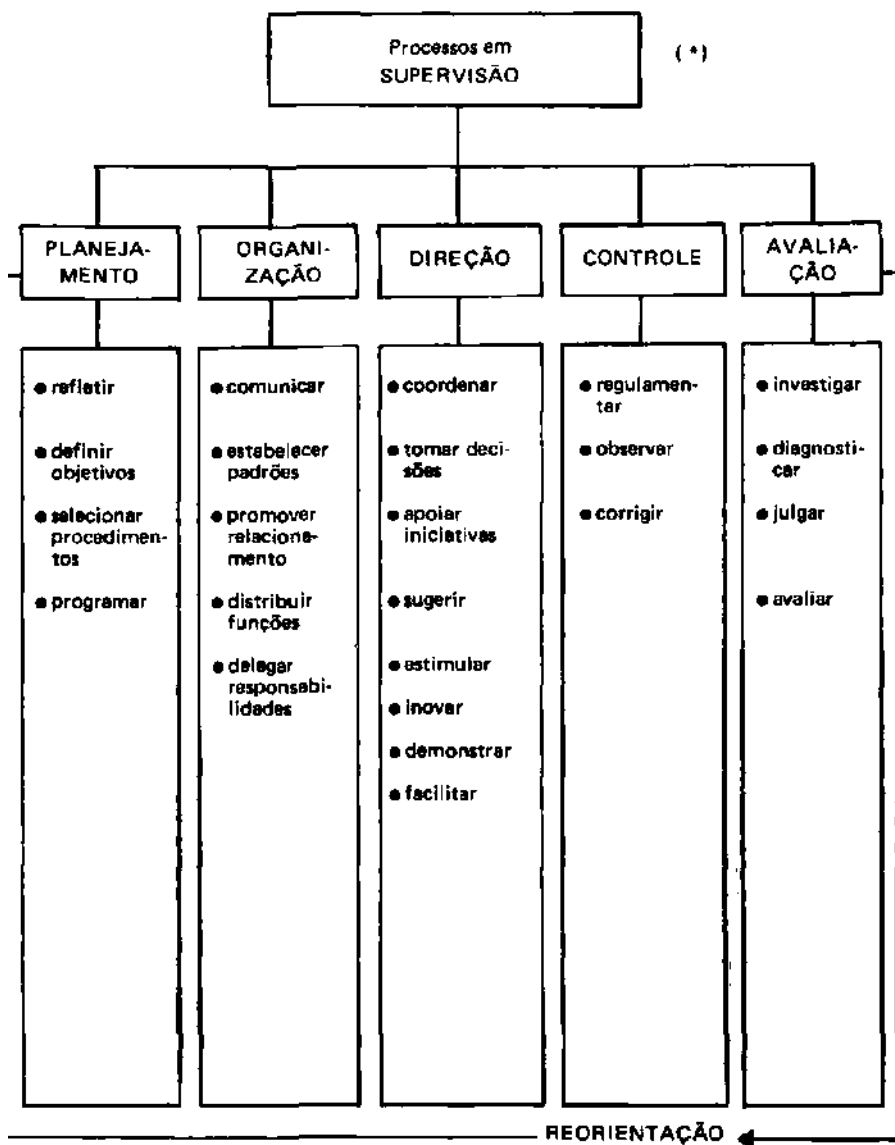
A função da Supervisão como desenvolvimento do professor, pode ser traduzida em termos de um trabalho desenvolvido no sentido de promovê-lo como pessoa e como profissional. Neste aspecto é o supervisor aquele indivíduo que "ajuda o professor a se ajudar", que o estimula a desenvolver sua capacidade de raciocínio, criação, crítica etc.

Uma outra função básica da Supervisão, é, segundo o conceito acima, o desenvolvimento do Currículo, uma vez que o supervisor, em atuação com os demais membros responsáveis pelo planejamento curricular, envolve-se neste processo em seus diferentes momentos. Compete pois, ao supervisor, como um Especialista em Educação, proporcionar condições de melhoria da produtividade do Currículo, indicando soluções adequadas para um desempenho coerente com os objetivos que se pretende alcançar.

Para que o supervisor seja capaz de estimular o crescimento pessoal e profissional do professor e um efetivo desenvolvimento do currículo, necessário se faz que ele apresente certas características, como:

- equilíbrio emocional;
- compreensão e respeito às diferenças individuais;
- uso de diferentes métodos e recursos didáticos, adequados a cada indivíduo e a cada situação;
- conhecimento e exercício constantes das funções de liderança democrática;
- valorização dos aspectos positivos que podem ser encontrados em cada ser humano, para que, através deles sejam estimuladas suas capacidades em potencial;
- direção construtiva baseada na justiça, na firmeza, na paciência, no bom senso, sem as quais a orientação pedagógica não poderia traduzir suficiente efeito.

A partir dessas colocações, podem-se caracterizar "os processos em supervisão", que traduzem a ação do supervisor.



(\*) Adaptação dos "Processos em Supervisão" de Sônia Fiusa da Rocha Castilho — Minas Gerais.  
 "Princípios da Supervisão" — Revista AMAE — Minas Gerais.

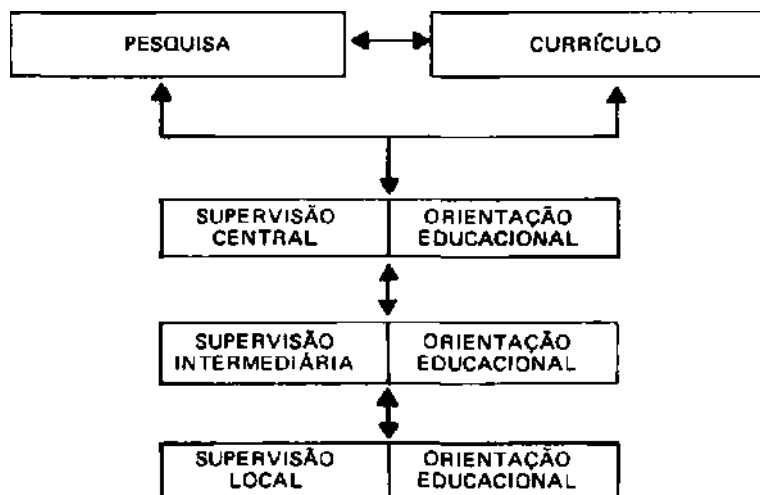


Para melhor desenvolvimento do trabalho, a supervisão será exercida em três níveis (Central, Intermediário e Local) e de acordo com a abrangência relativa a cada nível, determinados processos serão enfatizados.

<b>Eq. Central</b>	P	O	D	C	A
<b>Eq. Intermed.</b>	P	O	D	C	A
<b>Eq. Local</b>	P	O	D	C	A

P - Planejamento  
O - Organização  
D - Direção  
C - Controle  
A - Avaliação

Objetivando assegurar a ação conjunta dos elementos envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem, a Equipe de SUPERVISÃO buscará integrar-se às Equipes Técnicas como: Currículo, Orientação Educacional e Pesquisa que poderão subsidiar sua ação na implementação do ensino, conforme fluxograma abaixo:



Visando a uma melhor definição da atuação do supervisor nos três diferentes níveis, segue um quadro com as especificações desejáveis para a implementação do processo de ensino,

A Equipe de Supervisão Central será dividida em dois grupos:

- Grupo de Decisão
- Grupo de Supervisão de 2º Grau.

### 3. QUADRO DE ESPECIFICAÇÕES DA EQUIPE DE SUPERVISÃO

ESPECIFICAÇÃO	SUPERVISÃO CENTRAL	SUPERV. INTERMEDIÁRIA	SUPERVISÃO LOCAL
1. Localização	Equipe Central da SEC	Equipe regional (Departamento Regional, Delegacia de Ensino, etc)	Equipe Escolar (Unidade Escolar).
2. Objetivo	Garantir a unidade e a qualidade do ensino no âmbito estadual.*	Garantir a unidade e a qualidade do ensino no âmbito regional.*	Garantir a melhoria do desempenho do professor e do rendimento do aluno.*
3. Composição (O número de elementos será fixado de acordo com a realidade de cada Unidade Federada.	<p>— Equipe de Supervisão Central</p> <p>3.1. Grupo de Decisão</p> <p>1 supervisor de 2º Grau</p> <p>1 administrador escolar</p> <p>1 especialista em testes, medidas e avaliação</p> <p>1 psicólogo</p> <p>1 pesquisador</p> <p>1 assistente social</p> <p>3.2. Grupo de Supervisão de 2º Grau</p> <p>— x supervisores de 2º Grau</p> <p>— mínimo de 2 administradores</p>	Equipe de Supervisão Regional	Equipe de Supervisão Escolar

\* "MODELO DE SUPERVISÃO — PE" — fase de elaboração

ESPECIFICAÇÃO	SUPERVISÃO CENTRAL	SUPERV. INTERMEDIÁRIA	SUPERVISÃO LOCAL
	<p>escolares.</p> <p>OBS.: Este Grupo deve ser assessorado por elementos da Universidade e/ou Faculdade que formarão um "time de professores" para orientação aos supervisores nas matérias de Educação Geral e Formação Especial.</p>	<p>OBS.: De acordo com a realidade da região, este Grupo será assessorado por elementos da Universidade e/ou Faculdade que formarão um "time de professores", para orientação aos supervisores das matérias de Educação Geral e Formação Especial.</p>	<p>OBS.: "Time de professores" para coordenação e orientação das matérias de Educação Geral e Formação Especial, formado por elementos da própria escola.</p>
4. Critérios para Seleção	<p>4.1. Curso exigido:</p> <p>Supervisão a nível de Pós-Graduação ou Graduação em 2.200 h com treinamento específico de 180 horas.</p> <p>4.2. Experiência exigida</p> <p>Cinco anos de experiência no magistério de 2º Grau (tanto quanto possível essa experiência deve diferir de um elemento para o outro, em relação ao tipo de licenciatura)</p> <p>OBS.: Os critérios de seleção para o Grupo de Decisão, serão de acordo com o tipo de especialista que se deseja.</p>	<p>4.1. Curso exigido</p> <p>Supervisão a nível de Graduação em 2.200 h com treinamento específico de 180 horas.</p> <p>4.2. Experiência exigida</p> <p>Cinco anos de experiência no magistério de 2º Grau de acordo com o tipo de atendimento a ser dado.</p>	<p>4.1. Curso exigido</p> <p>Supervisão a nível de Graduação em 2.200 h ou 1.100 h com treinamento específico de 180 horas.</p> <p>4.2. Experiência exigida</p> <p>Cinco anos de experiência no magistério de 2º Grau de acordo com o tipo de atendimento a ser dado.</p>
5. Regime de Trabalho	5.1. 40 h Semanais	5.1. 40 h Semanais	5.1. 40 h ou 20 h Semanais

ESPECIFICAÇÃO	SUPERVISÃO CENTRAL	SUPERV. INTERMEDIÁRIA	SUPERVISÃO LOCAL
<p>6. Atribuições</p>	<p>Equipe de Supervisão Central</p> <p>6.1. Grupo de Decisão</p> <p>6.1.1. Estudar a realidade física, sócio-econômica e cultural da Unidade Federada, bem como a realidade do Sistema Educacional.</p> <p>6.1.2. Estudar a legislação Educacional Federal e Estadual.</p> <p>6.1.3. Estabelecer objetivos e metas para o funcionamento da Supervisão do Ensino de 2º Grau e Administração Escolar.</p> <p>6.1.4. Estabelecer bases e diretrizes metodológicas para funcionamento, implementação e avaliação da Supervisão de 2º Grau e Administração Escolar.</p> <p>6.1.5. Elaborar projetos específicos de Supervi-</p>		

ESPECIFICAÇÃO	SUPERVISÃO CENTRAL	SUPERV. INTERMEDIÁRIA	SUPERVISÃO LOCAL
	<p>são do Ensino de 2º Grau.</p> <p>6.1.6. Propor a execução de projetos experimentais relativos ao ensino, elaborando, acompanhando, documentando e divulgando seus resultados.</p> <p>6.1.7. Oferecer subsídios às Equipes de Currículo e Orientação Educacional.</p> <p>6.1.8. Estabelecer linhas de comunicação, de forma que as Equipes de Currículo, Orientação Educacional, Pesquisa, Planejamento e Controle possam conhecer o andamento do Currículo.</p> <p>6.1.9. Fornecer subsídios para reformulação dos cursos de professores e especialistas.</p> <p>6.1.10. Manter entrosamento com entidades locais,</p>		

ESPECIFICAÇÃO	SUPERVISÃO CENTRAL	SUPERV. INTERMEDIÁRIA	SUPERVISÃO LOCAL
	<p>nacionais e estrangeiras.</p> <p>6.2. Equipe de Supervisão de 20 Grau</p> <p>6.2.1. Elaborar diretrizes e normas para funcionamento da Supervisão Educacional e Administração Escolar.</p> <p>6.2.2. Orientar, acompanhar, controlar e avaliar as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Supervisão Regional.</p> <p>6.2.3. Participar da implantação, acompanhamento, implementação, controle e avaliação do currículo.</p>	<p>6.2. Equipe de Supervisão Regional</p> <p>6.2.1. Garantir a execução das normas emanadas da Equipe Central, adequando-as à realidade da região, sugerindo medidas quando houver constatação de desvios.</p> <p>6.2.2. Orientar, acompanhar, controlar e avaliar as atividades pedagógicas do Conselho Técnico Administrativo (diretor, vice-diretor e orientador educacional) da Escola.</p> <p>6.2.3. Participar da implantação, acompanhamento, implementação, controle e avaliação do currículo.</p>	<p>6.2. Equipe de Supervisão Escolar</p> <p>6.2.1. Garantir o cumprimento de normas de caráter técnico-pedagógico, sugerindo medidas quando houver constatação de desvios.</p> <p>6.2.2. Orientar, acompanhar, controlar e avaliar as atividades curriculares.</p> <p>6.2.3. Orientar, acompanhar, controlar e avaliar o desenvolvimento do Currículo.</p>

ESPECIFICAÇÃO	SUPERVISÃO CENTRAL	SUPERV. INTERMEDIÁRIA	SUPERVISÃO LOCAL
	<p>6.2.4. Manter banco de informações para pesquisas instrucionais e programas especiais*.</p> <p>6.2.5. Incentivar a realização de projetos experimentais.</p> <p>6.2.6. Fornecer ao órgão competente subsídios para organização de cursos e outras atividades que garantam o aperfeiçoamento e atualização sistemática do pessoal técnico e docente ligado à prestação de Serviços de ensino*.</p> <p>6.2.7. Garantir o assessoramento do "time de professores", formado por elementos da Universidade.</p>	<p>6.2.4. Garantir permanente fluxo de informações necessárias ao bom andamento dos trabalhos de Supervisão entre o Órgão Central e as Unidades Escolares.</p> <p>6.2.5. Garantir a realização de projetos experimentais.</p> <p>6.2.6. Sugerir à Equipe Central a promoção de cursos e outras atividades similares para aperfeiçoamento e atualização da equipe técnica e docente.</p> <p>6.2.7. Prestar assistência técnica à Supervisão Escolar, garantindo a melhoria do ensino. Promover a intercomplementaridade</p>	<p>6.2.4. Fornecer e receber as informações necessárias para o bom andamento dos trabalhos de Supervisão.</p> <p>6.2.5. Realizar Projetos e divulgar junto à Equipe Regional as experiências que tenham apresentado resultados satisfatórios.</p> <p>6.2.6. Sugerir à Equipe Regional a realização de cursos e outras atividades similares para aperfeiçoamento e atualização da própria Equipe dos professores.</p> <p>6.2.7. Garantir a assistência técnica pedagógica ao diretor, vice-diretor e professores. Garantir a intercomplementaridade, a entressagem da Unidade.</p>

ESPECIFICAÇÃO	SUPERVISÃO CENTRAL	SUPERV. INTERMEDIÁRIA	SUPERVISÃO LOCAL
	<p><b>6.2.8. Garantir entrosamento entre as Equipes Regionais e outros Órgãos, a fim de colher subsídios necessários à realização do trabalho da Supervisão.</b></p>	<p>e entrosagem das Unidades Escolares, garantindo os serviços de consultoria, tecnologia da informação, biblioteca, laboratório e reorganização de escolas.</p> <p><b>6.2.8. Manter entrosamento com as demais Equipes Regionais de Supervisão, de Orientação Educacional e outros Órgãos, a fim de colher subsídios necessários à realização do trabalho de Supervisão.</b></p>	<p>de Escolar, prestando os serviços de consultoria, tecnologia da informação, biblioteca, laboratório e reorganização de classes.</p> <p><b>6.2.8. Manter entrosamento com a Equipe de Orientação Educacional e outros Órgãos de Assistência ao educando, a fim de garantir unidade no atendimento ao aluno.</b></p>
	<p><b>6.2.9. Fornecer subsídios para a reformulação de Currículos e Programas.</b></p>	<p><b>6.1.9. Fornecer subsídios para reformulação de Currículos e Programas.</b></p>	<p><b>6.2.9. Fornecer subsídios para reformulação de Currículos e Programas.</b></p>
<p><b>6.2.10. Participar de reuniões, encontros, seminários etc., com as demais Equipes Centrais da SEC e das promovidas pelo MEC.</b></p>		<p><b>6.2.10. Participar de reuniões, encontros, seminários etc., com os demais serviços que compõem o Departamento Regional, Delegacia de</b></p>	<p><b>6.2.10. Participar das reuniões de Supervisores, Conselho de Classe, Conselho Técnico-administrativo da Escola, Círculo de Pais e Mestres e outros si-</b></p>



ESPECIFICAÇÃO	SUPERVISÃO CENTRAL	SUPERV. INTERMEDIÁRIA	SUPERVISÃO LOCAL
7. Modos Operacionais	7.1. Elaboração de normas e diretrizes para efetivação do ensino.	7.1. Estudo das normas e diretrizes emanadas da Equipe Central e adaptação à realidade regional.	7.1. Estudo das normas e diretrizes emanadas da Equipe Regional e adaptação à realidade local.
	7.2. Elaboração de instrumentos para acompanhamento, controle e avaliação da supervisão.	7.2. Aplicação de instrumentos para acompanhamento, controle e avaliação da supervisão.	7.2. Aplicação de instrumentos para avaliação da supervisão.
	7.3. Assistência técnica à Equipe Regional através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientações escritas</li> <li>• boletins informativos</li> <li>• encontros</li> <li>• visitas</li> <li>• reuniões etc...</li> </ul>	7.3. Assistência técnica à Equipe Escolar, através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientações escritas</li> <li>• boletins informativos</li> <li>• encontros</li> <li>• visitas</li> <li>• reuniões etc...</li> </ul>	7.3. Assistência técnica aos professores, através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• reuniões</li> <li>• semanas de estudo</li> <li>• observação de aula</li> <li>• conferência (após a observação da aula)</li> <li>• encontros etc...</li> </ul>
	7.4. Treinamento em serviço do supervisor regional, através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• seminários</li> <li>• encontros</li> <li>• visitas</li> <li>• reuniões</li> <li>• semanas de estudo</li> <li>• observação de outras Equipes etc. *</li> </ul>	7.4. Treinamento em serviço do supervisor local, diretor, vice-diretor e professores, através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• seminários</li> <li>• encontros</li> <li>• visitas</li> <li>• reuniões</li> <li>• entrevistas</li> <li>• semanas de estudo etc. *</li> </ul>	7.4. Treinamento em serviço do professor, através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• semanas de estudo</li> <li>• reuniões</li> <li>• encontros</li> <li>• seminários</li> <li>• observação de classe de outros professores etc.</li> </ul>

ESPECIFICAÇÃO	SUPERVISÃO CENTRAL	SUPERV. INTERMEDIÁRIA	SUPERVISÃO LOCAL
	7.5. Provimento de material de apoio à Supervisão Regional*.	7.5. Elaboração de material de apoio.	7.5. Elaboração de material de apoio.
	7.6. Coleta e divulgação de informações*.	7.6. Coleta e divulgação de informações*.	7.6. Coleta e divulgação de informações*.
	7.7. Estudo e análise de dados coletados e documentos relativos à Educação.	7.7. Estudo e análise de dados coletados e documentos relativos à Educação.	7.7. Estudo e análise de dados coletados e documentos relativos à Educação.
	7.8. Divulgação e publicação dos resultados das experiências educacionais*.	7.8. Incentivo à realização de pesquisas experimentais.	7.8. Realização de pesquisas experimentais.
	7.9. Visitas a Unidades Escolares para verificação de situações específicas*.	7.9. Visitas a Unidades Escolares para verificação de situações específicas.	7.9. Demonstração de aulas.
	7.10. Visitas e estágios em outros órgãos e entidades.	7.10. Visitas e estágios em outros órgãos ou entidades, coordenados pela Equipe Central*.	7.10. Visitas e estágios em outros órgãos ou entidades, coordenados pela Equipe Regional.

\* "MODELO DE SUPERVISÃO - PE" - fase de elaboração

\*\* MEC - DEF - Série Ensino Fundamental - Supervisão de Modelos e Análise de Custos - Nº 12 - 1974.

#### 4 \_ RELACIONAMENTO DA EQUIPE CENTRAL DE SUPERVISÃO COM OUTRAS EQUIPES

EQUIPE	OBJETIVOS DA EQUIPE CENTRAL DE SUPERVISÃO
1. Equipe Nacional	Receber assistência técnica e prestar contas do trabalho desenvolvido.
2. Conselho de Educação da Unidade Federada	Fazer consultas e receber informações sobre Pareceres, Resoluções, Decretos, Leis etc. emitidos pela Câmara de 29 Grau.
3. Universidades e Faculdades	<p>Receber assessoramento dos professores nas matérias de Educação Geral e Formação Especial e dar conhecimento da execução do Currículo de 29 Grau.</p> <p>Estabelecer diretrizes para funcionamento da Supervisão e Administração no Estado. Estas diretrizes servirão de subsídios para programação dos Cursos de Especialização em Supervisão Educacional e Administração Escolar, por parte do Departamento competente.</p> <p>Programar, em conjunto com o Centro ou Faculdade de Educação, os estágios de Supervisão e Administração.</p>
4. Equipe Estadual de Currículo	Fornecer informações necessárias ao planejamento curricular e participar do estabelecimento das diretrizes curriculares.
5. Equipe Central de Orientação Educacional	Compatibilizar as diretrizes de Orientação Educacional e Supervisão, a fim de garantir unidade no atendimento ao aluno e apoio à execução do currículo.
6. Equipe Central de Currículo e Supervisão de 1º Grau	Garantir a integração vertical do Currículo, compatibilizando as diretrizes.
7. Equipe de Pesquisa	Dar conhecimento do andamento da execução do Currículo e sugestões da pesquisa em ação para correção de problemas surgidos e/ou tornar mais eficaz o trabalho curricular.
8. Equipe de Capacitação de Pessoal	Oferecer subsídios para programação de cursos para o pessoal técnico e docente e acompanhar o desempenho do pessoal treinado.
9. Equipes de Análise de Livros, Aquisição de Livros, Assistente Social e Elaboração e Produção de Material Didático	Trocar dados e informações

## 5. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA EQUIPE CENTRAL DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Uma vez determinadas as especificações da Equipe de Supervisão, procurar-se-á caracterizar a Metodologia da Equipe Central de Supervisão Pedagógica, tomando-se por base suas atribuições.

### GRUPO DE DECISÃO

1. **Estudar** a realidade física e sócio-econômico-cultural da Unidade Federada, bem como a realidade do Sistema Educacional.

1.1. Manter um banco de informações atualizado, relativo a:

1.1.1. aspecto físico e sócio-econômico-cultural

- mapa da região
- número de municípios
- população de cada Município
- superfície de cada Município
- tipos de estrada
- meios de comunicação
- recursos econômicos de cada Município
- atividades profissionais predominantes.

1.1.2. aspecto educacional

- população escolarizável e escolarizada de cada Município
- número e tipo de escolas de 2º Grau existentes por Município
- número de vagas existentes
- habilitações profissionais oferecidas
- necessidades locais e regionais em mercado de trabalho
- recursos humanos disponíveis
  - diretor
  - vice-diretor
  - supervisor regional e local
  - orientador educacional
  - professor
  - assistente social
  - psicólogo
- qualificação do pessoal existente
- Departamento de Educação Municipal existente
- número e tipo de Universidades e/ou Faculdades existentes em cada Município

- número de alunos aprovados e reprovados por série, com indicação da disciplina e/ou atividade
- número de alunos submetidos a programas de recuperação, com indicação da disciplina e/ou atividade
- número de alunos concluintes
- número de alunos provenientes do 2º Grau regular submetidos ao Vestibular, como também o número dos aprovados por área.

2. Estudar a legislação educacional federal e estadual.

2.1. estudar e interpretar os textos legais provenientes do MEC, CFE, CEE, SEC e de outros órgãos

2.2. manter uma lista atualizada dessa legislação, como também seu arquivo.

3. Estabelecer objetivos e metas para funcionamento da Supervisão do Ensino de 2º Grau.

3.1. estudar e interpretar os dados relativos à situação física, sócio-econômico-cultural e ao sistema educacional da Unidade Federada (diagnóstico da situação)

3.2. definir objetivos e metas

Obs.: As demais atribuições decorrem do estabelecimento dessas metas e objetivos.

4. Estabelecer bases e diretrizes metodológicas para funcionamento, implementação e avaliação da Supervisão de 2º Grau.

4.1. definir as propriedades de Trabalho

4.2. definir tipos de instruções, diretrizes etc.

4.3. definir instrumentos de acompanhamento, controle e avaliação

5. Elaborar projetos específicos de Supervisão de 2º Grau.

5.1. definir as prioridades de atendimento

5.2. elaborar os projetos específicos

5.3. montar o plano de acompanhamento, controle e avaliação

5.4. definir os instrumentos necessários para acompanhamento, controle e avaliação.

6. Propor a execução de projetos experimentais relativos ao ensino elaborado, acompanhando, documentando e divulgando seus resultados.

6.1. estudar e interpretar as pesquisas curriculares existentes no mundo, país e estado

6.2. elaborar projetos experimentais de pesquisa curricular

6.3. definir os instrumentos de acompanhamento, controle e avaliação

6.4. estabelecer critérios para aplicação

6.5. selecionar os locais

- 6.6. registrar e divulgar os resultados da experiência.
7. Fornecer subsídios às Equipes de Currículo e Orientação Educacional.
  - 7.1. encaminhar os resultados da situação ensino-aprendizagem
  - 7.2. estudar meios para corrigir os desvios
  - 7.3. apresentar sugestões alternativas para os problemas constatados
  - 7.4. participar de reuniões para discussão e decisões relativas ao planejamento curricular e atendimento ao educando.
8. Estabelecer linhas de comunicação, de forma que as Equipes de Currículo, Orientação Educacional, Pesquisa, Planejamento e Controle possam conhecer o andamento do currículo.
  - 8.1. coletar os dados necessários
  - 8.2. estudar e analisar as situações-problema
  - 8.3. fazer relatórios da situação e indicar soluções alternativas
  - 8.4. promover reuniões periódicas para informação e discussão.
9. Fornecer subsídios para reformulação de cursos para professores e especialistas.
  - 9.1. informar as Universidades e/ou Faculdades sobre os objetivos da Supervisão Educacional e Administração Escolar
  - 9.2. montar um programa específico para os estagiários das diversas licenciaturas e especialização em Supervisão e Administração Escolar
  - 9.3. montar um plano para acompanhamento, controle e avaliação dos estágios
  - 9.4. estudar e interpretar os resultados obtidos
  - 9.5. elaborar relatório de resultados
  - 9.6. sugerir possíveis modificações no currículo dos cursos
  - 9.7. participar de reuniões no Centro ou Faculdade de Educação
  - 9.8. encaminhar necessidades da rede, relativa ao tipo de curso a ser oferecido.
10. Manter entrosamento com entidades locais, nacionais e estrangeiras.
  - 10.1. encaminhar material para outras entidades
  - 10.2. solicitar o envio de material
  - 10.3. fazer assinatura de revistas específicas
  - 10.4. participar de Congressos, Encontros, Semanas de Estudo, Seminários, Estágios etc...

## **GRUPO DE SUPERVISÃO DO 2º GRAU**

1. Elaborar diretrizes e normas para funcionamento da Supervisão Educacional e Administração Escolar.

Obs.: O grupo para elaboração do documento deve ser formado por dois ou três elementos.

- 1.1. estudar e interpretar as prioridades definidas pelo Grupo de Decisão
  - 1.2. levantar bibliografia de acordo com o documento a ser redigido
  - 1.3. discutir sobre o tipo de documento a ser redigido
  - 1.4. redigir o documento ou orientação
  - 1.5. estabelecer metodologia de trabalho
  - 1.6. submeter o documento á apreciação dos demais membros do grupo e de outras equipes, quando necessário
  - 1.7. estudar as reformulações propostas
  - 1.8. fazer as alterações necessárias
  - 1.9. submeter o documento á análise final
  - 1.10. encaminhar aos serviços de datilografia, mecanografia ou impressão.
2. Orientar, acompanhar, controlar e avaliar as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Supervisão Regional.
- Obs.: Dependendo do tipo de atendimento, serão designados um ou dois elementos como responsáveis por determinada Região Educacional.
- 2.1. estudar os projetos específicos montados pelo Grupo de Decisão
  - 2.2. pesquisar, estudar sobre assuntos relativos à educação
  - 2.3. elaborar o cronograma e o calendário das atividades
  - 2.4. orientar sobre métodos, técnicas, recursos didáticos e instrumentos a serem utilizados
  - 2.5. orientar as instruções e diretrizes elaboradas pela própria equipe
  - 2.6. elaborar boletins informativos, manuais de serviço, bibliografias, etc.
  - 2.7. realizar visitas, encontros e reuniões para acompanhamento do trabalho
    - levantar as necessidades regionais
    - determinar as prioridades de atendimento
    - verificar relatórios das atividades desenvolvidas
    - definir o tipo de atendimento
    - planejar as atividades
    - estabelecer a metodologia a ser utilizada
    - executar as atividades de acordo com o cronograma estabelecido

- registrar os resultados das atividades
- avaliar as atividades desenvolvidas
- propor as modificações necessárias
- receber informações sobre o desenvolvimento do trabalho da equipe regional
- encaminhar os resultados aos órgãos competentes.

2.8. desenvolver atividades específicas para controle e avaliação do trabalho desenvolvido pela Equipe Regional

- encaminhar fichas, modelo de relatórios e outros instrumentos para obtenção de dados
- coletar dados relativos à execução
- tabular os dados
- registrar as mudanças ocorridas na execução
- estudar os relatórios recebidos, como também todo e qualquer instrumento preenchido
- relacionar os problemas constatados
- estudar e analisar os problemas constatados
- propor soluções alternativas para os problemas constatados
- redigir relatórios parciais sobre o desempenho das Equipes Regionais
- promover meios de atendimento específico.

- Ex.:
- Realização de seminários, encontros, semanas de estudo, visitas etc, com o objetivo de treinar o Supervisor em uma determinada técnica a ser aplicada na Escola. O supervisor recebe a orientação em um horário e no outro faz a aplicação, podendo ser acompanhado pelo orientador, com o fim de observar e detectar as falhas, para as correções imediatas.
  - Realização de semanas de estudo para discussão de determinado problema.

- verificar se as diretrizes emanadas da SEC estão sendo adaptadas à realidade regional
- propor as alterações necessárias
- avaliar o desempenho das equipes de Supervisão
- avaliar as atividades desenvolvidas.

3. Participar da implantação, acompanhamento, implementação, controle e avaliação do currículo.

3.1. participar das reuniões promovidas pela Equipe Estadual de Currículo para estabelecimento dos planos de implantação e de acompanhamento, controle e avaliação do currículo

3.2. estudar os documentos relativos a currículo

3.3. analisar os instrumentos propostos para acompanhamento, controle e avaliação

3.4. orientar a implantação do currículo

3.5. planejar com o "time de professores" o atendimento a ser dado

3.6. orientar a aplicação de instrumentos para controle e avaliação do currículo

3.7. coletar informações sobre os resultados obtidos

3.8. analisar as inovações curriculares

3.9. estabelecer comparação entre os objetivos propostos e os resultados obtidos



- 3.10. orientar sobre o processo da aprendizagem, avaliação, recuperação, quadro curricular etc.
- 3.11. relatar as ocorrências verificadas
- 3.12. manter dados atualizados sobre o desenvolvimento do currículo
- 3.13. estudar as ocorrências verificadas
- 3.14. encaminhar às Equipes Estaduais de Currículo, Orientação Educacional e Pesquisa o relato das ocorrências, como também sugestões de trabalho a ser desenvolvido por essas Equipes.
4. Manter banco de informações para pesquisas instrucionais e programas especiais.
  - 4.1. levantar dados sobre o aspecto técnico-pedagógico
  - 4.2. colher dados sobre experiências vivenciadas no Estado
  - 4.3. fazer estudos comparativos destas experiências
  - 4.4. fazer estudos de experiências vivenciadas em outros locais
  - 4.5. sugerir assuntos para pesquisas, de acordo com a realidade do Estado
  - 4.6. atualizar os dados existentes.
5. Incentivar a realização de projetos experimentais.
  - 5.1. estudar e analisar os projetos experimentais propostos pela Equipe de Decisão
  - 5.2. elaborar plano para acompanhamento, controle e avaliação
  - 5.3. divulgar os projetos junto às Equipes Regionais
  - 5.4. proporcionar meios para operacionalização dos projetos
  - 5.5. acompanhar os projetos que estão sendo desenvolvidos
  - 5.6. interpretar os resultados obtidos
  - 5.7. divulgar os resultados das experiências.
6. Fornecer, ao órgão competente, subsídios para organização de cursos e outras atividades que garantam o aperfeiçoamento e atualização sistemática do pessoal técnico e docente ligado à prestação de serviços de ensino.
  - 6.1. levantar as necessidades
  - 6.2. informar a Equipe de Capacitação de Pessoal sobre as necessidades da rede
  - 6.3. sugerir cursos de aperfeiçoamento e/ou de atualização de acordo com as necessidades
  - 6.4. colaborar na montagem dos cursos, seminários etc.

- 6.5. apreciar o material recebido pelos participantes do curso
- 6.6. estudar relatório dos cursos oferecidos, como também a avaliação do desempenho dos participantes
- 6.7. verificar se os participantes foram aproveitados de acordo com o tipo de curso oferecido
- 6.8. facilitar o acompanhamento do pessoal por parte da Equipe Específica.
7. Garantir o assessoramento do "time de professores", formado por elementos da Universidade.
  - 7.1. planejar com o "time de professores" o tipo de atendimento a ser dado
  - 7.2. estabelecer a metodologia a ser utilizada
  - 7.3. promover estudos conjuntos
  - 7.4. informar sobre os problemas constatados
  - 7.5. levantar as necessidades
  - 7.6. encaminhar os resultados para a Equipe Estadual de Currículo.
8. Garantir entrosamento entre as Equipes Regionais e outros Órgãos, a fim de colher subsídios necessários à realização do trabalho de Supervisão.
  - 8.1. proporcionar encontros de "especialistas em área de currículo" das diversas regiões.
  - 8.2. possibilitar visita de observação em determinada região educacional que esteja desenvolvendo uma experiência considerada válida
  - 8.3. incentivar a troca de experiências  
Ex.: boletins informativos, apostilas etc...
9. Fornecer subsídios para a reformulação de currículos e programas.
  - 9.1. levantar dados sobre o desenvolvimento do currículo
  - 9.2. tabular os dados
  - 9.3. redigir relatório
  - 9.4. elaborar sugestões alternativas para os problemas constatados
  - 9.5. encaminhar os resultados obtidos
  - 9.6. participar de reuniões para discussão e decisão relativas ao planejamento curricular e atendimento ao educando.
10. Participar de reuniões, encontros, seminários etc. com as demais Equipes Centrais da SEC e com as promovidas pelo MEC.
  - 10.1. apresentar dados sobre a realidade

- 10.2. elaborar relatórios
- 10.3. discutir as conclusões com os demais membros da Equipe
- 10.4. sugerir o que pode ser aplicado pela Equipe
- 10.5. encaminhar o material recebido para o arquivo.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao se desenvolver este trabalho, procurou-se apresentar alguns pontos para reflexão, relativos à metodologia a ser usada na ação supervisora, os quais poderão ser modificados e/ou complementados.

Observa-se que a Administração Escolar e a Supervisão Educacional foram aqui encaradas, tendo como objetivo comum "o fornecimento de meios e condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem", tomando como base a conceituação de Burnham e King, quando afirmam que Supervisores e Administradores são igualmente responsáveis pelo fornecimento da liderança requerida pela alteração, avaliação e execução dos currículos, providenciando sessões de orientação para novos professores, desenvolvendo ou revendo material de ensino, mantendo-o à altura do desenvolvimento.

Assim sendo, a Equipe Central de Supervisão seria composta de especialistas em Administração e Supervisão, a fim de se poder compatibilizar as orientações.

Um outro ponto para reflexão, refere-se à estruturação do sistema de Supervisão em três níveis: Supervisão a nível de sistema. Supervisão a nível regional e Supervisão local, com a finalidade de assegurar a "unidade dos objetivos, a continuidade e o aprimoramento gradativo do processo".

Finalmente, para organização do trabalho, sugere-se que a Equipe Central de Supervisão seja composta de diferentes especialistas e que a mesma seja dividida em dois Grupos: Grupo de Decisão e Grupo de Supervisão do 2º Grau. Justifica-se este posicionamento pelo fato de se considerar imprescindível a existência de um grupo que se preocupe com a tomada de decisões e um outro que operacionalize tais decisões.

Focalizou-se, portanto, pontos considerados importantes para o trabalho de Supervisão, a fim de que haja melhoria no produto que vem sendo obtido, constituindo-se a Supervisão um investimento para a Educação.

**SUGESTÕES PARA UMA METODOLOGIA  
DE AÇÃO PARA AS EQUIPES CENTRAIS  
DE SUPERVISÃO.**

O conteúdo deste trabalho foi organizado e elaborado por:

**GLAUCE RUIZ  
HELENA FARIA DE BARROS  
JOSÉ ERASMO CAMPELLO  
YOSHIE USSAMI**

## **A P R E S E N T A Ç Ã O**

Este documento deve ser visto como um instrumento de reflexão.

Não pretendemos apresentar um modelo metodológico acabado, mas sim, um instrumento que, analisado, possa chegar aos ajustamentos que se façam necessários, ou ainda, que possibilite a definição de metodologia mais adequada.

A escolha, a elaboração de um modelo metodológico para ação da Equipe Central de Supervisão, representou para nós uma opção que tínhamos de fazer. Não se originou em nenhum momento, de um conjunto de fatores intelectuais e filosóficos.

Apresentamos, em anexo, as sugestões dos trabalhos práticos indicados no corpo do trabalho para a definição da metodologia proposta, a saber:

1 — Formulação e análise de matriz analítica para identificação de problemas de currículo e supervisão no sistema.

2 — Mapeamento de indicadores, selecionados a partir da realidade do sistema (seus problemas e necessidades), visando identificar intersecções para a elaboração de instrumentos adequados à Supervisão.

3 — Seleção e análise de instrumentos de supervisão.

4 — Levantamento de pontos de estrangulamento nos instrumentos analisados e/ou elaborados.

Aconselhamos a equipe técnica do DEM, encarregada de analisar este documento, a executar essas quatro tarefas — o que lhes possibilitará encontrar as deficiências do modelo apresentado neste trabalho.

Os autores.

## INTRODUÇÃO

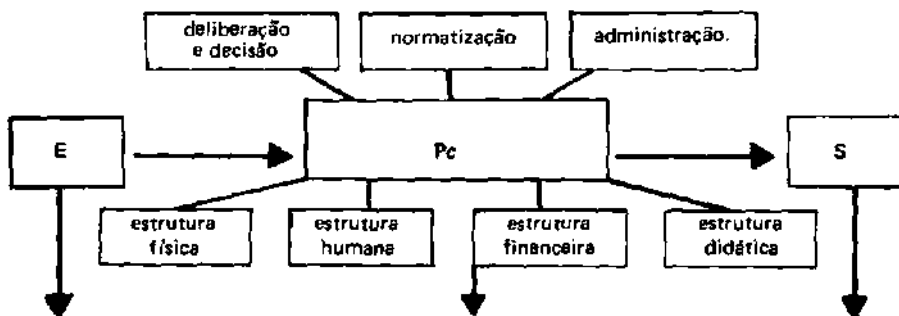
### POSICIONAMENTO DA SUPERVISÃO NO PROCESSO ADMINISTRATIVO

Os princípios contidos na Lei 5.692/71, evidenciam as diretrizes que devem nortear a estrutura e funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro.

A filosofia expressa na Lei 4.024/61, indica que o legislador sentiu a necessidade de organizar o Ensino de 1º e 2º graus, obedecendo um enfoque sistêmico que possibilite a criação de uma estrutura orgânica e funcional que favoreça a eficácia interna da ação e o entrosamento externo com outros setores.

Essa visão sistêmica obriga a considerar, analisar e raciocinar sobre a situação global, sobre dados reais: todos os elementos sendo levados em conta — condições e fatores que os produzem e as interligações e inter-relações dos diferentes setores.

Considerando-se os três componentes básicos de um sistema: Entrada (E), Processo conteúdo (Pc) e Saída (S), poder-se-ia esquematizar o Sistema Educacional brasileiro da seguinte forma, segundo suas funções e estrutura:



Características iniciais dos componentes do Pe (o dado real).

Fatores sócio-culturais, econômicos, recursos humanos, financeiros, tecnológicos. Estrutura técnico-administrativa, física e didática.

(limites e possibilidades para a organização do Pc).

Combinação ótima dos recursos e necessidades para o alcance dos objetivos do Sistema, que se concretizam na estrutura curricular.

Espera-se que o currículo constitua-se em instrumento capaz de operacionalizar fins e objetivos gerais da Educação Nacional.

(Estrutura e funcionamento).

Finalidade do sistema. O que se espera alcançar.

Leis da Educação, Objetivos Gerais da Educação.

Objetivos dos graus de ensino.

Objetivos do processo educativo.

Objetivos dos materiais de ensino.

A partir das fontes de objetivo o Homem, a Sociedade e a Cultura.

(objetivos).

## ELEMENTOS DO PROCESSO - CONTEÚDO

### QUANTO À ESTRUTURA:

- ESTRUTURA FÍSICA** - A rede física, o conjunto de prédios, instalações e equipamentos.
- ESTRUTURA HUMANA** - Todo o pessoal que o sistema utiliza para alcançar seus fins. Distribuição por atividade e funções, perfis, utilização dos recursos humanos.
- ESTRUTURA FINANCEIRA** - As fontes, o volume e a composição das inversões e gastos para o cumprimento dos fins.
- ESTRUTURA INSTITUCIONAL** - Os diversos níveis e modalidades ou tipos de ensino (níveis e graus). A organização dos mesmos, se dá em termos de funções específicas (conteúdo, duração, etc.) e as linhas de articulação vertical e horizontal que se estabelecem entre eles.
- ESTRUTURA DIDÁTICA** - A estrutura e determinação de conteúdos, as categorias curriculares, a ordenação do currículo, as direções do currículo.

### QUANTO ÀS FUNÇÕES:

- DELIBERAÇÃO** - Inicia-se pela definição de problemas, a coleta e ordenamento de dados, a consideração de alternativas. Define-se pela Política Educacional — arcabouço de idéias dentro do qual se tomam decisões. Reflete o caráter da organização embasada e indicando uma Filosofia de ação.
- DECISÃO** — Escolha das alternativas mais indicadas para o alcance dos fins. tomando por base os dados analisados e a Política de Ação definida.
- NORMATIZAÇÃO** - Se refere a normas de Direito que regulam a montagem do Processo conteúdo, visando o alcance dos objetivos do Sistema. Constitui-se de Disposições Legais — Constituição, Leis, Decretos; Disposições regulamentares — regimentos, portarias, instruções.  
Disposições consuetudinárias — ética, costumes, coerção social.
- ADMINISTRAÇÃO** — Coordenação, controle e manipulação dos recursos na busca dos objetivos definidos. Tem como sustentação a normatização e a própria estrutura do sistema. O conjunto de normas e regulamentos passa a constituir, descrever e dar forma ao subsistema de Administração da organização. É essencialmente função da Administração, a otimização dos recursos em função das necessidades para atingir os objetivos.  
Cabe a ela por em execução as premissas da Política de Ação, codificando as normas estabelecidas, para que as decisões a serem tomadas sejam as mais adequadas e levadas a efeito. Cabe-lhe a coordenação e o controle de todo o sistema.  
Essas duas premissas básicas (coordenar e controlar) da Administração caracterizam as atividades da direção, inspeção e supervisão.

COORDENAÇÃO - Direção: "A autoridade em ação, guiada e controlada por alguém oficialmente designado para isso".

"É a parte que efetiva a decisão, dá sinais para a ação, dá ordens e/ou poderes a outros para agirem, indica como deve ser a ação e quando iniciar, interromper ou terminá-la". (1) Sears, pg. 96.

CONTROLE - **Inspecção** - "o trabalho de vigilância e informação para o cumprimento de leis e normas educativas". (2) Lemus, pg. 41.

— **Supervisão** — o conjunto de ações que devem garantir a qualidade do processo de instrução, que servem de apoio ao processo curricular.

A Administração é, portanto, um complexo de processos técnicos, cientificamente determináveis que, servindo a uma Filosofia e a uma Política de Ação, efetiva-se no Sistema Educacional, com o objetivo de assegurar-lhe unidade, economia e aperfeiçoamento.

## ABORDAGEM HISTÓRICA DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Pode-se dizer que a Supervisão Escolar existe desde que existe a escola como instituição. Já em Atenas e Esparta, o sofronista e o éforo exerciam atividades de controle sobre a Educação e em Roma os censores tinham o controle e autoridade absoluta sobre a Educação dos jovens.

No Ocidente, já na Idade Média, a igreja exercia a direção e a inspeção das escolas, que mais tarde, no sec. XII, passou a ser competência do mestre-escola.

Nos EE. UU., Barr assinala quatro períodos no desenvolvimento histórico da Supervisão: como coerção, como "laissez-faire", como ensino e orientação, como direção democrática.

Rodrigues Vivanco distingue cinco fases históricas da Supervisão, segundo suas funções: como fiscalização, como preparação de professores, como colaboração, como técnica, como liderança responsável.

Lemus caracteriza quatro etapas no desenvolvimento da Supervisão: a) como tarefa de vigilância, b) como tarefa de orientação e aconselhamento, c) como liderança democrática e d) como um trabalho de análise e melhoria de sistemas.

Essas etapas se sucedem historicamente, porém não são exclusivas, há uma superposição de caráter acumulativo "no sentido de que cada uma delas perdura com maior intensidade".

Considerando-se a Supervisão como trabalho de análise e superação de sistemas, ela assume, como objeto de sua ação, a melhoria da situação educativa investigando causas, efeitos, circunstâncias, na busca de solução de problemas práticos. Dessa investigação, da natureza e causas desses problemas é que surge a sua metodologia de ação. Então, pode-se dizer que a Supervisão **se deriva da própria situação** (das necessidades constatadas) e não da imposição de uma ação estereotipada **sobre ela**.

Justamente essa ação, a partir das necessidades, dos problemas, da prática é que define o enfoque sistêmico aplicado à Educação.



## PORQUE ENFOQUE SISTÊMICO COMO METODOLOGIA EM EDUCAÇÃO

Várias razões justificam e dimensionam a importância da adoção da análise de sistema como a mais conveniente metodologia, hoje, para a educação em geral e a Supervisão em especial.

1) De ordem cultural — Vivemos, segundo McLuhan (3), a era eletrônica, isto é, a época do sistema de circuito, regeneração e envolvimento. Percebe-se agora que as conseqüências da ação ocorrem ao mesmo tempo que a própria ação, após o homem ter por longo tempo cultivado hábitos de desprendimento e de indiferença com relação às conseqüências sociais de suas ações. Experimenta-se uma crescente necessidade de encaixar as próprias conseqüências dos programas no projeto original e de colocar o consumidor no processo de produção. Despertando para a importância da regeneração eletrônica, tornamo-nos intensamente conscientes do sentido e dos efeitos de nossas ações, depois de séculos de relativa negligência e indiferença. A era eletrônica se caracteriza pela volta ao mundo tribal de sistemas integrais e de consciência coletiva. Passa-se da era da especialização para a era do desenvolvimento compreensivo, com ênfase no pluralismo e a insistência na participação e no envolvimento. Nada tem sentido isolado, tudo ganha significação, colocado num contexto.

2) Necessidades mais amplas da Educação — A educação no período que se seguiu às duas grandes guerras passou a ser visto como fator de eficiência social, não só das pessoas, como das nações. A educação passou a ser incluída em todas as soluções apontadas para equacionar a ampla gama de problemas contemporâneos: explosão populacional, explosão do saber, problemas do crime, da delinqüência juvenil, do abandono de menores, da pobreza, da produção e desenvolvimento econômico do país. A educação tornou-se a aspiração das camadas menos favorecidas da população, que não mais acreditam que sua posição inferior na sociedade faz parte da ordem natural das coisas. A exigência de mais e melhor educação passou a ser problema enfrentado por todos os povos. Ainda, a ampla aferição dos processos educativos por economistas passou a ser feita cuidadosamente, pois viu-se que a educação é meio eficaz de elevar a produtividade do país; a educação passou a ser considerada como investimento tão rentável quanto negócios imobiliários ou dinheiro.

Além do mais, verificou-se que planos econômicos podem ser ameaçados por falta de mão-de-obra qualificada que só a educação fornece.

Portanto, nas últimas décadas o interesse pela educação se intensificou; pede-se a ela muito mais do que se pedia antes. A educação foi redescoberta em termos econômicos e humanísticos. Reconheceu-se o conhecimento como um poder, que apesar de estar em crise é distribuído pelas escolas.

A educação portanto, passou a ser encarada como tarefa que não pode ser executada empiricamente, mas com planejamento rigoroso e científico.

3) a) A própria análise de sistema: A importância que a análise de sistema está assumindo em todos os setores de atividades humanas.

Começou sendo útil durante a 2a. guerra, quando um grupo de estudiosos - biólogos, físicos, matemáticos, professores, etc, foram colocados para aperfeiçoar as táticas militares,

devendo projetar idéias em vez de armas, planos em vez de equipamentos. Conseguiram, com êxito, selecionar locais mais favoráveis para bases de aviação de caça, instalações de radar, bom treinamento para pilotos e turmas de manutenção; manter eficiente sistema de comunicação e controle. Conseguiram aumentar as chances da Real Força Britânica, interceptar os bombardeios nazistas. Depois, o grupo de cientistas auxiliou com eficácia a guerra aérea contra os submarinos. Após a Guerra, o método se desenvolveu rapidamente aplicado a problemas mais amplos e mais precisos. A fase do método chamada orçamento-programa foi a que mais se desenvolveu, pois indica objetivos específicos e como concretizá-los. Com McNamara foi aplicado com sucesso na reorganização dos processos de planejamento e custeio no Ministério da Defesa dos Estados Unidos. Teve o sistema, grande influência na formulação de diretrizes militares do país e em 1965 foi recomendado pela Casa Branca como devendo ser empregado para avaliar todos os programas das repartições federais. As decisões eram baseadas em composições calculadas e em ponderação de alternativas a par da intuição e apreciação individuais. No comércio, na produção e em outros setores tem aumentado cada vez mais o seu emprego, principalmente quando problemas de quantidade, qualidade, prazos e custos devem ser equacionados em função de objetivos.

A tentativa de usar a análise de sistema ou análise operacional em educação iniciou-se nos Estados Unidos, em 1965. No Brasil, começa-se a valorizá-la.

b) O reconhecimento da necessidade de manutenção ou criação da "atitude administrativa" que Lodi explica: "consiste em dar ao empregado uma visão de conjunto da empresa e integrá-lo nos objetivos da mesma". Para o trabalhador da produção em massa, manual ou não, o desejo de conhecer e compreender é um motivo primordial de ação. A maior contribuição do homem especializado é a sua arte em si; nela repousam, igualmente, seu orgulho e sua satisfação. As pessoas que não possuem a habilidade tradicional do artesanato tem seu orgulho, sua satisfação e sua contribuição na capacidade de integrar, de ver seu trabalho e o conjunto em suas mútuas relações e de encontrar a realização de sua exigência de status na atitude administrativa". (4)

Aclarando o significado dessa atitude administrativa, Lodi afirma que em toda empresa há a alta administração, a administração média e o trabalhador e, que os três grupos diferem social e politicamente. A alta administração vê o todo em termos de sua execução econômica, eficiência e produtividade e como uma unidade numa economia complexa e competitiva.

A administração média, cuja existência e importância só recentemente se admitiu, tem na empresa visão de funções técnicas, mais como auto-suficiente do que como uma unidade da economia. A empresa é uma complicada máquina com departamentos a funcionar. Não saberá dizer, e não é o seu interesse, se a empresa vai bem financeiramente. O trabalhador não se preocupa nem pelo aspecto econômico e nem pelo técnico. Interessa-lhe é sua relação para com o emprego e para com seus companheiros de trabalho. Não tem visão de conjunto, não sabe o que ocorre em outros departamentos, planejamento para o futuro, engenharia e pesquisa, venda, compra, importação, exportação, etc.

A atitude administrativa é necessária em todos os escalões da empresa. É necessária ao trabalhador, que precisa ver a fábrica como gerente, o que se consegue por informações, cursos de treinamento. Ele precisa variar de departamento, envolver-se no processo inteiro, produzir unidades inteiras, percorrer a fábrica em caráter de visita.

Quando tal acontece há um aumento quase explosivo da produtividade e eficiência.

Para a alta administração, essa atitude sempre está presente, pois está preocupada sempre com os resultados, com o negócio, fabricação, planejamento, compra e venda, financiamento,

contabilidade, etc.

Na administração média é onde a atitude administrativa tem sua maior razão de ser e é onde ela pode não estar presente, suplantada pela preocupação técnica. Aqui manuseiam-se plantas, elaboram-se formulários, manipulam-se conceitos e algarismos, tudo altamente abstrato, o que pode prejudicar a função maior de integrar. O homem do grupo médio, o inspetor, o administrador médio, o supervisor, o técnico não trabalham sozinhos e só podem dizer "nós". Nunca dirá como o operário "fiz isto, coloquei esta peça". O grupo que tem a essência de sua função na atitude administrativa enfrenta as maiores dificuldades para consegui-la.

A média administração é responsável pela melhor produção, seu trabalho é considerado multiplicador da produção se conseguir coordenar, integrar.

c) Robert Katz denominou a "atitude administrativa" como "habilidade conceitual que é a habilidade para ver a organização como um todo; isto inclui o reconhecimento de como as várias funções da organização dependem uma da outra e como a mudança em qualquer das partes afeta todas as demais". (5)

Davies e Tannaccone concluem que "os enfoques dos estudos organizacionais que insistem nas habilidades conceituais devem:

- Ser molares e não moleculares;
- Dar muita importância às interdependências das relações funcionais;
- Isolar os elementos significativos nas interdependências de relações funcionais;
- Fazer provir as informações do estudo da mudança dentro da organização.

A forma mais efetiva de incorporar essas características ao estudo das organizações é ver a organização como um sistema.

A teoria dos sistemas auto-reguladores não somente apresenta implicações para o estudo das organizações, como também pode prover o supervisor ou administrador de importantes elementos analíticos-conceituais." (6)

Proceder por análise de sistema ou análise operacional é proceder tendo sempre presente a visão do conjunto.

"Caracterizam um sistema, de um modo geral, a ordenação hierárquica ou interdependência das partes que o compõem, bem como a natureza das relações e estados. As relações representam as formas de comunicação entre as partes e os estados, a situação ou condições em que um sistema apresenta em determinado momento" (7)

"O enfoque sistêmico supõe conceitos e pressupostos e procedimentos e práticas. Enquanto abrange conceitos, pressupostos, visa explicar e compreender, prever e controlar fenômenos complexos - Enquanto abrange práticas e procedimentos, possibilita uma série de caminhos e alternativas ou formas de ação para a solução de problemas críticos e complexos". (8)

"Pela essência da tarefa que desenvolve não é um método mas um ponto de vista, um espírito de investigação científica". (9) (Pfiiffer).

"A força do método de análise de sistema reside fundamentalmente em ampliar a agudeza do pensamento" (10).

"Um enfoque sistêmico é um procedimento para se obter, de maneira mais efetiva e eficiente, os resultados educativos que se deseja e é um modo de pensar que sobreleva a determinação e solução de problemas". (11)

Enfoque sistêmico, é o processo mediante o qual identificam-se necessidades, solucionam-se problemas, determinam-se requisitos para a solução de problemas, escolhem-se soluções entre alternativas, obtém-se e implantam-se métodos e meios, avaliam-se os resultados e se fazem revisões necessárias, totais ou parciais do sistema, para eliminar necessidades.

"Possibilita, o enfoque sistêmico, uma nova maneira de conceber a realidade que nos cerca e uma forma racional e científica de solucionar problemas complexos". Pfiffer, pg. 12 (12).

"Para compreender a metodologia denominada análise de sistemas, é necessário primeiramente ter uma compreensão dos problemas, pois a finalidade dessa análise é a solução de problemas de decisão que o planejador enfrenta". (13)

Em educação o enfoque sistêmico satisfaz a necessidade de resultados pertinentes e predizíveis, orientados para o aluno. "É preciso dar perspectiva à relação entre o produto e o processo (fins e meios), mediante um instrumento de planificação associado a certa lógica que exige a identificação das necessidades e problemas afins, antes que se estabeleçam e selecionem soluções.

O sistema operacional seria comparável a um sistema aberto em operação, um jogo em que as regras não seriam totalmente estabelecidas.

A análise de sistemas lembraria o caso do jogador de futebol que tomou a bola e correu para o gol, criando o rugby, "nova forma de jogo". (14).

Meals afirma "a análise de sistemas encosta o educador na atualidade e o obriga a ver sua atividade como um conjunto, não somente o aluno como um todo, como também o currículo, os meios de comunicação, o mestre e a direção do sistema, com o fim de juntar este e outros recursos em um sistema funcional". (15)

Blaschke escreve: seu significado para a educação é que força o indivíduo a definir o problema com precisão, anotar as possíveis alternativas e custos e escolher a alternativa mais eficaz, de acordo com seu critério de funcionamento.

## DESENVOLVIMENTO

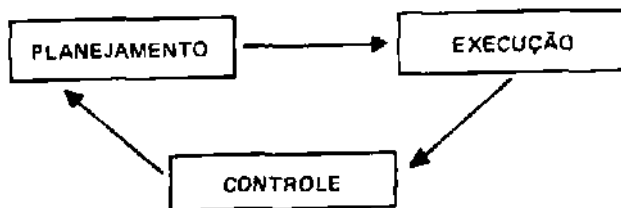
Apresentamos à Equipe Central de Supervisão do DEM, como sugestão de metodologia, a análise sistêmica aplicada à montagem do serviço de Supervisão que tentamos utilizar em um curso para a SEC de Mato Grosso:

A — Identificar fontes teóricas para elaboração de instrumentos adequados à Supervisão.

## PROBLEMAS GERAIS DE CURRÍCULO E SUPERVISÃO

Dois processos básicos desenvolvem-se a nível de macro-sistema para os problemas pertinentes à área de ensino: o planejamento curricular e o controle de sua execução.

A dupla função de planejamento e controle do processo curricular deve estabelecer-se como atividade integrada e dinâmica que realize constantemente o círculo que se inicia pelo conhecimento da realidade, passando pela definição de objetivos, planejamento de estratégias e programação, para concluir na verificação do alcance dos objetivos e análise das soluções adotadas.



## A SUPERVISÃO COMO UNIDADE DE CONTROLE DO PROCESSO CURRICULAR

A Lei 5.692/71, em seu artigo 33, legitima a Supervisão ao referir-se à "formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas da Educação". (Lei 5.692/71, cap. V, art. 33).

Não há, contudo, uma definição do sentido específico do termo, nem do âmbito de sua atuação.

No Brasil, a "Supervisão Educacional" emergiu das atividades do antigo inspetor e surgiu pela primeira vez em 1931, com a Reforma Campos, sob a forma restrita de "inspeção especializada", a fazer-se como "assistência técnica", dividindo-se para tanto em três áreas: (a) letras; (b) ciências matemáticas, físicas e químicas; (c) ciências biológicas e sociais. A idéia não vingou nessa iniciativa pioneira, por evidente ausência de condições e ressurgiu extralegalmente nos anos 50, sob denominações diversas em que predominaram as de "orientação pedagógica" e "orientação escolar". Foram por igual inexpressivos os resultados colhidos. Para isso, entre outras razões de infra-estrutura, contribuiu a organização totalmente centralizada que então possuíamos e na qual, os "currículos", os programas, e as "instruções metodológicas" vinham prescritos e nada, ao menos em teoria, se deixava aos educadores para acréscimos e reajustamentos.

Com as diretrizes e bases de 1961, vigentes a partir de 1962, passou o currículo a organizar-se em três níveis — o nacional, o regional e o das escolas — mediante camadas que sucessivamente se acrescentam e devem integrar-se. Longe, pois, de concluir-se com a fixação de conteúdos e métodos a observar em todo o país. como antes acontecia, o planejamento do ensino prossegue nos sistemas, continua em cada estabelecimento e neste é tarefa que sempre se renova. Sem dúvida, à maneira do que ocorreu com a administração, isso variou na proporção da rede escolar e das respectivas unidades. Onde poucas eram tais unidades e reduzido o seu número de alunos, predominou inevitavelmente a uniformidade para a qual, como outrora, bastava o diretor, com ou sem auxílio eventual de professores mais interessados. Nos grandes sistemas e instituições porém, os desdobramentos e acréscimos tenderam a aumentar e, pela via de opções, a incluir a contribuição dos próprios alunos. Foi sobretudo aí que se fez necessário um novo tipo de profissional voltado para o processo didático.

Esse profissional é o supervisor. Embora o nome importe pouco, a no caso não seja dos mais felizes, registramos de passagem que dois motivos convergiram para a sua fixação: em primeiro lugar, o inconveniente de designar pelo mesmo substantivo o "orientador educacional" e o que já então se chamava o "orientador pedagógico"; depois, a influência norte-americana que oferecia uma nova palavra, logo empregada por muitos e oficializada no artigo 30 da Lei nº 5.540/68. Com o nome, todavia, não veio inteiramente a função. Nos Estados Unidos da América, de comum fazer-se do supervisor um duplé de inspetor. Entre nós, enraizando-se embora no "inspetor especializado", ele tende cada vez mais a firmar-se na especialidade sem a idéia de inspeção. Esta, em sua forma clássica, vai desaparecendo até no processo administrativo ao identificar-se com o aspecto de avaliação e controle, base de replanejamento e de constante renovação contudo, temos de caracterizar a supervisão em si, o que vale dizer, a coordenação do processo didático nos mesmos aspectos de planejamento, de execução e de avaliação e controle no âmbito de sistemas escolares e das unidades que os compõem. A diferença básica para a administração reside no campo micro-educacional do seu exercício. O supervisor é um didata que se

volta para o currículo na acepção ampla da palavra. Com preparo específico e visão de conjunto, procura sempre dar unidade ao trabalho dos professores, tanto ao nível de sistema como ao de escola, seja nas fases de planejamento e execução, seja na de avaliação e controle. É O que implementa o currículo e não impõe esquemas abstratos e uniformizadores, buscando antes elevar o teor qualitativo do processo ensino-aprendizagem sem pretender substituir-se aos que dele se encarregam diretamente.

O exercício dessa coordenação faz-se na perspectiva de todo o currículo, do grau ou dos graus considerados, quando se desenvolve no âmbito de um sistema de ensino, como no departamento de 1º e 2º. graus de uma Secretaria de Educação, e no de uma ou mais escolas (Parecer 75/76-CFE, pág. 17).

## NOÇÕES GERAIS SOBRE UM SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E CONTROLE

Acompanhar, avaliar e controlar a implantação e o desenvolvimento de uma organização é condição fundamental para que alcance seus objetivos, mantenha-se inteiramente e adapte-se ao ambiente. Isto quer dizer que possibilitam o equilíbrio entre as variáveis internas e externas.

**Controle** é o processo de comparar o resultado real com o esperado e identificar qualquer discrepância existente entre eles.

Os desvios encontrados (se ocorrem) podem ser de ordem negativa ou positiva.

Contudo, segundo Schiefelbein (16) "em qualquer caso é interessante precisar se esses desvios são fruto de erros metodológicos na elaboração do plano, de mudanças nas condições, dentro das quais se supôs que se iria operar, de erros de medida na situação inicial ou final, ou do não cumprimento parcial ou total das medidas consideradas no plano".

Encontrado o desvio, seja ele negativo ou positivo, é preciso providenciar o reajuste das normas e medidas determinadas para o controle (objetivos, programa, a própria organização), mediante comunicação ao componente adequado do Sistema.

Esse processo é contínuo e visa igualar o resultado alcançado, ao esperado.

"O processo de controle se inicia com a determinação de normas e medidas, atividade que consiste em estabelecer a quantificação dos objetivos, dos programas operativos e da organização adotada, definindo os padrões de operação e as medidas de rendimento. Os padrões de operação assinalam níveis de eficiência, qualidade e oportunidade de cada uma das atividades a realizar; as medidas de rendimento mostram os níveis de desempenho pessoal dos indivíduos responsáveis pelas atividades" (17) — Bloch, pg. 82.

Determinadas as normas e medidas de controle que atuarão como critérios para o acompanhamento e avaliação, passa-se à seleção de mecanismos e procedimentos que possibilitarão a análise comparativa dos objetivos esperados e alcançados, a avaliação técnica e da própria organização. Para tanto, é preciso estabelecer que informações e de que qualidade, serão necessárias e como obtê-las (definir fontes, determinar como obter informações válidas e oportunas, critérios para validação das informações, mecanismos de transmissão das mesmas ao componente do sistema que irá utilizá-las e arquivo das informações para utilização posterior).

É preciso ainda, estipular critérios que serão utilizados na adoção de medidas corretivas, quando for o caso, isto é, como analisar e avaliar a informação e como efetivar sugestões e recomendações.



O acompanhamento é a verificação direta e constante da capacidade de desenvolvimento de uma atividade, possibilitando que esta atividade se realize dentro dos limites de tempo, espaço, padrões e critérios pré-estabelecidos.

A avaliação "busca estabelecer um critério de valor, uma hierarquia quanto ao nível de desempenho, considerando o contexto em que se efetivou a atividade, as condições humanas, técnicas, materiais e físicas que interferiram na sua realização". (18) SEC (RS). Deve, sempre, partir da análise da realização.

Para estabelecer padrões e critérios de acompanhamento, avaliação e controle é preciso estipular, para cada situação em particular e para o sistema como um todo, as variáveis, os indicadores envolvidos no processo — suas características iniciais e sua participação no mesmo — e os obstáculos e limitações.

O acompanhamento e avaliação devem estar presentes em todas as fases do planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação. Na elaboração possibilitam suprir possíveis desvios dos objetivos e carências do planejador, se há justificativa para a medida adotada e suas possibilidades de execução (tempo, recursos).

No desenvolvimento, permitem assegurar o sucesso do planejado, garantindo o fomento da rentabilidade, a colaboração eficiente dos executores, a obtenção de dados necessários, a eficiência do sistema de comunicação das informações, visando o controle.

O processo de acompanhamento, avaliação e controle exige um conjunto de mecanismos institucionais, técnicos e humanos, para sua atuação eficiente.

Mecanismos institucionais — sistema de Supervisão e outros mecanismos de caráter provisório, quando a Supervisão julgar conveniente para suprir ou complementar tarefas específicas.

Mecanismos humanos — os supervisores, assessores técnicos, permanentes ou provisórios.

Mecanismos técnicos — metodologia, procedimentos, técnica, instrumentos, bem como materiais e instalações necessários.

Para se evitar que seja tendencioso é conveniente estabelecer um fluxo sistêmico de acompanhamento, avaliação e controle, uma programação detalhada de atividades contendo especificação de prazos e metas; padronizar instrumentos.

Se a Supervisão tem por objeto a melhoria do processo curricular, seu objetivo é controlar, acompanhando e avaliando o mesmo nos diferentes níveis de seu desenvolvimento no Sistema Educacional.

É preciso ter presente a conotação que ela assumirá nesses diferentes níveis.

É bem provável que a nível central haja acompanhamento, controle e avaliação, mas não na mesma intensidade e qualidade dos níveis intermediário e local.

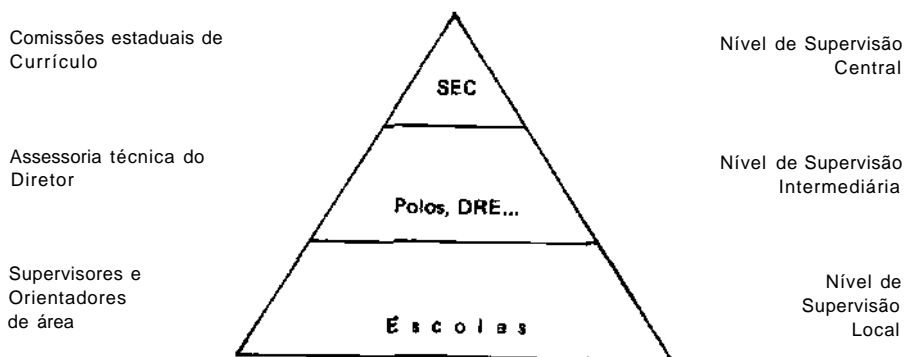
O conteúdo de acompanhamento num nível não será, necessariamente, igual ao do nível inferior ou superior, conseqüentemente os instrumentos serão distintos e o fluxo independente.

Tomando-se o processo curricular como ponto de referência é que se pode definir a natureza do conteúdo do acompanhamento, avaliação e controle nos diversos níveis de sua elaboração, execução e avaliação (do processo curricular).

## A - NÍVEIS DE ATENDIMENTO DA SUPERVISÃO

Num Sistema complexo como o de Educação, pode ocorrer que seja necessária uma centralização normativa e uma descentralização executiva, devendo a Supervisão estar presente em todos os níveis administrativos.

Por analogia, pode-se com; arar o sistema hierárquico da Supervisão com a figura de uma pirâmide, onde aparece a Supervisão central no topo (núcleo bem reduzido, isto é, quantidade reduzida de pessoas responsáveis, concentração num espaço determinado, funções amplas). A Supervisão intermediária estaria localizada mais no centro e mais para o alto (núcleo mais amplo, isto é, vários pontos estratégicos distribuídos na área física, maior número de pessoas responsáveis, funções mais especificadas). A Supervisão local constituiria a base da pirâmide (núcleo maior, constituído por todas as escolas do Sistema de Ensino, grande número de pessoas envolvidas e responsáveis, funções bem especificadas de acompanhamento, avaliação e controle do processo de ensino-aprendizagem).



Desse modo, é bem provável que, a nível central serão estabelecidas normas, critérios, programas e princípios e os níveis intermediário e local porão em execução essas normas na solução de casos individuais.

Essa hierarquização possibilitará estabelecer o maior entrosamento entre os níveis para que se cumpram os objetivos, utilizando-se um subsistema de comunicação eficiente e rápido.

Em cada nível é preciso estabelecer pontos estratégicos de controle, que se constituirão em focos de atuação que permitam a observação do maior número possível de padrões e normas estabelecidas. Por exemplo, a nível local de escola, a Supervisão concentrará sua atuação no processo de instrução que se constitui no seu núcleo básico de atuação, sem contudo deixar de controlar aqueles setores que contribuirão para o desempenho eficiente do processo de instrução (núcleos de apoio), direta ou indiretamente.

O diagnóstico das necessidades da unidade escolar e seu inter-relacionamento com os níveis superiores da Supervisão, oferecerão informações úteis para o conhecimento da natureza do sistema como um todo.

A aproximação e/ou agrupamento dessas necessidades fará surgir categorias ou grupos de ordens. O cruzamento desses grupos de ordens (conjunto de necessidades da mesma natureza) proporcionará o surgimento das intersecções (funções do sistema de Supervisão).

À partir da delimitação de funções, do estabelecimento de prioridades e hierarquias entre elas, ter-se-á a pirâmide do sistema de Supervisão, abordada em sua natureza primeira. A organização do fluxo, status e papéis será apenas decorrência dessa situação.

É, em outras palavras, a aplicação das etapas do enfoque sistêmico como metodologia de estruturação do Sistema de Supervisão:

1. Diagnose da situação.
  - 1.1. Levantamento das necessidades
    - a) comparação entre condição atual e condição desejada.
    - b) determinação de prioridades (análise e categorização das necessidades).
2. Identificação, definição e caracterização do problema.
3. Determinação dos requisitos e alternativas de solução:
  - 3.1.
    - a) análise de missões
    - b) análise de funções
    - c) análise de tarefas
    - d) análise de métodos e meios (estratégia e recursos).
  - 3.2. Adoção e/ou descrição do modelo.
  - 3.3. Determinação de fluxo e refluxo.
4. Implantação da alternativa de solução adotada (execução das estratégias, recursos, tarefas, funções e missões).
5. Avaliação
  - 5.1. Determinação da eficácia da execução.
  - 5.2. Revisão do que seja necessário.

## B - METODOLOGIA - FASES

### 1. Diagnose da Situação

#### 1.1. Comparação entre condições atuais e condições desejadas.

Partindo-se do princípio de que a análise de sistema é o modo disciplinado e científico de enfrentar problemas, é a tentativa de ordenar o caos aceitando que necessidade é índice de problema, o essencial a ser feito é localizar, definir e delimitar problemas a partir de necessidades levantadas.

Necessidades são faltas, ausências, carências, discrepância entre o estado atual e o desejável. Os dois estados são referenciais para se detectar necessidades.

"Identificar necessidades é uma análise de discrepâncias determinadas pelas posições extremas: Onde estamos? Onde deveríamos estar? (19) Kaufman - cap. 3, pág. 4).

Identificar necessidade sem esse trabalho comparativo entre o real e o esperado é agir empiricamente. Por exemplo: "Especificar funções do Supervisor a nível de escola (desejável) é realmente necessidade válida, rigorosamente apreendida se surgiu do contraste com "há ausência de especificação de funções do Supervisor á nível de escola", (real).

Para levantamento de necessidades, portanto, poder-se-iam utilizar quadros como o que segue:

Possíveis necessidades

condição atual	condição desejável	formulação da necessidade
perfil do supervisor não definido	perfil do supervisor bem especificado em todos os níveis.	definir o perfil do Supervisor a nível central, intermediário e local.

O erro mais freqüente que se comete ao formular uma necessidade é o de incluir uma "Solução" no enunciado.

Exemplo: Necessitamos individualizar o ensino nas classes de 2º. grau da escola tal.

Erro: "individualizar o ensino" é solução e não identificação de discrepância entre "o que é" e "o que deve ser".

condição atual	condição desejável	formulação de necessidade
tal escola de 2º grau tem usado em excesso técnicas socializadas de ensino.	equilíbrio entre ensino socializado e individualizado	ausência de equilíbrio entre técnicas socializantes e individualizantes

Identificar necessidades é o que os analistas de sistema chamam de desenterrar, cavar os dados, chegar às raízes, sujar as mãos.

A metodologia de pesquisa está aí a indicar muitos instrumentos de coleta de dados: questionários, roteiros de entrevistas, roteiros de observação dirigida, etc.

No curso sobre Instrumentação da Supervisão, no Estado de Mato Grosso, foi pedido que cada participante, individualmente, fizesse um levantamento de necessidades, utilizando o quadro a seguir.

QUADRO 1

Necessidades geradas pela criação de um Sistema de Supervisão.	Funções decorrentes dessas necessidades.	Elemento técnico responsável (recurso humano).
Agrupamento de funções da mesma espécie.	Ordem preferencial dos grupos de necessidades detectadas.	Organograma a partir dos grupos de funções.

Dos trabalhos realizados, apresentamos um exemplo, que mostra os tipos de necessidades levantados.

A tarefa foi de grande valor, pois, apreendeu, diretamente do pessoal envolvido, as assunções, percepções e interesses no tocante à Supervisão.

As equipes de supervisão central das U.F. têm tentado indicar mecanismos e elaborar instrumentos para acompanhamento, avaliação e controle de ensino e organização curricular.

Tais instrumentos poderão ser utilizados como fontes de dados e identificação de necessidades, quando aplicados. Por exemplo, o "Roteiro de Análise do Plano Global da Escola de 1º Grau", organizado pelo extinto Departamento de Orientação Técnica (DOT) da SE do Estado de São Paulo, serviu para acompanhar a elaboração de planos curriculares e de ensino, mas se constituiu em instrumento para identificação de necessidades, pois, serviu para acusar carências.

A literatura sobre supervisão é rica em enumerar meios de efetuar sua própria ação, e, tais meios poderiam ser empregados para determinar necessidades.

O próprio CIPP (Controle, insumo, processo, produto) de Stufebeam, 1968, poderia ser empregado para se avaliar situações e identificar necessidades em qualquer situação de educação, portanto, também de supervisão. O modelo CIPP consta de:

- a) Avaliação do contexto: análise sistemática dos fatores demográficos, culturais, históricos e sócio-econômicos, relacionados com o problema. Deve incluir-se também análise ambiental, uma descrição da área onde devem se produzir as mudanças.
- b) Avaliação do insumo: estudos de instalação, pessoal, serviços, etc, que poderão ser utilizados em qualquer programa.
- c) Avaliação do processo: procedimentos empregados, incluindo seqüências, condições e papéis desempenhados pelos componentes do programa.
- d) Avaliação do produto: a amplitude com que se alcançaram os objetivos, incluindo mudanças ou resultados inconvenientes.

1.2. ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DAS NECESSIDADES

Levantando-se necessidades pode-se chegar a muito mais dados do que o suficiente, o que dificulta o trabalho. Há que seleccioná-los. Além disso dados absolutos são pouco significativos. As necessidades ganham significado quando analisadas, seleccionadas, classificadas, categorizadas.

se faz buscando as intersecções.

Pfeiffer indica cálculos matemáticos (de matrizes e outros), que poderiam ser usados na categorização, evitando-se as porcentagens e médias que ainda se constituem em dados absolutos, já não mais suficientes.

No Curso de Supervisão de Mato Grosso, pediu-se que, em seqüência ao levantamento individual de necessidades (quadro 1) apontadas, fossem feitos agrupamentos. Percebeu-se que as carências se concentravam na institucionalização do Sistema de Supervisão, na elaboração de projeto de criação do serviço, planificação do serviço, determinação das funções nos níveis, tarefas a serem executadas, normas e recursos de implantação, etc, conforme segue:

QUADRO 2

Necessidades Geradas	Funções detectadas
1. Institucionalização da equipe de Supervisão de 2º Grau.	<div>a) Criação da Equipe de Supervisão Central, Intermediária e Local:<ul style="list-style-type: none"><li>— Elaborar minutas de documentos legais para tanto;</li><li>— Documento legal;</li><li>— Definição de funções;</li><li>— Portaria da SEC.</li></ul></div> <div>b) Organizar Estrutura e Funcionamento do Serviço de Supervisão:<ul style="list-style-type: none"><li>— Elaboração de Projeto</li><li>— Integração da equipe de Supervisão com a de currículo e demais equipes da SEC.</li><li>— Elaboração de um plano de Supervisão.</li><li>— Definição de objetivos do serviço de supervisão.</li><li>— Estabelecer critérios para recrutamento e quantificação da equipe.</li><li>— Definir competências.</li></ul></div>

Prever fluxo eficiente de acompanhamento, avaliação e controle.  
Treinamento e especialização das equipes.  
outras...

2. Implementar o serviço de supervisão em todos os níveis:

Estabelecimento de fluxo de informações rápido e eficiente.  
Estudo de propostas curriculares em conjunto com a equipe de currículo de 2º Grau.  
Integração do trabalho das equipes central, intermediária e local.  
Conscientização do pessoal administrativo (diretores e delegados de ensino) sobre as verdadeiras funções da Supervisão.  
Estabelecimento de normas, padrões e medidas de acompanhamento, avaliação e controle.  
Elaborar instrumentos de acompanhamento, avaliação e controle.  
Elaborar plano e programação do Serviço de Supervisão  
outras...

3. Recursos humanos qualificados:

Levantamento de recursos humanos.  
Caracterização das necessidades de recursos humanos.  
Elaboração de projetos de treinamento e especialização de recursos humanos e habilitação em Supervisão.  
Convênios com agências executoras de cursos.  
Seleção de pessoal a ser habilitado.  
Tomada de medidas que garantam a execução desses projetos.  
Avaliar a execução desses projetos.  
Análise ocupacional.  
Pesquisa de mercado de trabalho onde serão oferecidas as habilitações.  
outras..

4. Caracterização das micro-regiões econômicas e culturais do Estado:

Planejamento e execução de pesquisa sócio-econômica e cultural do Estado.  
Pesquisar mercado de trabalho.  
Pesquisar condições gerais do Sistema de Ensino do Estado.  
Pesquisar os aspectos do Sistema de Ensino, com aprofundamento, no que se refere a currículo e processo de instrução.  
Estudar diretrizes e metas de programas de desenvolvimento do país, na área de Educação.  
Analisar implicações próximas e remotas da Reforma de Ensino em relação ao Sistema do Mato Grosso.  
Identificar fenômenos carentes de maior atenção.  
outras...

5. Equipar salas ambiente para formação especial:

Fazer levantamentos de materiais necessários.  
Especificação de recursos financeiros.  
Aquisição de materiais para habilitações específicas.  
Realização de convênios com instituições para aproveitamento de recursos.  
Fazer levantamentos de número de salas necessárias por habilitação.  
outras.

Fonte: Agrupamento do Quadro 1.

## 2. IDENTIFICAÇÃO, DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA.

Das categorias de necessidades emergem os problemas.

"Problema é o desvio ou desequilíbrio entre o que deveria estar acontecendo e o que está realmente acontecendo, é o desvio de alguma norma ou padrão desejado de desempenho, face a fatores intervenientes durante a execução". O desequilíbrio é provocado por uma mudança qualquer não prevista e, por isso mesmo, não impedida de acontecer.

Existe o problema, quando as pessoas que julgam o desvio consideram-no possível de correção, sob pena de a execução não corresponder ao plano proposto. Existe ainda quando é julgado de interesse da empresa, alterando o padrão de desempenho para atender a uma nova exigência.

Caracterizam um problema:

a) a existência de duas situações: A e B e o desejo de alcançar o estado B, partindo de A. A caracteriza o estado de fato e a situação- B -caracteriza o estado desejado.

b) a existência de uma série de elementos que precisam ser acionados para permitir a passagem de A a B; — humanos, técnicos, materiais, financeiros.

c) existência de muitas alternativas possíveis para processar a transformação.

d) a existência de diferentes graus de preferência pelos modos alternativos para promover a transformação.

e) a necessidade de escolha de uma das alternativas para ser executada — processo de decisão e escolha".

A necessidade é a carência (20) Projeto ACA/RS., é a discrepância, a existência do problema ou desvio existente. Ela é indicadora, índice dela.

"Quando analisamos as necessidades, deparamos com numerosas lacunas ou carências dispostas em ordem de importância, indicando os que devem ser eliminados. Essas carências, uma vez selecionadas para a ação, são os problemas. Assim, pois, os problemas são lacunas selecionadas". (21) Kauffman, cap. 4, pag. 68.

Na experiência de Mato Grosso foi possível, das categorias de necessidades, chegar aos problemas da Supervisão do Ensino de 2º Grau do Estado (quadro 2 e Relação de Problemas).



A partir da definição, um problema deve ser analisado para que se perceba todas as suas características, relações recíprocas entre suas partes e para que se possa especificar requisitos mensuráveis para obter a melhor solução do problema geral e para resolver cada uma de suas partes.

Os problemas em educação apresentam-se quase sempre globais e vagos, carecendo ser operacionalizados para provocar propostas claras de objetivos e programas de ação eficientes.

No exemplo de Mato Grosso foi solicitado aos participantes do curso que tomassem cada um dos problemas enumerados e tentassem verificar como cada um se apresenta ou repercute no nível de Supervisão central, intermediária e local, e como poderia ser melhor caracterizado como problema de acompanhamento, controle ou avaliação. Pediu-se que utilizassem o quadro que segue, como auxiliar. (Quadro 3).

ANALISE DAS NECESSIDADES PARA IMPLANTAÇÃO  
DO  
SERVIÇO DE SUPERVISÃO

Níveis da Supervisão	Problemas (variáveis)	Soluções	Meios		Obstáculos
			Materiais	Humanos	
Supervisão Central					
Supervisão Intermediária					
Supervisão Local					

## **RELAÇÃO DE PROBLEMAS EMERGENTES DA CATEGORIZAÇÃO DE NECESSIDADES**

- 1 - Propor a institucionalização do Sistema de Supervisão;
- 2 — Constituir as equipes de Supervisão;
- 3 — Implantar o serviço de Supervisão;
- 4 - Estudo do Sistema de Ensino do país e do Estado;
- 5 — Levantamento de mercado de trabalho;
- 6 — Organizar equipe de pesquisa,
- 7 — Prever recursos financeiros;
- 8 — Sugerir equipamento e construção de salas ambiente;
- 9 — Conseguir articulação e integração horizontal e vertical dos níveis de Supervisão com outros órgãos da SEC;
- 10 — Definir e conscientizar-se dos objetivos da Supervisão;
- 11 — Elaborar projeto de montagem do Sistema de Supervisão;
- 12 — Elaborar o fluxo das tarefas nos diferentes níveis de Supervisão;
- 13 — Dinamizar o estágio de 2º Grau;
- 14 — Propor a qualificação de Supervisores do Ensino de 2º Grau.

Esta relação foi reduzida posteriormente a sete problemas prioritários:

- 1 — Montagem do Sistema de Supervisão;
- 2 — Elaboração do fluxo de Sistema de Supervisão, nos diferentes níveis e com os demais órgãos da SEC;
- 3 — Qualificação de Recursos Humanos para o Sistema de Supervisão;
- 4 — Levantamento do mercado de trabalho no Estado;
- 5 — Previsão de recursos financeiros, equipamentos e construções de salas ambiente para o ensino de 2º Grau;
- 6 — Orientação para realização de estágio para o ensino de 2º Grau;
- 7 — Estudo do Sistema de Ensino de 2º Grau no Estado.

### 3. DETERMINAR OS REQUISITOS E ALTERNATIVAS DE SOLUÇÕES.

Caracterizado e delimitado o problema, o passo seguinte é determinar como resolve-lo. Não é ainda solucioná-lo, é preparar-se para fazê-lo. É aquele momento em que se levanta o juízo, faz-se uma predição das possíveis soluções e um balanceamento delas.

É um momento criativo que foi preparado pelos passos anteriores (levantamento de necessidades, seleção delas e definição de problemas).

Enumera-se alternativas de solução e analisa-se as conseqüências, vantagens e desvantagens da adoção ou não de cada uma delas.

O trabalho ficará simplificado se for feito através de:

- 3.1. a) Análise de missões, etapas ou fases que consistem em encontrar os grandes momentos da solução do problema considerado como um todo pela determinação de objetivos amplos.
- b) Análise de funções que consistem no detalhamento de cada uma das etapas determinadas.
- c) Análise de tarefas — um detalhamento ainda maior, chegando-se às unidades menores da planificação.
- d) Análise de métodos e meios de solução, ou seja, análise dos recursos humanos e materiais disponíveis, estratégias e instrumentos.

Procede-se, diz Kaufman, como numa análise microscópica em que se emprega lentes de aumento crescente. Num desdobramento toma-se o conjunto determinando-se-lhes os grandes aspectos, partes ou momentos (missões), depois aspectos ou partes menores componentes (funções) e, finalmente, as unidades mínimas do processo. Esse trabalho feito com meticulosidade **faz** com que se vislumbre alternativas de solução e se perceba os meios a serem utilizados.

Determinar alternativas de solução se resume em responder as perguntas:

Aonde vamos e como saber que chegamos?

O que nos impede de chegar aonde queremos?

Quais são as principais etapas do caminho que queremos percorrer?

Que fazer em cada etapa?

Que tarefas específicas devem ser feitas?

Quais são os meios ou formas específicas de se fazer o que se tem a fazer?

## Levantamento e Seleção de Métodos e Meios.

Se se busca trabalho racional, científico, há que se listar todas as alternativas e instrumentos de solução, verificando-lhes as vantagens e desvantagens do emprego, antes de se decidir por um ou alguns deles.

Alternativas, ou métodos, ou estratégias são encaminhamentos ou orientação geral que se imprime à solução de problemas. Meios ou recursos são os instrumentos de aplicação das estratégias. Métodos e meios são o "como" solucionar o problema.

Levantar e solucionar métodos e meios é trabalho simultâneo e depende da especificação de etapas, funções ou tarefas. Delimitando-se essas últimas, tem-se como resultado, objetivos ou produtos e a visão de todas as estratégias e meios de solucionar os problemas. Por outro lado, a indicação de estratégias e recursos possibilitam o planejamento da viabilidade e custo do processo.

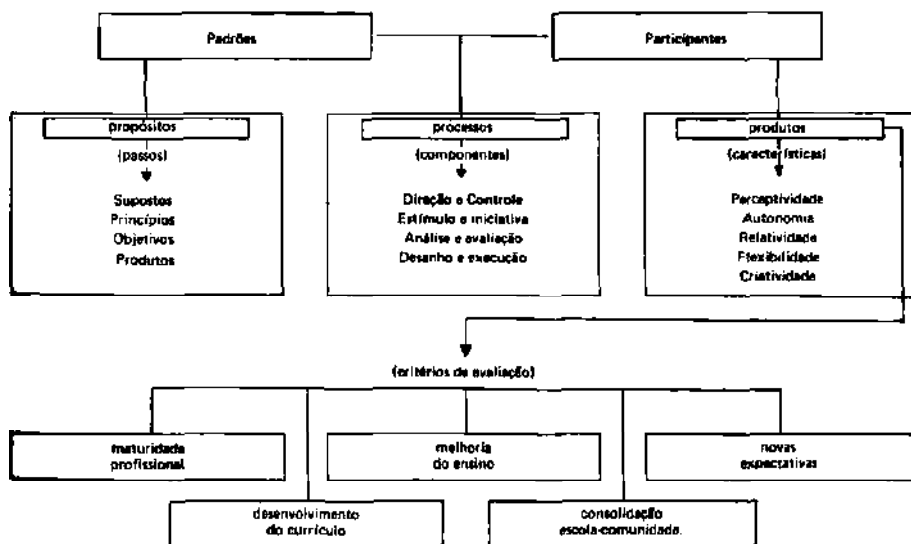
As fontes de estratégias e meios são especialmente a literatura sobre recursos audiovisuais em educação, sobre educação em geral e outros campos afins, consultas a especialistas, a vendedores, etc. A idéia de reformulação, criação, combinação; de buscar formas novas e não se contentar com o que se tem feito, deve presidir tanto o levantamento como a seleção.

Faz-se, inicialmente um rol de métodos e meios correspondentes às tarefas, funções e etapas, com indicação de vantagens e desvantagens do emprego de cada um. Este rol se constituirá em "banco de dados" que servirá para a seleção inicial dos mesmos e também para a orientação de possíveis mudanças de alternativas de solução dos problemas e dos próprios meios.

### 3.2. Modelo e/ou descrição do Modelo

A determinação de requisitos e alternativas de solução é facilitada pelo traçado de modelos ou esquemas simplificados representativos do processo total a desenvolver.

No curso de Mato Grosso foi proposto aos participantes o modelo de Sistema de Supervisão desenvolvido por Lemus (22) - Lemus (pg. 217), para análise.



Da análise desse modelo foi possível chegar a uma descrição do modelo de um Sistema de Supervisão bem mais simplificado, que indicava elementos essenciais, a saber:

- a) Limitação das áreas de atuação;
- b) Definição da natureza dos trabalhos de supervisão nos diferentes níveis de atuação;
- c) Caracterização dos recursos humanos em cada nível;
- d) Análise e elaboração de estratégias e instrumentos de ação.
- e) Determinação do fluxo sistêmico.

Com base na fundamentação teórica (num enfoque sistêmico) e nas fases anteriores do trabalho realizado, como também na análise da estrutura de Sistemas de Supervisão de outros Estados (MG, PR, GO, RS, MT e DEF/MEC), tentou-se definir e delimitar funções e tarefas da Supervisão nos diferentes níveis, utilizando o quadro 4, que segue:

Quadro 4

	Funções e Tarefas da Supervisão		
	Nível Central	Nível Intermediário	Nível Local
funções e tarefas			
caracterização de recursos humanos			

Desse quadro surgiram funções, tarefas e caracterização de recursos humanos (veja-se o resultado obtido por um dos grupos de participação a seguir),

Para a seleção de instrumentos adequados à supervisão, voltou-se à relação dos problemas levantados, (que foram reagrupados em função de sua própria origem) e, para cada um deles propôs-se uma reflexão para elaboração de instrumentos. Foi utilizado novo quadro para orientar a reflexão.

Quadro 5

O que	Por que	Descrição do andamento	Instrumento
(é o assunto, o motivo da ação).	(a causa do "o que")	(planejamento das atividades — quem, como, para quem, com que).	(qual (is) o melhor meio para consecução do "o que", analisados sob dois aspectos: vantagens e desvantagens).

### 3.3. DETERMINAÇÃO DE FLUXOS E REFLUXOS

A determinação de fluxos e refluxos tem por objetivo determinar e estruturar as funções que o sistema exige para seu desempenho eficaz. Visa estabelecer o fluxo de informações necessárias, à seqüência dos eventos e às interfaces das funções. Oferece uma visão geral dos passos a serem dados e sua seqüência para alcançar os objetivos propostos; a seqüência de operações.

Será necessário contar com normas explícitas que definam claramente as funções, tarefas e o alcance de cada um dos níveis de Supervisão, bem como as linhas de articulação entre eles e o Sistema global de Educação, caso contrário se corre o risco e o perigo de burocratizar as funções supervisoras e expô-las a duplicações e dispersões.

A partir da determinação e delimitação das funções e tarefas prioritárias da Supervisão, que foram definidas quando se fez o agrupamento das necessidades levantadas, a exemplo do que foi feito no Mato Grosso, após analisado e preenchido o quadro 4, é que se poderá estabelecer o fluxo e refluxo.

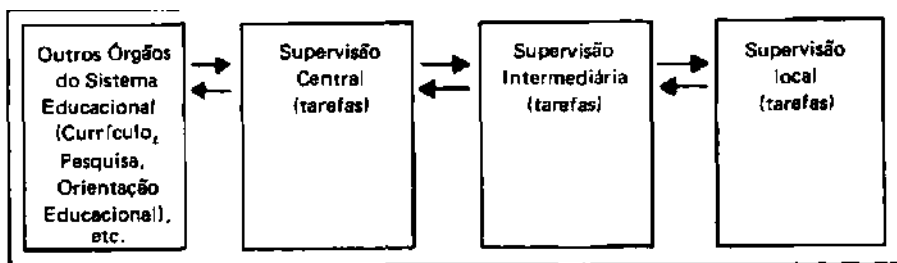
Da seqüência do trabalho realizado (quadros 1, 2, 3, 4), chegou-se às tarefas ideais e possíveis de um sistema de Supervisão e ao estabelecimento das metas prioritárias, das tarefas iniciais para no caso do Mato Grosso, implantar-se o Sistema de Supervisão do Ensino de 2º Grau.

Agora, tarefa planejada, mas ainda não iniciada naquele Estado, á passar para uma outra fase do mesmo processo: compatibilizar as tarefas estipuladas para os diferentes níveis na tentativa de verificar os pontos de estrangulamento entre elas, bem como dos instrumentos selecionados para cada tarefa. Desse "confronto" resultarão correções que se fizerem necessárias. Por exemplo, poderá ocorrer que, a nível local, uma das tarefas selecionadas tenha sido o treinamento de professores e não tenham sido definidas as tarefas correspondentes aos níveis intermediário e central.

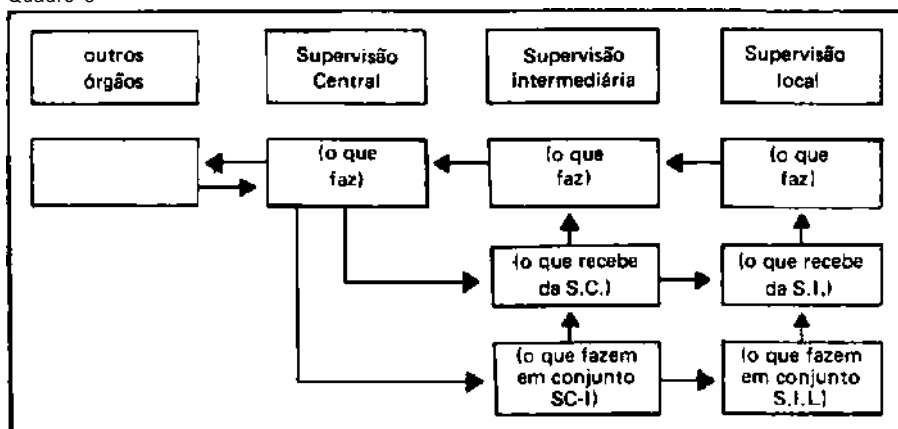
Poderão ser utilizados quadros de referência como os que seguem:

Quadro 6

Nível	Tarefas	Instrumentos	Estrangulamentos
Central			
Intermediário			
Local			



Quadro 8



Estabelecido o fluxo e refluxo, a natureza das funções da Supervisão — acompanhamento, avaliação e controle — nos diferentes níveis, se define o sistema.

No Mato Grosso, estabelecido o fluxo, provavelmente se verifique que a Supervisão central assuma funções normativas e seu conteúdo se caracterize pelo controle, uma vez que é responsável pelo planejamento e desenvolvimento do Sistema de Supervisão. Contudo, as funções de acompanhamento e avaliação não deixarão de caracterizar suas tarefas. A nível intermediário, a Supervisão poderá assumir características mais de avaliação e de ponto de ligação entre os níveis central e local. A execução, nesse nível, assume natureza diferente do nível local, uma vez que não está diretamente ligada à execução do currículo, cabe-lhe mais adequar as informações advindas do nível central às características do nível local e devolver ao central as informações colhidas junto à Supervisão local, quanto à execução das mesmas. A nível local o acompanhamento se acentua; se faz muito mais necessário estar presente em todos os momentos, uma vez que é nesse nível que se executam as diretrizes curriculares, e é, portanto, dele que depende diretamente o alcance dos objetivos do Sistema Educacional.

#### 4. IMPLANTAÇÃO DA ALTERNATIVA DE SOLUÇÃO ADOTADA

Partindo da determinação formal das necessidades e da informação relativa àqueles que têm maior prioridade, pode-se chegar ao empreendimento da ação, através da análise de missões e das funções e tarefas, bem como do fluxo sistêmico, (tanto das tarefas como dos instrumentos) que proporcionam informações detalhadas do que se deverá fazer.

Kauffman diz que, agora, já temos as respostas para as perguntas:

- Quais as necessidades?
- Quais os problemas de maior prioridade?
- Quais os requisitos para satisfazer as necessidades e por conseguinte, para resolver os problemas?
- Quais as possíveis estratégias e recursos para efetuar as execuções requeridas?

A implantação equivale a por em execução o que se planejou, utilizando as estratégias e recursos selecionados.

Constará de três subfases específicas:

4.1. Montagem do Projeto de criação e implantação ou reciclagem do Serviço de Supervisão.

4.2. Institucionalização do Sistema de Supervisão.

4.3. Execução do modelo indicado no projeto.

**4.1. Montagem do Projeto de criação e Implantação ou Reciclagem do Serviço de Supervisão.**

O projeto, na metodologia sistêmica se caracteriza sobretudo pelas atividades analíticas, especificações ou detalhamento, que visam possibilitar o cumprimento dos objetivos no menor tempo, com o menor custo e incorrendo no menor risco possíveis.

Deve conter, fundamentalmente:

- o que se pretende alcançar,
- como conseguir o desejado.
- quando consegui-lo

**O que conseguir**      - definir objetivos gerais e específicos;  
                              — definir requisitos;  
                              — desenvolver especificações.

**Como conseguir**      — definir fases do trabalho;  
                              — definir grupos de trabalho;  
                              — desenvolver fluxo de trabalho.

**Quando conseguir**    — definir prazos e duração das tarefas;  
                              — desenvolver cronograma de trabalho.

Na organização do projeto é preciso prever duas dimensões: a estruturação das condições materiais e de pessoal para sua implementação (dimensão administrativa) e das condições metodológicas em que será desenvolvido o conteúdo do projeto.

A dimensão metodológica se apóia na administrativa.

Na literatura existente sobre planejamento, aparece uma grande variedade de modelo? de projeto, desde os mais simples até outros bastante sofisticados.

Caberá a cada Sistema, de acordo com suas características de recursos, principalmente humanos, optar pelo modelo que melhor lhe convenha.

Basicamente, qualquer modelo de projeto apresenta as seguintes etapas e fases:



## I - C A R A C T E R I Z A Ç Ã O

1. Nome do Projeto
2. Responsabilidade (constituição do grupo tarefa: qualificação, atribuição no projeto)
  - 2.1. De planejamento
  - 2.2. De execução
3. Área de atuação (a quem e que elemento do subsistema se aplica)

## II - F I N A L I D A D E S

(O porquê da realização do projeto. O problema e a solução proposta para resolvê-lo).

## III - J U S T I F I C A T I V A

(O alcance social, econômico, pedagógico, etc. que a solução, a curto e/ou a longo prazo, trará.

Sincronização de uma ordem crescente de valores).

## OBJETIVOS GERAIS

(Definição do que se pretende alcançar. A necessidade à qual responde o projeto).

## - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

(Definir operacionalmente os objetivos gerais).

## CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DO PROJETO

(Quantificação dos objetivos gerais quanto a prazos, recursos - econômicos, materiais e humanos — abrangência.

Qualificar e escalonar no tempo e no espaço o detalhamento de todos os aspectos).

1. Duração
2. Dimensão
3. Metas

## VI - PRÉ-REQUISITOS

PROVIDÊNCIAS	ÉPOCAS	RESPONSABILIDADE
<p>(Visa a montagem de infra-estrutura que embasa o planejamento, execução e avaliação do projeto. Determinação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recursos humanos (número, qualificação, atribuições, recrutamento, ...)</li> <li>- recursos materiais (espaço, equipamentos, materiais diversos de consumo, ...)</li> <li>- recursos institucionais (suportes lógicos de ordem legal)</li> <li>- recursos financeiros.)</li> </ul>		

# VII - DEFINIÇÃO DE TRABALHOS

CÓDIGO ETAPA	ETAPAS	CÓDIGO FASES	FASES	CÓDIGO ATIV.	ATIVIDADES	PRAZOS
1 2 3 4 ...	Planejamento Execução Avaliação Replanejamento	01 02 03 04 05 ...	Definição de recursos metodológicos. Para cada etapa, que momentos e como devem se encadear.	001 002 003 004 005 006 ...	Para cada fase que ordem deve ser seguida e que providências precisam ser tomadas.	Tempo em que deverá estar concluída cada atividade, fase, etapa.

## VIII - GRUPOS DE TRABALHO

CÓDIGO	NOMES	FUNÇÃO NO PROJETO	HORAS DE TRABALHO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	ENTIDADE DE PROCEDÊNCIAS
etapa fase atividade					

IX - AVALIAÇÃO-TÉCNICA

CÓDIGO	CRITÉRIOS	INSTRUMENTAL	MOMENTO
etapa fase atividade	São pontos de referência: dimensão teórica ou estimada do produto. Previsão feita nos objetivos, limites de segurança para as atividades, fases, etapas.	Como verificar se a atividade, fase, etapa foi realizada; se atingiu a previsão. Controle.	Datas de aplicação do instrumental preparado.

## X - CRONOGRAMA GERAL

ATIVIDADES		UNIDADE DE TEMPO
ORDEN	CÓDIGO	
	etapa fase atividade	<p>Especificar segundo a natureza do projeto, e do tempo de que se dispõe. Anos, meses, quinzenas, semanas, dias, ...</p> <p>Especificar tempo limite, médio e máximo (cálculo de módulo PERT)</p>

XI - RECURSOS FINANCEIROS

CÓDIGO	DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE	CUSTOS	
			UNITÁRIO	TOTAL
Etapa fase atividade a que se destina, para previsão do desembolso.	O subelemento.	Quantas unidades.		



#### 4.2. Institucionalização do Serviço de Supervisão.

As operações em que se desdobra o processo-implantação, têm duplo sentido: decisões centrais das autoridades superiores fluindo até a base do Sistema Educacional e operações encaminhadas dos órgãos da base do Sistema aos órgãos superiores de decisão.

Cada Sistema Estadual se estrutura para essa tramitação da forma que considera a mais adequada e rápida. Em qualquer caso, compõe-se sempre de alguns passos formais:

- constituição de grupos-tarefa encarregados de elaborar os anteprojetos.
- elaboração dos anteprojetos
- apresentação dos anteprojetos aos grupos de Apoio Técnico que procederão à crítica quanto à sua coerência interna e sua adequação e viabilidade em relação aos Planos Estaduais de Educação (depois do que passou a se constituir em projetos),
- apreciação do corpo de assessoramento da SEC,
- encaminhamento à aprovação do Secretário,
- aprovação e encaminhamento para execução nos diferentes escalões que o projeto abranja.

#### 4.3. Execução do Modelo.

Para executar o planejado é preciso implementar e controlar o modelo em execução.

**Implementar:** Consiste em mobilizar esforços para atingir os objetivos propostos no modelo planejado.

**Controlar:** Manter a execução dentro das margens de segurança estabelecidas para o modelo e a execução.

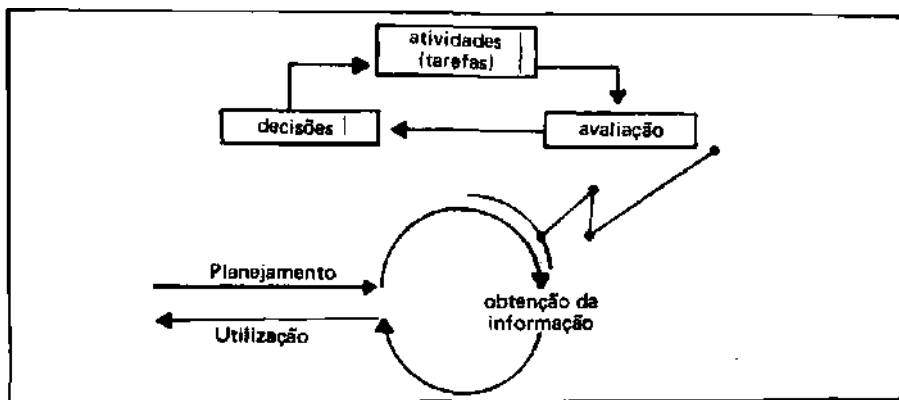
A execução, nada mais é, do que por em andamento os componentes e recursos humanos planejados para cada tarefa, bem como as medidas de controle do próprio modelo e da execução, detectando produtos, desempenhos inadequados que requerem reajuste e cuidando que estes se realizem, tomando como ponto de referência os critérios préestabelecidos no plano.

### 5. AVALIAÇÃO E REVISÃO

A avaliação, aqui, tem vistas a realimentar o próprio planejamento feito. O plano deverá ser a diretriz básica para a execução do modelo de avaliação e deverá conter todos os critérios necessários para encaminhar o processo da execução, considerando todos os aspectos envolvidos: o produto, o desempenho e o próprio processo organizado, em atuação. Os critérios quanto ao processo possibilitam, em pontos e prazos estratégicos e significativos, testar e medir os objetivos, prazos, especificações, custos. Os critérios quanto ao desempenho permitem comparar e julgar os desempenhos dos recursos humanos e dos componentes do Sistema, envolvidos. Os critérios quanto ao produto permitem comparar resultados alcançados aos esperados.

No plano, o fluxograma e o cronograma, devem evidenciar os pontos e momentos estratégicos de avaliação e revisão, bem como os critérios, os procedimentos e os instrumentos.

Stefflebeam desenvolveu um modelo de avaliação relacionado com o processo de decisão que em síntese é o seguinte:



As etapas e tipos de avaliação acompanham as etapas e tipos de decisão: de contexto (avaliação para a tomada de decisão no planejamento para determinar os objetivos); de insumo ou entrada (avaliação para tomar decisões para determinar produtos); de processo (avaliação para tomada de decisões de revisão da execução); e de produto (avaliação dos resultados) que permitirá medir e interpretar os efeitos e os resultados obtidos.

É preciso selecionar procedimentos e instrumentos adequados para cada tipo de avaliação.

Para tanto, é preciso considerar o tipo de decisão que será tomada a partir dos dados da avaliação a ser operada; o modelo de avaliação deve embasar-se em conceitos teóricos; planejar a avaliação tão flexível quanto o plano de execução para atender as mudanças que possam ocorrer, possibilitando os reajustes que se façam necessários.

Concluindo, pode-se dizer que o processo de planejamento se inicia e se encerra, recomendo, pela avaliação.

"A trajetória da retroalimentação (ou revisão) contém como primeira das funções, a identificação do problema, com base nas necessidades. Para se alcançar pertinência se põe sempre em julgamento, se revisa, atualiza, corrige, ou destaca o ponto de partida para o planejamento do modelo e se refaz os planos e programas sobre a base das necessidades atuais que hajam sido documentadas ou demonstradas". (23) Kauffman, pg. 164.

## CONCLUSÃO

O quadro, a seguir, sintetiza e sistematiza os passos sugeridos como metodologia de ação para a Equipe Central de Supervisão.

Tanto podem ser levados em consideração para criar e implantar o Sistema de Supervisão, como para reformular o Sistema de Supervisão existente. Foi o que ocorreu no Estado de Mato Grosso: planejamos um curso, pensando que esses passos pudessem servir de instrumento para reciclar um Sistema de Supervisão e eles serviram para oferecer diretrizes para a sua criação, pois não existia Sistema estruturado de Supervisão do Ensino de 2o. Grau.

Como dissemos, ao introduzir este trabalho, não cremos que estejamos oferecendo a melhor metodologia de ação para uma equipe central de Supervisão, mas sim, um caminho que nos parece seguro para a estruturação de um Sistema de Supervisão que pretenda atender às necessidades de um contexto determinado.

Cremos que "a chave do êxito na Educação está nas pessoas e qualquer processo só é bom na medida em que o sejam as pessoas que o utilizam".

**ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA  
OPERACIONALIZAR A  
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA  
NUM SISTEMA DE ENSINO**

- MARIA ASSUNTA TANSSINI
- SUENY BARBOSA
- ZÉLIA HELENA DENDENA

SEC / RS

## **APRESENTAÇÃO**

O presente documento é apenas um instrumento de trabalho que poderá servir como contribuição à "Semana de Estudos de Supervisão". O mesmo inclui fundamentos teóricos, legais, procedimentos e técnicas gerais relativos à Supervisão que, no momento estão em fase experimental no Sistema Estadual do Rio Grande do Sul.

As idéias aqui apresentadas necessitam ser mais desenvolvidas no sentido de se constituírem como um todo harmônico e lógico.

A análise deste documento, pelos participantes, representa uma valiosa colaboração que servirá como subsídio para um documento posterior que seja básico e útil à Supervisão.

## **JUSTIFICATIVA**

O presente texto visa a atender solicitação da Equipe Central de Supervisão do Ensino de 2º. Grau do Ministério da Educação e Cultura.

É a contribuição do Estado do Rio Grande do Sul decalcada nos moldes do Processo de Controle do Sistema de Ensino implantado a partir da Resolução **112/74** do Conselho Estadual de Educação, a qual apresenta:

a) a metodologia referente à interpretação do diagnóstico da realidade educacional para a tomada de decisões;

b) o fluxo de comunicação ideal e o fluxo adotado no Rio Grande do Sul, entre os diferentes níveis de supervisão, de onde se infere, também a estrutura operacional da supervisão adotada.

## SUPERVISÃO

### 1. Abordagem

O processo social é eminentemente dinâmico. O curso da história muda na medida em que a tecnologia evolui e os meios de produção e comunicação ganham novas proporções.

A luta pela sobrevivência e a atividade econômica centralizam grande parte da ação humana. São elas que permitem ao homem atingir a maioria de seus objetivos.

Nesses termos, o desenvolvimento tecnológico assume papel decisivo. O próprio sistema social e político se transforma. Surgem novos sistemas de governos e a necessidade de nova hierarquia de valores, e crenças de novas ideologias e padrões de Cultura (Ribeiro, 1972).

Callado (1974) prefaciando a segunda edição de Teoria e Prática do Planejamento Educacional, de Osvaldo Ferreira Melo, atribui à educação o objetivo de preparar a nova geração para a sobrevivência pessoal, a preservação e continuidade de valores desejáveis e convenientes à vida coletiva. Ressalta a necessidade de reajustar a educação às condições da época.

Edson Franco (apud Melo, 1969) é de parecer que o planejamento da educação, se por um lado deve representar o esforço e a colaboração dos mestres, por outro lado se ressentir de "um hiato entre educadores e técnicos e vice-versa".

O MEC (1) salienta a necessidade de professores e supervisores competentes quando se pronuncia:

"Os educadores responsáveis em todos os níveis necessitam desesperadamente de supervisores dinâmicos que possam auxiliá-los devidamente e colocá-los acima de suas próprias limitações pessoais e que facilitem sua caminhada em busca do desenvolvimento profissional".

O documento conclusivo da pesquisa realizada pela SUDESUL, em convênio com o Estado do Rio Grande do Sul — período 72—75, através do Projeto ACA apresenta uma síntese dos princípios teóricos que embasam recomendações aos órgãos da administração central. A redação textual do que rege o assunto é: "Intensificar a ação supervisora nas Escolas", bem como prover os serviços e instituições das escolas de 1º. e 2º. Graus, de profissionais especializados para o desempenho da função específica, entre outros: (...), Supervisores, (...) e, ainda que as mesmas escolas "através de cursos, encontros e outros meios" recebam, dos Grupos Funcionais da Supervisão, a nível superior de decisão, as orientações necessárias para o ajustamento das diretrizes às suas realidades.

Entretanto, no momento atual, em que pesem os documentos já existentes, algumas questões persistem, as quais merecem questionamento, considerando a finalidade com que o presente texto está sendo elaborado:

Em que termos é colocada a ação supervisora?

O que espera dela um Sistema Estadual de Ensino?

Que fluxos de comunicação deve estabelecer e em que níveis de competência cumpre se desenvolver a supervisão para não comprometer a consecução dos objetivos educacionais?

Que tipo de supervisão se recomenda, em termos de critérios ideais, sugeridos por psicólogos sociais e/ou demandados por um Sistema de Ensino?

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1 — Perspectivas da Supervisão

Nas conclusões do Simpósio Interamericano de Administração da Educação, promovido pela OEA em Brasília, 1968, definiu-se que aos supervisores cabe criar condições para o bom êxito das tarefas docentes, de vez que sua ação está mais diretamente relacionada com a atividade técnica do ensino e da administração (pág. 9).

Sobre o futuro da supervisão — segundo Viles (1973), é imperativo dos Sistemas de Ensino a exigência da presença de supervisores com funções mais específicas às exigidas até o presente. A supervisão se constituirá por uma equipe heterogênea de elementos devidamente preparados nas várias áreas e funções, de que o sistema necessita. Tenderá ao estabelecimento de metas em comum, confiança mútua, coesão e uma unidade na tomada de decisões que confiram consistência ao planejamento e às estratégias de ação.

Embora os supervisores não possuam formação profissional idêntica, necessitam de compreensão e abertura suficientes para o estabelecimento de uma teoria comum do relacionamento e dos princípios de como trabalhar com as pessoas.

Os serviços de supervisão do futuro não mais se restringirão aos sistemas escolares, mas constituirão laboratórios regionais de educação, tendo em vista o aperfeiçoamento contínuo de seus programas e métodos (Viles, 1973).

A supervisão consistirá, ainda, numa fonte de informações relativas à pesquisa e novos enfoques educacionais, bem como subsidiará projetos de incremento à política educacional.

Uma das dificuldades com que os países se defrontam é a falta de recursos humanos habilitados para as reais e crescentes necessidades, em todos os níveis dos sistemas de ensino, afetando sobremaneira a área da supervisão escolar.

### 2.2 — Comunicação e liderança

A Supervisão encontra suporte nas relações interpessoais de uma organização. Estas relações refletem a concepção da natureza do homem, decorrente da ideologia que rege os destinos político-sociais e econômicos de um país, numa determinada época, configurando uma expressão cultural própria.

O supervisor, como elemento integrador de sistemas comunitários, sofre a influência das ideologias que dinamizam as sociedades e regulam seus interesses, interferindo na formação de sua personalidade pessoal e profissional, na sensibilidade a uma permanente mudança e assunção do seu papel social.

De acordo com Etzioni (1964), é imperativo das Sociedades Modernas, um mínimo de organização, como instrumento coordenador das ações humanas. A ação humana, em combinação com os recursos materiais, gravita em torno de objetivos expressos e/ou velados das organizações.

O papel da supervisão está relacionado com a função administrativa, tendo em vista facilitar a consecução dos objetivos da organização e dos elementos nela envolvidos — Likest (1961).

Conforme Peters (1964), a obtenção dos objetivos será melhor conseguida se os mesmos forem claramente definidos, divididas as responsabilidades e cada elemento integrante atuar dentro de um ritmo articulado pelas cadeias de coordenação e comando.

A estrutura da organização oficializa princípios de autoridade e controle como decorrência operacional do sistema social. A corresponsabilidade emana das relações interpessoais que o sistema organizacional estabelece, desencadeia e operacionaliza.

Na complexidade de "papéis" dentro de um "sistema social", emerge o da supervisão, intermediário, distinto e inconfundível entre a autoridade e o supervisionado em relação aos objetivos, segundo Parsons e Bales (1955).

Argyris (1957) estudou as relações interpessoais de grupos e estabeleceu comparações entre o tipo de Supervisão e a produtividade destacando que, grupos de trabalho mais produtivos eram os que tinham supervisão geral e não próxima, relativamente mais democrática em seu comportamento de supervisão.

Pelz (1956) evidenciou a influência da liderança participante/através da qual o líder dá a seus subordinados uma grande dose de independência nas decisões finais.

Coch e French (1948) verificaram que "os novos objetivos do grupo são mais facilmente aceitos quando os membros do grupo participam no seu estabelecimento do que quando lhe são impostos".

O estudo de Pennington (1958) sugere que a discussão de novos objetivos pelo grupo é uma maneira de envolvê-lo na decisão e facilitar sua aceitação.

Mc Gregor (1960), psicólogo industrial, a partir de suas observações na direção de grandes companhias, caracteriza um grupo criador, eficiente e com bom funcionamento quando:

" 1. A atmosfera tende a ser informal (...) 2. Existe discussão pertinente à tarefa do grupo (...) 3. A tarefa ou objetivos do grupo são bem compreendidos e aceitos pelos membros. Até determinado ponto, existe livre discussão do objetivo, até que seja formulado de tal maneira que os membros do grupo possam dedicar-se a ele; 4. As pessoas ouvem umas às outras (...) Todas as idéias merecem atenção; 5. Em caso de desacordo (...) as razões são cuidadosamente examinadas e o grupo procura resolvê-las em vez de dominar o dissidente (...) 6. A crítica é freqüente, franca e relativamente satisfatória. Existem poucas indicações de ataques abertos ou ocultos (...) 7. Quase todas as decisões são aceitas depois de clareadas e manifestas as disposições de agir (...) 8. As pessoas têm liberdade para exprimir seus sentimentos, assim como suas idéias sobre os problemas e a operação do grupo (...) 9. Quando se realiza uma ação, são feitas designações claras e estas são aceitas. O presidente do grupo não domina, nem o grupo se submete indevidamente a ele (...). A questão não é quem controla, mas como o trabalho é realizado; 11. O grupo tem consciência de sua atuação".

Maslow e Argyris (apud Argyris, 1957) preocupam-se com a satisfação e a realização do ser humano, através do que lhe proporcione segurança, amor e "status" social.

A idéia de um sistema técnico-social subentende que qualquer organização é uma combinação de tecnologia e sistema social, onde devam ser levados em conta tanto a natureza da tarefa como a do indivíduo (Trist, apud Schein, 1963).

Que estilo de liderança terá mais condições de desencadear processos de mudança?

Do autoritário — coercitivo ao democrático, (Likert, 1961) que alternativas convirá ao profissional no exercício da supervisão, na esfera de ação em que é admitido a atuar?



O sucesso da supervisão dependerá da escolha acertada que **der** às exigências dos supervisionados. Isto supõe um profissional capaz e competente, sob o ponto de vista educacional e psicológico, agradável e hábil no processo de liderança grupai democrática.

Reconhecendo seu papel de líder, o supervisor conquista a cooperação dos supervisionados em todas as decisões importantes que os afetam e se relacionam com os objetivos educacionais.

A habilidade liderativa variará de acordo com seu aproveitamento (posicionamento) nos vários níveis do sistema e importância (exigência) atribuída à supervisão.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

O início da história da supervisão no Rio Grande do Sul remonta ao ano de 1875. Consultando os documentos que registram os fatos relativos a esse serviço, verifica-se que durante longo tempo, supervisão e inspeção confundiram-se. Percebe-se, entretanto, que a ênfase esteve sempre na Inspeção, exercida como função de fiscalização ou de orientação, buscando principalmente garantir o cumprimento de diretrizes legais.

A partir de 1943 o Centro de Pesquisa e Orientação Educacional e de Execução Especializada da Secretaria de Educação e Cultura passou a exercer orientação técnico-pedagógica nas escolas primárias da capital e do interior. Esboçou-se a partir de então a supervisão.

Em 1968, com a Lei 5.540, que trata da formação de especialistas para a educação, foi feita a distinção entre supervisores e inspetores. Posteriormente, no Parecer nº 252/69, o Conselho Federal de Educação também distinguiu as funções de supervisão e de inspeção.

A Lei 5.692/71 tornou essa posição expressa no seu artigo 33, regulamentando ainda a inspeção nos artigos 34, 45, 82 e 84.

O Plano Estadual de Implantação, elaborado em conjunto pela Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação em 1972, classifica a posição do Sistema Estadual de Ensino a esse respeito, afirmando que "é necessário que se avaliem todos os elementos do sistema educacional e, fundamentalmente, um dos meios para a avaliação da escola é a inspeção".

O documento referido esclarece também que a supervisão não pode ser substituída pela inspeção, em razão de serem diversas suas funções dentro do Sistema de Ensino.

Ao caracterizar a inspeção, o Plano Estadual em apreço define-lhe a estrutura, estabelece finalidades e formas de desenvolvimento. Determina aos órgãos técnicos do Sistema que elaborem os instrumentos que as equipes de inspeção irão utilizar. Situa as equipes de inspeção nas Delegacias de Educação. Determina que os resultados da avaliação por elas realizada subsidiem decisões do Sistema e sejam utilizadas pela supervisão "com vistas a estabelecer os programas de assistência a cada escola".

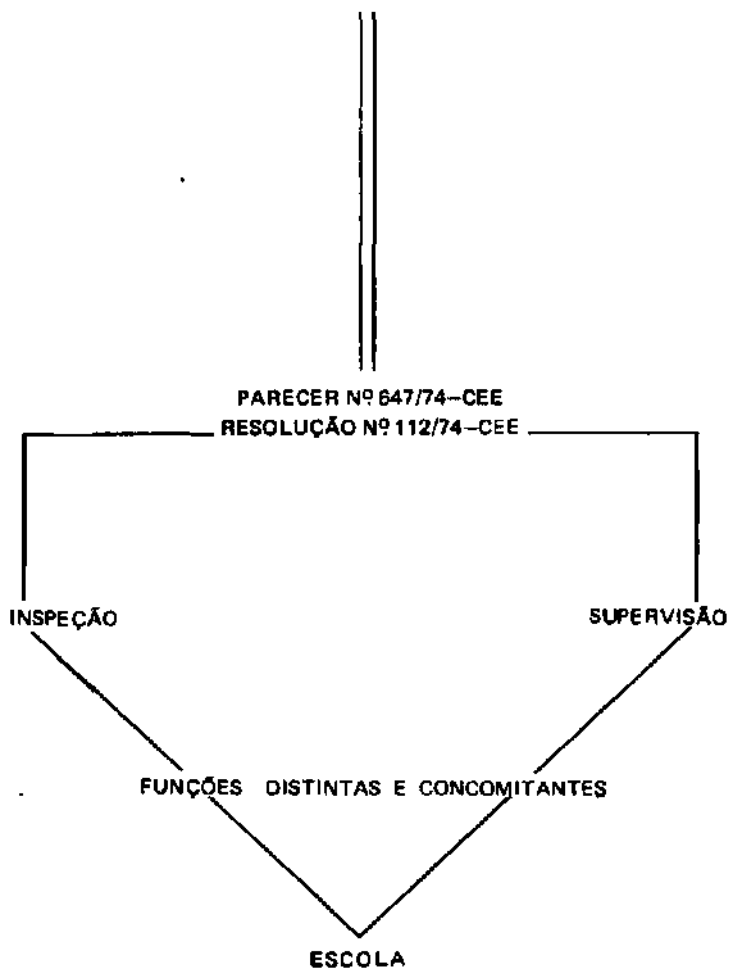
A supervisão, também caracterizada no Plano Estadual de Implantação (1972), é definida como ação técnico-pedagógica "que colaborando para o aperfeiçoamento da obra educativa do estabelecimento, assegure a unidade de ação técnico-pedagógica indispensável à rentabilidade e à eficiência do Sistema de Ensino."

Em 1974, através do Parecer 647 o Conselho Estadual de Educação estabeleceu diretrizes para execução da Resolução nº 112, que fixa normas para a inspeção e( a supervisão das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

O egrégio colegiado se manteve na "linha de encarar a inspeção não mais como função isolada, mas como um dos elementos do controle do sistema de ensino", juntamente com a "supervisão, consagrando-as como funções distintas e concomitantes".

Os diagramas nºs 1 a 3 representam a situação configurada nos documentos em apreço.

**CONTROLE DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO**



**DIAGRAMA Nº1**

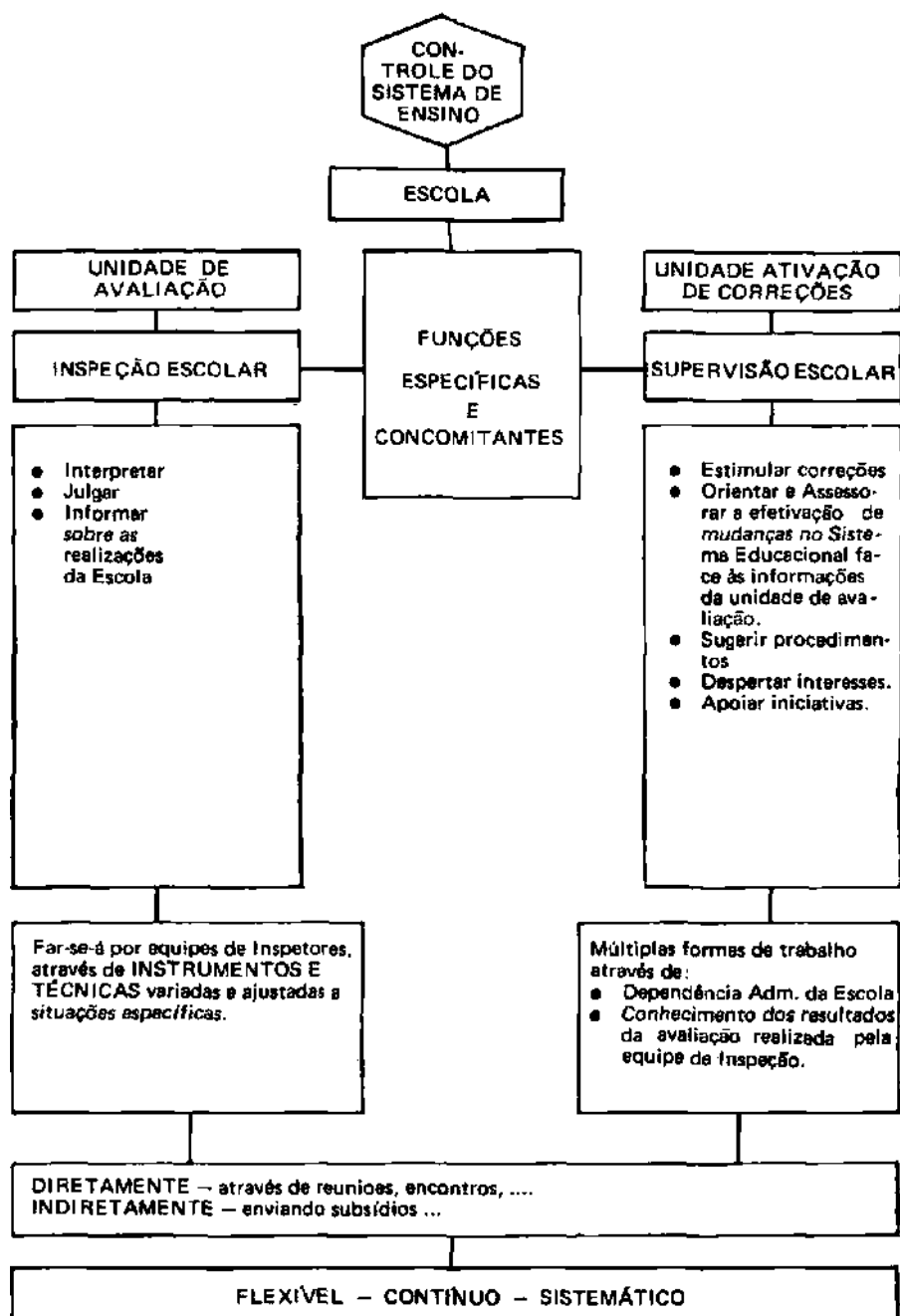
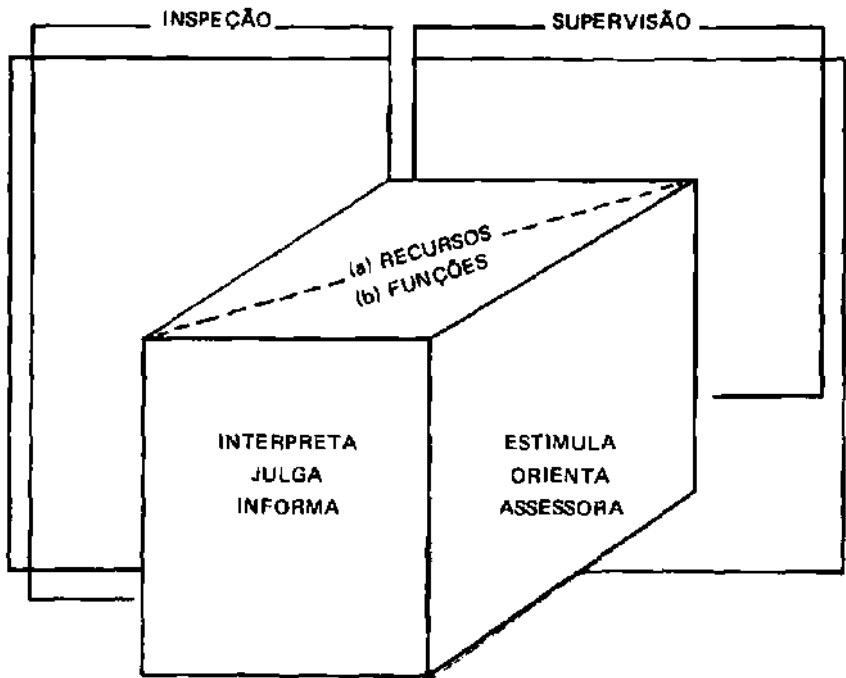


DIAGRAMA Nº 2

PROCESSO DE CONTROLE DO SISTEMA DE ENSINO

RESOLUÇÃO 112/74-CEE/RS



- a) RECURSOS    Físicos  
                    Financeiras  
                    Humanos  
                    Institucionais
- b) FUNÇÕES    Administrativa  
                    Produtiva  
                    Adaptativa  
                    Integrativa  
                    De Apoio

DIAGRAMA Nº3

#### 4. DEFINIÇÃO DA ÁREA DE ATUAÇÃO E ABRANGÊNCIA NO RS

No documento preliminar para estudo sobre a formação dos recursos humanos que o Sistema Estadual de Ensino requer, define-se a área de atuação do Supervisor a nível de micro e macro-sistema.

O Supervisor, a nível de escola, atuará como coordenador pedagógico "no processo do desenvolvimento de currículo" com a função específica de "dirigir e coordenar as ações básicas que lhe são inerentes, (fazer pedagógico)

1. "O elemento suporte dos professores na tomada de decisões pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem, a nível de sala de aula e como assessor direto da direção na tomada de decisões relativas ao desenvolvimento do planejamento curricular, conjuntamente com o Orientador Educacional"...

O Supervisor, chamado a atuar no macro-sistema configurar-se-á como elemento de unidade no Processo de Controle do Ensino.

Deverá estar presente:

2. "nos diferentes níveis junto aos grupos que retêm a decisão, a fim de que esta possa se concretizar de forma a atender às necessidades e às possibilidades do sistema".

sobre a realidade educacional do sistema implantado, considera o documento:

3. "face à qualificação dos recursos humanos atuantes nos diferentes níveis, principalmente os das escolas; face ao número de escolas a serem orientadas e assistidas; face à diversidade e complexidade de tarefas necessárias ao desenvolvimento do Processo de Planejamento Curricular e do Processo de Controle de Ensino, necessário se faz um elevado número de profissionais em supervisão escolar para atuarem nos diferentes níveis do Sistema.

No próprio documento há um apelo às Agências Formadoras de Recursos Humanos, no sentido de acompanhar as mudanças do processo desenvolvimentista;

4. "A medida em que os campos de especialização aumentam com o desenvolvimento da técnica e da industrialização, aumenta a busca de outros elementos, que também contribuam para a formação cultural".

## 5. PRÉ-REQUISITOS PARA A TOMADA DE DECISÕES

Um dos pré-requisitos essenciais para a tomada de decisões é o conhecimento da realidade.

A fonte de conhecimento da realidade do sistema educacional são as suas Unidades Operacionais, as escolas, que se constituem em subsistemas de processamento, funcionando diretamente voltadas para a atividade-fim, o processo ensino-aprendizagem, em função do fim último da educação, que é a formação do indivíduo.

Um dos problemas que se configura para quem deve decidir sobre os rumos do sistema educacional é justamente encontrar a forma como a informação chegará ao seu conhecimento.

No Parecer 647/74 — o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul sugere a existência de Unidades de Avaliação para efetivarem visitas às escolas com o fim de captar as informações necessárias ao diagnóstico da realidade de cada unidade escolar.

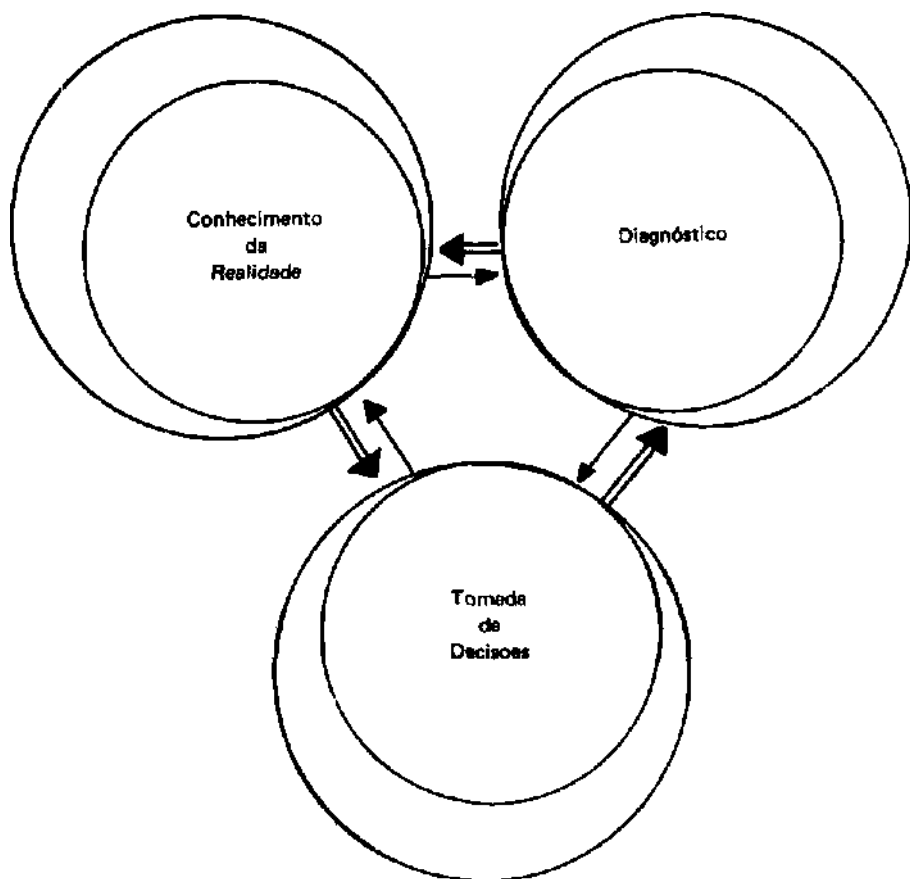
O parecer sugere ainda que os instrumentos e técnicas utilizáveis para a coleta de informações sejam elaborados por especialistas sob a responsabilidade do Órgão Técnico Central da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), o que lhes garantirá caráter científico e manterá a unidade do processo de avaliação.

Na tentativa de materializar as determinações emitidas pelo Egrégio Colegiado, propõe-se que, na Unidade de Pesquisa e Orientação Educacionais (UPO) exista um grupo de profissionais com o encargo de elaborar os referidos instrumentos e de prescrever normas relativas à operacionalização do processo de coleta de dados.

Esta mesma equipe, integrada ao grupo de currículo, encarregar-se-á de interpretar os dados obtidos e, juntamente com os Departamentos responsáveis pelas atividades-fim, estabelecer as prioridades a serem atendidas nos diversos níveis do ensino regular ou supletivo.

Em síntese: a idéia acha-se configurada no diagrama n° 4.

## PRÉ-REQUISITOS PARA A TOMADA DE DECISÕES



Legenda:

— Fluxo

== Refluxo

círculo maior: Universo

Diagrama n°4



## **6. COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE CONTROLE DO SISTEMA DE ENSINO**

No Sistema Estadual de Ensino existe um órgão central responsável em primeiro nível pela ação técnico-pedagógica que é a Unidade de Pesquisa e Orientação Educacionais (UPO), pertencente à Supervisão Técnica (SUT) da Secretaria de Educação e Cultura.

Conseqüentemente, a este organismo cabe a determinação das linhas básicas de controle válidas para todo o sistema, a partir das normas emanadas do Conselho Estadual de Educação (CEE), como órgão normativo.

No desenvolvimento do processo de controle, tendo em vista o diagnóstico da realidade educacional, cabe à UPO elaborar instrumentos de avaliação diagnóstica e de prescrever normas relativas à operacionalização do processo de coleta de dados, definir as linhas básicas de inspeção e supervisão bem como de diretrizes curriculares a serem seguidas pelos Departamentos de Ensino (DEM-DEF-DEE), no desempenho da sua ação junto às Delegacias Regionais de Educação (DE).

Convém ressaltar o fato de que os Departamentos não se constituem simples canais, através dos quais fluirá a informação, mas lhes cabe a função de interpretar, à luz das características do nível de ensino pelo qual são responsáveis e de cada uma das DE, as linhas básicas emitidas pela UPO, determinando formas de ação adequadas.

Esta estrutura pressupõe também a existência nos Departamentos, de uma equipe de especialistas em inspeção e supervisão que, atuarão direta e indiretamente nas DE(s), incluindo visitas às mesmas e até mesmo às Escolas, com a finalidade de constatar o andamento das atividades técnico-pedagógicas, realizando portanto, avaliação do processo, o que implica na aplicação de técnicas e instrumentos definidos e elaborados especialmente para este fim.

Concomitantemente, os especialistas dos Departamentos orientarão e assessorarão as DE(s) quanto aos procedimentos a serem adotados na correção dos desvios negativos e estimularão o aprimoramento dos pontos positivos.

A ação de controle dos Departamentos junto às DE(s) não se exercerá numa só direção, visitando, ou mesmo convocando aqueles órgãos de representação da SEC (as DE) nas diversas regiões, para atividades conjuntas. A iniciativa de tais atividades poderá também partir das próprias DE(s).

Quando se pretende estruturar equipes de inspeção e supervisão nas DE(s) alguns aspectos merecem destaques, ressaltando a necessidade de recursos humanos preparados adequadamente e as múltiplas formas de operacionalização da ação avaliativa e ativadora.

Considerando o caráter inovador do Parecer 647/74 e da Resolução 112/74-CEE, cabe à Secretaria de Educação e Cultura evitar que seus órgãos de representação corram o risco de adquirir visões distorcidas da realidade, o que poderá implicar no desencadeamento de uma ação improdutiva ou mesmo desgastante.

Caberá aos departamentos, o acompanhamento das DE(s) e, periodicamente a realização de encontros com a finalidade de aprofundar conhecimentos dos componentes das equipes de inspeção e supervisão para um melhor desempenho da ação avaliadora e ativadora nas escolas.

Nas Delegacias de Educação existirão equipes de inspeção e supervisão com "funções específicas e concomitantes", constituindo a inspeção, a unidade de avaliação e a supervisão, a unidade de ativação de correções, conforme determina o Conselho Estadual de Educação.

No contexto da Escola não se configura a existência do inspetor, mas a do supervisor escolar como coordenador pedagógico.

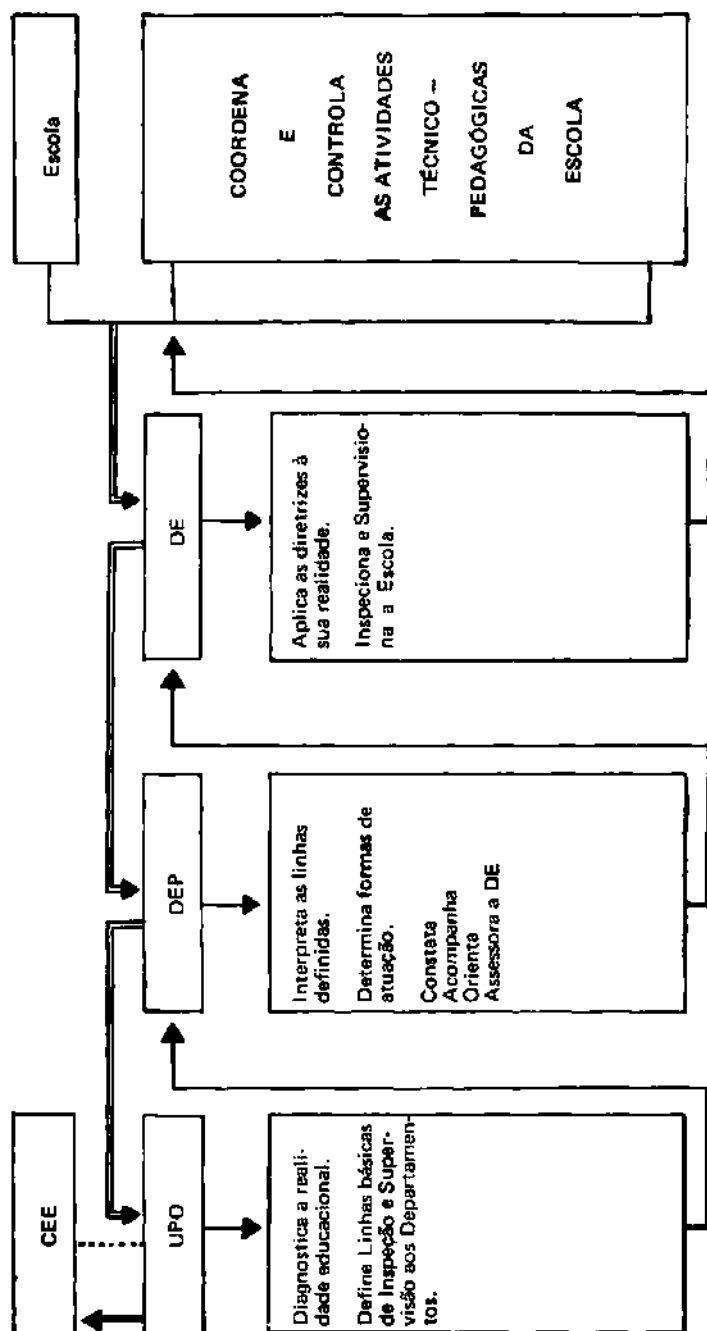
1. "atuando como especialista no processo de desenvolvimento do currículo com a função precípua de dirigir e coordenar as ações básicas do "fazer pedagógico". Configurar-se-á este supervisor como elemento suporte dos professores na tomada de decisões pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem, a nível de sala de aula e como assessor direto da direção na tomada de decisões relativas ao desenvolvimento do currículo".

Cabe a este supervisor, tendo em vista os objetivos próprios da Escola, realizar também o controle do seu funcionamento constatando permanentemente os desvios existentes no desempenho da função produtiva e adaptativa especialmente.

Conseqüentemente, o coordenador pedagógico exercerá ora a função de avaliação, ora a de ativação, na qual é especialista.

O diagrama nº 5 configura a situação acima descrita.

# PROCESSO DE CONTROLE NO SISTEMA DE ENSINO



Legenda:   
 — Fluxo  
 — Refluxo

Diagrama nº 5

## 6. COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE CONTROLE:

### CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RIO GRANDE DO SUL

Parecer nº 647/74

Estabelece diretrizes para execução da Resolução que fixa normas para a inspeção e a supervisão das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

1. O art. 16 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, mantido na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelece:

"É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecer-los e inspecioná-los.

§ 1º— São condições para o reconhecimento:

- a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
- b) instalações satisfatórias;
- c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- d) garantia de remuneração condigna aos professores;
- e) observância dos demais preceitos desta lei.

\* §2º —Vetado (A inspeção dos estabelecimentos particulares se limitará a assegurar o cumprimento das exigências legais).

§ 3º— As normas para observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Em cumprimento às disposições legais do § 3º, acima citado, o Conselho Estadual de Educação, em 4 de setembro de 1962, baixou a Resolução 5/62 "Sobre autorização para funcionamento, reconhecimento e inspeção de estabelecimentos de ensino médio". Posteriormente essas normas foram complementadas, no que se refere à inspeção, pela Resolução 30/65, com base no Parecer 55/65.

O Parecer 55/65 distinguiu inspeção sobre serviços de educação em estabelecimentos mantidos pela iniciativa privada e pelas municipalidades, do controle hierárquico funcional das escolas mantidas pelo poder público estadual. Assim, de acordo com a Resolução 30/65 do Conselho Estadual de Educação, a inspeção se exerceria sobre os estabelecimentos municipais e particulares e com a dupla finalidade de verificar o cumprimento das normas referentes ao ensino e de oferecer assessoramento às atividades técnico-administrativas e técnico-pedagógicas, colaborando no aperfeiçoamento da obra educacional.

Paralelamente à inspeção, restrita às escolas particulares e municipais, nas escolas públicas, estaduais, primárias, havia um atendimento sistematizado através de "orientadores". Para as escolas médias havia assistência direta dos órgãos técnicos da Secretaria de Educação e Cultura, muitas vezes através de equipes que se deslocavam. Tendia-se, assim, à adoção de uma forma de supervisão, embora a Lei federal 4.024/61, não cogitasse dessa função explicitamente.

A partir do Plano Estadual de Educação, de 1967, no Rio Grande do Sul foi organizado um serviço de supervisão também para as escolas médias mantidas pelo Estado.

A Lei 5.540/68, a primeira a tratar da formação de especialistas para a educação, fez distinção entre supervisores e inspetores. O Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, ao estabelecer os currículos mínimos para a formação de especialistas de educação e de professores para as escolas normais, também distinguiu as funções de supervisão e inspeção.

A Lei 5.692/71 acolheu essa posição e tornou-a expressa no art. 33. Ainda sobre inspeção, tratam seus artigos 34, 45, 82 e 84.

A medida que se aperfeiçoa o sistema de ensino, realmente vai havendo uma maior especificação de funções. O Conselho Estadual de Educação, ao longo de suas atividades, pode comprovar, outrossim, a necessidade de que se exerça tanto a inspeção como a supervisão sobre todo o Sistema de Ensino, abrangendo escolas particulares e escolas públicas. O Plano Estadual de Implantação, elaborado em conjunto pela Secretaria de Educação e Cultura e Conselho Estadual de Educação, em 1972, embora não explicitando a supervisão a nível de sistema, consagrou esta posição, colocando inspeção e supervisão como funções específicas e concomitantes que se exercem sobre todas as escolas do sistema.

Este posicionamento implica em reformulação da Resolução 30/65 já referida.

O Conselho Estadual de Educação, no exercício de sua competência normativa, e com vistas a disciplinar, na nova perspectiva, a supervisão e a inspeção, realizou estudos e promoveu contatos com a Secretaria de Educação e Cultural, de que resultaram os documentos que passarão a reger a matéria.

Nessa linha de encarar a inspeção não mais como função isolada, mas como um dos elementos do controle do sistema de ensino juntamente com a supervisão, buscou-se um modelo de controle de sistema que, com os devidos ajustamentos, servisse de base à caracterização de controle no sistema de ensino.

Não são poucas as teorias que hoje se desenvolvem sobre sistema, das quais resultam outros tantos modelos de controle. Foi escolhido, por melhor servir ao embasamento deste trabalho, o modelo elaborado por JOHNSON, KAST e ROSENZWEIG, não só por adotarem os au-

tores um conceito de controle que parece expressar melhor o que deva ser este processo no sistema de ensino, como também porque nele se poderia desenvolver a idéia de inspeção e supervisão com funções distintas e concomitantes.

Um documento básico, elaborado pelo Assessor Professor ROBERTO GUILHERME SEIDE, serviu como subsídio para o estudo do assunto. Este documento sofreu reformulações por indicação do Conselheiro Relator e por sugestões de Conselheiros e Assessores do Conselho Estadual de Educação e de Técnicos da Secretaria de Educação e Cultura. Está anexado ao presente parecer, em redação final, e seu estudo é indispensável para o correto entendimento da Resolução que passará a disciplinar a inspeção e a supervisão no Sistema Estadual de Ensino. Cabe mencionar, ainda, a colaboração especial da Assessora Professora CELESTINA ROSA E SILVA.

## 2. O documento acima referido inclui:

- Conceituação de controle de sistema, acrescida de comentário sobre os aspectos distintivos do controle que, desde logo, evidenciam a linha diretiva do posicionamento ao longo do trabalho (item 1.1).
- Elementos do controle, em destaque, que permitem a caracterização de cada um (1,2).
- Caracterização de sistema de ensino — com especificação de seus elementos e componentes — que possibilita melhor entendimento do controle nesse sistema (2,1 e 2.2).
- Caracterização de controle no sistema de ensino (2.3).
- Níveis em que o controle pode realizar-se no sistema de ensino — a nível de sistema, a nível de subsistema, a nível de unidade (2.4).
- Elementos do controle no sistema de ensino, em que se identificam e explicitam as características a serem controladas (2.5.1), os instrumentos ou técnicas de mensuração (2.5.2), a unidade de avaliação (2.5.3) e a unidade de ativação de correções (2.5.4).
- Identificação da inspeção e da supervisão, como unidade de avaliação e de ativação de correções, respectivamente, no Sistema Estadual de Ensino (3).

3. Nos tópicos salientados no item acima estão contidos os princípios que embasaram a Resolução anexa a este parecer. Com vistas, porém, a facilitar a aplicação de seus dispositivos ainda cabem algumas explicitações e destaques, com as remissões aos artigos respectivos.

- 3.1. A inspeção e a supervisão são disciplinadas, na Resolução, como parte do processo de controle das escolas públicas e particulares que integram o Sistema Estadual de Ensino, É o que estabelece o art. 1º.

A conceituação de controle pode variar de acordo com seu objeto e apresenta conotações específicas nos diversos autores. Para dar unidade de interpretação do conceito de controle no Sistema Estadual de Ensino, no parágrafo único do art. 1º se estabelece: "para efeitos desta Resolução entende-se por controle a função de manter dentro de limites permissíveis as variações na execução da atividade educacional, de acordo com os objetivos estabelecidos pelo Sistema Estadual de Ensino, em consonância com os objetivos da educação nacional".

Nessa conceituação o ponto de referência básico da função de controle são os objetivos estabelecidos para o Sistema Estadual de Ensino. Estes objetivos, em consonância com os fixa-

dos para a educação nacional, são extraídos de leis estaduais, de atos do órgão normativo do Sistema e dos planos estaduais de educação.

São, por isso mesmo, amplos e gerais. Cabe à escola operacionalizá-los de acordo com suas características e peculiaridades.

Isto não impede a existência de objetivos próprios de cada escola.

A expressão "controle" poderia sugerir a idéia de linhas rígidas, conduzindo a uma uniformização da ação controlada; deve-se, por isso, destacar, desde logo, a nota distintiva por excelência do controle em um sistema: a flexibilidade. Os autores do modelo adotado no trabalho colocam em evidência essa característica, o que se pode depreender da conceituação acolhida no parágrafo único do art. 1º da Resolução.

Se assim é em relação a qualquer sistema, com mais razão sê-lo-á quando se trata de um sistema social como é o sistema do ensino em que as entradas, na maioria, incluem pessoa, as funções são exercidas por pessoas, as normas são corporificadas conforme deliberação também de pessoas, face a valores por elas identificados, e o produto final é igualmente pessoa — o ser humano educado.

Por outro lado, o ser humano se caracteriza pela unicidade e a educação deve constituir-se em uma ajuda para a realização de seu destino pessoal. Não se pode, pois, pretender uniformizar nem o produto do sistema de ensino, nem o seu processo.

Assim, quando se fala em controle das saídas do sistema de ensino — em determinado grau ou ao final — o que se tem em vista não é a obtenção de um produto uniforme, mas o controle de determinadas capacidades — observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação — que, exercitadas, serão instrumentos de realização pessoal, e, por isso, se constituem em objetivo geral do processo educativo.

Da mesma forma, se considerarmos que cada unidade operacional do sistema de ensino — a escola — constitui um sistema especial de processamento, fica, desde logo, eliminada a possibilidade de sua uniformização. Não se poderá pretender, para uma ação essencialmente humana, como é a educação, uma mesma forma de desempenho: além de considerar a existência de caminhos diversos para chegar aos mesmos objetivos, deve-se considerar, também, a existência de objetivos específicos em cada escola e a diversidade de resultados a que pode conduzir cada forma de execução.

Isso, entretanto, não exclui a possibilidade e a necessidade do controle no sistema de ensino. Apenas, quando se fala em controle e se disciplina o controle das unidades operacionais, ou seja, das escolas — objetivo da Resolução — o que se pretende é o oferecimento de linhas de orientação e não de soluções acabadas, é a manutenção dentro de limites aceitáveis das variações na execução da atividade educacional (art. 1º, parágrafo único). É não só velar para que o desempenho das escolas não fique aquém dos mínimos exigidos, como também estimular, para que as que já atingiram níveis satisfatórios ou excelentes, o prosseguimento de sua ascensão. Em síntese, é a busca da unidade sem destruir a variedade. Esta é a única forma de controle no sistema de ensino admissível dentro da filosofia que embasa o ordenamento jurídico do ensino no Brasil.

Se esta posição é válida em relação a qualquer escola do sistema e em qualquer momento do processo de controle, com maior razão será quando se tratar do controle das escolas particulares e municipais, feito pelos órgãos da administração do sistema de ensino com o qual essas escolas têm vinculação apenas normativa.

3.2. A Resolução anexa disciplina apenas o controle da unidade operacional — a escola - realizado pelos órgãos da administração do Sistema Estadual de Ensino (art. 29).

O trabalho em anexo refere-se, ainda: a outras formas de controle; ao controle em diferentes níveis; a diferentes características a serem controladas.

O sistema de ensino é constituído por múltiplos elementos (instituições, pessoas, normas, currículos, prédios, etc) os quais, além de poderem por sua vez constituir subsistemas específicos, conforme o conjunto de que participam no desenvolvimento das atividades educacionais (administrativo, didático, e de apoio...), integram, numa administração descentralizada, contextos diversos, ou seja, outros subsistemas definidos em termos de atribuições e localização (coordenadorias, delegacias, escolas...). É nessas duas ordens de subsistemas que a maior parte dos elementos e componentes do sistema de ensino podem ser observados em seu desempenho.

Assim, o controle a ser exercido num sistema de ensino é bastante complexo, devendo realizar-se na abrangência e na profundidade requerida pelo aspecto ou aspectos considerados para controle e o objetivo que se tem em vista.

Daí poder-se falar tanto em níveis de controle como em características a serem controladas.

A escola, tendo em vista seus objetivos próprios, que deverão estar impregnados da essência dos objetivos do sistema de ensino, realiza o controle de seu funcionamento, desde os fluxos de entrada, detendo-se sobre os componentes no cumprimento de suas missões, até os fluxos da saída parcial e final. É tarefa que deve exercer, em função de sua autonomia, mas cujos resultados, embora indispensáveis para o aperfeiçoamento do trabalho educativo que realiza, são insuficientes sob o ponto de vista do Sistema de Ensino como um todo, cujos objetivos transcendem os limites dos objetivos de cada escola.

As delegacias de educação, por sua vez, realizam também o controle de seu funcionamento. Constituem, além disso, canais condutores de controle mais amplo a desenvolver-se em sua circunscrição.

A par disso, os órgãos centrais do Sistema de Ensino, para garantir a unidade e a eficiência do sistema e o ajustamento das decisões à realidade, deverão realizar um controle geral.

Além dos vários níveis em que se pode exercer o controle num sistema de ensino, é preciso considerar-se também a diversidade de características que se podem constituir em objeto de controle.

O controle pode incidir sobre as entradas, o processo e a saída.

O controle da saída parcial ou final do sistema, ou seja, alunos egressos de uma determinada série ou de um determinado grau de ensino, é útil para a constatação do nível de desempenho global alcançado pelo sistema e promoção de seu aperfeiçoamento, bem como para a fixação ou reformulação de seus objetivos. Por ser, no entanto, um processo bastante complexo, talvez só possa ser realizado esporadicamente.

É indispensável, porém, ao sistema como tal, um controle mais freqüente e que mais rapidamente possa levar à correção de desvios e ao aperfeiçoamento da atividade educacional.

A eficiência do sistema de ensino, medida pelo grau em que consegue atingir os objetivos Propostos no planejamento de sua ação, resulta diretamente da qualidade do trabalho de seu subsistema de processamento, que é constituído pelo conjunto de unidades operacionais — as escolas.



Na escola encontram-se, pois, as principais características a ser controladas, tendo em vista o atingimento dos objetivos do sistema.

Partindo do pressuposto de que a obtenção de um bom produto requer um bom processamento, o controle do processo educacional que se realiza na escola (elementos e componentes) servirá não só para indicar até onde o planejado poderá ser atingido, como também para prover condições para maior excelência do produto.

Exercendo-se o controle sobre a escola, estar-se-á fazendo o controle das entradas, do processo, e indiretamente, o controle da saída, parcial e final, do sistema.

Assim, não obstante outros procedimentos que possam ser adotados, o Conselho Estadual de Educação julgou conveniente estabelecer o controle contínuo e sistemático das escolas, pelos órgãos da administração do Sistema Estadual de Ensino.

O que estabelecer a Resolução é o controle da unidade operacional básica, como um todo realizado a nível de sistema.

Esse controle integra uma organização administrativa descentralizada. Sua realização há de orientar-se, assim, pelo mesmo princípio: planejamento centralizado, execução descentralizada. Inicia-se pela determinação de diretrizes gerais elaboradas pelo órgão técnico central conforme normas emanadas dos órgãos de decisão. Passa, então, a desenvolver-se nas Delegacias de Educação, através das unidades de avaliação e de ativação de correções. Volta, finalmente, sob a forma de informações do trabalho desenvolvido pela inspeção e supervisão nas circunscrições das delegacias, aos órgãos centrais da Secretaria de Educação e Cultura, constituindo-se em subsídio para a tomada de decisões.

### 3.3. No controle da escola pelos órgãos do Sistema de Ensino deve-se destacar:

- como características a serem controladas, os recursos ou pré-requisitos de seu funcionamento e as funções ou missões desempenhadas pelos vários componentes do processo educativo;
- como unidade de avaliação, a inspeção escolar realizando, em equipes, interpretação, julgamento e informação sobre as realizações da escola;
- como unidade de ativação de correções, a supervisão escolar estimulando, orientando, assessorando a efetivação de mudanças no sistema operacional, face às informações da unidade de avaliação;
- como instrumentos ou técnicas para avaliação das características ou condições a serem controladas, os adequados a cada situação específica, ressaltando-se a necessidade de que sejam elaborados por especialistas e encaminhados ao Conselho Estadual de Educação para conhecimento e proposição de eventuais modificações e a conveniência de que não sejam utilizados exclusiva ou isoladamente.

#### 3.3.1. O objeto do controle ora disciplinado é a escola como um todo. A escola, porém, se expressa ou se corporaliza através de seus recursos ou pré-requisitos e de suas funções ou missões.

Ao destacar, para avaliação, nos artigos 9º e 10º os pré-requisitos e as funções integrantes do processo educativo, não se teve em vista senão uma discriminação que possibilite a operacionalização do controle.

Entretanto, não deverão esses pré-requisitos e funções ser controlados isoladamente, mas sim na medida em que se interligam para realizar os objetivos da unidade operacional.

É a escola como um todo orgânico que deve ser controlada, pois é evidente que o fato de um ou vários pré-requisitos serem excelentes ou de uma ou várias funções serem exercidas à excelência não constitui ainda garantia de bom funcionamento, assim entendido o funcionamento adequado aos objetivos da escola e do Sistema de Ensino.

Não será fácil, por certo, mas é indispensável que tanto a avaliação como a ativação de correções sejam planejadas a partir dessa idéia fundamental que informará igualmente a elaboração dos instrumentos e a escolha das técnicas para uma e outra.

A enumeração detalhada dos aspectos a serem avaliados, feita nos artigos 9º e 10º em nenhum momento, reitera-se, poderá implicar em juízo sobre aspectos isolados da escola. Todos os elementos e componentes do processo devem ser julgados sempre em função do todo.

Isoladamente eles poderão ser apenas objeto de registro para conhecimento de suas reais condições e, assim, oferecer dados precisos que possibilitem um diagnóstico seguro e a detecção das causas de eventuais desempenhos deficientes.

Por outro lado, quando se diz, no art. 2º, que a escola como um todo constitui-se em objeto do controle, deve-se entender como escola toda e qualquer instituição que desenvolva, parcial ou totalmente, o currículo do ensino de 1º ou de 2º grau ou de ensino supletivo, conforme as designações fixadas na Resolução 111/74 do Conselho Estadual de Educação.

- 3.3.2. A inspeção fará parte do processo de controle da escola como unidade de avaliação conforme estabelecem os artigos 1º e 3º da Resolução anexa.

Cabe à inspeção a interpretação e julgamento das realizações escolares a partir da captação de dados significativos através de instrumentos variados.

No art. 12 está prevista, para esse trabalho de avaliação, visita às escolas pelo menos uma vez cada ano letivo. Poderá parecer, considerando a frequência com que se faziam até agora as visitas de inspeção, que tal redução implique em retardar o conhecimento de possíveis falhas que necessitam de correção.

Considere-se, entretanto, que o desempenho de uma unidade escolar não se modifica substancialmente em curto espaço de tempo, assim como as eventuais correções que se mostrarem necessárias a partir das informações fornecidas pela inspeção, precisam também de tempo para se efetivarem.

Ademais, saliente-se que essas visitas se estenderão pelo tempo necessário à captação de todos os elementos úteis à avaliação do desempenho de cada unidade escolar. Além disso a inspeção se fará por equipe de inspetores e através de instrumentos e técnicas variados e ajustados às situações específicas (art. 4º, parágrafo único e art. 13º), o que amplia as possibilidades de uma avaliação mais objetiva.

A isso se acrescenta o controle que a escola realiza sobre si mesma. A auto-avaliação de todos os seus elementos e componentes e a conseqüente correção dos desvios verificados contribuem igualmente para a elevação de seu nível de eficiência.

De outro lado, há que considerar o número reduzido de especialistas para essa função com que pode, no momento, contar o Sistema de Ensino. Sobre tudo nos termos em que a Resolução coloca a inspeção, não se pode improvisar o profissional para essa atividade.

Entretanto, as visitas determinadas no art. 12 poderão tornar-se semestrais em vez de anuais, desde que verificada sua real necessidade e a existência de especialistas em número suficiente.

- 3.3.3. Conforme também os artigos 1º e 3º da Resolução, a supervisão integrará o processo de controle das escolas como unidade de ativação de correções.

Como unidade de ativação de correções cabe à supervisão, com base nas informações fornecidas pela inspeção, estimular, orientar, assessorar, direta ou indiretamente, as escolas para que efetivem as mudanças necessárias.

Trata-se aqui da supervisão a nível de sistema, que, dirigida a todas as escolas, públicas e particulares, visa a assessorá-las na correção dos desvios que possam comprometer a obtenção dos objetivos do Sistema de Ensino ou no desenvolvimento de potencialidades e no reforço de aspectos positivos identificados na escola, que possam levar a uma maior eficiência do processo educativo.

A função de supervisão ora disciplinada não deve confundir-se com a supervisão a nível de escola — chamada também de coordenação pedagógica — que acompanha o desenvolvimento do trabalho escolar, coordenando, orientando as atividades docentes conforme os objetivos da escola e a linha filosófica da entidade mantenedora. A supervisão a nível de escola é, mais do que salutar, indispensável ao trabalho escolar.

A existência simultânea da supervisão a nível de sistema, realizada a partir das equipes organizadas nas Delegacias de Educação, e a supervisão a nível de escola ou coordenação pedagógica poderá representar um movimento contínuo na elevação dos padrões de realização de cada escola e aos padrões estabelecidos para o Sistema de Ensino.

A supervisão a nível de sistema deverá exercer-se mediante o desenvolvimento de múltiplas formas de trabalho cuja seleção está condicionada, de um lado à dependência administrativa da escola e, de outro, ao conhecimento dos resultados da avaliação realizada pela equipe de inspeção (art. 17).

Na ação supervisora dos órgãos do sistema devem-se, pois, distinguir as escolas mantidas pelo poder público estadual, das mantidas pelas municipalidades e por entidades privadas.

As municipalidades, por força do programa de municipalização do ensino, já vêm organizando um serviço de supervisão para atendimento de sua rede de escolas. Assim, em relação às escolas municipais, a ação supervisora das delegacias de educação far-se-á indiretamente, ou seja, em termos de assistência a esse serviço (art. 17, parágrafo único).

Para as escolas mantidas por entidades particulares, sistemática semelhante poderá ser adotada: quando as entidades mantenedoras tiverem um serviço próprio de supervisão para sua rede de escolas, o assessoramento da supervisão a nível de sistema será proporcionado por esse serviço (art. 17, parágrafo único). Nesse caso, deverão as entidades mantenedoras comunicar às Delegacias de Educação a existência do serviço com indicação da estrutura e do funcionamento do mesmo.

Quando a assistência da supervisão se fizer diretamente à escola, deverá sê-lo através da direção.

Tratando-se de escola pública, deve-se ter presente que a entidade mantenedora é o próprio Estado, razão pela qual a supervisão se fará diretamente à escola, mas igualmente através de sua direção.

A adequação da forma de trabalho da supervisão à natureza das correções que deverão ser efetivadas impõe-se igualmente. Em alguns casos o supervisor talvez precise atender diretamente a escola efetuando visitas; em outros poderá atender indiretamente, enviando subsídios; em alguns momentos deverá fazer reuniões com a administração de um ou vários estabelecimentos; em outros, apenas providenciará encontro para estudos de interesse comum das escolas. Para algumas correções talvez a solução precise ser buscada junto a uma escola superior (habilitação ou aperfeiçoamento de professores, por exemplo), na maioria das vezes, na criatividade da própria escola. À supervisão caberá sempre identificar e oferecer as soluções.

No parágrafo único do art. 5o., à semelhança do que se estabelece no parágrafo único do art. 4o., quanto à inspeção, está fixado que a atividade de supervisão a nível de sistema é da responsabilidade da equipe de supervisores com habilitação específica, organizada nas Delegacias de Educação

Difere, porém, fundamentalmente, a forma de ação dessas equipes. Enquanto a avaliação, para garantir uma análise mais ampla e maior objetividade no julgamento, deve ser feita sempre por equipe que visita a escola, na ativação de correções, o planejamento do tipo de assessoramento a ser dado pela supervisão às escolas é que deve ser feito por equipe de supervisores. Esse assessoramento pode ser da responsabilidade de um ou mais especialistas e até mesmo de instituições estranhas à unidade de supervisão, como no caso de cursos a serem realizados pelas unidades de ensino superior, ou, ainda, através da remessa de subsídios. A responsabilidade na execução das mudanças é, entretanto, fundamentalmente da escola, apoiada pela respectiva entidade mantenedora.

3.3.4. Relativamente aos instrumentos e técnicas utilizáveis para a avaliação da escola, que constituem matéria dos artigos 13 e 14, cabe ressaltar, dentre as determinações feitas, além das que devem ser ajustadas a cada situação, as seguintes:

- de que sejam elaborados por especialistas, sob a responsabilidade do órgão técnico central da Secretaria de Educação e Cultura, e outros órgãos para garantir-lhes caráter científico e manter a unidade do processo de avaliação;
- de que sejam encaminhados ao Conselho Estadual de Educação, o qual, como órgão normativo do sistema, há de tomar conhecimento do plano de execução das normas estabelecidas sobre a matéria e propor as alterações que julgar necessárias.

O aproveitamento de experiências já realizadas no sentido da avaliação da escola como um todo, como é o caso da Avaliação das Escolas do PREMEN, tarefa conjunta UFRGS—SEC, será sobretudo útil no planejamento desses instrumentos.

Ao planejar os instrumentos de avaliação, deve-se considerar igualmente a vinculação administrativa dos estabelecimentos de ensino: segundo os objetivos em vista, ou aspectos a avaliar, alguns poderão ser comuns a todas as escolas, outros específicos da rede a que pertencem — estadual, municipal ou particular.

Assim, na avaliação das escolas públicas estaduais, poderá a Secretaria de Educação e Cultura, como entidade mantenedora, incluir instrumentos montados especialmente para verificar aspectos do funcionamento das suas escolas, cujo conhecimento interessa à Secretaria de Educação e Cultura, como mantenedora; instrumentos esses cuja aplicação não caberia, por certo, quando se tratasse de escola municipal ou particular.

Outrossim, os instrumentos e técnicas não devem ser utilizados isolada ou exclusivamente, mas constituir um conjunto harmônico no qual são indispensáveis a observação direta, a entrevista e outras técnicas que possam conduzir à maior aproximação possível das realizações da escola como um todo.

- 3.4. O art. 15 da Resolução estabelece que os resultados da avaliação feita pela inspeção deverão ser comunicados, por escrito, não só à supervisão, como também às respectivas entidades mantenedoras e às direções das escolas. Considera-se, nesta determinação, o fato de que, se à supervisão compete estimular correções, sugerir procedimentos, despertar interesse e apoiar iniciativas no sentido de manter dentro dos limites permissíveis as variações na execução da atividade educacional, é a escola a promotora natural das mudanças que devem ser efetuadas com o apoio da respectiva entidade mantenedora. Assim, de posse das informações sobre as condições de funcionamento da escola, poderá a direção tomar, desde logo, as providências necessárias à correção de desvios porventura verificados, recorrendo à entidade mantenedora e à própria supervisão do sistema quando julgar necessário. De outra parte, a entidade mantenedora, de posse das mesmas informações, poderá, a par de verificar o desempenho da escola na tarefa da correção de desvios, responsabilizar-se diretamente pela correção daqueles que dependem de suas providências.
- 3.5. Destaque-se, ainda, a circulação que se prevê, nos artigos 6o. e 7o., aos resultados da inspeção e das atividades da supervisão: eles chegarão, ordenados, ao órgão técnico central da Secretaria de Educação e Cultura (SUT) que os integrará sob forma que possam ser utilizados na tomada de decisões dos órgãos componentes da administração central do sistema.
- 3.6. O art. 19 prevê medida extrema — cassação da autorização para funcionamento — no caso de as escolas municipais e particulares não efetivarem as correções, detectadas pela inspeção. E determina explicitamente, considerando a gravidade da matéria, os procedimentos a adotar — constatado o desvio, a Delegacia de Educação comunicará à direção e à entidade mantenedora, por escrito; decorrido um ano da comunicação, ainda sem as providências efetivas, a escola será advertida pela Delegacia de Educação; decorrido um ano desde a advertência e persistindo o desvio, a escola poderá ter cassada sua autorização para funcionamento.

Ressalte-se, entretanto, que os desvios a que se refere o artigo serão aqueles "cuja persistência compromete a atividade educacional" e a penalidade prevista só se adotará, obviamente, esgotados os recursos para auxiliar a escola na superação das deficiências apontadas e na forma disciplinada no Sistema Estadual de Ensino.

Quanto às escolas públicas estaduais, determina-se no art. 18, parágrafo único, que a Secretaria de Educação e Cultura, na qualidade de entidade mantenedora, esgotadas as possibilidades de correção dos desvios verificados, use também a medida de fechamento da unidade operacional incapacitada para realizar a tarefa educativa conforme os objetivos do Sistema.

Sempre que for determinado, nos termos da Resolução anexa, o fechamento de uma escola, pública ou particular, deverá ser providenciada a transferência dos alunos para as demais unidades de ensino operantes na localidade.

- 3.7. No art. 20 está facultado às escolas municipais e particulares recurso ao Conselho Estadual de Educação das determinações decorrentes do controle das escolas pelos órgãos da administração do Sistema de Ensino. Isto se estabelece em decorrência da natureza do órgão contencioso que é também o Conselho Estadual de Educação.
- 3.8. A execução das normas fixadas na Resolução, ou seja, a implantação da inspeção e da supervisão dentro do enfoque que lhes foi dado agora exige recursos humanos especificamente qualificados e em número suficiente para possibilitar o atendimento de todas as escolas do Sistema.

Sendo tais recursos, no momento, reduzidos, há que condicionar essa implantação à correspondente obtenção de profissionais habilitados legalmente. Em vista disso se determinou no art. 21 da Resolução a gradatividade de implantação. Decorre, daí que deverá a Secretaria de Educação e Cultura promover, de imediato, a elaboração de um plano de implantação gradativa da inspeção e da supervisão no Sistema de Ensino. Tal plano deverá incluir programa de titulação do pessoal que exerce atualmente funções de inspeção e de supervisão, conforme o que estabelece o artigo 38 da Lei 5.692/71 e, ainda, nos termos dos artigos 33 e 40 da mesma lei.

Esse programa far-se-à em articulação com as Faculdades de Educação ou de Filosofia que são agências formadoras, a nível superior, dos recursos humanos para a educação.

À Secretaria de Educação e Cultura cabe, por outro lado, fornecer às Faculdades de Educação ou de Filosofia dados sobre a capacidade de absorção pelo Sistema desses especialistas, sensivelmente ampliada agora, considerando a necessidade da inspeção e da supervisão em nível de sistema e, mais, no que tange à supervisão, a necessidade de que as escolas também possam contar com pessoal devidamente habilitado.

A implantação da inspeção e da supervisão poderá abranger, de início, todas as escolas de algumas Delegacias de Educação ou algumas escolas de todas as Delegacias ou, ainda algumas escolas de algumas Delegacias.

Do planejamento da implantação e de seus eventuais ajustamentos posteriores a Secretaria de Educação e Cultura dará conhecimento ao Conselho Estadual de Educação para que esse possa acompanhar a execução das normas fixadas e tomar as medidas porventura necessárias (art. 21, parágrafo único).

- 3.9. A Resolução, obedecendo ao que preceitua a Lei 5.692/71 expressa (art. 4o., parágrafo único e art. 5º. parágrafo único) a exigência de habilitação específica para o exercício das funções de inspeção e supervisão.

Para a formação dos especialistas em educação o Conselho Federal de Educação fixa os mínimos curriculares. As agências formadoras fazem os acréscimos que se lhes afigurem necessários. Neste Estado, onde já se evidenciou o interesse das Faculdades de Educação e de Filosofia em atender as necessidades de recursos humanos para o Sistema de Ensino, na organização do currículo para formação de inspetores e supervisores, certamente, ao fazerem elas os acréscimos curriculares, levarão em conta as funções que esses profissionais passarão a desempenhar no sistema, por força da nova disciplina que ora se faz, e visarão a provê-los dos conhecimentos necessários a um desempenho eficiente.

A parte comum do currículo determinada para a inspeção e para a supervisão talvez deva incluir outras matérias atualmente obrigatórias apenas para uma delas ou até mesmo facultativas para ambas. Convém salientar que, de qualquer maneira, entre os estudos que deverão realizar, os inspetores e supervisores deverão estar incluídos conhecimentos que lhes possibilitem uma apreensão exata dos princípios filosóficos que informam a organização do Sistema de Ensino brasileiro bem como uma visão do ordenamento jurídico do país no qual se integra o ordenamento do ensino.

De outra parte, diante da complexidade das funções a serem exercidas por esses especialistas e dos níveis de desempenho pretendidos para o Sistema, os cursos de especialização para inspetores e supervisores, parece-nos, deveriam ser organizados a nível de pós-graduação "lato sensu".

- 3.10. Considerando que, neste parecer e, sobretudo, no trabalho em anexo, estão explicitadas e fundamentadas as posições expressas nas normas que disciplinam o controle das escolas pelos órgãos do Sistema Estadual de ensino, em especial a inspeção e a supervisão, julgou-se conveniente vincular a interpretação dessas normas às explicitações do parecer e do trabalho referidos (art. 22).

4. Nestes termos submete-se à aprovação do plenário o presente parecer com a Resolução anexa.

Vai anexado também ao parecer, o trabalho que lhe foi subsídio para fixação de princípios e normas referentes à inspeção e à supervisão no Sistema Estadual de Ensino.

É o parecer.

Em 16 de outubro de 1974.

Cleci Mayer — relator

Aprovado por unanimidade em sessão plenária de 18 de outubro de 1974.

Pe. José Carlos Nunes, S. I.  
Presidente

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
RIO GRANDE DO SUL

RESOLUÇÃO No. 112, de 18 de outubro de 1974

Fixa normas para a inspeção e a supervisão das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, em cumprimento ao disposto no art. 16 da Lei federal 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nos termos do art. 45 da Lei federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, e do item 11 do Plano Estadual de Implantação da reforma do ensino de 1º. e 2º. graus,

R E S O L V E :

Art. 1o. — A inspeção e a supervisão farão parte do processo de controle das escolas públicas e particulares integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

Parágrafo único — Para efeitos desta Resolução, entende-se por controle a função de manter dentro de limites permissíveis as variações na execução da atividade educacional, de acordo com os objetivos estabelecidos para o Sistema Estadual de Ensino, em consonância com os objetivos da educação nacional.

Art. 2º. - A escola, unidade operacional básica do sistema de ensino, constitui, como um todo, objeto de controle contínuo e sistemático realizado pelos órgãos da administração do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 3º. — No processo de controle da escola, a inspeção constituirá a unidade de avaliação; e a supervisão, a unidade de ativação de correções.

Art. 4o. — Como unidade de avaliação cabe à inspeção interpretar e julgar o desempenho das escolas.

Parágrafo único — A avaliação, referida no artigo, far-se-á por equipes de inspetores, com a habilitação específica, organizadas nas Delegacias de Educação.

Art. 5o. — Como unidade de ativação de correções, cabe à supervisão estimular, orientar, assessorar, direta ou indiretamente, as escolas na correção de desvios, no reforço de aspectos positivos e no desenvolvimento de suas potencialidades.

Parágrafo único — A atividade de supervisão, referida no artigo, será da responsabilidade da equipe de supervisores, com habilitação específica, organizada nas Delegacias de Educação.

Art. 6o. — As Delegacias de Educação encaminharão anualmente ao órgão técnico central da Secretaria de Educação e Cultura as informações, devidamente ordenadas, dos resultados da inspeção e das atividades de supervisão realizadas nas escolas.



Art. 7o. — O órgão técnico central promoverá a integração das informações das várias Delegacias de Educação, dando destaque aos aspectos de maior incidência e encaminhará a cada órgão componente da administração central do Sistema, as informações selecionadas, necessárias à tomada de decisões.

Parágrafo único — O Conselho Estadual de Educação indicará as informações que lhe devem ser encaminhadas.

Art. 8o. — A avaliação da escola abrangerá os recursos ou pré-requisitos de seu funcionamento e as funções ou missões desempenhadas pelos vários componentes do processo educativo.

Art. 9o. — Incluem-se aos recursos ou pré-requisitos de funcionamento os físicos, os financeiros, os humanos e os institucionais.

§ 1º. — Os recursos físicos — prédios, instalações e equipamentos serão avaliados quanto à quantidade, qualidade e adequação às suas finalidades nos conjuntos administrativo, pedagógico e de serviços gerais,

§ 2o. — Os recursos financeiros — anuidades, taxas e demais contribuições correspondentes aos serviços educacionais prestados pela escola — serão avaliados quanto ao seu ajustamento às normas específicas.

§ 3º. — Os recursos humanos — administrativos, técnicos e docentes serão avaliados quanto à pertinência da habilitação específica de cada profissional; os discentes — quanto à idade de ingresso e à escolarização anterior.

§ 4o. — Os recursos institucionais — normas legais pertinentes, em especial normas regimentais — serão avaliados quanto ao seu fiel cumprimento.

Art. 10 — Incluem-se nas missões ou funções a diretiva, a produtiva, a adaptativa, a integradora e a de apoio.

§ 1º. — Na função diretiva será avaliado o desempenho de seus responsáveis na execução das normas estabelecidas no regimento escolar, na utilização adequada dos recursos, na direção e coordenação das atividades escolares.

§ 2o. — Na função produtiva ou de ensino será avaliado o desempenho do corpo docente, do corpo discente, do serviço de coordenação pedagógica e do serviço de orientação educacional no planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

§ 3o. — Na função adaptativa serão avaliadas as atividades realizadas especialmente pela equipe técnico-administrativa — diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional — pelo Círculo de Pais e Mestres e pelos próprios alunos na mediação entre a escola e o seu ambiente, com vistas a captar demandas e necessidades e ajustar o trabalho da escola às exigências da sociedade.

§ 4º. — Na função integradora serão avaliadas as atividades realizadas especialmente pela orientação educacional e pelos demais integrantes da equipe técnico-administrativa na manutenção da harmonia entre administradores, alunos, professores e pais.

§ 5º. — Na função de apoio serão avaliadas as atividades realizadas pela direção e pelos vários serviços administrativos, especialmente os serviços responsáveis pela escrituração escolar e arquivo, no provimento à escola de condições de atuação.

- Art. 11 — As características relacionadas nos artigos 9º. e 10 e seus §§ não serão avaliadas isoladamente, mas em função de sua contribuição para o atingimento dos objetivos da escola como um todo.
- Art. 12 - A inspeção adotará, além de outras formas de avaliação, visitas planejadas, ao menos uma em cada ano letivo, com a duração necessária à realização de um levantamento global da situação da escola.
- Art. 13 - Na avaliação da escola serão utilizados, além da observação direta, outras técnicas ou instrumentos, ajustados a cada situação.
- Art. 14 - Os instrumentos de avaliação serão elaborados e continuamente atualizados por especialistas, sob a responsabilidade do órgão técnico central da Secretaria de Educação e Cultura.
- Parágrafo único - O órgão a que se refere o artigo encaminhará os instrumentos de avaliação para conhecimento do Conselho Estadual de Educação, que poderá propor as modificações necessárias.
- Art. 15 — Para efeitos de ativação de correções e aperfeiçoamento do ensino, os resultados da avaliação serão comunicados, por escrito, à supervisão, à direção das escolas, e, no caso das escolas municipais e particulares, também às respectivas entidades mantenedoras, com indicação dos desvios constatados, bem como das potencialidades da escola e dos aspectos positivos que mereçam destaque.
- Parágrafo único — Cabe à Delegacia de Educação em que se situa a escola, responsabilidade de encaminhamento à direção da mesma e à respectiva entidade mantenedora, dos resultados da avaliação, o que deverá ser feito até 60 dias após o término da visita de inspeção.
- Art. 16 — Com base nas informações fornecidas pela inspeção, a supervisão estimulará a realização das mudanças necessárias ou convenientes, sempre de forma flexível, com vistas a manter os afastamentos dos padrões estabelecidos dentro de limites aceitáveis, sem pretender desempenho uniforme, excluídos os casos de infração a normas legais e regimentais, quando, então, a orientação será impositiva.
- Art. 17 — Na atividade de supervisão deverão ser utilizadas variadas de formas de trabalho, condicionadas, de um lado à dependência administrativa da escola e, de outro, aos resultados da avaliação.
- Parágrafo único — Quando as municipalidades e entidades privadas mantiverem serviço próprio de supervisão para suas respectivas redes de escolas, o assessoramento dos supervisores das Delegacias de Educação será prestado a esse serviço.
- Art. 18 — Em relação às escolas estaduais, os desvios cuja correção transcenda o âmbito da supervisão, serão comunicados pelas Delegacias de Educação aos órgãos competentes da Secretaria de Educação e Cultura para as providências cabíveis.
- Parágrafo único — Se não houver condições para a correção dos desvios apontados nos termos do artigo, a Secretaria de Educação e Cultura determinará a cessação das atividades da escola.
- Art. 19 — As escolas particulares e municipais que não houverem efetivado as correções de desvios, cuja persistência compromete a atividade educacional, constatados pela

inspeção e comunicados nos termos do art. 15 desta Resolução, decorrido um ano desde a constatação do desvio, serão advertidas pela Delegacia de Educação respectiva e, decorridos dois anos, poderão ter cassada sua autorização de funcionamento nos termos da legislação em vigor.

Parágrafo único — Quando forem constatadas irregularidades que exijam providências imediatas, poderá ser determinado o fechamento da escola sem observância dos prazos previstos no artigo, ouvido sempre o Conselho Estadual de Educação.

Art. 20 — Às escolas particulares e municipais cabe recurso ao Conselho Estadual de Educação, das determinações decorrentes do controle da escola pelos órgãos da administração do Sistema de Ensino.

Art. 21 — A implantação do processo de controle disciplinado na presente Resolução far-se-á gradativamente, segundo plano a ser elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura.

Parágrafo único — A Secretaria de Educação e Cultura dará conhecimento ao Conselho Estadual de Educação do plano referido no artigo e de seus eventuais ajustamentos.

Art. 22 — As normas desta Resolução, para um fiel cumprimento, deverão ser interpretadas à luz das explicitações feitas no Parecer 647/74 deste Conselho e no trabalho em anexo.

Art. 23 — Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Aprovada por unanimidade em sessão plenária de 18 de outubro de 1974.

Pe. José Carlos Nune, S. I.  
Presidente

## B I B L I O G R A F I A

### 1 — Abordagem

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. S.P.. Dominus, 1966.

SIMONSEN, Mário H. **Brasil 2001**. Rio. APEC. 1966.

TOYNBEE, Arnold. **A Sociedade do Futuro**, Rio, Zahr, 1973.

MARQUES, Juracy C. Os caminhos do Professor. P. A. Globo, 1975.

MEC/SEC/SUDESUL. **Projeto ACA** — Configuração do Desempenho dos Profissionais em Educação - RS, SUDESUL, 1974.

MELO, Osvaldo F. de. **Teoria e Prática do Planejamento Educacional**)2ª ed. P. A., Globo, 1974.

UNESCO — Planificação da Educação. GB. Fundação Getúlio Vargas, 1971.

### 2 — Fundamentação Teórica

ABU-MEHRY, Nair F. **Supervisão do Ensino Médio**. S.P., Melhoramentos, S/data.

ARGYRIS, Chris. **Personalidade e Organização**. Rio de Janeiro, Banes, 1969.

BENNIS, Warren **Desenvolvimento Organizacional**. S. P., Bücher, 1972.

CARTWRIGHT D., ZANDER A. **Dinâmica de Grupo**. I-IIv. S. P.. 1972.

CAROPRESI, Ramon F. **Supervision Escolar** Rosário, Buenos Aires, Biblioteca, 1972.

DENDENA, Zélia H. **A Influência do Estilo de Supervisão no Grau de Satisfação dos Professores**. (Dissertação de conclusão de curso em Supervisão Escolar) S. Leopoldo, UNISINOS, 1975.

DRUCKER, Peter F. **Prática de Administração de Empresas**, 1º v.. Rio, Fundo de Cultura, 1962.

**O Gerente Eficaz**, Rio, Zahr, 4ª ed. 1974.

ETZIONI, Amitai. **Organizações Modernas** 4ª ed. S. P., Pioneira, 1974.

HEALD, James E. **Selected Readings on General Supervision**. Lindon, The Mc Millan Company. 1970.

JUNQUEIRA, Gladis Bassani. Relação Indivíduo - Organização. Projeto SEC/UNISINOS, 1973 (Mimeo)

Supervisão (Definição do papel), S. Leopoldo, UNISINOS, 1975 (Mimeo).

KATZ, D. e KAHN, R. Psicologia Social das Organizações. S. P., ATLAS, 1970.

KRECH, D. et alui. O Indivíduo na Sociedade. 1º e 2º V. S. P., Pioneira, 1969.

LIDERT, Rensis. Novos Padrões de Administração. S. P., Pioneira, 1971.

MASLOW, Abraham H. Introdução à Psicologia do Ser. 2ª. ed. Rio, Tijuca, 1973.

MC GREGOR, Douglas. Os Aspectos Humanos da Empresa. Lisboa, Clássica, 1970.

NEAGLEY, Ross L. Técnicas de La Moderna Supervisión Escolar. Buenos Aires, Troquei, 1969.

VILES, Kimball. Técnicas de Supervisión para Mayores Escuelas. México, Trulas, 1973.

### 3 — Fundamentação Legal

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, nº 4024/61, MEC, 1962.

LEI Nº 5692/71, - Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

PARECER 647/74 do Conselho Estadual de Educação, RS Estabelece diretrizes para execução da Resolução 112/74 CEE/RS.

RESOLUÇÃO 112/74 - CEE/RS - Fixa normas para a inspeção e a supervisão das escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

ANEXO AO PARECER Nº 647/74 - Subsídios para a fixação de Princípios e Normas sobre o Controle no Sistema Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul.

RS/SEC/DEM. Análise Ocupacional do Supervisor Técnico-Pedagógico, a níveis do Sistema Educacional do Estado do Rio Grande do Sul (documento de uso interno) 1973.

### 4 - Definição da Área de Atuação e Abrangência no Rio Grande do Sul

PARECER Nº 647/74 do Conselho Estadual de Educação Estabelece Diretrizes para Execução da Resolução 112/74.

RESOLUÇÃO Nº 112/74 - CEE, Fixa Normas para Inspeção e a Supervisão das Escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino.

SEC/RS/CEE. Sistema Estadual de Ensino - Formação de Recursos Humanos (Documento preliminar para estudo), P. A., EMMA, 1976.

#### 5 — Pré-Requisitos para Tomada de Decisões

PARECER N° 647/74 do CEE - Estabelece Diretrizes para Execução da Resolução 112/74.

RS/CEE/SEC. Plano Estadual de Implantação, 1972.

RESOLUÇÃO N° 112/74 - CEE, Fixa Normas para Inspeção e a Supervisão das Escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul.

SEC/UPO/SUT - Competências do Supervisor e do Inspetor (Documento base), P. Alegre, 1976.

SEC/UPO/SUT - Implantação do Processo de Controle de Ensino no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1976.

#### 6 — Comunicação no Processo de Controle

PARECER N° 647/74 do CEE. Estabelece Diretrizes para Execução da Resolução 112/74.

RESOLUÇÃO N° 112/74 - CEE, Fixa Normas para Inspeção e a Supervisão das Escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul.

## QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. — Justifica-se na Equipe Central de Supervisão a existência de dois grupos: um de decisão e outro de execução?
  - 1.1 — Quais as vantagens e os problemas desse tipo de estrutura da equipe?
  - 1.2 — Em que termos seriam definidas suas relações?
2. - Em relação às equipes com as quais a Equipe Central de Supervisão interage:
  - 2.1 — Quais são essas equipes?
  - 2.2 — Em que aspectos do trabalho de cada uma das equipes é importante a participação da Equipe de Supervisão?
  - 2.3 — Tendo em vista que:
    - a proposta do Rio Grande do Sul inclui a Inspeção Escolar com a função de Avaliação (Unidade de Avaliação) e Supervisão Escolar com a função de estimular, orientar e assessorar o processo educacional na escola (Unidade de ativação de correções);
    - a proposta de Presidente Prudente propõe a Supervisão como unidade de controle do processo curricular;
    - a proposta de Pernambuco apresenta como funções básicas da Supervisão o desenvolvimento do Professor e o desenvolvimento do currículo; quais são as principais funções da Supervisão?
  - 2.4 — Como estabelecer uma proporção adequada entre as funções normativas e as funções executivas da Supervisão em nível central?
3. — Há necessidade de uma equipe de Supervisão em nível nacional?
  - 3.1 — Quais as expectativas das Unidades Federadas quanto ao campo e as formas de atuação dessa equipe?
4. — A natureza do processo de Administração, Inspeção e Supervisão são diferentes:
  - Como conciliar a ativação dos mecanismos associativos característicos da Supervisão, com a organização burocrática necessária para a obtenção dos objetivos do Sistema? (considerar a Supervisão em nível Central e Regional ou Intermediário).

## RESPOSTAS ÀS QUESTÕES OFERECIDAS PELO DEM

1. O grupo concluiu que não se justifica a existência dos dois grupos na Equipe Central de Supervisão, dificultando o desenvolvimento do processo, onerando economicamente o Estado.

O grupo gostaria de propor como sugestão uma estrutura que aparece no diagrama 1.

**OBSERVAÇÃO:** O grupo chama a atenção da Equipe do DEM/MEC para a preocupação com a situação atual das Unidades Federadas, no sentido de respeitar as diferenças regionais.

2. Em relação às equipes:

- a — Equipes que devem atuar de forma integrada com a supervisão (preservando a distinção de funções e decisões):
  - Currículo
  - Orientação Educacional
- b — relacionamento com outros órgãos do sistema:
  - Departamento (Ensino, Ação Cultural, Assistência ao Educando, Educação Física e Desportos, outros)
  - Órgãos de apoio administrativo, de assessoramento especial, de planejamento, de orçamento, informática, organização e métodos, outros.
- c — a Equipe Central de Supervisão deve se relacionar indiretamente com:
  - Unidades de pesquisa
  - Agências formadoras de recursos humanos
  - Centros de treinamento e atualização
  - Outros.

- 2.1 — As relações da Equipe Central de Supervisão com todas as equipes e/ou órgãos, visa a promover e manter a integração do Sistema em função dos objetivos do mesmo.

- 2.2— São funções principais e específicas da supervisão:

- acompanhamento
- avaliação
- controle do processo curricular, tendo em vista sua qualidade nos diferentes Sistemas de Ensino.

- 2.3— Em nível central a Supervisão deve ser eminentemente normativa, não se excluindo a possibilidade da ação executiva.

3. Sim, desde que se estruturasse como órgão normativo, que oferecesse princípios gerais de Supervisão, garantindo a consecução dos objetivos do Sistema Educacional, respeitando a liberdade que a Lei 5.692/71 dá às Unidades Federadas, mantendo a Unidade Nacional, tendo em vista as peculiaridades regionais.

Esse órgão deveria atuar de forma a integrar os diferentes graus e modalidades de ensino.

Para completar a questão número 3, proposta pelo DEM/MEC, o grupo sugere os passos que se seguem para a estruturação de um serviço de Supervisão em nível nacional:



1. — Determinar necessidades, isto é, realizar um levantamento da situação real das Unidades Federadas — verificando suas possibilidades e dificuldades, tomando como ponto de referência as condições desejadas;
  2. - Selecionar e hierarquizar as necessidades levantadas;
  3. - Localizar e definir problemas;
  4. — Determinar requisitos e alternativas de soluções, através de análise de missões (grandes fases do processo), funções, tarefas, meios;
  5. — Estruturar um modelo de supervisão com base nos passos anteriores;
  6. — Descrever o modelo para facilitar a operacionalização do mesmo;
  7. — Determinar fluxos e refluxos que possibilitem a circulação da informação de forma ágil e eficiente (chamamos a atenção para os cuidados que devem ser tomados na elaboração, testagem e validação dos instrumentos);
  8. — Implantar o modelo:
    - a - elaborar o projeto de Supervisão (o grupo chama a atenção para a necessidade de validação de cada fase e de todas as etapas do projeto);
    - b - institucionalizar o serviço de Supervisão;
    - c — executar o modelo projetado;
  9. — Avaliar a eficiência e eficácia do modelo:
    - a — do contexto
    - b — do insumo
    - c - do processo
    - d — do **produto**;
  - 10.- Realimentar.
4. O grupo concorda que a Inspeção e a Supervisão são processos técnicos da administração.
- Para atender à especificação da questão proposta pelo DEM/MEC, o grupo chama a atenção para dois aspectos a serem refletidos:
- a — A própria organização interessada em um Serviço de Supervisão exige um mínimo de atividades administrativas (burocráticas) e, para tanto, precisa de um núcleo de apoio administrativo que garanta o seu funcionamento (rotina de trabalho, de processos, serviços,...)
  - b — Sendo subsistema do processo administrativo, deve encontrar suporte numa estrutura que lhe garanta eficácia e eficiência.

## NOTA

O Grupo acha importante:

- a — o enfoque sistêmico, como a metodologia mais adequada para a Supervisão no momento atual (proposta evidenciada nos trabalhos estudados).
- b — a preocupação com:
  - o produto da supervisão
  - pessoas envolvidas no processo de supervisão
  - a seleção de profissionais qualificados para o exercício da supervisão.
- c — que não se percam aspectos importantes dos documentos estudados:
  - a metodologia proposta para a estruturação de um Serviço de Supervisão, que aparece sintetizada no documento do grupo de Presidente Prudente.
  - a estrutura e a funcionalidade do Sistema de Supervisão apresentada no documento do Rio Grande do Sul (que poderia ser utilizado como ponto de referência pelas Unidades Federadas, sem se constituir num modelo acabado a ser copiado).
  - a operacionalização do trabalho oferecida no documento de Recife, onde se encontram as especificações de atribuições dos Supervisores, nos diferentes níveis de um sistema.

DIAS: 03 e 04/08

**TEMA-2** - METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE 2o. GRAU.

**SUBTEMA: 2.2** - METODOLOGIA PARA A SELEÇÃO DE HABILITAÇÕES.

**OBJETIVOS:**

2.2.1 - SUGERIR METODOLOGIA PARA A SELEÇÃO DO TIPO DE HABILITAÇÕES (BÁSICAS, PARCIAIS OU PLENAS) A SEREM OFERECIDAS NAS REGIÕES EDUCACIONAIS, EM CADA SETOR DE PRODUÇÃO, EM FUNÇÃO DE:

- MERCADO DE TRABALHO;
- CARACTERÍSTICAS GEO-ECONÔMICAS;
- INTERESSES DA CLIENTELA;
- CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS;
- RECURSOS FÍSICOS E HUMANOS.

**GRUPO GERADOR:**

- DORA VIANNA MANATA - SEC/DF
- JOSÉ ERASMO CAMPELLO - SEC/SP

**GRUPO DE ESTIMULAÇÃO**

- AMBROSINA DA COSTA CORADI - DEM/COPED
- MARIA NÉBIA GADELHA DOS SANTOS - DEM/COPED
- MARIA ASSUNÇÃO LOPES-DEM/MEC/BID

## METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO DE 2o. GRAU

DORA VIANNA MANATA

— Metodologia para a seleção de habilitações

### 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o produto de observações desenvolvidas durante nosso exercício em Administração Escolar efetuada em estabelecimento de ensino de 2º. Grau, no período de 1970 a 1976.

Não nos move a pretensão de estabelecer um "modelo"; apenas aproveitamos o ensejo oferecido, a fim de que nossa experiência enriqueça ou desencadeie novas pesquisas no sentido prático.

No Colégio onde efetuou-se a experiência em questão, considerando-se que tenha havido êxito de nossa parte, muito devemos à excelente equipe profissional que atuou juntamente conosco, acreditando na elevação do técnico do nível médio através do ensino de 2o. grau.

Não é novidade o estrangulamento com que nos defrontamos ao identificarmos o reduzido número de técnicos de nível médio como intermediários entre o enorme contingente de profissionais sem habilitação acrescido da grande massa anônima e sem escolaridade e um segundo grupo formado de profissionais de nível superior que se nos apresentam em quantidade mais representativa que a dos próprios técnicos de nível médio.

A Lei 5.692/71 veio exatamente tentar preencher o vácuo existente nessa pirâmide cuja base é a massa, estando como ápice o nível superior, e a parte central praticamente vazia. Daí decorre nossa preocupação com a "qualificação" para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania.

Um dos problemas com que inicialmente nos defrontamos foi o da falta de vínculo existente entre o setor de Educação e a área Empresarial. Em outro âmbito verificamos a grande reserva na aceitação dos Cursos Técnicos por parte da comunidade influenciada também por uma tradição tão do nosso conhecimento. Torna-se necessário o desencadeamento de um processo contínuo de conscientização, não somente dos jovens, mas também — e muito mais importante — da própria comunidade, no sentido de esclarecer a vantagem da formação do técnico de nível médio como uma elite profissional indispensável, à medida que o país se industrializa.

Outro grande obstáculo é, na maioria dos casos, o desvinculamento da empresa em relação aos problemas referentes à educação, já que a mesma não se envolve de forma efetiva e atuante na formação profissional do jovem, relegando essa tarefa aos órgãos e instituições responsáveis pelo ensino e que, por sua vez, desenvolve currículos e programas também des-

vinculados da realidade. Além disso, observa-se que, em seu esforço para profissionalizar o aluno, a escolha lhe oferece um ensino teórico na maioria das vezes, em detrimento dos aspectos práticos. Ao ingressar na Força de Trabalho, o técnico concorre com o "prático", encontrando este maior aceitação que o primeiro, pois a grande preocupação da empresa não é a cultura geral, a formação humanística, mas a produção, não importando se esta é gerada por profissional habilitado ou não. Por outro lado, após permanecer quatro anos freqüentando um estabelecimento de 2º. grau, o aluno que conclui o curso técnico será portador de conhecimentos e habilidades já superados em relação ao progresso tecnológico.

## 2. MERCADO DE TRABALHO

Esta é, de um modo geral, a variável mais visada quando se pensa na escolha de habilitações. Sugerimos, como fonte indispensável, uma pesquisa através de questionários as empresas privadas e públicas, de porte médio e grande, a fim de que sejam detetadas "in loco" as várias necessidades, sendo que esses elementos deveriam ser analisados e vinculados como metas ou objetivos do ensino de 2o. grau, visando preparar o educando, de forma prática, às funções e atividades que deverá encontrar como ofertas no Mercado de Trabalho local.

Entretanto, para que se acompanhe a rápida evolução econômica e técnica, urge que sejam considerados dois aspectos prioritários. Em primeiro lugar, a Pesquisa do Mercado de Trabalho junto a empresas e empregadores, se deve caracterizar pela identificação dos aspectos ocupacionais carentes e não os existentes em maior número. Em segundo lugar, em consequência da crescente tendência à especialização e do surgimento de novas atividades, precisam ser efetuados levantamentos periódicos que permitam a permanente atualização da Pesquisa de Mercado em correlacionamentos freqüentes à qualificação da mão-de-obra especializada em nível de 2º. grau. Tais aspectos deveriam ser continuamente analisados e avaliados por uma equipe cuja atuação maior estabelecesse uma ponte-de-ligação entre a rede de ensino local e as empresas de modo tão dinâmico, que possibilitasse a identificação imediata de qualquer modificação ocorrida no setor de trabalho e a correção de desvios e inadequações dos currículos e programas, eliminando ou reduzindo a defasagem entre o ensino técnico e a evolução no campo ocupacional. Essa equipe, envolvendo educadores e elementos do setor empresarial, além de planejadores, estabeleceria um estreito vínculo entre o Ensino e o Trabalho, isto é, entre a Escola e a Empresa, de forma a impedir a formação de hiatos entre o ensino teórico e o prático, o que na realidade tem ocorrido no ensino de 2o. grau.

Observa-se que grande número de alunos formados revelam-se altamente frustrados por não conseguirem ocupação no setor de trabalho para o qual se apresentam legalmente habilitados. Buscando-se reduzir o índice de erros, deveriam ser envidados todos os esforços que redundassem em um entrosamento satisfatório dos três componentes básicos: Empresa, Escola e Comunidade.

O aluno formado deve estar apto a exercer suas atividades na empresa de modo satisfatório; para isso, porém, deve-se procurar compatibilizar os currículos e programas às reais necessidades e exigências de cada profissão, através de análise profissiográfica, perfis das diversas profissões, questionários a profissionais, entrevistas a empregadores, enfim o modo mais completo e exequível de termos determinar o que é indispensável à formação do técnico de 2º. grau, capacitando-o efetivamente ao ingresso na Força de Trabalho e atendendo à Comunidade. Não devemos nos esquecer, porém, de que a atualização dessas informações deve ser constante para que não ocorra um retorno ao desnivelamento de ensino em relação às ocupações.

## 3. CARACTERÍSTICAS GEO-ECONÔMICAS

As características geo-econômicas da região, estreitamente vinculadas ao Mercado de Trabalho local, constituem-se em fatores de suma importância a serem considerados em relação à economia e ao planejamento central.

Também nesse campo é indispensável o levantamento e análise por meio de um trabalho de pesquisa em que se identifiquem as possibilidades atuais e futuras da região, para que as habilitações oferecidas à clientela estudantil sejam relacionadas às mesmas, assim como também os currículos se pautem pelas diretrizes determinadas no estudo das características geo-econômicas da região. Para tanto, necessário se faz o estabelecimento de um profundo contato com o Plano de Desenvolvimento local, as administrações, as grandes empresas e os organismos de desenvolvimento e planejamento, já que uma das grandes causas do desajuste profissional é a oferta de cursos totalmente divorciados da realidade sócio-econômica.

Também nesse caso, sugerimos a avaliação constante através de questionários sob a forma de pré e pós-testes, a fim de que haja o reforço ou correção da posição fornecida pelos levantamentos iniciais.

Lembramos, outrossim, as modificações a que está sujeito o meio-ambiente em função de melhor aproveitamento econômico; daí a necessidade de que a oferta de cursos se caracterize pela flexibilidade, buscando-se evitar que habilitações já superadas permaneçam existindo.

A integração regional pode e deve ser uma das metas da formação profissional; entretanto, a mesma só poderá ser atingida a partir do momento em que os planejadores do desenvolvimento se interliguem aos educadores, constituindo equipes que orientem a educação, solicitem da escola a mão-de-obra qualificada indispensável ao progresso do país. Ocorre no entanto que, nos países em desenvolvimento, registram-se cada vez mais as solicitações que demandam habilitações altamente especializadas, principalmente no setor industrial, o que foge às possibilidades da escola que, não possuindo a necessária infra-estrutura para atingir tal nível de especialização, restringe-se à oferta de habilitações mais abrangentes.

#### 4. INTERESSE DA CLIENTELA

É essa a variável de mais difícil identificação, pois nem sempre o aluno sabe o que quer, e, quando o sabe, muitas vezes não se torna possível o seu atendimento devido à infra-estrutura e às características locais; por conseguinte, precisamos dirigi-lo, o que provoca frustrações; porém, se não o fizermos, o resultado também será negativo, pois o leque de habilitações é restrito em consequência da carência de pessoal habilitado, de equipamentos, de empresas de grande e médio porte, etc...

Partindo sempre de uma análise das necessidades do Mercado de Trabalho local e das características geo-econômicas da região, duas soluções se destacam: a oferta de diferentes habilitações em cidades ou municípios vizinhos, e a ampliação do leque de habilitações nas cidades maiores. Quaisquer que sejam entretanto, as características e condições da região, torna-se indispensável que principalmente a informação profissional seja dispensada aos alunos das últimas séries do 1o. grau, visando-se evitar erros na escolha da habilitação, os quais sempre resultam em reprovação e/ou evasão em nível de 2º. grau.

A experiência revela que a maioria dos educandos escolhe o curso que deverá seguir, influenciado por elementos outros que não suas tendências reais. Entre essas influências exógenas destacamos o interesse pelos cursos cujos currículos apresentam disciplinas constantes dos vestibulares às Universidades; por aqueles que oferecem mais "status" e consideração social; a pressão bem intencionada, mas prejudicial — exercida pela família e amigos; e os "modismos", isto é, os cursos de maior repercussão na época — esta, a influência mais passageira. Esses fatores negativos podem, no entanto, ser superados por intermédio da Orientação Vocacional, com a determinação das áreas de interesse de cada aluno por meio de testes e entrevistas.

É motivo de preocupação a todos os educadores interessados, a dupla defasagem com que se defronta o aluno concluinte do 2º. grau. Não lhe foi ministrado embasamento teórico suficiente para atingir a Universidade, nem conhecimentos e habilidades práticas que lhe permitam segurança em seu desempenho profissional; daí a urgência na praticidade dos cursos e na orientação para escolha dos mesmos.

## 5. CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS

Temos observado que o nível da qualidade do ensino varia na razão direta das condições sócio-econômicas da região e que, com base em nossas tradições humanísticas, quanto mais rica a comunidade, maior a reação ao ensino profissionalizante, em consequência da falta de necessidade de ocupação imediata. Nesse caso, infelizmente, tem ocorrido uma elitização da escola tradicional visando ao atendimento da clientela socialmente melhor aquinhoad.

Consideramos que algumas medidas devem ser executadas, objetivando-se ultrapassar as barreiras ao ensino profissionalizante, consequências inegáveis de uma mentalidade calcada em tradições culturalmente superadas e socialmente preconceituadas. Destaca-se, inicialmente, a imensa potencialidade dos veículos de comunicação que pode ser canalizada para um trabalho de conscientização das mais diversas camadas sócio-econômicas. Deve-se também transferir para a educação o esclarecimento do profissional. Não obstante, a melhor repercussão positiva do Ensino Profissional está no desempenho dos alunos formados, já que quanto maior a qualidade do ensino, maior a receptividade do empresariado e da comunidade.

## 6. RECURSOS FÍSICOS E HUMANOS

Registramos em trecho anterior o desencontro entre as exigências de alta especialização da empresa e a abstração e abrangência da escola, decorrência dos limitados recursos físicos disponíveis. Objetivando-se maior dinamismo na utilização desses recursos, paralelamente ao melhor atendimento da clientela, sugere-se a oferta de habilitações afins que permitam o uso do mesmo equipamento; a aquisição de máquinas e instrumentos mais simples e funcionais e de mais fácil manutenção. Finalmente, nas cidades mais populosas, a criação de Centros Inter-escolares encarregados das disciplinas de Formação Especial poderia atender à numerosa clientela oriunda dos estabelecimentos tributários que tomariam a seu encargo as disciplinas de Educação Geral.

Quanto aos necessários recursos humanos é de conhecimento público que a Reforma do Ensino surgiu sem a preparação de uma infra-estrutura adequada. Em consequência, observa-se em nível nacional um grande desajuste.

Centramos no professor as maiores possibilidades de dinamização dos cursos de 2º. grau, considerando-se, é claro, a preparação adequada dos elementos que se encaminham ao magistério. Observamos, no entanto, que a falta de pessoal devidamente habilitado tem acarretado sérios contratempos que se refletem diretamente na qualidade do ensino. Visando suprir essa lacuna no contingente de recursos humanos, recorreu-se aos Técnicos de nível superior, os quais, sem preparação prática nem pedagógica, vêm transferindo para estabelecimentos de 2º. grau os programas das Universidades, em aulas teóricas e expositivas nas quais o aluno passivamente "recebe ensinamentos", a maior parte das vezes, em linguagem e conteúdo muito acima do seu nível de compreensão, o que inevitavelmente vem resultando em desinteresse, evasão e reprovação.

Espera-se do professorado de 2o. grau uma atitude mais condizente com os objetivos da Lei 5.692/71, orientando o aluno à investigação científica e à criatividade, permitindo-lhe condições para que, mesmo abandonando a escola sem continuar sua formação em nível superior, possa desenvolver pesquisas e estudos individuais diretamente relacionados a seus interesses.

Consideramos, além disso, que o aluno deveria empregar a maior parte do tempo de sua formação profissional na empresa, especialmente a fase de observação, o que supriria a deficiência de recursos físicos, já que a própria comunidade ofereceria suas instalações para funcionamento, como "salas" de aula, ao lado da possibilidade da utilização de equipamentos adequados e da compreensão das exigências e da rotina de trabalho pelos alunos, despertando assim o interesse e reduzindo e até eliminando o choque causado pelos primeiros contatos do educando com a empresa, após formado.

Também o problema da avaliação deve ser considerado, de vez que a maior parte do nosso professorado se mantém fiel à antiga avaliação formal, estritamente relacionada aos elementos quantitativos do conteúdo programático, muitas vezes até desvinculados do seu aspecto prático. Observa-se também a inexistência de correlação entre os objetivos propostos e a mensuração do desempenho final, incidindo a maior parte das verificações sobre minúcias teóricas e irrelevantes dos programas desenvolvidos.

Outro aspecto em relação ao qual o professor necessita de maiores esclarecimentos é o da recuperação, considerada na mais das vezes como a simples obrigação de aplicar uma segunda prova, cujos resultados esmagadoramente insatisfatórios evidenciam uma falha que requer solução imediata.

Registra-se, além disso, que o número de professores devidamente engajados quanto aos objetivos da Reforma do Ensino representa, lamentavelmente, a minoria, em confronto com a imensa maioria de mestres tradicionais ou recém-ingressados no magistério, sem preparação adequada nem comprometimento com o sistema educacional.

Em conclusão, sabemos que é extremamente difícil e lenta a mudança de mentalidade que se faz necessária, e que ela sofre a influência de diversas variáveis cujo controle muitas vezes escapa ao campo da Educação; mantemos, no entanto, firme a nossa convicção, resultante de seis anos de contato direto com os problemas do ensino de 2o. grau, de que por intermédio do professor se pode influir positivamente na elevação social do técnico de 2º. grau e que essa variável endógena é a que mais se presta à indispensável e urgente correção dos desvios que atualmente afetam a produtividade do ensino profissional no Brasil.



**METODOLOGIA PARA SELEÇÃO DE HABILITAÇÕES**

AUTOR: JOSÉ ERASMO CAMPELLO

## 1. Análise da Situação Problema

### 1.1. Levantamento de informações já existentes

- 1.1.1. Localização espacial de Escolas de 2o. Grau com habilitação
- 1.1.2. Localização espacial dos centros interescolares
- 1.1.3. Localização das escolas com habilitação para magistério ainda em funcionamento
- 1.1.4. Identificação e localização das escolas de convênio

### 1.2. Levantamento de Indicadores para proposição de metodologia de trabalho

- 1.2.1. Análise das implicações da instalação dos Centros Interescolares em funcionamento
- 1.2.2. Análise das implicações da reorganização das antigas Escolas Normais
- 1.2.3. Análise das perspectivas para implantação de uma política global de formação de Recursos Humanos

## 2. Determinação de Procedimentos

### 2.1. Fixação de saídas de alternativas ao nível de município

- 2.1.2. Estudo de documentos da Rede Física e/ou cadastramento de escolas.
- 2.1.3. Identificação de possíveis combinações entre estabelecimentos pertinentes aos municípios
- 2.1.4. Listagem de referências para cada combinação
- 2.2.1. Conceituação de sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho e profissionalização
- 2.2.2. Verificação das interrelações conceituais com as prováveis combinações de estabelecimentos ao nível de município
- 2.2.3. Elaboração de documento-base, definindo a política e a filosofia de atuação do projeto, para divulgação nos diferentes níveis de ação do mesmo

### 2.3. Fixação de hipóteses de trabalho

- 2.3.1. Identificação dos Recursos Humanos necessários às diferentes fases do projeto
- 2.3.2. Identificação dos pontos críticos para execução do mesmo
- 2.3.3. Caracterização geo-econômica dos municípios
- 2.3.4. Análise de procedimentos viáveis para coleta de dados
- 2.3.5. Seleção de procedimentos
- 2.3.6. Determinação do fluxo

### 2.4. Montagem de Instrumentos

- 2.4.1. Levantamento de indicadores com base nas hipóteses de trabalho verificadas
- 2.4.2. Formulação das hipóteses do projeto
- 2.4.3. Organização de instrumento
- 2.4.4. Pré-testagem em município seccionado no fluxo
- 2.4.5. Correção, elaboração final e impressão do instrumento
- 2.4.6. Preenchimento de dados existentes ao nível central (coordenação do projeto)

### 2.5. Preparo de Recursos Humanos

- 2.5.1. Seleção de elementos de ligação nos níveis de ação do projeto
- 2.5.2. Elaboração de conteúdo e execução de treinamento
- 2.5.3. Organização de medidas para desenvolvimento normal do fluxo de ação do instrumento

### **3. Execução do Projeto**

#### **3.1. Coleta de dados ao nível do Município**

- 3.1.1.** Organização de Grupo de trabalho ao nível regional e local
- 3.1.2.** Treinamento para aplicação do instrumento
- 3.1.3.** Aplicação do Instrumento
- 3.1.4.** Codificação dos dados
- 3.1.5.** Encaminhamento dos Instrumentos ao Grupo Central de coordenação dos projetos

#### **3.2. Tratamento dos dados levantados**

- 3.2.1.** Análise de instrumentos preenchidos por municípios contidos em cada Coordenadoria Regional
- 3.2.2.** Fixação de alternativas de solução para cada município
- 3.2.3.** Devolução ao responsável pelo município X, das alternativas sugeridas para o mesmo

#### **3.3. Escolha de Alternativa de solução pelo município**

- 3.3.1.** Reunião do responsável pelo município com elementos deliberativos credenciados e/ou envolvidos nas alternativas encontradas
- 3.3.2.** Opção
- 3.3.3.** Elaboração de proposta pelo município e envio ao Grupo Coordenador do Projeto
- 3.3.4.** Análise e Aprovação final
- 3.3.5.** Registro da Opção

### **4. Determinação de medidas e providências para atender às soluções encontradas**

#### **4.1. Organização de medidas legais**

- 4.1.1.** Estudo da legislação existente e adequação da mesma às alternativas oferecidas
- 4.1.2.** Identificação e/ou criação de dispositivos legais para a definição de uma política de convênios
- 4.1.3.** Elaboração de dispositivos legais para remanejamento dos recursos, quando necessário
- 4.1.4.** Identificação e/ou criação de dispositivos legais para a manutenção ou recrutamento de pessoal especializado

#### **4.2. Organização de Providências Administrativas**

- 4.2.1.** Elaboração de modelos e/ou normas para concessão de bolsas de estudo
- 4.2.2.** Análise das implicações e da situação do pessoal excedente inexistente no município
- 4.2.3.** Elaboração de proposta de alternativas para a permanência ou remanejamento do pessoal

#### **4.3. Organização de Providências quanto aos Recursos Humanos**

- 4.3.1.** Levantamento de Pessoal necessário às soluções encontradas pelos municípios
- 4.3.2.** Elaboração de propostas para recrutamento ou seleção de pessoal especializado

#### **4.4. Organização de Providências quanto aos Recursos Físicos**

- 4.4.1. Estabelecimento de Plano de ação para construção, ampliação, entrosagem e inter-complementaridade
- 4.5. Organização de Providências quanto aos Recursos Materiais
  - 4.5.1. Elaboração de proposta para o remanejamento de materiais e equipamentos
  - 4.5.2. Programação dos recursos para a aquisição de recuperação de materiais necessários
- 4.6. Organização de Providências orçamentárias
  - 4.6.1. Elaboração de proposta orçamentária, segundo a quantificação dos recursos humanos e materiais
  - 4.6.2. Distribuição dos recursos pelas unidades executoras

## QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

- 01. A quem caberia selecionar as habilitações profissionais no Sistema Estadual de Ensino?
  - na SEC
  - na Unidade Escolar
- 02. Que tarefas caberiam a cada equipe na SEC?
- 03. Que tarefas caberiam a cada especialista na escola?
- 04. Que condições seriam necessárias para que as equipes tivessem um trabalho integrado na escolha de habilitações?
- 05. Quais as condições necessárias à utilização das informações sobre a escola e sobre as coordenadorias regionais?
- 06. Quais os critérios que deveriam ser levados em conta para selecionar as habilitações?
- 07. Como utilizar as atividades de integração Escola-Empresa-Comunidade para a seleção de habilitações?
- 08. Que procedimentos deverão ser utilizados pela supervisão na implantação das habilitações profissionais?
  - na SEC
  - na Unidade Escolar
- 09. Que procedimentos serão utilizados pela Supervisão, na avaliação das habilitações implantadas?
  - na SEC
  - na Unidade Escolar

## PRINCÍPIOS BÁSICOS QUE DEVEM NORTEAR A DEFINIÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA A SELEÇÃO DE HABILITAÇÕES SÍNTESE DAS QUESTÕES PROPOSTAS

Quanto à estratégia de ação:

1. Considerar que a realidade brasileira sendo distinta, não se coaduna com modelos e generalizações;
2. A diversificação curricular existente nas unidades federadas ocorre devido às limitações das SECs na implantação da Reforma de Ensino no 2o. Grau;
3. Há que ser detectada tal realidade;
4. Devem ser caracterizados os Recursos Humanos e Materiais existentes em cada Comunidade;
5. Identificar a política global de formação de recursos para os três setores da economia, através das diretrizes do governo (filtros de currículo);
6. Organizar linha direta entre a administração central e as comunidades envolvidas com vistas a uma comunicação eficiente e eficácia da estratégia;
7. Estudar as características geo-econômicas regionais para compatibilização com as diretrizes dos governos das Unidades Federadas;
8. A partir da caracterização geo-econômica, levantar possíveis implicações na direção com que a estratégia será desenvolvida;
9. Definir indicadores, partindo das implicações observadas;
10. Elaborar instrumento que preserve a oportunidade dos municípios de assumirem a direção da estratégia empregada;
11. Considerar a estrutura administrativa da SEC de cada Unidade Federada, para que o instrumento adotado tenha fluxo rápido, produtivo e eficaz.

Quanto à posição do Supervisor na estratégia proposta:

1. Sendo o elemento de ligação entre a Administração Central e o município, deverá ter bem precisa a realidade do mesmo;
2. Deverá agir como moderador quando, na estratégia assumida pela Unidade Federada, estiverem em jogo problemas que envolvam Recursos Humanos, Físicos, Financeiros e Materiais
3. Canalizar num fluxo de ida e volta, as informações e/ou soluções encontradas;
4. Assumir a política educacional adotada pelo governo, na seleção das habilitações, para melhor entrosamento com a comunidade;
5. Esclarecer aos elementos representantes da comunidade, a política adotada nessa estratégia.

**C - Objetivos da estratégia apontada:**

1. Racionalizar recursos no sentido de se evitar a duplicação de meios para fins idênticos
2. Conscientizar a comunidade da sua responsabilidade e participação nos problemas educacionais afetos a ela.

DIAS: 03 e 04/08

TEMA-2 - METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE 2o. GRAU

**SUBTEMA 2.3:** - AÇÃO INTEGRADA EM EDUCAÇÃO

OBJETIVOS:

2.3 - FUNDAMENTAR A AÇÃO INTEGRADA EM EDUCAÇÃO

2.3.1 - SUGERIR PRINCÍPIOS DE AÇÃO

2.3.2 - PROPOR PROCEDIMENTOS QUE GARANTAM A UNIDADE DA AÇÃO EDUCACIONAL

**GRUPO GERADOR:**

- **MARINA** ARAÚJO-SEC/BA
- **MARIA** GISÉLIA LOPES DO REGO-SEC/RN
- MARIA ASSUNTA TANSSINI - SEC/RS
- MÁRIO DONADIO-CIE-E/SP

**GRUPO DE ESTIMULAÇÃO:**

- NAIDE ALVES PRESTES - DEM/MEC/BID
- LUIZA MARIA DA ROCHA NOGUEIRA - DEM/COPEDE

UMA SISTEMÁTICA DE COORDENAÇÃO

MECANISMOS DE INTEGRAÇÃO NO PROCESSO  
ENSINO-APRENDIZAGEM  
PARA 2º. GRAU

COORDENAÇÃO GERAL

Marina Araújo — SEC/BA

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Gildete de Melo Chaves  
Ignez Saback Velloso  
Jucy de Araújo Sampaio  
Lúcia Maria da Cruz Suzart  
Mabel de Moura Santos Pereira Menezes  
Marina Araújo

CONSULTORES

Ana Maria G. de P. Dias de Moraes  
José Edelzuito Soares



## APRESENTAÇÃO

Os apelos da reforma de ensino vão aos poucos tomando forma e corporificando-se na organização da Educação Brasileira.

Tal passo é dado em obediência a um ritmo universal de mudança. A mudança do contexto universal posiciona a educação frente a sérias objeções como essas:

Qual o novo tempo de maturação humana?

Qual a capacidade atual de reação humana frente aos estímulos tecnológicos?

Que validade têm as medidas educacionais utilizadas até aqui? Que é significativo e significante no processo ensino—aprendizagem, hoje?

Como compor e aferir parâmetros de educabilidade? A educação deve preparar-se para o futuro ou atrair o futuro para o presente?

Se a máquina já está assumindo expressiva quantidade de tarefas do homem, vale a pena ainda comprometer os currículos com tantas tarefas mecânicas?

Mais do que nunca a educação deve fazer reflexão, isto é, "quebrar-se sobre si mesma", voltar-se, no sentido etimológico do termo. Nessa realidade, a primeira constatação a ser feita é a de seu sentido genuíno: trazer para fora as reservas potenciais que a nova era está exigindo do ser humano.

Sentimos cada vez com maior intensidade, que a educação se torna rapidamente o ponto de confluência de interesses de muitos subsistemas sociais, tanto em países desenvolvidos, como em países emergentes. Por sua posição axial, nela operam-se tensões, fusões e distensões.

É a educação instrumento de oposição para muitos dos subsistemas que confluem para ela; representa para muitos outros, parcela integradora e complementar na construção do mesmo homem.

Na realidade, o processo educacional é intensa elaboração vital, é autêntico laboratório social, de onde podem partir as coordenadas mais decisivas de renovação e fortalecimento de uma cultura.

Tais coordenadas deverão confluir em movimento centrípeto para a Escola, concretizando-se através de um currículo—resposta aos apelos do ser e existir do homem como um todo, aqui e agora.

A concepção dos princípios de tal currículo—resposta não de refletir maior abrangência e prospecção, permitindo:

- a aceitação do homem como um sistema dinâmico de energia capaz de movimento em variadas direções;

- a diversidade do comportamento humano e sua diversificação na circunstância;
- a relevância do componente geo-econômico e social;
- uma instrumentação para o desenvolvimento de competência;
- o estímulo à criatividade como saída para o futuro.

A transição para um currículo abrangente e prospectivo exige, porém, que a escola abandone o "modelo-fábrica", onde o aluno é mantido como um produto sob controle, e passe a conceber o aluno como um sujeito, capaz de fazer seu caminho para a liberdade.

Nessa perspectiva haverá de situar-se uma nova linha de Supervisão Educacional, enquanto função integradora de serviços educacionais e agente facilitador da melhoria qualitativa do produto final da educação.

Inspirado nos moldes organizacionais do sistema capitalista de produção, o subsistema de supervisão educacional tende a integrar em sua estrutura um modelo gerencial de planejamento, acompanhamento e avaliação.

A matriz estrutural do subsistema de Supervisão na Bahia decompõe-se em núcleos setoriais concêntricos, hierarquicamente interdependentes: Colegiado de Supervisão, Supervisão a nível de 1º. e 2º. graus, núcleo de Supervisão das Coordenadorias Regionais e núcleos locais das unidades escolares. Deflagrada pelos Departamentos, unificada pelo Colegiado, a ação supervisora se processa em níveis sucessivos de atuação, através das Coordenações de Áreas Habilitações e Disciplinas, refletindo-se no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

## JUSTIFICATIVA

A Equipe Central de Supervisão DTP/DESG, diagnosticando a realidade do trabalho de Coordenação do processo ensino-aprendizagem, através da análise dos questionários específicos aplicados a Coordenadores de Educação Geral e Formação Especial em maio de 1975, bem como das visitas e encontros realizados nas Unidades Escolares da Capital e do Interior, resolveu elaborar o presente documento: "Uma sistemática para Coordenação a nível de 2o. Grau", visando estabelecer diretrizes compatíveis com a filosofia educacional vigente e sugerindo atividades norteadoras daquela função.

## 1 - OBJETIVO GERAL

Reforçar a ação supervisora das Unidades de Ensino através da sistematização das atividades da coordenação de área.

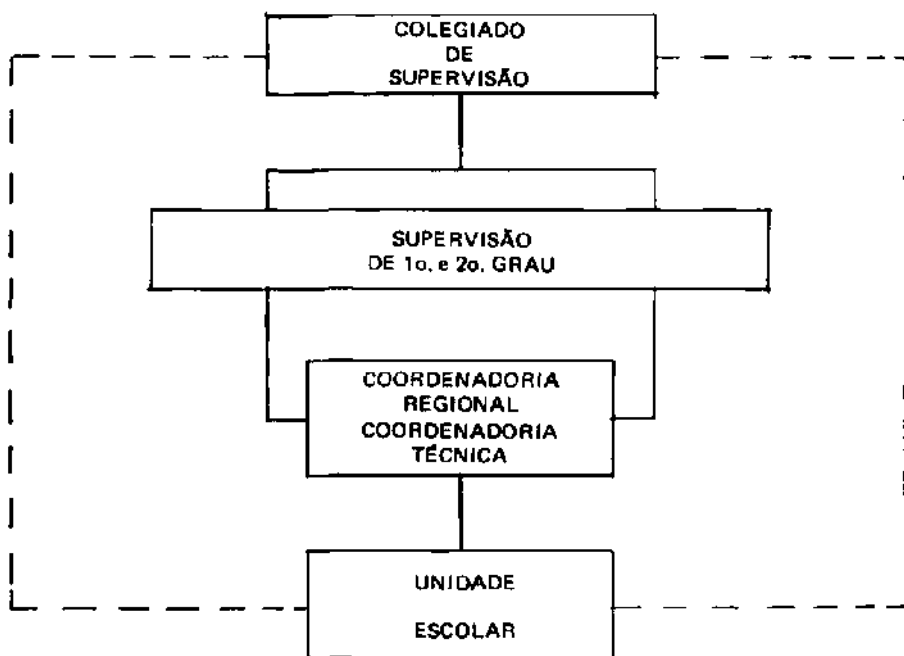
## 2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Operacionalizar as atividades da coordenação de área, habilitação, disciplina.

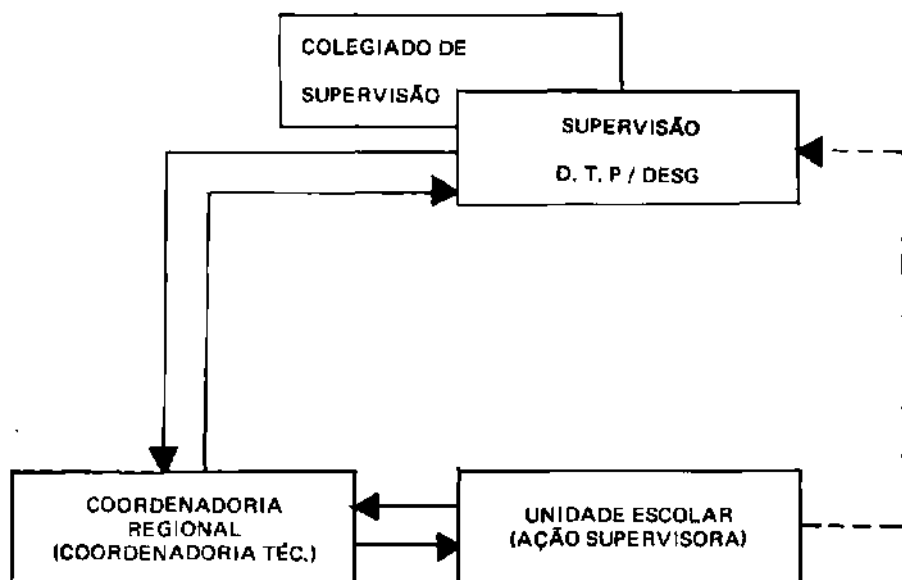
Dinamizar a ação integrada das várias áreas de ensino.

Subsidiar a implementação dos currículos em desenvolvimento nas Unidades de Ensino.

### ORGANOGRAMA DO SISTEMA DE SUPERVISÃO DO ESTADO DA BAHIA



## DIAGRAMA DE FLUXO DA AÇÃO SUPERVISORA NO 2º. GRAU



### DESCRIÇÃO DO FLUXO

O sistema de supervisão do Estado da Bahia é constituído de 3 níveis - Central, Regional e Local, cuja ação integradora se processa através de um fluxo de comunicação e interdependência.

O Colegiado de Supervisão, órgão coordenador, unificador e integrador do sistema de Supervisão no Estado da Bahia está composto por representantes:

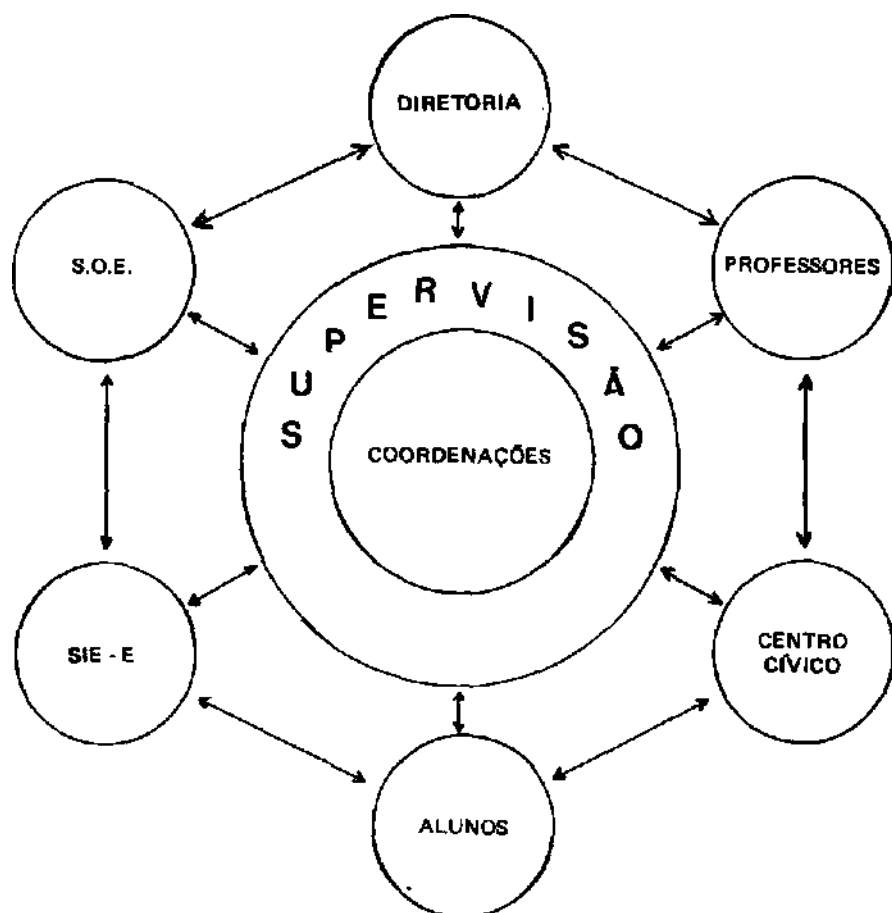
- de Instituições de Formação de Supervisores;
- da Assessoria de Planejamento e Orçamento da SEC;
- dos Departamentos de Ensino de 1º., 2º. e 3º. graus da SEC;
- do Departamento de Educação Física e Desportos da SEC.

A equipe central representada pela seção de supervisão das DTP — (1º. e 2º. graus) propõe diretrizes que são adaptadas nas Coordenadorias Técnicas das CRs, de acordo com as peculiaridades locais e operacionalizadas nas Unidades Escolares.

Nas Unidades de 2º. grau, esta ação supervisora deverá ser efetiva, a partir da ação integrada entre o supervisor e Coordenadores de Educação Geral e Formação Especial, nas fases de: planejamento, acompanhamento e avaliação do processo educativo na escola.

Os resultados das atividades da ação supervisora deverão subsidiar a retroalimentação dos trabalhos na unidade e o acompanhamento pelos níveis central e regional, proporcionarão melhoria do subsistema de supervisão e conseqüentemente melhorias para o sistema educacional.

FLUXO RELACIONAL DAS COORDENAÇÕES  
COM OS DEMAIS SETORES DA UNIDADE ESCOLAR



## ATRIBUIÇÕES DO SERVIÇO DE COORDENAÇÃO

### 1 - Gerais

- a) Manter entrosamento com corpo: docente, técnico e administração da Unidade Escolar.
- b) Diagnosticar as necessidades do serviço sob sua coordenação.
- c) Elaborar plano de ação.
- d) Estabelecer cronograma de reuniões.
- e) Articular-se com SOE, SIE - E e demais serviços da Unidade Escolar.
- f) Promover atividades integradores com os vários setores da Unidade Escolar.

### 2 — Específicas

#### DA ÁREA

- a) Identificar os objetivos da área.
- b) Assessorar, acompanhar e avaliar o planejamento dos docentes de sua área.
- c) Constatar o progresso dos alunos através dos resultados da avaliação das disciplinas da área.
- d) Divulgar o trabalho pedagógico da área e assegurar a retroalimentação do planejamento.
- e) Informar o Supervisor da necessidade de compra e manutenção de material instrucional necessário ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na área sob sua coordenação.
- f) Redigir relatórios semestrais para a Supervisão.

#### DA HABILITAÇÃO

- a) Identificar os objetivos da habilitação.
- b) Subsidiar o trabalho do coordenador de área.
- c) Coordenar os trabalhos dos docentes da habilitação sob sua coordenação.

## 1 - RELACIONAMENTO DIRETOR/COORDENADORES DE ÁREA (Educação Geral e Formação Especial)

A ação do Diretor na Escola traduz-se pela definição de uma política administrativa e técnico-pedagógica, garantindo a integração e cooperação entre todos os envolvidos no processo.

A integração Diretor / Coordenador se faz indispensável para operacionalização das atividades pedagógicas, cujo objetivo maior é o desenvolvimento do educando nas dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora.

Cabe ao Diretor manter contato com os Coordenadores, solucionando problemas de sua competência, e dar-lhes apoio e condições para que seja cumprido o plano de ação Coordenadora, enquanto parte da ação Supervisora da unidade.

O trabalho integrado efetivar-se-á através de reuniões sistemáticas, apresentação de relatórios, seminários da avaliação dos trabalhos, com a finalidade de detectar, corrigindo, os desvios que sejam evidenciados.

## 2 - RELACIONAMENTO SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO DE ÁREA (Educação Geral e Formação Especial)

As equipes administrativa e técnico-pedagógica das Unidades de Ensino, caberá estabelecer as diretrizes de ação pedagógica coerentes com a filosofia de educação proposta no sistema educacional vigente, desenvolvendo uma linha de ação progressiva, dinâmica e integradora, mediante um planejamento global das atividades da Escola.

Esta linha de ação pedagógica efetivar-se-á através da ação supervisora, compreendendo planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares. Esta ação será agente facilitador não só da integração de todos os setores da Escola, mas também de correlação inter-áreas e interdisciplinas reforçando o desempenho docente e garantindo a melhor qualidade do produto educacional, tanto no aspecto sincrônico como no diacrônico. Cabe aqui ressaltar a importância deste último aspecto. Urge que a ação supervisora se preocupe com o que chamaríamos de "dossiê pedagógico" do aluno. Precisamos que seja levantada e utilizada pela constante consulta do corpo técnico pedagógico da unidade a "história" de cada educando.

## 3 - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL/COORDENAÇÃO DE ÁREA

A Lei 5.692/71 no seu artigo 1º. estabelece como objetivo geral do ensino de 1º. e 2º. graus, "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

Ainda no artigo 10 desta mesma Lei, é "instituído com obrigatoriedade a Orientação Educacional nas unidades escolares, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade", constituindo-se portanto o Orientador Educacional elemento base na efetivação desse objetivo geral da educação, ressaltando-se a necessidade da integração dos elementos envolvidos no processo escolar, a fim de que o jovem encontre, ali, ambiente para "total" desenvolvimento de suas virtualidades e perfeito ajustamento social.

Assim sendo, a Orientação Educacional na Escola de 2º. grau tem como função proporcionar aos adolescentes:

- a) os recursos indispensáveis ao ajustamento pessoal e social;



- b) a vivência dos verdadeiros valores;
- c) a escolha de uma profissão.

Para obtenção destas finalidades, torna-se necessária a participação do Serviço de Orientação em todos os setores e em todas as atividades da escola destinadas ao trabalho de formação do corpo discente.

Portanto é imprescindível a estreita articulação entre a Orientação e os demais componentes do corpo técnico pedagógico, corpo docente, corpo administrativo, e agentes da comunidade, visto que a Orientação Educacional não é um serviço à parte, isolado da vida da escola; e sim, serviço que implica na interação de todo o organismo escolar, efetivando-se, no que se refere à Coordenação de Área, através de:

- Sistematização do processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global ao educando;
- Solicitação aos docentes de informações educacionais e profissionais com vistas à orientação vocacional;
- Realização com os docentes das habilitações, de levantamento das características psico-físicas, necessárias ao desempenho das profissões;
- Solicitação à participação das áreas, principalmente de Estudos Sociais, na identificação das características básicas da comunidade e no processo de caracterização da clientela escolar;
- Colaboração com os Supervisores e demais técnicos na elaboração do currículo pleno da escola;
- Participação na elaboração e controle do programa de avaliação e reorientação dos alunos;
- Participação em Atividades Extra-Classe com os demais setores da Escola;
- Planejamento com os Coordenadores de Áreas de esquemas de integração escola, família, comunidade,
- Solicitação da colaboração dos Coordenadores de Formação Especial no processo de encaminhamento, e acompanhamento dos alunos estagiários;
- Coordenação e acompanhamento do egresso de 2º. grau, em cooperação com o Serviço de Integração Escola-Empresa, da Unidade, visando revalidação do currículo.

Na operacionalização dessas atribuições de interação com a Coordenação de Área, o Orientador poderá utilizar-se de:

- Reuniões sistemáticas com os Coordenadores de Área e/ou docentes;
- Reuniões específicas com Coordenadores de Área e Supervisores;
- Reuniões com o corpo Técnico-Pedagógico e Administrativo;
- Encontros informais;
- Entrevistas com docentes e discentes;
- Preenchimento de fichas, questionários e outros instrumentos necessários ao processo de informação.

#### 4 - O CENTRO CÍVICO ESCOLAR E A COORDENAÇÃO DE ÁREA

O Decreto-lei 869 de 12.09.69 instituiu em caráter obrigatório como disciplina e prática educativa a Educação Moral e Cívica (EMC), e foi regulamentado pelo Decreto-lei 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que nos seus artigos 31, 32 e 33 estabelece diretrizes para Centros Cívicos, sua organização e funcionamento.

O Centro Cívico Escolar (CCE), tem como finalidade precípua centralizar no âmbito do estabelecimento de ensino e irradiar adequadamente na comunidade local, atividades de Educação Moral e Cívica, bem como cooperar na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando.

O CCE é o órgão de integração estudantil, responsável pela consecução plena dos objetivos da Educação Moral e Cívica: "exercício consciente da cidadania", pelo desenvolvimento amplo das mais diversas práticas educativas.

O CCE está correlacionado com todas as áreas do currículo escolar, sobretudo com Estudos Sociais e Comunicação e Expressão.

Essa correlação poderá ser feita da seguinte maneira: as atividades cívico-culturais tais como pesquisas de vultos históricos, resumos biográficos, palestras cívicas, concursos deverão ser programadas em conjunto com a área de Estudos Sociais.

As atividades de concursos literários, poesias, música popular, peças teatrais, jornais (murais e circulares) deverão ser planejadas sob a supervisão da área de Comunicação e Expressão além de outras atividades como: peças teatrais, coro falado, dramatizações, corais, apresentações folclóricas, etc.

Na área das Ciências Físicas e Biológicas o CCE se interrelaciona através de experimentação, pesquisas, estudos bibliográficos, feira de ciências, etc, e também ligadas à área de Educação Artística serão planejadas e executadas com o CCE; atividades artesanais, pintura e desenho estão diretamente vinculadas a Artes Plásticas.

A área de Educação Física planejará juntamente com o Centro Cívico, torneios, jogos, desfiles cívicos, olimpíadas, campeonatos, etc.

O planejamento de todas as atividades do CCE deverá estar em consonância com o da Coordenação de Área afim, propiciando um maior rendimento, evitando a desintegração do trabalho e duplicação de esforços.

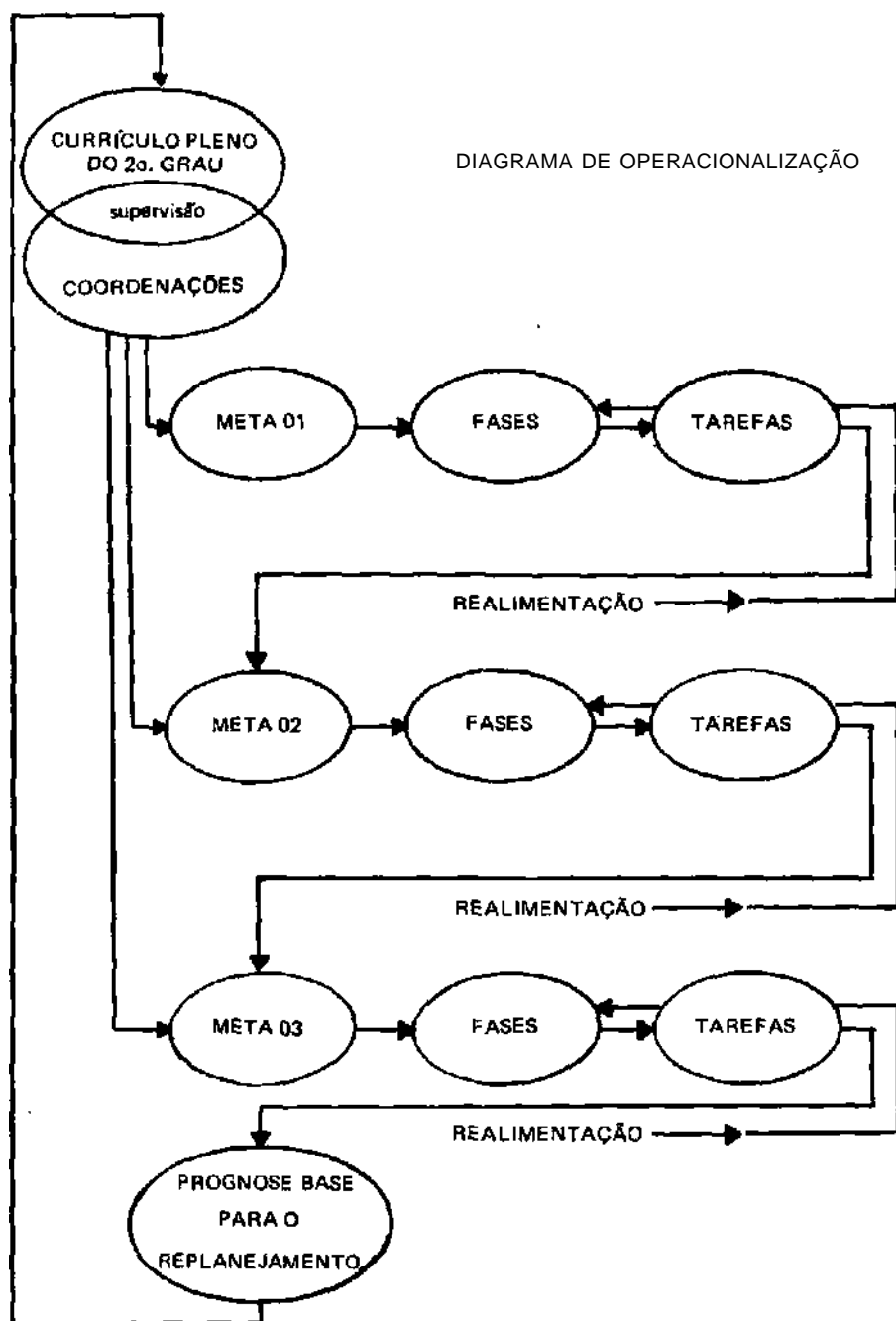
#### 5 - RELAÇÃO COORDENAÇÃO/SIE-E

O Serviço de Integração Escola / Empresa nas Unidades de Ensino de 2º Grau, do Estado da Bahia, visa levar a Escola ao mundo do trabalho e, também, trazê-lo a esta, minimizando o descompasso quantitativo/qualitativo na demanda/oferta de mão-de-obra. Oportuniza ao estudante uma vivência prévia da habilitação escolhida, à Escola a realimentação dos currículos.

O SIE - E das Unidades de Ensino de 2º grau operacionalizará seus programas e atividades em articulação constante com o Corpo Administrativo e Técnico Pedagógico. Essa articulação se efetivará nos momentos da elaboração e desenvolvimento dos currículos, imprimindo-lhes traços que respondam às exigências da comunidade na qual a Escola está inserida.

Ao SIE-E/Coordenadores de Formação Especial e de Habilitação / Coordenadores e de Estágio, caberá:

- 1 — Promover reuniões com representantes do mundo do trabalho para definições curriculares;
- 2 — Planejar e promover a sistematização de estágios para os estudantes;
- 3 — Promover visitas de professores e alunos às empresas;
- 4 — Propiciar encontros e/ou demonstrações de especialistas das empresas, com professores e alunos, durante os trabalhos na Escola,
- 5 — Propiciar e/ou realizar feiras de informações profissionais, visitas, jornadas, debates, seminários;
- 6 — Acompanhar e avaliar o estágio dos alunos, através de relatórios, fichas e outros instrumentos de avaliação.



**META 01:**

Estabelecer com o supervisor, na fase de planejamento da Escola, as diretrizes norteadoras de coordenação de área.

**ESPECIFICAÇÕES:**

As diretrizes norteadoras da coordenação de área, agentes indispensáveis na implementação de ação supervisora da Unidade de Ensino, devem estar coerentes com as diretrizes gerais e técnico-pedagógicas do estabelecimento, de modo a facilitar a operacionalização do currículo em desenvolvimento.

**META 01: ESTABELECE COM O SUPERVISOR NA FASE DE PLANEJAMENTO DA ESCOLA AS DIRETRIZES NORTEA-**

**DORAS DA COORDENAÇÃO DE ÁREA**

**FASES:**

- 1.1— Identificar as diretrizes técnico-pedagógicas da Unidade Escolar.
- 1.2— Esquematizar as linhas gerais da coordenação de área, quanto às fases de planejamento, acompanhamento, controle e avaliação do processo ensino-aprendizagem.
- 1.3— Levantar bibliografia de apoio para utilização técnico-pedagógica dos envolvidos (pessoal técnico e docente).
- 1.4— Estabelecer esquemas de integração entre áreas e outros setores.
- 1.5— Estabelecer cronogramas de reuniões gerais de área.

**TAREFAS:**

- 1.1.1 — Analisar o Regimento da Escola. Leitura de textos selecionados pela Supervisão.
- 1.2.1. — Elaborar instrumentos de operacionalização das fases de trabalho da coordenação de área:
  - esquemas de planos
  - fichas
  - questionários
- 1.3.1 — Identificar a existência do material bibliográfico necessário ao setor, na Biblioteca da Escola, Editoras, Livrarias, etc.
- 1.4.1 — Definir estratégias de atividades integradoras.
- 1.5.1 — Realizar as reuniões previstas.

**META 02:**

Definir com os docentes as diretrizes operacionais da área, no planejamento do ano letivo.

**ESPECIFICAÇÕES:**

A definição de diretrizes para a coordenação de área visa sistematizar a integração do processo ensino-aprendizagem como ponto chave para a implantação dos currículos em ação nas Unidades Escolares de 2o. grau.

Assim caberá aos coordenadores e docentes de cada área estabelecer as fases e respectivas tarefas para o desenvolvimento dessa meta.

**META 02: DEFINIR COM OS DOCENTES AS DIRETRIZES OPERACIONAIS DA ÁREA, NO PLANEJAMENTO DO ANO LETIVO**

**FASES:**

- 2.1 – Identificar os objetivos da área.
- 2.2 – Orientar a elaboração dos planos de curso das disciplinas da área.
- 2.3 – Promover a correlação dos conteúdos das disciplinas que compõem a área.

**TAREFAS:**

- 2.1.1 – Realizar sessões de estudo sobre seleção de objetivos.
- 2.1.2 – Analisar os objetivos propostos pelos professores de cada disciplina.
- 2.1.3 – Definir os objetivos da área, em consonância com a filosofia escolar.
- 2.2.1 – Reunir com os professores da área para:
  - selecionar conteúdos que se coadunem com os objetivos propostos.
  - distribuir os conteúdos das disciplinas da área, conforme carga horária prevista.
  - selecionar atividades de ensino avaliação condordes com as disciplinas da área.
- 2.3.1 – Utilizar estratégias para correlação dos conteúdos tais como: sessões de estudo, encontros, etc., para:
  - fundamentar correlação de conteúdos.
  - selecionar entre as disciplinas da área os conteúdos possíveis de correlação.
  - redistribuir os conteúdos do Plano de Unidade.



**META 02: DEFINIR COM OS DOCENTES AS DIRETRIZES OPERACIONAIS DA ÁREA, NO PLANEJAMENTO DO ANO**

**LETIVO**

**FASES:**

- 2.4— Montar programas de avaliação.
- 2.5— *Propor e/ou promover atividades de atualização dos docentes da área.*
- 2.6— Desenvolver esquemas de integração com outros setores.

**TAREFAS:**

- 2.4.1 — Reunir pessoal técnico-pedagógico e administrativo para:
  - estudar documentos específicos sobre avaliação.
  - analisar sugestões para montagem do programa de avaliação.
  - selecionar estratégias de avaliação a nível de área e/ou disciplina, de acordo com os objetivos propostos.
  - aplicar instrumentos diversificados de avaliação.
- 2.5.1 — Sondar, através de questionários, as necessidades prioritárias dos docentes, quanto à sua atualização pedagógica.
- 2.5.2 — Promover, de acordo com as necessidades evidenciadas:
  - palestras
  - horas de estudos
  - seminários
  - entrevistas
  - cursos, etc.
- 2.6.1 — Solicitar participação de outros setores interrelacionados com a coordenação de área (vide anexo — Fluxo de Coordenação de Área).
- 2.6.2 — Elaborar cronograma de atividades integradoras da Unidade Escolar.

**META 03:**

Acompanhar, controlar e avaliar o processo operacional da área, em todo o período letivo.

**ESPECIFICAÇÕES:**

As fases e tarefas sistematizadas para acompanhar, controlar e avaliar o processo ensino-aprendizagem serão operacionalizadas pela ação integradora do Coordenador da área e sua equipe docente, através de atividades e instrumentos sugeridos neste documento ou elaborados pelo grupo de trabalho.

META 03: ACOMPANHAR, CONTROLAR E AVALIAR O PROCESSO OPERACIONAL DA ÁREA, EM TODO O PERÍODO

LETIVO

FASES:

- 3.1 – Prestar assistência técnica às atividades de correlação dos conteúdos.
- 3.2 – Observar a correlação da matéria didática na área.
- 3.3 – Manter articulação das diversas áreas com os demais setores da Escola.

TAREFAS:

- 3.1.1 – Elaborar instrumentos de apoio para correlação das disciplinas no Ensino de 2o. Grau.
  - 3.2.1 – Acompanhar o desenvolvimento das atividades correlacionadas através de:
    - análise dos planos
    - análise dos instrumentos de avaliação e estratégias aplicadas.
- Sessões para:
- avaliação cooperativa dos docentes da área.
  - aplicação de questionários entre alunos.
  - observar aulas (mediante "método de observação sistemática").
- 3.3.1 – Articular-se com os diversos setores através de:
  - encontros
  - conversas informais
  - avisos
  - entrevistas
  - atividades culturais comuns.

**META 03: ACOMPANHAR, CONTROLAR E AVALIAR O PROCESSO OPERACIONAL DA ÁREA, EM TODO O PERÍODO**

**LETIVO**

**FASES:**

- 3.4—** Constatar, através de instrumentos e atividades:
- a ordenação, sequência e relacionamento dos objetivos propostos;
  - coerência entre os instrumentos de avaliação selecionados e objetivos específicos da área/disciplina.
- 3.5—** Comprovar a equivalência entre o planejamento e atividades desenvolvidas.
- 3.6—** Analisar, através dos dados evidenciados, o nível de desempenho dos alunos.
- 3.7—** Avaliar o trabalho desenvolvido pela coordenação de área.
- 3.8—** Constatar o nível de rendimento do docente.

**TAREFAS:**

- 3.4.1 —** Aplicar instrumentos, visando o estabelecimento de critérios para a análise de planejamento de ensino (resultados evidenciados, fichas, etc.).
- 3.5.1 —** Comparar os planos de unidade com o conteúdo discriminado no diário de classe.
- 3.6.1 —** Levantar gráficos de aproveitamento do aluno nas disciplinas da área.
- 3.6.2 —** Levantar gráficos comparativos de aproveitamento dos alunos, nas diversas unidades.
- 3.7.1 —** Preencher e aplicar fichas de auto-avaliação e avaliação do trabalho de coordenação de área.
- 3.8.1 —** Preencher (docentes, alunos e coordenadores de área) fichas de auto e hetero-avaliação de atividade docente, abrangendo a dinâmica do planejamento.

**AÇÃO INTEGRADA EM EDUCAÇÃO**

**MARIA GISÉLIA LOPES DO REGO - SEC / RN**

## 1 - INTRODUÇÃO

O progresso de uma nação depende em primeiro lugar e antes de tudo do progresso de seu povo. A menos que este desenvolva suas potencialidades de espírito e humanas, não poderá se desenvolver harmonicamente: material, econômica, política e culturalmente.

Não se pode encarar os esforços de educação para modernizar as nações sem ter consciência de que as decisões educacionais no fundo são decisões morais ou éticas. A instituição educacional, de todas as instituições, é a que mais diz respeito à formação do homem, à modelagem do seu caráter, de suas habilidades e de suas idéias, para que se torne membro desejável de alguma sociedade.

No enfoque que abordamos, apresentamos princípios de Ação que devem fundamentar o processo educativo, voltado hoje para a utilização e aplicação de recursos humanos e materiais a fim de proporcionar, por meio da escola, a educação mais suscetível às mudanças.

## 2 - EDUCAÇÃO

### 2.1 — Educação como Sistema

A educação no contexto de uma nação pode ser considerada como sistema. Sistema como conjunto de unidades entre as quais existem relações.

A característica fundamental dos sistemas é a relação de causa e efeito entre as partes que o compõem. Daí a educação ser um sistema aberto e estar em permanente interação com o contexto sócio-econômico em que se insere, dele recebendo, para ele enviando o elemento que forma; é ele que impõe ou propõe os incentivos, as restrições e os parâmetros sobre os quais atua.

Considerando um sistema aberto, analisaremos os seus parâmetros gerais. As entradas, o processo e saídas.

No sistema educacional os inputs são a clientela, todos os indivíduos que devem ser educados. Processo, atuação de todas as instituições do setor de educação. Output é o resultado obtido, o indivíduo escolarizado.

A educação é um sistema teleológico, que se orienta no sentido de determinadas metas ou objetivos.

Há sistema não teleológico, cuja ação se processa ao acaso e tende à entropia, à desorganização, mas a educação, por ser um sistema aberto, interage com o ambiente e forma um todo onde o fenômeno homeostático é controlado e equilibrado por meio de um mecanismo captador de informações, o feedback que permite a correção do processamento do sistema no sentido de identificar o produto com a performance desejada.

Assim caracterizada, a educação fixa princípios fundamentais numa abordagem sistêmica da produtividade do ensino:

- a) qualidade e quantidade do input
- b) eficácia dos subsistemas de produção industrial e de formação de pessoal
- c) recursos financeiros
- d) opções políticas
- e) os valores, tradições e expectativas em relação ao sistema

O sistema educacional funciona, portanto, como um todo orgânico estruturado de tal maneira, que a ocorrência em uma de suas partes encontra sempre suas causas ou seus efeitos em outras partes do conjunto.

## 2.2— Educação como Fator de Mudança

Vivemos um processo acelerado de mudança que é diagnosticado a cada passo. Essa mudança atinge todas as áreas das atividades humanas. Há expectativas predominantes, relativas à educação. Espera-se que as escolas preparem a juventude para ocupações que lhe serão oferecidas por um sistema industrial rapidamente em mudança. Os problemas envolvidos no provimento da preparação profissional efetiva colocam-se entre as principais preocupações dos planejadores da educação. O efeito da Educação como um todo, é portanto, o de aumentar a rapidez como que as mudanças tecnológicas e materiais se expandem na sociedade. Quanto mais extensiva for a educação em ciência e em capacidades de comunicação, mais disposto estará o indivíduo a aceitar os métodos, instrumentos ou máquinas aperfeiçoadas. Mister se faz que a educação possa atender as mudanças que se processam na sociedade. O sistema educacional brasileiro preconizado pela Lei 5.692/71 demonstra, na dinâmica de sua estrutura curricular, a contribuição efetiva da educação geral e especial, representadas pelo núcleo comum e parte diversificada na coparticipação da visão de conjunto do indivíduo no tempo e no espaço em que o mesmo se encontra.

Ressalta-se, pois, a necessidade de desenvolver uma ação educativa integrada, baseada nos pressupostos teórico e prático de uma formação humanística tecnológica, cuja finalidade seja a de suprir a defasagem existente entre a escola e a sociedade.

Na proporção em que ação intencional de educar toma essa ação de integrar, assume o caráter de ação política, expressa pela realização de estruturas ou configurações da vida cultural de um povo. A educação deve aspirar, sem dúvida, ao desenvolvimento das capacidades do pensamento crítico independente, em cada pessoa existente.

A sociedade não pode ser considerada como uma unidade isolada. Numa época de profundas e numerosas mudanças sociais, o relacionamento entre a escola e a sociedade é bastante importante, vez que o programa educacional só pode ser entendido, adequadamente nas suas conexões íntimas com a totalidade do padrão social. Velhos e novos elementos sociais são encontrados lado a lado e freqüentemente competindo entre si pela sobrevivência. Os profissionais do ensino precisam estar em alerta, numa época dessa natureza, contra as transformações da escola num repositório de idéias, ideais e habilidades ultrapassadas. A tarefa dos profissionais de ensino, então torna-se, a de manter a escola atual e, quanto possível, modelar o programa educacional de modo que ele venha influenciar a formação e a direção do movimento social. Se a escola está sob a ação de influências construtivas, num período de transformações, os profissionais de ensino devem saber que mudanças estão ocorrendo em aspectos sociais, tais como: o sistema econômico, o sistema de valores, a vida familiar e comunitária e as atividades profissionais.

Considerando que a sociedade moderna encontra-se num período de profundas mudanças, concentra-se na apresentação das realidades sociais que devem ser consideradas num programa de desenvolvimento de currículo e indicam o que essa realidade significa para a educação. Por isso, o currículo refletirá os ideais, conhecimentos e habilidades que são creditados como relevantes ou relacionados com as atividades dos membros da sociedade.

## 2.3— Educação para o Desenvolvimento

É indiscutível a importância da educação para o progresso de um país.

A idéia de que a educação tem um alto valor econômico não é nova; só recentemente, porém, estão sendo intensificados os estudos para determinar qual deverá ser a alocação ótima de recursos à educação a fim de incluí-la nos planos integrais de desenvolvimento. O tema é complexo e coloca numerosos problemas de ordem teórico-prática. Em 1º. lugar a educação constitui ao mesmo tempo um direito humano, um bem de consumo, um instrumento para transmitir ou modificar os valores de uma sociedade e um meio de elevar a produtividade.



Com efeito, o desenvolvimento econômico pode correr grave risco tanto se *não* se cumprem os fins individuais e sociais do sistema educativo, como se se deixam de realizar os de ordem estritamente econômica.

Em 2º. lugar o termo educação abarca uma ampla gama de serviços que diferem quanto a usuários, propósitos e eficácia com que realizam suas finalidades.

A educação possibilita a democracia econômica, a qual por sua vez, estimula a mobilidade social. É a educação que assegura que as classes não fiquem cristalizadas e que elites de qualquer espécie não se perpetuem.

Muito embora seja verdade que a educação deva assim servir aos objetivos nacionais, deve sempre ser lembrado que numa democracia, a nação está fundamentalmente destinada a servir o indivíduo. Não se deve procurar somente o desenvolvimento político, social e econômico mas também uma melhor participação social do indivíduo, que por sua vez permite melhoria econômica e política. O papel que a educação deve desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação com a formação da mão-de-obra profissional e técnica e também em relação com os padrões de consumo. O elemento fundamental desse processo são os recursos humanos. Do ponto de vista pragmático da educação, podem ser classificados em duas grandes categorias. Uma delas encontra-se estreitamente vinculada com os requisitos diretos da economia. A outra categoria satisfaz os requisitos gerais relacionados com o desenvolvimento da comunidade em seus aspectos econômico, social e cultural. Essa distinção não pode ser rígida, posto que por exemplo, a educação primária e secundária de tipo geral cai dentro de ambas as categorias. De fato, proporciona a formação básica necessária para uma especialização posterior e ao mesmo tempo eleva o nível intelectual e cultural dos educandos. A divisão esboçada não pretende estabelecer uma distinção entre os fins da educação e menos pressupor que o serviço educativo, já que aqui ele é considerado útil para harmonizar a programação do desenvolvimento econômico e o planejamento educativo. Tampouco se desconhece o fato de que as funções diretamente vinculadas com a produção que se manifestam no nível de renda exercem uma influência importante no nível cultural de um país e que este incide sobre a capacidade de desenvolvimento.

Os desenvolvimentos econômico e o educacional hão de ser coerentes. O serviço educativo deve prover o país de conhecimentos técnicos e de um grau de evolução cultural que favoreça o crescimento da produção e o melhoramento do nível de vida de seus habitantes. Por outra parte, os recursos que o serviço educativo requer para cumprir esses fins devem integrar-se dentro de um quadro geral de distribuição de recursos que assegure o máximo crescimento econômico e social do país.

Aparecem assim os dois aspectos fundamentais da integração entre o planejamento econômico e o planejamento educativo: por um lado, a fixação de metas específicas que o serviço deve realizar; por outro a quantificação dos recursos destinados à educação.

O desenvolvimento dos recursos humanos é o processo de aumentar o conhecimento, as habilidades e a capacidade de todas as pessoas numa sociedade. Em termos econômicos poder-se-ia descrevê-lo, como a acumulação de capital humano e seu investimento profícuo no desenvolvimento de uma economia. Em termos políticos, o desenvolvimento dos recursos humanos prepara o povo para a participação adulta nos processos políticos, particularmente como cidadãos numa democracia. Dos pontos de vista social e cultural, o desenvolvimento dos recursos humanos ajuda as pessoas a levarem vidas mais plenas e mais ricas, menos atadas à tradição. Em suma, os processos de desenvolvimento dos recursos humanos destrancam as portas à modernização.

### 3 - PRINCÍPIOS NORTEADORES

Para falarmos nos princípios que direcionam uma educação integrada, far-se-à necessário evidenciar as três áreas da educação. Elas devem se articular e se integrar, possibilitando assim que as metas claramente estabelecidas possam harmonizar-se entre si, a curto, médio e longo prazo, a fim de que se consiga a otimização de resultados previstos do sistema educacional. De acordo com a Lei 5.692/71 o ensino de 1o. e 2o. graus tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Nestas perspectivas, os currículos denotaram uma ação realística, flexível e integrada. Pretendendo ser a educação hoje integrada, não podemos partir de abstrações, mas iniciar pelo ato de compreensão de que a tríplice dimensão humana individual, social e espiritual não pode ser desairada em qualquer dos seus aspectos..

A partir dessa concepção e se aceitamos o trabalho de caminhar no sentido de uma formação integral, precisamos ter presente que atuamos com seres dotados de capacidade de refletir e com a desconcertante possibilidade de aceitar ou recusar nossa mensagem, portanto seres que devem ser orientados a pensar e fazer por si, a fim de que adquiram um verdadeiro senso de responsabilidade.

Parece-nos que cada vez mais esta posição é reforçada pelo fato de que a funcionalidade impessoal do mundo da máquina e da técnica em geral influi diretamente no confronto humano com o mundo circundante, obrigando o homem a dedicar-se a problemas técnicos e a pensar em termos técnicos e científicos.

É evidente que, nos dias atuais, todo ser humano tem de saber servir-se das leis, da regularidade com que os fenômenos aparecem na natureza, para efetuar descobrimentos e inventos de forma original. Esta constatação exige vigilância e rapidez de reação do homem moderno, que devem conduzir à capacidade de acomodação e adaptação a ambientes e situações de tal sorte que a educação deve produzir o homem versátil, adaptável, para que possa reorientar-se diante da modalidade especial e social.

A diretriz da Lei 5.692/71, no nosso entender, deixa claro que o essencial na formação geral é a liberdade interior frente ao mundo objetivo, porque a cultura geral, que se deve aliar à cultura específica, não é exclusivamente, nem preferencialmente, coisa de intelecto, mas depende da unidade de todas as disposições humanas; é coisa íntima, exige confronto pessoal, um lento crescer e amadurecer que permitirá, no desempenho de tarefas profissionais, a segurança, a valorização da própria ação e, sobretudo, o desenvolvimento de um sentimento de auto-exigência, que conduz ao gradativo aperfeiçoamento. Na verdade, para um homem não é bastante que ele saiba desempenhar bem sua tarefa: os conhecimentos sobre a sociedade e o universo, assim como cultivo do intelecto são essenciais. Qualquer posição que pretenda sobrepor o técnico ao homem será, forçosamente contraditória em relação ao próprio preceito legal. A redefinição do trabalho docente deverá considerar, muito especialmente, que a capacitação profissional não independe do equilíbrio da personalidade que se constrói gradativamente, como uma síntese harmônica de valores assimilados. Por outro lado, prender-se a uma formação falsamente humanística, dissociando o homem do mundo do trabalho ligado à má-

quina e a técnica, seria projetar essa criatura para fora da realidade, que é o ingrediente necessário ao exercício de sua racionalidade.

Fixados que estão os objetivos, à ação docente caberá descobrir e propor para que a nova geração possa encontrar-se em condições de renovar, mas será necessário o cuidado de não criar caminhos artificiais, sob o pretexto de facilitar o trabalho discente.

Todas as disciplinas e atividades deverão convergir para os objetivos da Lei, oferecendo cada uma, condições de ajustar os jovens ao mundo que os cerca, sem se esquecer de proporcionar oportunidades de ampliar horizontes, de tal sorte que se permitam adaptações ao futuro, pela vivência de autodireção plenamente consciente dos valores que deles exigem participação, reconhecendo que é nessa participação que eles realizam suas dimensões.

A própria escolha dos conteúdos de aprendizagem está ligada a um duplo endereço: expansão do eu e profissionalização, um não subsiste sem o outro. Dessa contingência decorre que as técnicas de ensino devem ser utilizadas de modo dinâmico, isto é, impulsionadas para os objetivos e oportunizando o exercício pleno das 3 dimensões humanas. Nada funciona isoladamente no processo de educação e não poderia ser diferente uma vez que o homem não é um animal solitário, mas solidário, não de contato, mas de relações, não coisificado, mas que interage e que constrói sua existência, a partir de uma vida biológica que é dada.

Nem hoje, nem nunca, se pode admitir a formação como ato de automatização do outro, mas como uma atividade em busca da verdade que responde à exigência humana de auto-realização.

A Educação Superior, como não poderia deixar de ser, se impõe à proporção que se capacita para influir no processo sócio-econômico cultural.

Por meio de suas Universidades, ela é um agente líder do processo desenvolvimentista. Baseada nos princípios de liberdade de ensinar e criar, ela não é mais, exclusivamente, a transmissora de cultura, mas a criadora de cultura. O seu papel é inegável, principalmente quando a teoria econômica começa a compreender a existência do capital humano acrescido ao tripé: terra, capital e trabalho.

É importante adequá-la e integrá-la às necessidades do momento histórico educacional. E esta adequação é um desafio a si mesma e em si mesma. Ela se imporá ao contexto desde que a Universidade é criatividade. Mister se faz vincular as escolas à realidade nacional, preparando intelectual, emocional e tecnicamente, professores e especialistas para atenderem a demanda tempo.

Muitas instituições educativas (faculdades ou departamento de educação) vivem de angustiantes preocupações em termos de micro e macro educacionais. Há inexistência de uma política quanto às suas necessidades. Foram instaladas em decorrência de ditames legais, mas descuidaram totalmente da definição de seu papel e destinação de recursos suficientes para sua concretização.

Entretanto, em observância da Lei 5.692/71, pela sua expansão e atualização, tem as Universidades e os organismos governamentais compreendido sua real importância, sem devaneios angustiantes, porém, se os mecanismos utilizados para as possíveis alterações de sua estrutura e funcionamento compatíveis com as exigências atuais da escolarização de 1o. e 2o. graus. De fundamental importância é a conscientização do papel das Universidades, buscando por meios corretos, alertando o governo num diálogo aberto, a fim de evitar definição teórica irreal e iniciativas propensas ao desgaste imperdoável e destruidor.

Portanto, é um desafio necessário a integração das Universidades ao contexto, elas não podem se omitir, mas devem contribuir efetivamente, num esforço concreto de ação aos objetivos da nação.

#### 4 - DETERMINANTES FUNDAMENTAIS

A educação deve ter em mira formar o homem consciente, eficiente e responsável. O homem que conhece, que sabe atuar é sensibilizado por profundo respeito a tudo que existe e, principalmente pelos seus semelhantes, orientando assim, o seu comportamento por valores sócio-morais. Mas não é só. A educação tem de sensibilizar o indivíduo quanto à transcendentalidade da sua própria realidade, envolta em mistérios e que vão além da sua realidade presente, em verdadeiro entrelaçamento da temporalidade com o infinito. A filosofia educacional, voltada hoje para esta acepção conceptual, de educação, na dinâmica de propósitos factíveis e integrativos de gerar alternativas inteligentes que levem ao aperfeiçoamento do processo educacional ao alcance de seus objetivos, necessita fundamentar e sistematizar, um processo permanente de supervisão escolar, compreendendo o controle, a avaliação e a documentação.

Assim entendida, a Supervisão se constitui em condição essencial da expansão quantitativa e melhoria de padrões qualitativos dos sistemas educacionais.

Considerando as mudanças estruturais pelas quais está passando o nosso ensino de 1º. e 2º. graus, percebemos a urgência de um trabalho racional, que corresponda ao desempenho de funções decisivas para o futuro da educação.

A compreensão da natureza da Supervisão como atividade coordenadora do trabalho educativo é um pujante desafio que se impõe pela necessidade de adequar a educação a um contexto caracterizado sobretudo pela aceleração incontrolável dos mecanismos de mudanças.

A supervisão possui três funções primordiais que são: Diagnóstico, Avaliação, Aperfeiçoamento. O supervisor agente externo-interno de mudança visará o conhecimento da situação, avaliação dessa situação e modificação dessa situação. Por isso, a supervisão moderna é entendida como orientação profissional e assistência técnico-pedagógica, objetivando melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Delineando os princípios da supervisão, compreendemos o papel do supervisor, que deve buscar o desenvolvimento contínuo de cada pessoa que com ele trabalha, quer seja ela professor, aluno, membro da comunidade e que esteja sob sua responsabilidade. Com o desencadeamento da ação educativa integrada sob os auspícios de uma Supervisão escolar efetiva, minimizará as distorções existentes em cada grau de ensino.

Na configuração atual que se propõe abordar a Supervisão escolar, enfocaremos alguns conceitos orientadores que possam refletir na implementação gradativa de corrigir os estrangulamentos do sistema:

- a) a significância da supervisão está condicionada a propósitos bem definidos;
- b) a supervisão está intimamente relacionada com o conceito de liderança;
- c) os processos de supervisão efetiva operam dentro do contexto da situação de ensino-aprendizagem;

- d) a supervisão efetiva cuida da solução de problemas significativos;
- e) a moderna supervisão dá ênfase ao trabalho de equipe;
- f) a moderna supervisão conta com responsabilidade partilhada;
- g) a moderna supervisão apoia-se em processos positivos de relacionamento humano;
- h) é essencial o reconhecimento das diferenças individuais;
- i) a comunicação é o core da moderna supervisão;
- j) a supervisão efetiva requer a libertação de potencialidades do professor;
- l) a moderna supervisão dá ênfase à cooperação como processo mutuamente concebido.

Salientamos reiteradamente que os fins da educação tendem a ser um tanto vagos se os educadores, os técnicos e todo pessoal direta ou indiretamente responsável pela consecução de uma política educacional condizente com as necessidades de atender as diferentes condições mesológicas deste país emergente que é o Brasil, não se conscientizarem da necessidade indispensável de criar um órgão integrador que possa manter a unidade de currículo pela diversificação da composição de seus elementos. É portanto este o papel da supervisão, porque está baseada na pesquisa e análise das circunstâncias que envolvem as situações de educação.

Na aplicabilidade de sua ação supervisora observar-se-ão os seus níveis de atuação. Nível central, atuando diretamente sobre o currículo, coordenando as áreas de ensino. Nível intermediário, sua atuação pode ser desdobrada em municipal e regional e tem a responsabilidade de manter um fluxo constante e bidirecional de comunicação, servindo de ligação entre a Escola e o Estado. Nível Escolar, atuando na escola, coordenando o trabalho docente.

Eis, portanto, a percepção idealística de uma educação integrada, que na conjugação de esforços e nas inovações audaciosas de uma política de ação eliminará o abismo entre a escola e a sociedade.

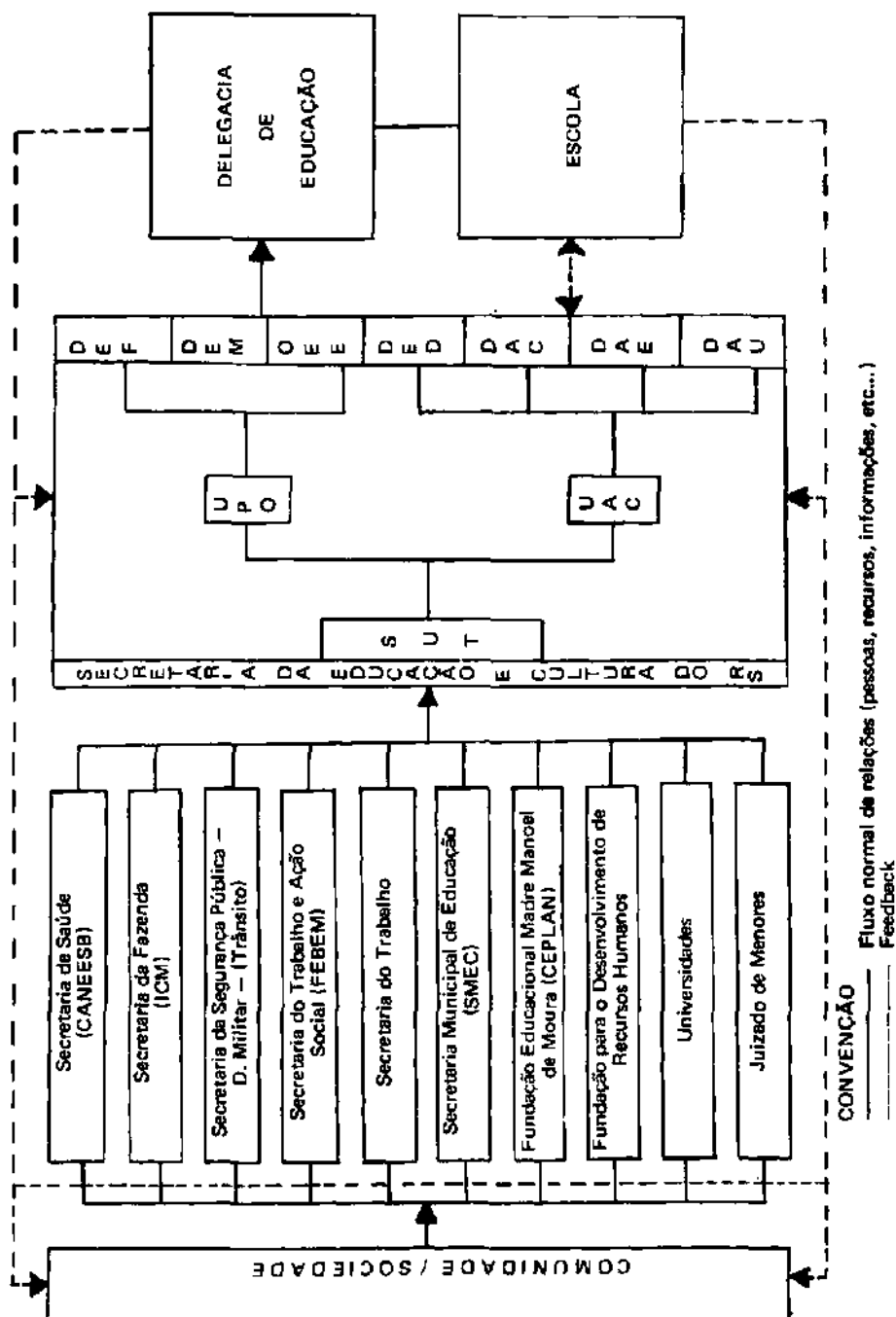
Evidentemente, a educação integrada acentua a força de um repto e de um desafio.

## 5-CONCLUSÃO

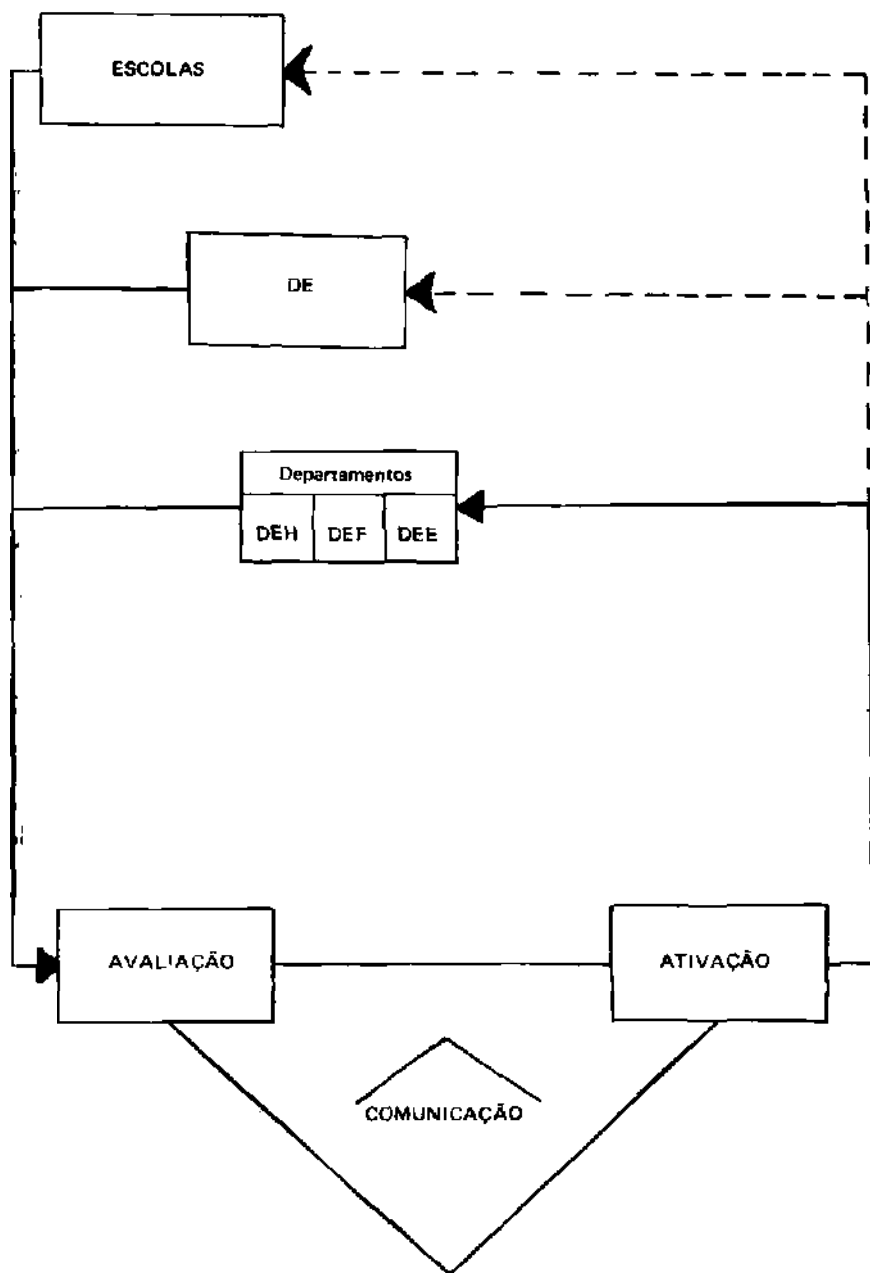
Ao concluir este trabalho, podemos voltar à afirmação óbvia de que o ser humano está condicionado ao tempo-espaço. Daí porque o objetivo fundamental do processo educativo é formar o homem novo, dotado de senso crítico e reflexivo, senso comunitário influenciado pela cultura técnica e científica, marcado pela consciência de transformação e ampla dimensão de cultura integrada, como parte necessária da comunidade humana.

O espírito científico, a tecnologia, os meios de comunicação são alguns dos fatores que condicionam mudanças para que seja possível a auto-renovação do homem.

TRANSPARENCIAS APRESENTADAS POR MARIA ASSUNTA TANSIVI – SEC/RS  
AÇÃO INTEGRADA SEC/RS COM OUTRAS INSTITUIÇÕES OU ÓRGÃOS

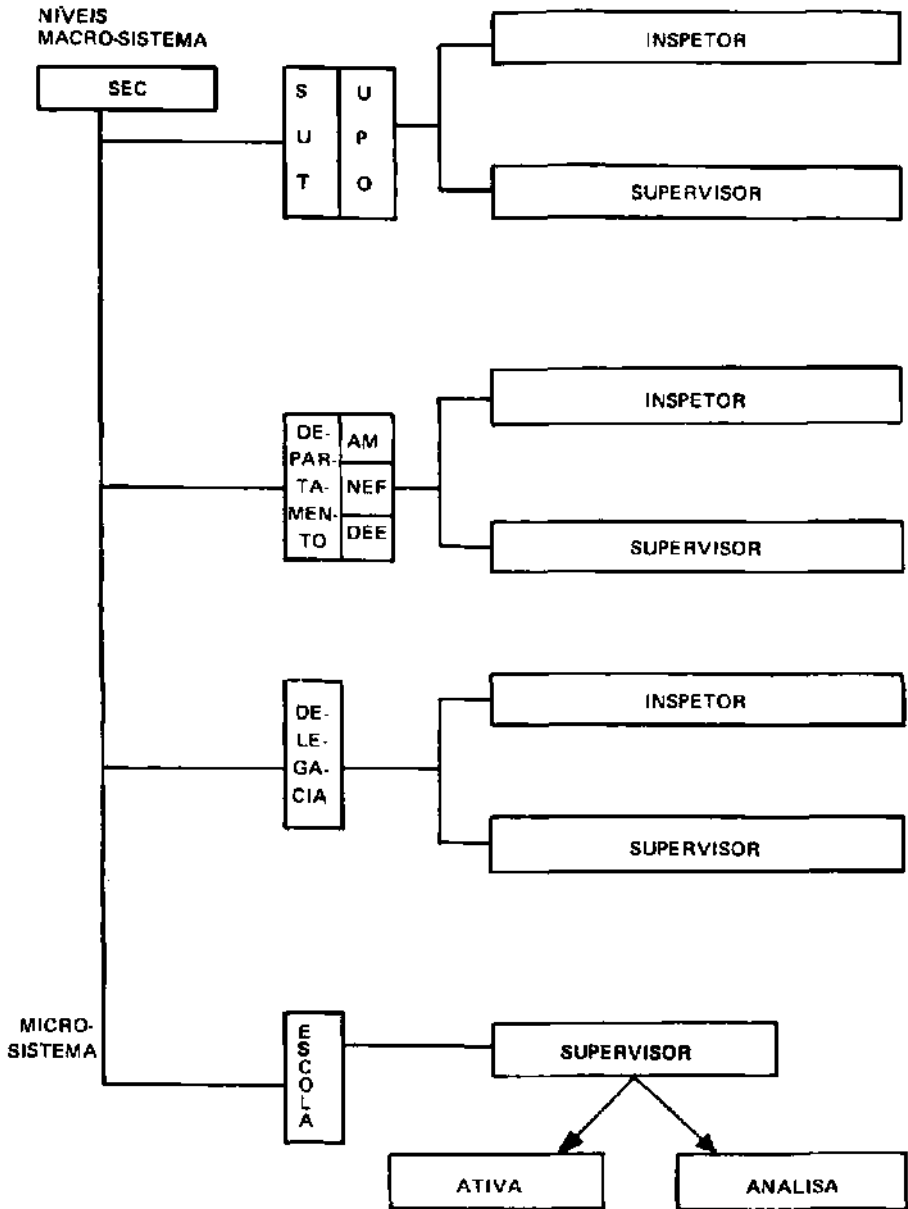


FUNCIONALIDADE  
APERFEIÇOAMENTO DO SISTEMA

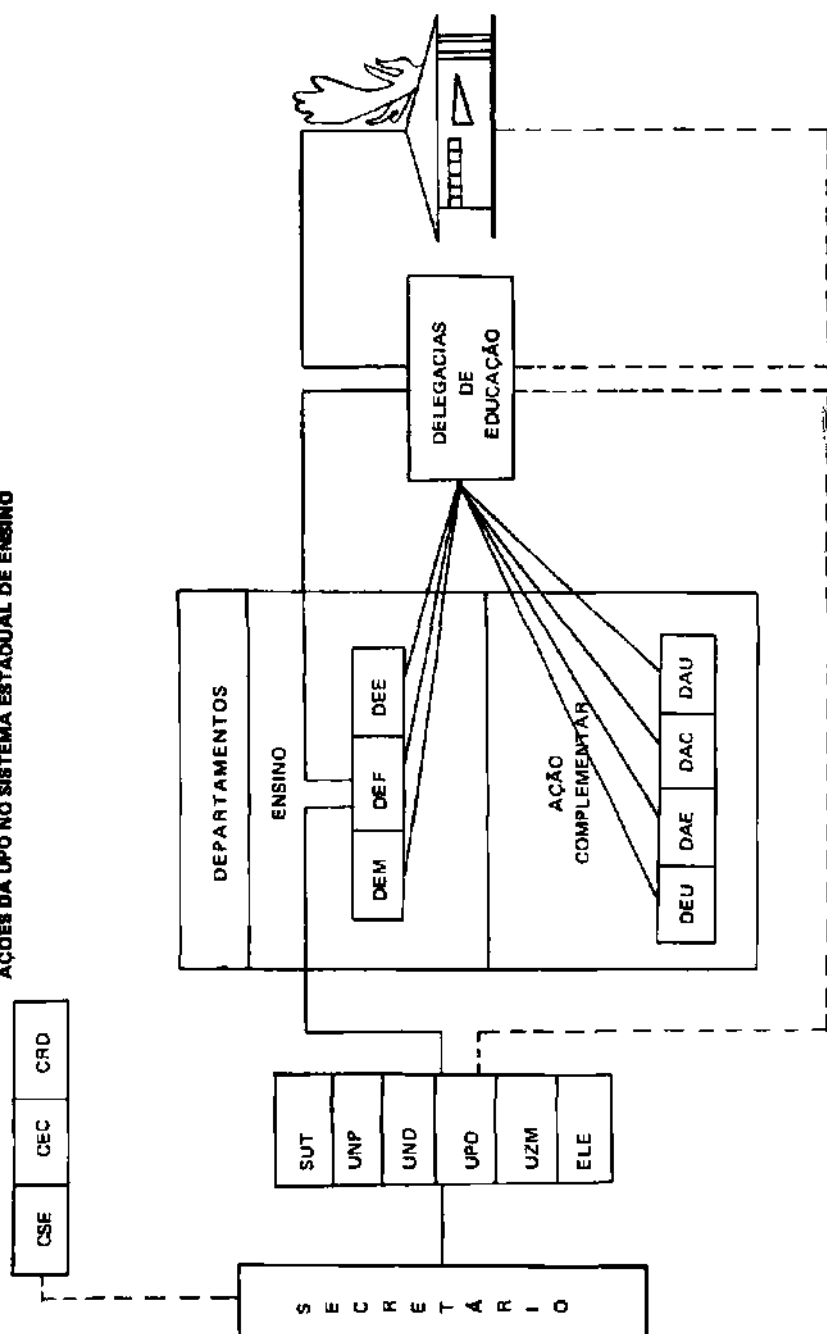




ÁREA DE ATUAÇÃO DO INSPETOR  
E SUPERVISOR DA SEC/RS



**AÇÕES DA UPO NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO**







**"A ESCOLA COMO UM SISTEMA ABERTO"**  
**(CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA COMO AGENTE DE MUDANÇA DO MEIO-AMBIENTE)**

**ELABORADO PELO PROF. MARIO DONADIO**  
**INTEGRANTE DA EQUIPE DE**  
**CONSULTORES TÉCNICOS DO CIE-E/SP**

AÇÃO INTEGRADA EM EDUCAÇÃO  
A PARTIR DO CONCEITO DE  
ESCOLA COMO UM SISTEMA ABERTO

CAPÍTULO 1

TEORIA GERAL DOS SISTEMAS

Abordar a escola como um sistema aberto provoca, desde o início, algumas reflexões a respeito do conceito de sistema e do conceito de escola.

Reavaliar a escola, ou reconceituá-la, foge, ao menos em termos absolutos, ao interesse destes apontamentos e seria, no mínimo, redundante para técnicos em educação. Temos maior precaução em analisá-la em um exercício de abordagem sistêmica. Forma mais ou menos didática de mostrar as possibilidades deste método, ao mesmo tempo que alguns termos da Informática, Cibernética e da própria Teoria Geral dos Sistemas, são explicados e exemplificados. A natureza crítica da abordagem sistêmica deverá garantir resultados úteis a partir das nossas reflexões sobre a escola e seu contexto ambiental.

Abordar sistemicamente um problema é utilizar uma metodologia que se informa na Teoria Geral dos Sistemas. É comum encontrar-se em muitas obras a textos de planejamento alguns desenhos, mais ou menos bem elaborados, geralmente expressos em fluxos, gráficos • apoiados em terminologia preciosista, que pretendem ser sistêmicos, quando apenas ilustram o fato de determinadas classes de eventos se tocarem.

Para compreendermos melhor porque a escola é necessariamente, em sua essência, um sistema aberto, temos de perseguir alguma consistência conceitual que sustente nossas reflexões. Há múltiplas maneiras de determinar esse referencial. Vamos utilizar a Teoria dos Conjuntos por duas razões: é de conhecimento genérico e de fácil compreensão, visto ser ensinada até nas escolas do 1º. Grau, e não impede um mínimo de rigor, pelo menos, nas deduções.

Aconselhamos deixar a leitura deste Capítulo para o final, passando imediatamente ao Capítulo 2, aos leitores interessados apenas no desenvolvimento da idéia, e não em sua fundamentação lógica.

Sistema é um conjunto de elementos ativos em interação através de suas entradas (input) e de suas saídas (output).

Para se determinar um sistema, deve-se distinguir o conjunto Se de seus elementos, o conjunto Sa de suas atividades e o conjunto Sr das relações do conjunto Se.

Distinguidos os conjuntos, temos um sistema, se for possível obter a união, e esta união é o sistema dos Se, Sa e Sr.

Esta é uma explicitação de um apoio lógico, não uma definição de sistema.

Se determinarmos o modo de agir de cada conjunto Si pertencente a S, verifica-se que o modo de ação global do Sistema S, em geral, não resulta completamente determinado: **o comportamento de um todo não pode ser explicado unicamente a partir do conhecimento que se tenha do comportamento de suas partes.**

Se está parecendo complicado, recomendamos uma releitura dos parágrafos anteriores antes de prosseguir, pois devemos introduzir outro importante aspecto dos sistemas.

Cada Si é um sistema (Si é o termo genérico de Se, Sa e Sr) contido em S. Dizemos que S é o meio-ambiente de Si. Como vimos acima, S não independe de Si e este, por sua vez, por pertencer a S, depende de S. **Percebe-se que, assim como há interação entre os elementos do sistema, há interação deste com seu meio.**

Para uma introdução elementar é o suficiente. Veremos, nos próximos Capítulos, como o analista de sistemas monta seus modelos ou como essa Teoria fundamenta seus métodos e suas técnicas.

## SUGESTÕES

O Capítulo 1 é importante, pois explica o que se objetiva com estes apontamentos e porque a abordagem sistêmica é mais do que desenhos e fluxos.

Apresenta também um referencial teórico. Em geral não compreendemos certos textos devido ao hábito de leituras corridas; a leitura atenta é importante.

Ao final de cada capítulo daremos sugestões de exercícios que, se feitos, auxiliarão sobremaneira os leitores. Melhores serão os resultados, se os exercícios forem realizados em grupo.

**EXERCÍCIO 1** — Desenhe os sistemas, representando-os conforme achar mais conveniente. Consulte um livro escolar que trata da Teoria dos Conjuntos e desenhe a **união** dos sistemas. O objetivo é representar graficamente as idéias expressas no texto.

## CAPITULO 2

### ESCOLA: UMA CAIXA-PRETA

Há uma postura metodológica típica do analista de sistemas: a crítica. Diante de uma situação a ser estudada ele parte do princípio de que tudo deve ser revisto. Lembremos que é um método para a análise e não para a ação. Quando no passo posterior, o desenvolvimento de sistemas, tudo é construído sobre o que de útil for identificado no sistema analisado.

Uma técnica utilizada é caixa-preta.

Caixa-preta é termo corrente para designar um Sistema qualquer. Ignora-se, metodologicamente, o que se passa dentro do sistema, analisando-se apenas suas entradas e saídas. É um sistema cuja estrutura não é conhecida ou o é apenas em parte, ou, ainda, de cuja estrutura se faz abstração por não ser conveniente ou essencial para a observação de determinadas relações.

Ignora-se, portanto, tudo o que se conhece sobre a escola e identificam-se todos os elementos que nela entram e dela saem.

A natureza das entradas e saídas é um pouco difícil de expor aqui, pois só introduziremos o conceito de informação nos próximos capítulos.

Observemos, no entanto, que na escola entram e saem pessoas, passam ali determinadas horas do dia, determinados dias por ano. Estas pessoas vêm do meio-ambiente e para ele voltam. O que ocorre com as pessoas após passarem pela caixa-preta é a próxima verificação a ser efetuada.

Deve-se, de alguma forma, aferir as eventuais mudanças. Trata-se de verificar a efetividade do sistema, em outras palavras, se o sistema produz resultados.

Cabe, aqui, uma observação para esclarecer que a prática é bem mais complexa. Há um arsenal de instrumentos propiciadores dessa análise que permitem bastante precisão. Não obstante, o que se pretende é, realmente, o nível mais simples de abstração. A propósito, devemos ter em mente que estamos lendo simples apontamentos que explicam uma hipótese e um exercício de trabalho.

Vemos, e isso é importante, que não estamos partindo de uma escola ideal ou idealista. Nossa intenção é detectar simplesmente o que a escola faz e o quanto faz, se tem qualquer ação sobre o meio-ambiente ou não.

Se as entradas forem iguais às saídas, ou vice-versa, o sistema é inútil. A causa pode estar no próprio sistema, no meio que o rejeita ou, mais corretamente, na interação escola-meio-ambiente. O sistema pode ter se fechado às informações do meio, ou não se preocupado em mudar esse meio.



Veremos isso melhor logo adiante. Fixemos, por enquanto, que o analista busca determinar o estado atual do sistema para depois tentar chegar ao estado desejado do sistema.

## SUGESTÕES

Vimos, neste Capítulo, que para medir a eficácia de um sistema, procura-se determinar as diferenças entre as entradas e as saídas.

Dos resultados, pode-se chegar a conclusões sobre a utilidade do sistema para o meio-ambiente a que pertence.

**EXERCÍCIO 2.1 —** Faça uma lista de todas as entradas possíveis em uma escola, ou em um sistema escolar. Faça uma lista de todas as saídas possíveis em uma escola, ou em um sistema escolar.

As entradas conduzem, através da caixa-preta, a saídas enriquecidas?

Relacione, lado a lado, as entradas e suas saídas correspondentes.

Esta é a única forma de relacionar as entradas com suas saídas?

**EXERCÍCIO 2.2—** Critique a afirmação: A escola não tem alunos como produto, tem o ensino e, conseqüentemente, a melhoria do meio.

## CAPÍTULO 3

### ESCOLA: UM SISTEMA

Identificando as informações que entram na escola e comparando-as com as que saem, já é possível esboçar o modelo do sistema que estamos analisando.

Nosso objetivo, agora, é estudar o sistema escola através de seus elementos, suas atividades e suas relações.

#### 3.1 - O CONJUNTO DOS ELEMENTOS

O que existe em uma escola?

Os elementos, chamados de Se no Capítulo 1, são, por exemplo: professores, alunos, diretores, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, psicólogos, assistentes sociais, administradores, pessoal burocrático, diretórios acadêmicos, cantinas, jornais, salas de aula, fichários, prontuários, instalações, equipamentos e o que mais puder ser identificado.

#### 3.2- O CONJUNTO DAS ATIVIDADES

O primeiro cuidado a se tomar é não cair na armadilha de achar que os rótulos correspondem às atividades. A existência de títulos como docentes, discentes, supervisão, orientação, direção e outros não significa, necessariamente, que as atividades correspondentes estão sendo desenvolvidas. Por outro lado, não são os títulos o que mais nos interessa. Buscamos localizar as atividades, Sa no Capítulo 1, dentro dos parâmetros de um modelo sistêmico. Há outras possibilidades de agrupar as atividades em conjuntos, como veremos abaixo.

Parâmetros são componentes genéricos de qualquer modelo sistêmico: entrada, saída, realimentação e controle, este último confundindo-se com o conceito de fronteira do sistema.

As primeiras atividades a serem identificadas são as que correspondem ao parâmetro controle. Vejamos o porquê.

Controle é a síntese dos objetivos e restrições de um sistema. Na escola, o controle seria determinado pelos objetivos, que podem ser em termos dos ideais da educação ou das metas desejadas, em confronto com as restrições, que podem ser de recursos, de prioridades, e outras.

Fora do sistema, há um componente muito importante na determinação do controle: o usuário do sistema. O usuário é o que se apropria das saídas e, portanto, determina as características que melhor se ajustam a seus interesses, objetivos e restrições. Quando o usuário controla as entradas, ou as fontes de recursos, o sistema é inteiramente dependente.

Outras atividades correspondem ao parâmetro realimentação. São atividades que comparam a saída com os critérios do controle.

Realimentação implica na presença de um subsistema planejado para sentir as saídas e introduzir modificações na entrada. Como veremos, no Capítulo que trata dos sistemas abertos, as atividades de realimentação respondem pela existência do processo e principalmente, pela sobrevivência do sistema.

Além dos parâmetros do modelo, podemos buscar na Teoria das Organizações, uma tipologia de atividades que acreditamos ser de utilidade no estudo das ações de uma escola: as atividades técnicas, que existem para cumprir os objetivos finais da organização; as de manutenção, que sustentam a estrutura administrativa organizacional; e as de fronteira, de adaptação e gerenciais que não cabem, nestes apontamentos, serem estudadas.

No elenco das atividades desenvolvidas em uma escola, por exemplo pelos supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, administradores, devemos identificar quais pertencem ao controle, quais à realimentação, quais à produção e assim por diante. O mesmo deverá ser feito para todos os elementos do sistema.

### 3.3- O CONJUNTO DAS RELAÇÕES

Como vimos, há uma correspondência lógica entre os elementos e as atividades, isto é, eles se relacionam uns com os outros e entre si. Considerar o conjunto das relações, Sr no Capítulo 1, constitui uma das principais diferenças entre as abordagens clássicas e a abordagem sistêmica.

Há uma diversidade de correntes filosóficas indagando da existência do ente relação, ou especulando se ele é um ente lógico ou real. Alguns autores tomam a relação como fator importante na análise do conhecimento, e outros consideram que as próprias idéias não passam de conjunto de relações.

Não precisamos conhecer mais do que isso para prosseguir com os nossos apontamentos. Como o assunto é muito importante para a Teoria Geral dos Sistemas, quisemos registrá-lo.

Somos mais modestos, e nos preocupamos apenas em reconhecer que há três ordens de relações: fundamentais, complementares e redundantes/contraditórias.

Quando, na escola, se diz que é necessário integrar os trabalhos dos técnicos, ou integrar alunos e professores ou escola e meio-ambiente, o que se estaria dizendo, segundo uma abordagem sistêmica, é que deveríamos eliminar as relações redundantes/contraditórias, garantir as fundamentais e manter as complementares de maior importância.

As relações de primeira ordem, ou fundamentais, são as funcionalmente necessárias. O sistema não funcionaria, não ocorreria o processo, se uma relação de primeira ordem fosse eliminada.

As relações de segunda ordem, ou complementares, são as que aumentam substancialmente o desempenho do sistema.

As relações de terceira ordem, ou redundantes/contraditórias, ocorrem quando o sistema contém elementos ou atividades supérfluas ou quando há, pelo menos, dois elementos ou atividades tais, que a existência de um impede o processo de outro.

Há técnicas para, analisando os elementos, atividades e relações contidas em um sistema.

determinar a ordem das relações que existem entre eles.

As mesmas técnicas nos permitem identificar os subsistemas, as interfaces, os agrupamentos de subsistemas ou ninhos, os sistemas mestres e outros que levam à rede de sistemas ou modelo sistêmico.

As relações de terceira ordem são as mais comuns de serem encontradas nas organizações, daí o perigo das "representações sistêmicas" que ilustram muitos trabalhos de "planejamento", pois só fazem cristalizar as redundâncias e contradições, ao invés de eliminá-las através de uma análise metodologicamente rigorosa.

## SUGESTÕES

O Capítulo estuda a escola do ponto de vista sistêmico, seus elementos, suas atividades e suas relações. Localiza as atividades em agrupamentos, segundo os parâmetros de um modelo sistêmico ou segundo uma tipologia da Teoria das Organizações. Explica as ordens das relações e a importância de compreendê-las, se quisermos realizar trabalhos que visem integrar elementos e atividades.

**EXERCÍCIO 3.1** — Faça uma lista dos elementos existentes em uma escola ou sistema escolar. Faça uma lista das atividades desenvolvidas em uma escola ou sistema escolar. Faça uma lista das relações existentes em uma escola ou sistema escolar; anote a ordem dessas relações.

**EXERCÍCIO 3.2** - A Orientação Educacional, a Administração e a Supervisão Pedagógica são atividades a serviço do controle, da realimentação, do conjunto técnico ou do conjunto manutenção?

Estas atividades são exercidas, ou devem ser exercidas, apenas, exclusivamente e sempre, por seus profissionais titulares?

## CAPITULO 4

### ESCOLA: UM SISTEMA ABERTO

Como vimos no Capítulo 1, cada  $S_i$  é um sistema contido em  $S$ , o conjunto de  $S_i$  determina  $S$  que, por sua vez, por conter  $S_i$ , determina  $S_i$ .

Como  $S$  é um  $S_i$  de um sistema  $S_m$  maior, vale para  $S$  o que vale para  $S_i$ , e assim por diante...

Todo sistema está contido em outro sistema, seu meio-ambiente, e ambos são mutuamente dependentes.

O sistema escola está contido no sistema meio-ambiente, é por ele condicionado, e age sobre esse meio, modificando-o.

Tal fato deixa de ser apenas uma interessante observação, quando nos lembramos da Segunda Lei da Termodinâmica, que a Informática incorporou da Física e é o maior e inevitável inimigo das organizações: a entropia, palavra que vem do grego *ENTROPÊ* e significa involução.

Antes de vermos a entropia, devemos passar por outros conceitos e idéias, um assunto mais ou menos árido, porém por demais importante se quisermos compreender a ação integrada em educação. Portanto, um pouco mais de paciência: nas interações com o meio-ambiente é que devemos buscar as respostas para uma série de problemas que existem nas organizações.

Homeostase deriva de duas palavras gregas, *HOMOIOS*, que quer dizer o mesmo, e *STASIS*, que significa estado. É termo importado da Biologia e designa a aptidão do ser vivo para manter o seu equilíbrio exterior no meio-ambiente e seu equilíbrio interior funcional.

Energia, em termos biológicos, pode, analogicamente, ser entendida como informação, na Informática. É informação todo impulso gerador de modificações lógicas no processo de um sistema, alimentando-o ou modificando-o.

A homeostase é fundamental para os sistemas existirem, não há sistema que sobreviva sem trocar informações com o meio.

As atividades do parâmetro controle, como vimos acima, se confundem com a fronteira do sistema. As fronteiras são mais ou menos permeáveis, conforme os objetivos e restrições do sistema.

Se, por imposição do usuário, excesso de atividades concentradas em manutenção estrutural, ou razões que uma análise poderia detectar, a escola fechar-se sobre si mesma, tornando rígidas suas fronteiras, seu destino é a morte como organização.

Em contra-partida, se a escola se abrir para o meio-ambiente, tornando seus controles flexíveis e, conseqüentemente, permeáveis suas fronteiras, mas estiver despreparada para assimilar e transformar essas informações em novos impulsos para seu crescimento, tenderá rapidamente à desorganização total, ou à desadequação aos novos estados do meio. Esta situação a impossibilita de receber novos impulsos, o que fatalmente a conduzirá à morte como organização.

Em resumo: isolar-se do meio, não se armar para aproveitar positivamente seus impulsos e não se adequar às transformações da comunidade, resultará na inviabilidade do sistema escola.

Todas as organizações têm uma tendência a desorganizar-se. Tudo na natureza tende, inevitavelmente, a um estado mais provável que é o de desordem. A essa tendência damos o nome de entropia. Para vencer a entropia, ou promover a negentropia, precisamos agir de maneira a eliminar as relações de terceira ordem e isso exige um esforço deliberado. Exige a criação de mecanismos de ação negentrópicos, esforços concentrados em compreender o meio e não em repudiá-lo, que captem, interpretem e transmitam para a escola uma linguagem que entendam: a do meio.

## SUGESTÕES

Vimos que a homeostase é inevitável nos organismos vivos. Se, por qualquer motivo, ela é impedida, cresce a entropia, que rapidamente conduz o organismo à morte.

Se a escola não se abrir para o meio, não se armar para agir sobre o meio e, ao mesmo tempo, não se adequar às transformações do meio, tenderá a ser inviável como sistema.

**EXERCÍCIO 4.1** — Tome como exemplo uma escola ou um sistema escolar que conheça muito bem. Pode-se dizer que é um Sistema aberto? Esta escola ou sistema escolar tem fronteiras permeáveis? Que mecanismos essa escola ou sistema escolar desenvolveu para vencer a entropia?

**EXERCÍCIO 4.2** — Diz-se, comumente, que é possível uma escola sem professores, mas impossível uma escola sem alunos. Propomos como exercício que o ideal seria uma escola sem professores e sem alunos, uma escola de e para o meio-ambiente.

Critique estas propostas segundo o visto até agora nestes apontamentos. Como seria essa Escola?

## CAPITULO 5

### INTEGRAÇÃO ESCOLA - MEIO-AMBIENTE

Vamos recapitular alguns aspectos importantes do encaminhamento lógico que estamos dando a estes apontamentos, o que nos permitirá encontrar uma forma de ação integrada em educação, levando em conta a escola como um sistema aberto.

Vimos que um sistema pode ser avaliado a partir dos resultados que produz. Compreender a escola como um sistema é buscar e identificar as relações que existem entre seus elementos e suas ações. A escola, enquanto organização viva e viável, é, necessária e essencialmente, um sistema aberto.

A partir destas considerações já nos é possível traçar algumas diretrizes, tendo em vista **que:**

— Se a escola não se abrir para o meio estará bloqueando a homeostase, sua dinâmica interna tenderá entropicamente para a estrutura mais provável, a desorganização ou morte.

— Se a escola abrir-se para o meio, mas não se aparelhar para absorver e ordenar positivamente, de forma a crescer com os impulsos captados, estará propiciando o alastramento das relações de terceira ordem, o que também significa tender entropicamente para a morte.

— Se a escola, ela mesma agente de mudança do meio-ambiente, não se adequar às transformações e solicitações desse meio, não conseguirá, a médio prazo, entender as informações que ele envia e, por mais que aperfeiçoe seus métodos, técnicas e recursos, será um corpo estranho a seu contexto ambiental, por ele rejeitada e tenderá entropicamente para a morte.

Demonstramos que uma ação integrada em educação deve estar obrigatoriamente relacionada com o conceito de uma escola-sistema-aberto, melhor dizendo, com uma escola aberta.

É um pouco constrangedor para os especialistas em sistemas, quando se deparam com organizações que atuam em contextos de alta complexidade e alta mobilidade de estados, verificar seus sucessivos desencantos com tentativas de se aperfeiçoarem, porém, sempre concentrando seus esforços no auto-conhecimento e, quase sempre, se esquecendo do conhecimento do seu meio-ambiente.

A escola, ou o sistema escolar de uma maneira mais ampla, é uma dessas organizações fechadas sobre si mesmas, desconfiadas do meio-ambiente, temendo que seus impulsos possam desvirtuá-las e, paradoxalmente, cada vez mais sujeitas a esse desvirtuamento, pois, ignorando o meio, não o modificam e não se modificam.

Se a escola aberta é fundamental, a quem competiria tornar sua fronteira permeável? A um esforço interno da escola, ou a um esforço externo do meio?

Conforme o encaminhamento lógico de nossos apontamentos, quando vimos que o sistema-escola é um múltiplo relacionamento de suas atividades e de seus elementos, em constante intercâmbio com o meio-ambiente, temos nossa resposta: a um esforço interno e externo, cabendo a escola organizar-se para, internamente e como um todo, agir sobre o meio e estimular os componentes do sistema que a contém a também organizarem-se para cooperar com a educação e formação do cidadão e do profissional.

A proposta seria a identificação de uma rede de elementos, atividades e relações que pertencesse ao mesmo tempo, tanto à escola quanto ao meio-ambiente.

Esta rede, na verdade um sistema, teria um processo incentivado e controlado pela escola como um todo, cuidadosamente observado para que suas ações não se diluíssem na multiplicidade de funções que ocorrem no sistema escolar. A responsabilidade pelos resultados estaria a cargo de uma equipe técnica, que ao nível de coordenação seria responsável pelo mecanismo de ação negentrópica acionado, necessariamente, por técnicos sensíveis e integrados, dinâmica e operacionalmente, à realidade extra-fronteira.

O Projeto Prioritário 22.1, hoje 4.1, do Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/1979, fez que se elaborasse um documento que sistematizou as ações de integração escola-empresa-governo: "Sistema de Integração Escola-Empresa-Governo" cuja elaboração esteve a cargo de técnicos do CIE-E/SP com o acompanhamento de técnicos do DEM.

Naquele documento, as ações integradas foram identificadas como um mecanismo negentrópico, componente realimentador e otimizador da homeostase naturalmente existente entre a escola e o meio-ambiente. Para o ensino profissionalizante, a empresa (no sentido de esforço organizado no setor público ou privado com o objetivo de produzir bens ou serviços, utilizando os recursos humanos formados pela escola) é componente importante do meio-ambiente.

A integração pode ser alcançada se o meio-ambiente obtiver as informações que a escola detém, bem como se a escola captar as informações do contexto ambiental. Os intercâmbios de recursos, inclusive humanos, são alvos a serem perseguidos. Finalmente, a escola deve adequar seus currículos a partir das necessidades sentidas através das informações e dos intercâmbios.

## SUGESTÕES

Explicamos que uma proposta de ação integrada em educação deve, necessariamente, considerar a integração como o meio-ambiente e, nessa integração, a escola deve agir como um todo, através de uma equipe técnica que, ao nível de coordenação, será responsável pelo mecanismo de ação negentrópica acionado por elementos sensíveis e integrados, técnica e operacionalmente, à realidade-extra-fronteira.

O "Sistema de Integração Escola-Empresa Governo" consubstancia uma proposta concreta do MEC, como Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura 1975/1979, a integração escola-meio-ambiente.

**EXERCÍCIO 5.1 -** A escola está preparada para agir como um todo sobre a comunidade? Que falta para a escola exercer uma ação negentrópica?

**EXERCÍCIO 5.2 -** O que é o meio-ambiente de uma escola? Procure lembrar de todos encontros, congressos, simpósios, cursos que fez ou teve notícia voltados para o aperfeiçoamento da escola. Qual a porcentagem dos temas voltados ao meio-ambiente?



EXERCÍCIO 5.3- Faça uma lista das leis, regulamentações profissionais, regulamentos, portarias e outros instrumentos que incluem a integração escola-meio. Estes textos são objetivos (isto é: incentivam) ou restrições (isto é: impeditivos) à integração? Identifique o usuário de cada um destes textos.

TEMA: AÇÃO INTEGRADA EM EDUCAÇÃO

PROBLEMAS PARA DISCUSSÃO:

1. Valores que devem nortear a integração da ação educacional.
2. Discutir: "A Educação deve preparar-se para o futuro ou atrair o futuro para o presente"? Como?
3. Aspectos que devem ser considerados na integração:
  - das Equipes Centrais
  - das atividades curriculares na Escola de 2o. Grau

JUSTIFICAR

4. Procedimentos da Supervisão para garantir a integração:
  - com as demais equipes:
    - da SEC
    - da Escola
  - das atividades da Escola:
    - com as Empresas
    - com a Comunidade
  - das atividades de Formação Geral e Especial.
5. Meios para que a Escola se torne, efetivamente, um Sistema Aberto.

## MÁRIO DONADIO

O nosso grupo ficou discutindo em torno de uma série de valores que deveriam nortear a ação educacional, mas na verdade nós percebemos que em termos de valores, os que deveriam nortear essa ação da integração educacional, eram os próprios valores da ação educacional e os próprios valores do homem. Daí colocamos de uma maneira genérica, que os valores seriam: os valores filosóficos, sociológicos, psicopedagógicos e culturais. Não nos pareceu cabível estarmos detalhando esses valores. Mas achamos que esses valores refletiriam nos objetivos educacionais que permitiriam uma ação integrada.

Conceituamos uma ação integrada, a partir de uma abordagem sistêmica.

Analizando se a educação deve preparar-se para o futuro ou atrair o futuro para o presente, nós pensamos que na verdade a educação deve preparar-se para o futuro, é lógico. Respondemos o "como", da seguinte forma: se a escola, e por extensão, se a educação no seu todo, se exercer como sistema aberto que ela deve ser, ela está se preparando não só para o presente, mas também criando condições para possíveis adaptações no futuro. Se a escola ou a educação se exercer como sistema aberto, ela vai estar todo tempo recebendo as informações que vêm do meio ambiente e se adequando, se preparando; ela nunca vai ser pega de surpresa pelo futuro.

Para tanto, é necessário que o currículo seja adaptável, dinâmico, flexível e prospectivo, podendo ser modificado de acordo com as mudanças que se operem.

Para que a escola se torne um sistema aberto, nós partimos do princípio de que ela deve criar um sistema que possibilite que ela obtenha essas informações do meio. Informações no sentido pleno, de impulsos que geram modificações lógicas no sistema. Pensamos que isso pode acontecer da seguinte forma: ela deve procurar criar uma troca de informações com o meio ambiente, no seguinte sentido: mandar informações, dizer o que a escola está fazendo e receber do meio para a escola; como o meio está evoluindo, seria uma das coisas a serem executadas, ou um sistema a ser processado; outro, provocar intercâmbios, no sentido mesmo de troca entre meio e escola. Nós pensamos intercâmbios de tudo, de recursos, de tecnologia e de recursos humanos inclusive. É nesse contexto de intercâmbios que nós colocamos o estágio: entendemos que o estágio faz parte de um sistema de intercâmbio, onde a escola está fornecendo para o meio um seu recurso, um recurso humano dela, aluno; dando uma certa oportunidade para que o meio, que é a empresa, encaminhe para a escola novas informações através desse estágio.

Concluindo, é necessário que a escola se comprometa com adequações curriculares, tendo em vista essas trocas de informações e esses intercâmbios, avaliando esse processo todo.

Finalmente, nós tínhamos de responder aos procedimentos da supervisão para garantir a integração com as demais equipes. Dentro do procedimento que a supervisão deverá utilizar para dinamizar a integração entre a Secretaria de Educação e a escola, podem ser destacados: o conhecimento da organização como um todo, isto é, o objetivo da instituição, a secretaria e a sua programação.

A definição de atribuições e competências — treinamento em serviço desenvolvidos na organização sobre os aspectos: estudo da estrutura da organização, que esse estudo seja feito de acordo com a teoria geral do sistema; estudos de psicologia social; atendimento às fases de uma ação integrada que seriam, a individualização, a identificação com os objetivos e uma participação (a integração).

Resumindo o que nós entendemos por ação integrada. Seria a eliminação das redundâncias e contradições que existem entre diversos elementos e atividades. A manutenção das relações fundamentais.

Nós identificamos no sistema, três ordens de relações que seriam: as relações fundamentais (as relações de primeira ordem), que são aquelas que, se deixam de existir, o sistema deixa de existir.

As relações complementares, são relações que podem ser eliminadas, mas existindo essas relações o sistema aumenta significativamente a sua eficiência e eficácia. Nós pensávamos que a supervisão pedagógica, orientação educacional e outros, seriam geradores de relações complementares. O processo poderia acontecer sem ele, mas ele existindo melhora significativamente o processo. Finalmente, as de terceira ordem que são as redundantes e as contraditórias; as redundantes não tem problema que elas existam, a não ser que o sistema fique anti-econômico, gastando energia sem necessidade.

Agora, podemos falar no que pensamos o que seja uma ação integrada. Seria: eliminação das redundâncias e contradições; manutenção das relações fundamentais; conservação das relações complementares de importância — isso definiria a ação integrada. Finalmente, não podemos esquecer isso, não só como educador mas como sistêmico, de dar a realimentação para mim, dar a avaliação para você.

Ainda no que se refere à integração, educação geral e formação especial, nós dissemos que a escola deverá levar em conta os fatores VTU, no sentido de harmonizar o humanismo e tecnicismo, possibilitando ao aluno desenvolver os aspectos de cultura geral e incorporar habilidades específicas indispensáveis ao seu ajustamento pessoal, profissional e social. Era o que o nosso grupo tinha a relatar.

DIAS: 03 e 04/08

MA 2: METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE 2o. GRAU

SUBTEMA:2.4 - METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SETOR PRIMARIO

OBJETIVOS:

SUGERIR PROCEDIMENTOS QUE ORIENTEM A AÇÃO DO SUPERVISOR NA COORDENAÇÃO DA PARTE DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURRÍCULO, QUANTO A:

- Metodologia
- Tecnologia específica
- Atividades típicas da habilitação

GRUPO GERADOR:

- LUZIA COSTA DE SOUZA-COAGRI/DEM
- MAURÍCIO DUTRA GARCIA - COAGRI/DEM
- WALDEMAR MARQUES-CENAFOR
- JOSÉ LUIS ESPÓSITO - PRESIDENTE PRUDENTE/SP

GRUPO DE ESTIMULAÇÃO:

- RITA XAVIER BARRETO-DEM/COPED
- CARLOS ALBERTO TAVARES - DEM/MEC/BID

**METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**  
**NOS COLÉGIOS AGRÍCOLAS SUBORDINADOS À COAGRI**

**LUZIA COSTA DE SOUZA**  
**MAURÍCIO DUTRA GARCIA**

## INTRODUÇÃO

A Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário — COAGRI é um órgão do Ministério da Educação e Cultura. Foi criada pelo Decreto no. 72.434, de 09 de julho de 1973, que em 14 de outubro de 1975 sofreu alteração e "tem por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em *ensino agropecuário*".

Estão subordinados à COAGRI os Estabelecimentos de Ensino Agrícola e os Colégios de Economia Doméstica do Ministério da Educação e Cultura, na esfera da administração direta.

Com vistas ao desenvolvimento de uma metodologia onde os educandos possam obter conhecimentos teóricos em função de uma prática, funciona atualmente nos Colégios Agrícolas subordinados à COAGRI, o sistema Escola-Fazenda.

## 1. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA

"Escola-Fazenda é um sistema que se fundamenta principalmente no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas".

Visa à educação integral do adolescente e a "familiarizar o educando com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas de agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades".

Tem como princípio básico: "aprender a fazer e fazer para aprender".

O Sistema Escola-Fazenda constitui-se de quatro áreas distintas que funcionam integradas:

- Salas de aula
- Laboratórios de Práticas e Produção (LPP)
- Programa Agrícola Orientado (PAO)
- Cooperativa Escolar Agrícola (COOP)

**SALAS DE AULA** — é o local onde são ministradas as aulas teóricas, tanto da parte de Educação Geral como da parte de Formação Especial do currículo pleno.

**LABORATÓRIO DE PRÁTICA E PRODUÇÃO (LPP)** - é o ambiente onde o aluno deverá executar as práticas relativas às aulas teóricas ministradas em sala de aula.

**PROGRAMA AGRÍCOLA ORIENTADO (PAO)** - é o ambiente onde o aluno deverá desenvolver projetos agropecuários sob a orientação do professor e de acordo com o currículo.

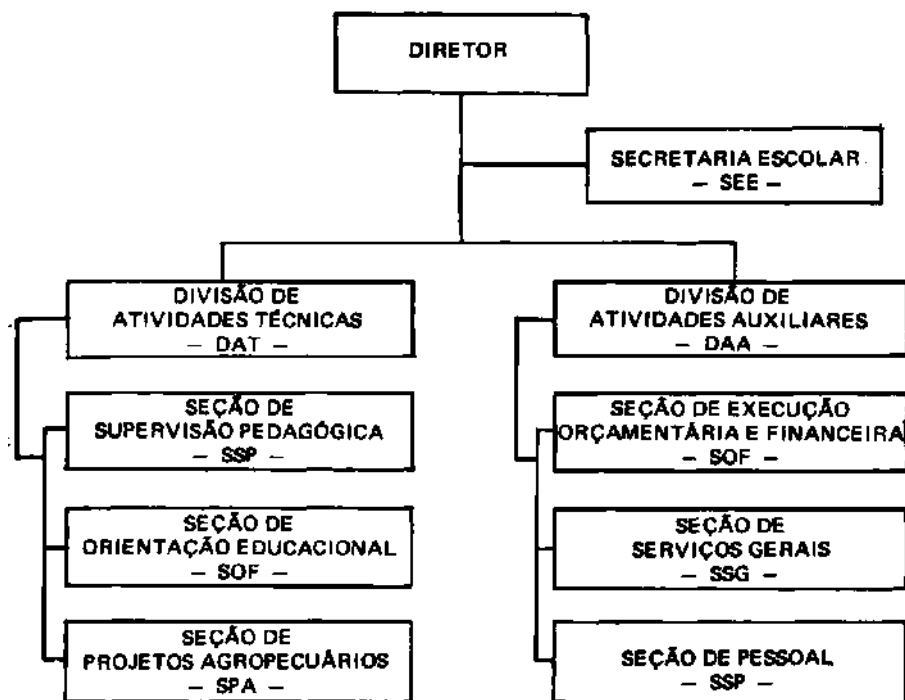
Nesta fase, o aluno realmente se familiarizará com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida prática, pois fica sob sua responsabilidade desde a elaboração, execução até a comercialização dos produtos obtidos.

**COOPERATIVAS (COOP)** - é o elo central do sistema Escola-Fazenda. A Cooperativa aprova e fornece insumos para execução dos projetos do PAO e mão-de-obra e LPP. Os produtos obtidos no LPP são encaminhados à Cooperativa para posterior comercialização, devendo toda esta operação ser realizada pelo aluno.

De acordo com o Decreto no. 76.436, de 14 de outubro de 1975, "competem aos estabelecimentos de ensino subordinados à COAGRI ministrar o ensino de 2º. grau, observados os preceitos legais vigentes, bem como desenvolver programas de educação agrícola que atendam às necessidades da comunidade".

- ESTRUTURA DOS COLÉGIOS AGRÍCOLAS

Os Colégios Agrícolas possuem a seguinte estrutura básica:





FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES	DESEMPENHOS	METODOLOGIA
<p>1. Planejamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceder ao diagnóstico da comunidade, Escola e clientela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar dos estudos referentes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• à caracterização da comunidade onde a escola está situada.</li> <li>• à caracterização da escola nos aspectos de recursos físicos, humanos, materiais, financeiros e institucionais.</li> <li>• à caracterização da clientela nos aspectos: sociais, econômicos, vocacionais, escolaridade, lazer, etc.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coletando dados sobre a região e o município onde está situada a escola e estudando os dados existentes.</li> <li>- Identificando o organograma, as dependências e os recursos humanos existentes na escola.</li> <li>• elaborando instrumental para coleta de dados.</li> <li>• coletando, analisando e utilizando os dados coletados.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar da definição de diretrizes para o planejamento curricular.</li> <li>- Participar da elaboração do Plano Geral da Escola.</li> <li>- Participar da elaboração do regime da Escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar dos estudos referentes aos pressupostos filosóficos e científicos visando a definição de diretrizes para o planejamento curricular.</li> <li>- Participar dos estudos e análise da legislação vigente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentando-se e promovendo estudos sobre as teorias:               <ul style="list-style-type: none"> <li>filosóficas</li> <li>psicológicas</li> <li>sociológicas</li> <li>econômicas</li> <li>biológicas.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consultando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Leis — Pareceres — Portas-</li> </ul> </li> </ul>

FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES	DESEMPENHOS	METODOLOGIA
2. Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer diretrizes para o funcionamento da Supervisão Pedagógica.</li> <li>- Elaborar o plano de atividades da Seção da Supervisão Pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentar-se nas teorias da Supervisão Pedagógica para o ensino de 2º grau, adaptando - as para a Escola Agrícola.</li> <li>- Definir o campo de atuação e os objetivos da Supervisão Pedagógica.</li> </ul>	<p>rias e Resoluções.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participando de treinamentos</li> <li>• Promovendo estudos</li> <li>• Detectando necessidades</li> <li>• Estabelecendo prioridades</li> <li>• Estabelecendo normas para o funcionamento da Supervisão Pedagógica.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar da elaboração do plano de Integração Escola-Comunidade.</li> <li>- Coordenar o processo de planejamento curricular.</li> <li>- Coordenar as atividades de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar-se com a orientação educacional e seção de Projetos Agropecuários com vistas à elaboração do plano de Integração Escola-Comunidade.</li> <li>- Estabelecer mecanismos que assegurem a participação e integração dos docentes com a Supervisão Pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecendo formas de relacionamento interno com direção, corpo docente, pessoal técnico e administrativo e externos com as instituições existentes na comunidade.</li> <li>- Estabelecendo contatos diretos por meio de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• reuniões</li> <li>• entrevistas</li> </ul> </li> </ul>

FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES	DESEMPENHOS	METODOLOGIA
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar as atividades da Biblioteca, do Audiovisual e dos Laboratórios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• explicitação de objetivos.</li> <li>• na seleção e organização dos aspectos referentes a conteúdos.</li> <li>• na seleção e organização dos procedimentos didáticos.</li> <li>• na identificação, seleção e organização do material didático a ser utilizado.</li> <li>• na definição de critérios para a avaliação da aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possuindo horário atualizado da disponibilidade dos professores.</li> <li>- Atualizando listas de professores por série/turno/turno.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer atribuições para os responsáveis pela biblioteca, audiovisual e laboratório.</li> <li>- Sugerir livros e revistas a serem adquiridos.</li> <li>- Verificar se os professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promovendo reuniões, entrevistas, encontros.</li> <li>- Informar-se e informar aos professores da aquisição de livros, revistas, etc.</li> </ul>

FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES	DESEMPENHOS	METODOLOGIA
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar os professores para o uso de novas técnicas e métodos de ensino, visando à melhoria do ensino-aprendizagem.</li> <li>- Velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das decisões do MEC/DEM/COAGRI, garantindo a unidade do ensino.</li> <li>- Promover e/ou solicitar capacitação de recursos humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar os alunos para o uso da biblioteca.</li> <li>- Sugerir a aquisição de material didático.</li> <li>- Verificar a integração entre as aulas teóricas e práticas.</li> <li>- Analisar os programas de ensino.</li> <li>- Sugerir aplicação de novos métodos e técnicas didáticas.</li> <li>- Sugerir atividades integradas.</li> <li>- Analisar os dispositivos legais existentes e promover a atualização da legislação pertinente ao ensino de 2º grau.</li> <li>- Levantar dados sobre a formação dos professores.</li> <li>- Observar os programas de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar-se e informar os professores do material didático existente e das aquisições.</li> <li>- Analisando os programas de ensino e os planos de trabalho prático.</li> <li>- Promovendo reuniões, entrevistas, encontros, seminários, treinamento em serviço.</li> <li>- Informando os professores sobre os documentos legais: leis, pareceres, portarias, etc.</li> <li>- Analisando o "Currículo Vira".</li> <li>- Mantendo atualizada as fichas com os dados dos professores.</li> </ul>

FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES	DESEMPENHOS	METODOLOGIA
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir as atribuições dos professores.</li> <li>- Orientar o professor na caracterização do processo ensino — aprendizagem quanto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- à seleção e utilização de dados concernentes à realidade da região e do município onde se situa a escola.</li> <li>- à realidade sócio-econômica e cultural do aluno.</li> <li>- à coleta, análise e utilização dos dados sobre a vida escolar do aluno.</li> </ul> </li> <li>- ao conhecimento e utilização dos dados sobre as aptidões da clientela.</li> <li>- Formular diretrizes para elaboração dos programas de ensino.</li> <li>- Assistir o professor na elaboração dos programas de ensino quanto a:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• seminários</li> <li>• jornadas de estudo</li> <li>• observações</li> <li>• treinamento em serviço.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizando Conselhos de classe.</li> <li>- Estabelecendo critérios para composição das turmas e dos alojamentos.</li> <li>- Distribuindo a carga horária dos professores.</li> <li>- Estabelecendo contatos entre os professores de Educação Geral e Formação Especial.</li> <li>- Estabelecendo contatos diretos entre os professores da parte teórica e prática da Formação Especial e entre Agrônomos e Veterinários do Colégio.</li> <li>- Entrosando-se com os demais setores da Escola.</li> <li>- Analisando o arquivo do pessoal docente.</li> </ul>

FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES	DESEMPENHOS	METODOLOGIA
<b>3. Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar e estudar assuntos de sua área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhar a execução dos programas de ensino e o desempenho dos professores.</li> <li>- Selecionar conteúdos a fundamentar-se.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observando a elaboração do programa de ensino e o desempenho do professor.</li> <li>- Estabelecendo prioridades.</li> <li>- Incentivando a habilitação profissional legal.</li> <li>- Incentivando a participação em cursos de especialização na área.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar a produtividade do sistema escolar em termos quantitativos e qualitativos.</li> <li>- Avaliar os resultados do plano de atividades do setor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detectando as possíveis deficiências por meios de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• visitas às salas de aula</li> <li>• entrevistas com docentes e discentes</li> <li>• observações.</li> </ul> </li> <li>- Elaborando instrumental para avaliação:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• do currículo</li> <li>• das atividades desenhadas.</li> </ul> </li> </ul>

FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES	DESEMPENHOS	METODOLOGIA
<p>4. Acompanhamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar assessoramento técnico pedagógico ao diretor, na definição:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• dos objetivos da Escola</li> <li>• das funções e atribuições do pessoal técnico e administrativo.</li> </ul> </li> <li>- Colaborar com a Orientação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar o desempenho do corpo docente.</li> <li>- Avaliar o desempenho dos responsáveis pela biblioteca, laboratório e audiovisual.</li> <li>- Fornecer subsídios ao diretor para a definição dos objetivos da escola.</li> <li>- Participar das atividades de aprimoramento das condições de ensino-aprendizagem.</li> <li>- Fundamentar-se quanto aos conteúdos dos planos de en-</li> </ul>	<p>volvidas pela Seção de Supervisão Pedagógica no que se refere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao desempenho do corpo docente.</li> <li>- ao rendimento dos alunos.</li> <li>- ao desempenho dos responsáveis pela biblioteca, audiovisual e laboratórios.</li> <li>- Coletando e analisando os dados.</li> <li>- Definindo pontos básicos para o replanejamento.</li> <li>- Participando de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• reuniões</li> <li>• debates</li> <li>• discussões</li> <li>• encontros.</li> </ul> </li> </ul>

FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES	DESEMPENHOS	METODOLOGIA
	<p>Educacional no desenvolvimento das atividades que visam ao aprimoramento das condições de ensino e aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar assistência técnica-pedagógica aos professores na elaboração dos planos de ensino.</li> <li>- Colaborar com a Seção de Projetos Agropecuários, no desenvolvimento de projetos que visem à melhoria do ensino.</li> <li>- Assessorar os setores de assistência ao educando.</li> </ul>	<p>sino e sugerir métodos e técnicas mais eficazes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor e recomendar modificações nos programas de ensino por meio de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• reuniões</li> <li>• entrevistas</li> </ul> </li> <li>- Participar na eleição dos projetos agropecuários, visando adequá-los aos objetivos didáticos da escola.</li> <li>- Participar do plano de atendimento dos setores de assistência ao aluno.</li> <li>- Participar da definição de critérios para organização dos alojamentos, refeitórios, enfermaria, etc.</li> <li>- Participar na definição de atividades de lazer.</li> </ul>	



**A POSIÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA DE 2º. GRAU NO BRASIL**  
**WALDEMAR MARQUES - CENAFOR**

## INTRODUÇÃO

O ensino agrícola de 2º. grau no Brasil, enquanto profissionalizante, propõe-se a formar um técnico que, para atender às necessidades do desenvolvimento agrícola no país, seja principalmente um produtor autônomo e também um agente de serviços. A preocupação é de formar um técnico que "possa colaborar na solução dos problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima de melhor qualidade e de maneira mais econômica para a indústria, procedendo assim como agente de produção. Simultaneamente o mesmo profissional poderá atuar como agente de serviços para atender o mercado de trabalho, junto às empresas que prestam serviços aos agricultores"

Essa proposta se faz a partir da consideração de que o desenvolvimento do setor primário "está ligado não somente à produtividade do campo, mas também ao preparo tecnológico da mão-de-obra capaz de participar do processamento do produto obtido, industrializando-o e comercializando-o."

Uma vez que o ensino agrícola de 2º. grau se propõe a formar um agente de mudança para o meio rural, é necessário identificar que tipo de clientela vem, prioritariamente, sendo por ele atendida. Ainda, sendo reservado a esse tipo de ensino um papel importante na formação dessa população, cabe avaliar sua situação presente, mediante a análise de evolução do ensino agrícola e de sua participação no conjunto do 2º. grau, bem como seu grau de eficiência, medido em função da taxa de retenção, ou seja, do aproveitamento dos efetivos iniciais no decorrer do período escolar. Além disso, procurar-se-á visualizar as condições de funcionamento dos estabelecimentos, através do estudo dos recursos humanos envolvidos (professores e diretores) e de forma de organização dessa área de ensino.

## 1. METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo sobre o ensino agrícola de 2º. grau foi executado pela Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento da Fundação CENAFOR, através de convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Foram coletados dados em relação a quatro objetos de estudo: estabelecimento, diretor, professor e alunos.

Com relação a alunos, foram considerados apenas os que cursavam a última série, por ocasião da coleta de dados (agosto de 1974). Tal delimitação foi feita por se tratar de indivíduos que, ao final do curso, possuem visão mais ampla e completa da escola e, por outro lado, por representarem os profissionais que estão sendo lançados no mercado de trabalho. Foram excluídos os alunos que cursavam Economia Doméstica Rural.

A pesquisa abrangeu o universo de estabelecimentos de ensino (103), não se utilizando o processo de amostragem. Houve um retorno de dados em relação a 102 estabelecimentos, 1635 professores, 102 diretores e 3.754 alunos. A coleta foi efetuada por equipes de entrevistadores treinados, mediante preenchimento de um conjunto de formulários e questionários, previamente testados.

A composição do universo de estudo revelou a existência de uma predominância de estabelecimentos de ensino mantidos por órgãos federais e estaduais, sendo bastante reduzido o número de particulares e convênio.

A distribuição de escolas pelas diferentes regiões do país é apresentada no mapa que se segue.

As regiões definidas para a análise abrangeu, no Norte, os Estados do Amazonas e Pará; no Nordeste, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia; no Sudeste-1, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro; no Sudeste-2, São Paulo; no Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; no Centro-Oeste, Goiás e Distrito Federal.

A análise que se segue sintetiza apenas alguns dos dados da pesquisa, para apresentação em reunião de especialistas em ensino agrícola. Estudos mais detalhados e completos dos resultados constarão dos relatórios a serem publicados pela Fundação CENAFOR, proximamente.

## 2. POSIÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA

A profissionalização do ensino a nível de 2º. grau, preconizada pela atual política educacional (lei 5.692/71), não teve sua implantação substancialmente efetivada de modo a alterar a posição desse ensino em relação ao "acadêmico". Assim, dos alunos matriculados no 2º. grau, em 1973, 46,9% freqüentavam cursos considerados acadêmicos (ramo "secundário") e 53,1% estavam em cursos profissionalizantes.

Considerando apenas o ensino agrícola, constatou-se que, em relação ao 2º. grau em geral, ele abrangia, em 1973, apenas 1,0% do total dos alunos matriculados nas escolas do País. Essa relação pouco se altera quando se consideram apenas os cursos profissionalizantes pois o ensino agrícola representa apenas 1,9% das matrículas, ficando com o normal 35,4%,

com o industrial 13.2%, com o comercial 45.2% e com outros 4.3%. Assim sendo, percebe-se a diminuta participação do ensino agrícola no conjunto do ensino de 2º. grau. Um dos aspectos que pode estar concorrendo para essa situação prende-se ao fato da modernização da agricultura brasileira ser relativamente recente, não estando suficientemente valorizado o papel do técnico de nível médio, nesse âmbito.

É relevante verificar qual a tendência que tem marcado a evolução das matrículas nas diversas habilitações oferecidas pelos estabelecimentos agrícolas de 2º. grau, na década atual. As habilitações atualmente oferecidas são de Agropecuária, Agricultura, Pecuária, Laticínios, Florestal, Viticultura e Enologia e finalmente Economia Doméstica Rural. Essa última, apesar de apresentar características diversas das outras habilitações é ainda considerada na área agrícola, tendo sido incluída na pesquisa realizada.

Considerando as matrículas iniciais de cada habilitação, relativas aos anos de 1970 a 1974, observou-se que as de Agropecuária e Economia Doméstica Rural apresentaram uma tendência mais acentuada de crescimento, aumentando no período 127.7% e 141.6%, respectivamente.

Comparando o crescimento das matrículas e do número de estabelecimentos, verifica-se que há uma correspondência entre o incremento das matrículas e o aumento do número de estabelecimentos, principalmente em relação à oferta da habilitação Agropecuária. As matrículas em Laticínios, Viticultura e Enologia, revelam uma tendência a decrescer, mesmo permanecendo constante o número de estabelecimentos. Não parece estar relacionado tal fato a inadequação dessas habilitações às realidades regionais. Trata-se, talvez, do fato de que ao fornecer um nível restrito de especialização, tais habilitações atendem um mercado de trabalho reduzido e susceptível de rápida saturação. Nesse sentido, é relevante observar que há uma tendência a desaparecerem as habilitações específicas, permanecendo as mais polivalentes (no caso, Agropecuária).

Apesar da retração das habilitações específicas, nota-se que o ensino agrícola vem-se expandindo no decorrer do período. Essa expansão, porém, não é suficiente para explicar a sua eficiência, expressa pela maximização no aproveitamento dos efetivos iniciais, determinando sua produtividade em termos do número de conclusões. Assim, a relação conclusão/matrícula constitui um indicador relevante para medir o rendimento da rede de ensino agrícola, pois indica em que proporção os alunos matriculados na primeira série chegaram a concluir o terceiro ano. Essa taxa de retenção, no entanto, deve ser tomada com reservas, pois o aumento da demanda e a repetência, entre outros fatores, podem estar interferindo na definição desse índice.

A relação matrículas/conclusões ao longo do período sugere que as taxas de retenção nos cursos de Agropecuária foram relativamente altas (66.6%). Em relação a Economia Doméstica Rural não se observa uma constância nesse índice, pois enquanto em 1970/72 atinge 95.0%, nos períodos seguintes tende a decair, chegando a 59.6% em 1972/74. Correspondentemente, a taxa de evasão no curso de Agropecuária foi relativamente baixa, em especial na terceira série, onde não atingiu 2.0%. No curso de Economia Doméstica Rural a situação é diferente: na primeira série a evasão chegou, em 1973 a 24.4%.

Observando-se as taxas de retenção por região, verifica-se que em São Paulo, ela é relativamente mais baixa. Essa situação pode ser atribuída à não adaptação dos alunos ao regime de internato e ao regime de trabalho atualmente em vigor nas escolas, principalmente em relação aos indivíduos de origem urbana. Ainda deve-se levar em conta as maiores oportunidades de escolarização em outras áreas de ensino, existentes em São Paulo.

Em suma, apesar do incremento do ensino agrícola na presente década, ele pouco representa em termos quantitativos no ensino de 2o. grau do País. No entanto, vem ele colocando,

ao longo dos anos, um número crescente de profissionais no mercado de trabalho. O problema é saber em que medida esse mercado é capaz de absorvê-lo e em que condições. Além do mais, o nível de eficiência do ensino agrícola de segundo grau, medido através das taxas de retenção, não significa melhor qualidade, pois variáveis aqui não consideradas devem estar concorrendo para essa situação. Resta saber o tipo de clientela que atende esse ramo e qual a proposta para a formação dessa clientela.

### 3 - CLIENTELA DO ENSINO AGRÍCOLA

Partindo-se do pressuposto de que as escolas agrícolas devem estar voltadas para as necessidades de desenvolvimento do setor primário, através principalmente da qualificação do produtor rural, existe a recomendação de atendimento prioritário para a faixa jovem do meio rural ou, pelo menos, provenientes de famílias ligadas economicamente a esse setor.

A análise dos dados coletados em cadastros das escolas revela que cerca de 61.8% dos alunos do ensino agrícola pertencem a famílias, cuja subsistência provém de atividade produtiva no meio rural. Apesar desse atendimento ficar aquém do definido pela legislação pertinente, que prevê 80% das vagas para aquela clientela, pode-se dizer que o ensino agrícola vem atendendo percentual relativamente alto de indivíduos provenientes do meio rural.

Os dados referentes a alunos que cursavam a 3ª. série em 1974, sobre os quais se coletou informações mais detalhadas, revelam que 49.5% de seus pais ou responsáveis dedicavam-se a ocupações vinculadas ao setor primário da economia, 5.9% ao secundário, 43.7% ao terciário, ficando os demais nas categorias "vive de rendas" e "sem resposta".

Entre os que se vinculavam ao setor agropecuário, havia predominância dos pequenos proprietários rurais (55.6%), vindo a seguir grandes ou médios proprietários (25.8%). No setor secundário, o maior percentual referia-se a assalariados especializados (50.0%). No setor terciário, predominaram os pequenos proprietários de estabelecimento comercial ou de serviços (30.3%), ficando os menores percentuais com os grandes proprietários, seguidos dos profissionais liberais e professores de 1º. e 2º. grau.

Pode-se concluir, de um modo geral, que a clientela atendida pelo ensino agrícola é formada, em considerável percentual, de filhos de pequenos proprietários rurais e de pequenos proprietários de estabelecimentos comerciais e de serviços. A representatividade de outras categorias é menor, embora revelem-se importantes, ainda, as categorias de grande ou médio proprietário rural, assalariados especializados e não especializados do setor terciário.

Deve-se ressaltar, no entanto, que a existência de pequenos e médios proprietários rurais e mesmo comerciais não significa necessariamente uma situação social diferenciada em relação aos demais. Sabe-se que muitos desses pequenos proprietários possuem produtividade tão baixa que seu rendimento não vai além daquilo auferido por um assalariado não especializado. Observou-se, nesse sentido, que alguns pais, apesar de possuírem propriedade rural, tinham atividade principal como assalariados.

Completando a análise da origem social da clientela da 3a. série, é interessante considerar o nível de escolaridade de seus pais. Nesse aspecto observa-se que a grande maioria desses últimos (81.2%) não frequentou escola ou chegou apenas a concluir o "primário". Verifica-se, desse modo, que os pais encontram-se em nível bem aquém daquele que seus filhos atingiram, podendo representar tal fato uma superação da sua situação social. Os estabelecimentos de ensino agrícola, funcionando em regime de internato, proporcionam condições de escolarização a certas camadas da população que, mesmo podendo prescindir da força de trabalho de seus filhos, não poderia, por seus próprios recursos, oferecer-lhes uma educação a nível de 2o. grau.

A origem social dos alunos, entre outros fatores, pode ser considerada em relação a outras características da clientela atendida pelo ensino agrícola.

No estudo da faixa etária revela-se que parcela considerável dos alunos de 3a. série possuem idade superior a 17 anos, considerada "ideal" para o término do curso. As médias de idade por região são de 21.9 nas escolas do Norte, 21.6 no Centro-Oeste, 21.0 no Nordeste, 20.8 na região Sudeste-1, 20.2 na Sudeste-2 (São Paulo) e 20.2 no Sul. Esse "atraso" de escolaridade pode ser atribuído, entre outros fatores, à origem rural dos alunos (onde as oportunidades de ensino são menores) e a situação social da família, notadamente seu nível de escolarização. A relação entre as variáveis, encontrada nos dados coletados, vem confirmar estudos anteriores realizados na área educacional.

A origem social revelou-se também importante variável interveniente ao se analisar motivos da procura do ensino agrícola, bem como aspiração e planos de vida dos alunos de 3a. série.

Em relação à procura do curso agrícola, "motivos pessoais", "profissionalização", "influência do meio de origem" e "baixo nível sócio-econômico da família" foram os principais motivos assinalados pelos alunos. Não aparece explicitamente o desejo de se chegar a um curso superior como definidor da procura da escola agrícola.

Com relação à aspiração profissional dos alunos, porcentagem superior a 75.0% concentrou-se em torno das opções "Agrônomo", "Veterinário" e "Técnico Agrícola".

Diversos fatores podem ser considerados como condicionando essa escolha dos estudantes por profissão vinculadas à área agropecuária. Entre eles, parecem ser relevantes a socialização dos alunos em ambiente agrário (através de seleção dirigida para ingresso nas escolas de 2o. grau agrícola de indivíduos provenientes do meio rural) e a experiência escolar como variável que influencia a escolha profissional (através do regime de internato em que se mantém os alunos).

Entre as primeiras opções, "Agrônomo" e "Veterinário" concentraram mais de 60.0% dos alunos, confirmando a tendência de valorização dada, em nossa sociedade, às profissões que demandam curso superior.

O fato de apenas 14.2% dos alunos pretenderem atuar como técnico agrícola é relevante, mesmo aparecendo esta como terceira opção. Isso demonstra que a aspiração dos alunos em geral, não coincide com a finalidade formalmente atribuída ao curso freqüentado. Mesmo levando-se em conta que as funções de técnico agrícola estariam implícitas em outras ocupações — como, por exemplo, proprietário e administrador de empresas agrícolas —, os dados revelam um percentual relativamente alto dos que não consideram aquela profissão como a ideal.

Vários fatores podem ser considerados relevantes ao se analisar a aspiração profissional dos alunos de 3a. série. Pode-se citar, por ex., que a proporção de indivíduos que optaram por "técnico agrícola" é maior entre aqueles de faixa etária mais alta, o que seria atribuído à expectativa dos alunos mais velhos no sentido de ingressar imediatamente no mercado de trabalho, passando a *constituir* família e ter vida economicamente independente. Por outro

lado, a escolha por "técnico agrícola" é maior entre os alunos cujos pais possuem nível mais baixo de escolaridade, indicando a situação social da família o grau de dificuldades econômicas para ascender a profissões que demandam curso superior.

Com relação à aspiração educacional (curso que o aluno pretende seguir ao concluir o 2º. grau agrícola) revelou-se uma preferência por "Agronomia" (36.9%) e "Veterinária" (16.7%), áreas já enfatizadas em termos de aspiração profissional. A terceira opção dos alunos foi "Administração de Empresas" (4.1%).

A relevância dada a "Administração de Empresas" parece justificar-se por ser um curso que não exclui a possibilidade do aluno estar inserido concomitantemente no mercado de trabalho, já que pode ser freqüentado em período noturno apenas. Para os alunos de baixo nível sócio-econômico, tal opção se revelaria em possibilidade de continuar estudando (atingindo um curso superior) e trabalhar. Além disso, a conclusão desse curso permite o ingresso no mercado de trabalho em ocupações atualmente ampliadas pela disseminação de empresas modernas. Ainda, "Administração de Empresa" pode ser vista como continuidade do 2º. grau enquanto especialização numa área de treinamento do técnico agrícola (administração de propriedades rurais).

A opção dos alunos de 3ª. série por prosseguir seus estudos a nível superior e/ou ingressar imediatamente no mercado de trabalho foi definida, na presente pesquisa, como "planos de vida". Revelou-se um percentual relativamente alto de alunos (59.3%) que pretendem trabalhar e estudar, enquanto 21.8% optaram apenas por trabalhar e 18.9% apenas por estudar.

Os "planos de vida", mais do que as aspirações profissionais e educacionais dos alunos, resultam de uma percepção das metas a serem alcançadas e dos meios disponíveis ou possíveis para seu alcance. Esses meios seriam determinados pelas condições objetivas de vida, principalmente pelo nível sócio-econômico da família. Assim, para aqueles indivíduos de alto nível sócio-econômico, é maior a proporção em optar pela continuidade dos estudos a nível superior, já que os meios (recursos financeiros para custeio dos estudos e manutenção própria) são dados de antemão. Inversamente, para os indivíduos de mais baixo nível sócio-econômico, a ausência desses meios tendem a colocar como escolha possível a interrupção dos estudos e o ingresso imediato no mercado de trabalho apenas, ou o trabalho como forma de prover os meios para continuação dos estudos.

Nesse sentido, os dados coletados revelaram que as proporções dos que pretendem continuar estudando apenas, são muito maiores entre filhos de indivíduos cuja ocupação os vincula a estratos sociais mais altos (grandes e médios proprietários rurais, pequenos e médios proprietários industriais, grandes e médios proprietários de estabelecimentos comerciais ou de serviços e profissionais liberais). Nas categorias ocupacionais mais baixas, notadamente naquelas não especializadas, são menores as proporções dos que pretendem somente estudar. Quando se analisa os que pretendem apenas trabalhar, ocorre o inverso, concentrando-se as proporções mais altas entre aqueles com nível ocupacional mais baixo.

Ao que tudo indica, portanto, o nível sócio-econômico da família revela-se importante determinante das opções feitas pelos alunos, persistindo essa influência mesmo ao se considerar os efeitos re-socializantes do ambiente escolar.

#### 4 - INFRA-ESTRUTURA DO ENSINO AGRÍCOLA: RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

A distinção fundamental entre o ensino acadêmico e o profissionalizante é a necessidade do desenvolvimento de habilidades técnicas através do contato dos alunos com atividades seme-

lhantes às que terão que desempenhar como profissionais. Tal condição requer dos estabelecimentos de ensino toda uma infra-estrutura capaz de suprir as necessidades do aprendizado prático, implicando portanto, em maiores investimentos e numa manutenção onerosa.

Para o ensino agrícola em particular, os custos são maiores, devido não só aos insumos necessários à produção, como também a existência de internato, além do número relativamente reduzido de alunos matriculados nessas escolas. Nesse sentido, torna-se necessário que se consiga melhor aproveitamento das áreas e instalações destinadas aos estabelecimentos agrícolas, de modo a diminuir os custos educacionais.

Uma das formas de se diminuir tais custos seria a idéia de que os alunos explorassem a terra das escolas e comercializassem o excedente, cobrindo assim, pelo menos em parte, os gastos com sua manutenção. Essa é uma das preocupações contidas na proposição do Sistema Escola-Fazenda, que orienta as escolas no sentido de se tornarem auto-suficientes, através da atividade produtiva dos alunos. De outro lado, esta proposição apresenta ao mesmo tempo uma finalidade didática, pois familiariza o aluno com as técnicas e atividades requeridas para o exercício de atividades profissionais futuras.

Nessa linha, ficou reservado aos estabelecimentos de ensino agrícola um duplo papel: produção e ensino, quase sempre incompatíveis nas condições paralelas em que estes dois subsistemas coexistem na maioria das escolas. Para funcionar com eficiência, tal sistema requer investimentos na correção e recuperação do solo, bem como na aquisição de equipamentos e contratação de mão-de-obra. Entretanto, a deficiência de tais condições para produção e a necessidade de produzir acabam tornando prioritária essa atividade sobre o ensino. Com isto, os alunos passam a ocupar grande parte de seu tempo na produção, mesmo em horários reservados às aulas práticas, transformando estas práticas em serviços de campo.

Experiências bem sucedidas em outros países (Uruguai) desse sistema de ensino, mostram que produção e ensino são atividades distintas. A produção em si não é vista como objetivo de ensino, embora a participação do aluno constitua um fator de treinamento no trabalho. No sistema Escola-Fazenda em implantação no Brasil, não se verificam as mesmas características, pois a produção possui também um objetivo de ensino. Os alunos não tem apenas uma participação na atividade produtiva, sendo também responsáveis pelo encaminhamento dos Projetos Agrícolas Orientados (PAO) e pela comercialização da produção, através de cooperativa, revertendo para eles os lucros auferidos. Não se trata apenas de um incentivo à produção ou de observação das vantagens do trabalho cooperado, mas também de formação do agricultor independente polivalente (AIP) ou administrador rural. Devido ao fato do ensino e a produção constituírem atividades paralelas, não convergentes, e devido à necessidade de diminuição dos custos educacionais, há um momento em que esta atividade deixa de ser aprendizado, passando o aluno a ser apenas mão-de-obra necessária à produção da escola.

Por outro lado, mesmo desprovidas de uma infra-estrutura suficiente, as escolas estão mais preocupadas em produzir com a utilização de uma moderna tecnologia, do que de formar um técnico para a realidade regional, como se propõe. Sabe-se que a mecanização da agricultura no Brasil, a níveis desejáveis, ainda é um privilégio de poucas regiões. Com isto não se pode restringir o aprendizado de um técnico agrícola que, em princípio irá trabalhar fora das regiões mais desenvolvidas, a apenas um tipo de técnica. Porém, aumentar a produtividade através da utilização de uma moderna tecnologia parece ser entendido univocamente, pois esquece-se que a mesma é uma realidade relativa. Para um produtor rural que nunca lidou com outros instrumentos que não a enxada, a utilização do arado pode significar uma inovação, ocasionando um aumento de sua produtividade; neste caso, trata-se muito mais da utilização adequada, racional de recursos existentes, do que o uso indiscriminado de equipamentos mecânicos de difícil operação e manutenção elevada.



O problema central, portanto, é que o sistema escolar agrícola, enquanto propõe inovar e utilizar uma nova tecnologia, o faz de forma desvinculada do estágio em que se encontra a maior parcela da agricultura brasileira. Se a proposição é a formação de um agente de produção, ou seja, de um produtor autônomo, ela não pode partir indiferenciadamente para o aumento da produtividade se não se consideram as condições da própria agricultura brasileira.

Sem dúvida o ensino agrícola possui um papel na formação de mão-de-obra para o setor primário. Porém, o que se coloca é a viabilidade dessa clientela ser adequadamente formada e ter na profissionalização uma opção. Não basta fazer da escola uma unidade de produção se o ensino ficar relegado a segundo plano. O aluno que deve ser objeto do processo educativo, se vê participando de outro processo, o produtivo, apenas como mão-de-obra braçal. Desse modo o problema principal seria o de como integrar produção e ensino, e de também definir o tipo de mão-de-obra que deve ser formada para atender às necessidades da agricultura brasileira.

Colocado nestes termos, o problema da infra-estrutura do ensino agrícola exige não apenas equipamentos e pessoal de apoio, mas também a existência de recursos humanos habilitados a formar indivíduos com flexibilidade para elevar a produtividade mediante o uso racional de recursos existentes. Isto nos leva a análise dos recursos humanos no ensino agrícola de 2º. grau.

A legislação de ensino no Brasil exige como habilitação necessária para o exercício do magistério a nível de 1º. e 2º. graus o curso superior completo com licenciatura plena (lei no. 5.692/71) a qual inclui a formação didático-pedagógica. Prevendo-se, entretanto, um grande déficit de recursos humanos para o ensino, a mesma lei permite que lecionem, em caráter suplementar e a título precário, em quaisquer séries do 2º. grau, indivíduos portadores de licenciatura curta. Estas especificações legais aparentemente contraditórias refletem uma situação de fato dos recursos humanos para o ensino no Brasil: de um lado a necessidade da elevação do nível de qualificação dos recursos humanos existentes e a conseqüente elevação do nível de ensino, e do outro lado o déficit crônico de pessoal nesta área.

Em relação à função de diretor de estabelecimento de ensino, a lei determina que possuam licenciatura plena com habilitação em Administração Escolar. Trata-se de um tipo de formação exigida coerente com as funções desempenhadas pelo diretor, eminentemente administrativas. Da mesma forma, a par da exigência estrita da lei, também é facultado a indivíduos habilitados para a docência, porém sem habilitação em Administração Escolar, o exercício da direção. Segundo o Parecer no. 1.706/73 do Conselho Federal de Educação (C.F.E.) não se lhes deve negar a experiência já adquirida no exercício da função. Mais uma vez aqui, ao lado da necessidade da elevação do nível de qualificação dos recursos humanos, presente na lei, está também a realidade da situação de déficit que pressiona no sentido contrário. Para o ensino agrícola, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) determina que a direção seja exercida por indivíduos com formação superior, experientes e capazes, sem contudo fixar os critérios de experiências e capacidade.

As exigências legais em termos de qualificação são mais explícitas ao definirem as pré-condições necessárias ao exercício das funções docentes e da direção. Porém, com relação à experiência de magistério não há critérios estabelecidos. Da mesma forma, em relação às condições de trabalho, de notória influência sobre o desempenho profissional, não existem especificações legais.

Os resultados obtidos confirmam a grande distância que existe entre o que determina a lei e a oferta de pessoas qualificadas, pois mais da metade (53.5%) dos professores do ensino agrícola de 2º. grau no Brasil não possuem formação didático-pedagógica, dada por licenciatura plena. Deve-se deixar claro que esta situação é extremamente diferenciada, pois tal proporção inclui tanto indivíduos cuja escolaridade não ultrapassa o 2º. grau, quanto indivíduos com pós-graduação.

Quando se comparam os professores de cultura técnica e os de cultura geral, o nível de qualificação segundo o que define a lei é ainda mais baixo em relação aos primeiros. Entre os professores de cultura técnica são mais elevadas as proporções de indivíduos com escolaridade de 2o. grau apenas; são também mais elevadas as proporções de indivíduos sem formação didático-pedagógica. Assim, os resultados demonstram que este tipo de deficiência é uma constante, como uma linha que perpassa todo o corpo docente qualquer que seja a região, qualquer que seja o nível o tipo de escolaridade.

Em relação aos diretores, se nos limitarmos à habilitação em Administração Escolar como pré-condição para as funções de direção, é insignificante a proporção dos que preenchem esta condição. Porém, se considerarmos a exceção que a lei permite, tem-se que mais de 90% apresentam a qualificação desejada com formação superior completa. O fato é que a quase totalidade dos diretores do ensino agrícola não possui conhecimento formal de como administrar um estabelecimento de ensino agrícola.

O caráter dúbio das determinações legais parece ter acarretado consequências negativas ao longo do tempo. Seria de se esperar que, decorridos vários anos a partir da vigência da Lei 5692/71, se observasse em relação aos professores e diretores uma grande preocupação em complementar sua formação, já que o exercício do magistério tanto quanto da direção foi definido como precário até que se obtivesse a habilitação exigida. Contudo, os resultados parecem demonstrar o contrário, pois é grande a proporção dos que permanecem indiferentes, que não completaram ou não estão procurando completar a formação exigida.

Para se compreender o problema da qualificação dos recursos humanos alocados no ensino agrícola de 2o. grau, é importante fixar o fato de que sua expansão vem sendo possível graças à incorporação de um tipo de profissional, cujo preparo nenhuma relação mantém com o ensino formal: trata-se do engenheiro agrônomo. Em que pese sua formação técnica, falta-lhe geralmente a formação didático-pedagógica ou de administrador escolar.

Não obstante, são eles que respondem pela parte de formação especial do currículo e da direção, ocupando assim as posições de decisão ao nível do estabelecimento de ensino, apesar de seu pequeno número em relação aos professores de cultura geral. Na verdade, o sistema formador de professores de cultura técnica para o ensino agrícola é incapaz de atender à demanda. Por outro lado, as mínimas exigências colocadas pelas exceções da lei faz com que o ensino agrícola para muitos recém-formados em agronomia, seja um atrativo razoável, em termos de trabalho, pelo menos provisoriamente.

Seria de se esperar que, face às deficiências de formação didático-pedagógica e administração escolar, a experiência de magistério ou do exercício da direção cobrisse satisfatoriamente estas dificuldades apontadas. Em parte isto se confirma, pois mais da metade dos professores possuem 4 ou mais anos de magistério, tendo já acompanhado a formação de pelo menos uma turma. Porém, esta proporção é maior para os professores de cultura geral que possuem experiência docente em outros ramos do ensino além do agrícola.

Diferentemente, em relação aos diretores, mais da metade possuem 3 ou menos anos de exercício das funções de direção, tendo 1/4 deles com menos de um ano. Neste caso, surge a dúvida se realmente esta experiência permite um bom nível de desempenho.

Possivelmente esta situação se deva por um lado à expansão do ensino no Brasil e à limitação da oferta de recursos humanos qualificados para o atendimento desta demanda. Contudo, é também bastante provável que esta situação dos professores e diretores se deva também às condições de trabalho, condições estas responsáveis pela incapacidade relativa do sistema em manter os elementos melhor qualificados.

A proporção de professores, cuja escolaridade não ultrapassa o 2o. grau é de 14,2%; neste caso a deficiência é de natureza dupla, pois é tanto do ponto de vista da formação didático-pedagógica quanto do nível de escolaridade.

Com efeito, a grande maioria dos diretores (78.4%) ocupa o cargo na condição de "designados", com as responsabilidades funcionais de diretor, porém sem as vantagens dos efetivos. Acresce-se a isto o fato de que seu salário médio é bastante inferior ao salário médio de agrônomos em nível de execução.

Quanto aos professores, 40% deles são contratados a título precário, sendo que o des-nível salarial ocorre entre professores de cultura técnica e os de cultura geral. Os primeiros, em geral, são contratados em tempo integral, enquanto que os segundos são contratados em tempo parcial e remunerados conforme o número de aulas semanais dadas. Nestas condições são obrigados a lecionar em vários estabelecimentos de ensino ao mesmo tempo a fim de cobrir o orçamento mensal.

Em resumo, nestas condições de trabalho, parece difícil que o sistema de ensino agrícola de 2o. Grau consiga desenvolver um corpo docente e administrativo estável e qualificado. Em relação ao corpo docente, dificilmente se poderia estabelecer um plano de trabalho conjunto que operacionalizasse o currículo como um programa integrado, dada a disparidade entre as condições dos professores de cultura técnica e a pulverização dos professores de cultura geral. Igualmente, dada a instabilidade do corpo docente, torna-se difícil empreender esforços para elevação do nível de qualificação dos recursos humanos. Justamente os elementos melhor qualificados são mais propensos a se evadirem, já que para eles as ofertas de trabalho são maiores. Se se pensa na elevação do nível de ensino e sua adequação frente ao desenvolvimento do país são de vital importância programas de qualificação e desenvolvimento de recursos humanos para o ensino. Porém, é também de igual importância a criação de condições estáveis de trabalho a um nível de remuneração compensador que atraia e mantenham indivíduos capazes e inovadores, a menos que se pretenda, em relação ao ensino agrícola, apenas um crescimento numérico.

## CONCLUSÕES

A análise dos resultados, mesmo feita de forma sumária neste trabalho, nos leva à sistematização de alguns aspectos que podem orientar as tomadas de decisões referentes ao ensino agrícola.

Em primeiro lugar, ressalta-se que, não obstante a vigorosa expansão de matrículas, o ensino agrícola ocupa um lugar de pouca representatividade no quadro de ensino profissionalizante e do ensino de 2º. Grau em geral, em que pese a importância do setor primário na economia brasileira. Por outro lado, o número de habilitações vem diminuindo, no sentido de se restringir a uma mais polivalente (Agropecuária), reflexo mesmo das limitações do mercado de trabalho de fácil saturação para habilitações específicas.

Em segundo lugar, pode-se dizer que o ensino agrícola de 2º. Grau atende principalmente às populações rurais, sendo boa parte de sua clientela originária de famílias com atividades no setor primário. Contudo, a proporção de clientela proveniente do meio rural está pouco acima de 50%, não atingindo o nível legalmente definido. Neste sentido, seria desejável que se elevasse a proporção de alunos de origem rural, de modo a se garantir a esta população benefícios maiores de escolarização. Ao mesmo tempo, isto poderia garantir uma maior taxa de retenção e melhor aproveitamento dos efetivos iniciais, pois as probabilidades de evasão são maiores para aqueles indivíduos de origem urbana, que nenhum vínculo mantém com o meio rural.

Finalmente, tendo em vista o objetivo do ensino agrícola de formar agentes de mudança do meio rural, notadamente agentes de produção, a infra-estrutura do ensino agrícola deveria ser repensada. À parte de problemas que extrapolam o ensino agrícola propriamente dito (como, por ex., o suporte governamental aos pequenos e médios proprietários), há que se considerar o problema da disponibilidade de equipamentos, sua utilização para fins didáticos e as condições dos recursos humanos alocados neste setor de ensino. De um lado, a deficiência da parte prática e o paralelismo entre ensino e produção e, de outro, o nível de qualificação e as condições de trabalho dos professores e diretores, apontam a necessidade de programas específicos que visem corrigir males específicos.

RELAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO AGRÍCOLA  
DE 2º. GRAU DO BRASIL

Nome do Estabelecimento e Localização	Entidade Mantenedora
<b>REGIÃO NORTE</b>	
1 — Colégio Agrícola do Amazonas Manaus (AM)	Departamento de Ensino Médio
2 — Colégio Agrícola "Manoel Barata" Castanhal (PA)	Departamento de Ensino Médio
<b>REGIÃO NORDESTE</b>	
3 — Colégio Agrícola de Teresina Teresina (PI)	Departamento de Ensino Médio
4 — Colégio Agrícola do Maranhão São Luís (MA)	Departamento de Ensino Médio
5 - Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira Lavras da Mangabeira (CE)	Departamento de Ensino Médio/ Secretaria Estadual de Educação
6 — Colégio Agrícola de Crato <b>Crato (CE)</b>	Departamento de Ensino Médio
7 — Escola Integrada e Colégio Agrícola de Mombaça Mombaça (CE)	Secretaria Estadual de Educação
8 — Colégio de Economia Doméstica Rural "Elza Barreto" Iguatu (CE)	Departamento de Ensino Médio
9 — Colégio Agrícola de Jundiá Macaíba (RN)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
10 — Colégio Integrado da Fundação Universidade Rural do Nordeste Lagoa Seca (PB)	Fundação Universidade Rural do Nordeste
11 — Escola de Economia Doméstica Rural de Sousa Sousa (PB)	Departamento de Ensino Médio
12 - Colégio Agrícola "Vidal de Negreiros" Bananeiras (PB)	Universidade Federal da Paraíba
13 — Colégio de Economia Doméstica Rural "João Cleofas" Vitória de Santo Antão (PE)	Departamento de Ensino Médio

14 — Colégio Agrícola de Belo Jardim Selo Jardim (PE)	Departamento de Ensino Médio
15 — Colégio Agrícola "João Coimbra" Barreiros (PE)	Departamento de Ensino Médio
16 — Colégio Agrícola "Dom Agostinho Ikas" São Lourenço da Mata (PE)	Universidade Federal de Pernambuco
17 — Colégio Agrícola "Florianô Peixoto" Satuba (AL)	Departamento de Ensino Médio
18 — Colégio Agrícola "Benjamin Constant" Aracaju (SE)	Departamento de Ensino Médio
19 — Colégio Agrícola "Álvaro Navarro Ramos" Catu (BA)	Departamento de Ensino Médio
20 - Escola Média de Agricultura da Região Cacaueira Uruçuca (BA)	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC)

#### REGIÃO SUDESTE

21 - Colégio Agrícola de Santa Tereza Santa Tereza (ES)	Departamento de Ensino Médio
22 - Colégio Agrícola de Alegre Alegre (ES)	Departamento de Ensino Médio
23 — Colégio Técnico Agrícola "Ildefonso Bastos Borges" Bom Jesus do Itabapoana (RJ)	Universidade Federal Fluminense
24 — Colégio Agrícola "Antonio Sarlo" Campos (RJ)	Secretaria Estadual de Educação
25 — Colégio Técnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro Itaguaí (RJ)	Universidade Federal do Rio de Janeiro
26 - Colégio Agrícola "Nilo Peçanha" Piraí (RJ)	Universidade Federal Fluminense
27 — Colégio de Economia Doméstica Rural "Licurgo Leite" Uberaba (MG)	Departamento de Ensino Médio
28 - Colégio Agrícola de Januária Januária (MG)	Departamento de Ensino Médio
29 — Colégio Agrícola "Antonio Versiani de Athayde" Montes Claros (MG)	Universidade Federal de M. Gerais

30 —	Escola Média de Agricultura de Florestal Florestal (MG)		Universidade Federal de Viçosa
31 —	Colégio Agrícola de Bambuí Bambuí (MG)		Departamento de Ensino Médio
32 —	Colégio Agrícola de Muzambinho Muzambinho (MG)		Departamento de Ensino Médio
33 —	Colégio Agrícola de Rio Pomba Rio Pomba (MG)		Departamento de Ensino Médio
34 —	Colégio Agrícola "Diaulas de Abreu" Barbacena (MG)		Departamento de Ensino Médio
35 —	Colégio Técnico Agrícola Estadual de São Simão São Simão (SP)	Simão	Secretaria Estadual de Educação
36 -	Centro de Zootecnia e Indústrias Pecuárias "Fernando Costa" Pirassununga (SP)		Universidade de São Paulo Secretaria Estadual de Educação
37 -	Colégio Técnico Agrícola "Dr. Carolino da Mota e Silva" Pinhal (SP)		Secretaria Estadual de Educação
38 —	Colégio Técnico Agrícola Estadual "Laurindo Alves de Queiróz" Miguelópolis (SP)		Secretaria Estadual de Educação
39 -	Colégio Técnico Agrícola Estadual "Manoel dos Reis Araújo" Santa Rita do Passa Quatro (SP)		Secretaria Estadual de Educação
40 —	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Igarapava Igarapava (SP)		Secretaria Estadual de Educação
41 —	Colégio Técnico Agrícola de Iguape Iguape (SP)		Secretaria Estadual de Educação
42 —	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Votuporanga Votuporanga (SP)		Secretaria Estadual de Educação
43 -	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Jundiá Jundiá (SP)	Jundiá	Secretaria Estadual de Educação
44 —	Colégio Técnico Agrícola Estadual "José Bonifácio" Jaboticabal (SP)		Secretaria Estadual de Educação
45 —	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Monte Aprazível Monte Aprazível (SP)		Secretaria Estadual de Educação

46 — Colégio Técnico Agrícola Estadual "Prof. Carmelino Correa Júnior" Franca (SP)	Secretaria Estadual de Educação
47 — Colégio Técnico Agrícola Estadual "Dr. José Coury" Rio das Pedras (SP)	Secretaria Estadual de Educação
48 — Colégio Integrado de Urubupungá Pereira Barreto (SP)	Convênio CESP / Secretaria Estadual de Educação
49 - Colégio Técnico Agrícola Estadual de Jacaréi Jacaréi (SP)	Secretaria Estadual de Educação
50 - Colégio Técnico Agrícola Estadual de Mirassol Mirassol (SP)	Secretaria Estadual de Educação
51 — Colégio Técnico Agrícola Estadual de Cerqueira César Cerqueira César (SP)	Secretaria Estadual de Educação
52 - Colégio Agrícola Estadual "Prof. Luís Pires Barbosa" Cândido Mota (SP)	Secretaria Estadual de Educação
53 — Colégio Técnico Agrícola Estadual "Martinho Di Ciero" Itu (SP)	Secretaria Estadual de Educação
54 — Colégio Técnico Agrícola Estadual "Prof. Orias Correia" Jau (SP)	Secretaria Estadual de Educação
55 — Colégio Técnico Agrícola Estadual de Cafelândia Cafelândia (SP)	Secretaria Estadual de Educação
56 — Colégio Técnico Estadual de Penápolis Penápolis (SP)	Secretaria Estadual de Educação
57 — Colégio Técnico Estadual "Dra. Sebastiana de Barros" São Manoel (SP)	Secretaria Estadual de Educação
58 — Colégio Técnico Agrícola Estadual de Presidente Prudente Presidente Prudente (SP)	Secretaria Estadual de Educação
59 — Escola Técnica Agrícola de Rancharia Rancharia (SP)	Secretaria Estadual de Educação
60 — Escola Estadual de 2o. Grau "Paulo Guerreiro Franco" Vera Cruz (SP)	Secretaria Estadual de Educação



61 — Colégio Técnico Agrícola de Quatá <b>Quatá (SP)</b>	Secretaria Estadual de Educação
62 — Escola Estadual de 2º. Grau "Dep. Paulo Orbella Carvalho de Barros" Garça (SP)	Secretaria Estadual de Educação
63 — Colégio Técnico Agrícola de Cabrália Paulista Cabrália Paulista (SP)	Secretaria Estadual de Educação
64 - Escola Estadual de 2o. Grau "Dr. Dario Pacheco Pedroso" Itapava (SP)	Secretaria Estadual de Educação
65 — Colégio Técnico Agrícola Estadual de Dracena Dracena (SP)	Secretaria Estadual de Educação
66 - Colégio Técnico Agrícola de Adamantina Adamantina (SP)	Secretaria Estadual de Educação
67 — Colégio Técnico Estadual "Augusto Tortolero Araújo" Paraguassu Paulista (SP)	Secretaria Estadual de Educação
68 — Colégio Técnico Agrícola Estadual de Santa Cruz do Rio Pardo Santa Cruz do Rio Pardo (SP)	Secretaria Estadual de Educação
69 — Colégio Agrícola de Uberlândia Uberlândia (MG)	Departamento de Ensino Médio
70 — Colégio Agrícola "Sérgio de Freitas Pacheco" Patrocínio (MG)	Convênio Prefeitura / Estado / Fund. Educacional de Patrocínio

## REGIÃO SUL

71 — Colégio Agrícola Estadual "Lysimaco Ferreira da Costa" Rio Negro (PR)	Secretaria Estadual de Educação
72 — Colégio Agrícola "Vidal Ramos" Canoinhas (SC)	Universidade Estadual de Santa Catarina
73 — Colégio Agrícola "Senador Gomes de Oliveira" Araguari (SO)	Universidade Federal de Santa Catarina
74 — Colégio Agrícola de Camboriú Camboriú (SC)	Universidade Federal de Santa Catarina
75 — Colégio Agrícola "Caetano Costa" Lages (SC)	Convênio Universidade para o Desenvolvimento de S. Catarina / Secretaria Estadual de Educação
76 - Colégio Agrícola de Concórdia Concórdia (SC)	Departamento de Ensino Médio

77 - Instituto Municipal de Educação Rural "Assis Brasil" Ijuí(RS)	Prefeitura Municipal de Ijuí
78 - Colégio Agrícola "General Vargas" São Vicente do Sul (RS)	Convênio Estado / Universidade Federal de Santa Maria
79 — Colégio Agrícola de Santa Maria Santa Maria (RS)	Universidade Federal de S. Maria
80 — Colégio Agrícola "Presidente Getúlio Vargas" Três de Maio (RS)	SETREM (Entidade Particular)
81 — Colégio Agrícola "Bom Pastor" Nova Petrópolis (RS)	Ass. Educacional Linha Brasil (Entidade Particular)
82 — Colégio Agrícola de Veranópolis Veranópolis (RS)	Academia Ver8nense de Assistência, Educação e Cultura
83 — Colégio Agrícola "Teutônia" Estrela (RS)	Fundação Agrícola Teutônia (Entidade Particular)
84 — Colégio Agrícola "Murialdo" Caxias do Sul (RS)	Instituto Leonardo Murialdo (Entidade Particular)
85 - Colégio Agrícola de Sertão Sertão (RS)	Departamento de Ensino Médio
86 — Colégio Agrícola de Frederico Westphalen Frederico Westphalen (RS)	Universidade Federal de S. Maria
87 - Colégio Agrícola "Ângelo Emílio Grande" Erechim (RS)	Departamento de Ensino Médio / Secretaria Estadual de Educação
88 — Conjunto Agrotécnico "Visconde da Graça" Pelotas (RS)	Universidade Federal de Pelotas
89 - Escola Técnica de Agricultura "Dr. João Simplicio Alves de Carvalho" Viamão (RS)	Secretaria Estadual de Educação
90 — Colégio Agrícola "Visconde São Leopoldo" São Leopoldo (RS)	Secretaria Estadual de Educação
91 — Colégio Agrícola "Daniel de Oliveira Paiva" Cachoeirinha (RS)	Secretaria Estadual de Educação
92 — Colégio Agrícola Estadual "Manoel Ribas" Apucarana (PR)	Secretaria Estadual de Educação
93 - Colégio Agrícola Estadual "Manoel Moreira Pena" Foz do Iguaçu (PR)	Secretaria Estadual de Educação

94 — Colégio de Viticultura e Enologia Bento Gonçalves (RS)	Departamento de Ensino Médio
95 - Colégio Agrícola de Alegrete Alegrete (RS)	Convênio Universidade Federal de Santa Maria / Secretaria Estadual de Educação
96 — Colégio Agrícola Estadual "Augusto Ribas" Ponta Grossa (PR)	Secretaria Estadual de Educação
97 - Colégio Agrícola "Costa e Silva" Irati (PR)	Secretaria Estadual de Educação
98 — Colégio Agrícola Estadual "Arlindo Ribeiro" Guarapuava (PR)	Secretaria Estadual de Educação
99 - Colégio Agrícola Estadual "Dr. Getúlio Vargas" Palmeira (PR)	Secretaria Estadual de Educação
100 — Colégio Agrícola do "Instituto de Ensino de Castro" Castro (PR)	Entidade Particular

#### REGIÃO CENTRO-OESTE

101 — Colégio de Economia Doméstica Rural de Brasília Brasília (DF)	Departamento de Ensino Médio
102 - Colégio Agrícola de Rio Verde Rio Verde (GO)	Departamento de Ensino Médio
103 - Colégio Agrícola de Brasília Planaltina (DF)	Departamento de Ensino Médio

**METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**NO SETOR PRIMÁRIO**

**JOSÉ LUIZ ESPÓSITO - PRESIDENTE PRUDENTE**

## MECANISMO E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA

O Sistema Escola-Fazenda consta de quatro áreas distintas que funcionam integradas e perfeitamente interligadas: Salas de Aula, Laboratório de Práticas e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Cooperativa Escolar Agrícola (COOP).

### - SALA DE AULA

Nas salas são ministradas aulas teóricas, tanto as de Cultura Geral, como as de Cultura Técnica. Estas devem estar em perfeita consonância com as práticas de campo a serem levadas a efeito no LPP, de acordo com a diversificação do currículo.

### - LABORATÓRIO DE PRÁTICA E PRODUÇÃO

Dá-se a denominação de LPP, à Fazenda-Modelo organizada por um Colégio Agrícola, afim de criar condições ideais ao cumprimento de sua finalidade didática, pelo emprego das mais variadas técnicas de ensino e de exploração agropecuária.

Do LPP constarão os setores agropecuários existentes nos Colégios Agrícolas: Agricultura, Zootecnia, Horticultura, Indústrias Rurais, Oficina Rural e outros constantes do currículo.

As atividades agropecuárias a serem desenvolvidas no LPP são executadas exclusivamente pelos alunos, após demonstração e orientação dadas pelo professor.

A extensão do LPP deverá sempre ser planejada. Para esse planejamento, teremos que levar em conta a disponibilidade diária de mão-de-obra/aluno no LPP, o custo de produção e a necessidade do Colégio Agrícola. A predeterminação da extensão se justifica pelo fato do LPP contar exclusivamente com a mão-de-obra/aluno e ser a produção dos projetos dividida em duas partes: uma destinada ao consumo do Colégio Agrícola e outra comercializada para garantir a continuidade dos Projetos.

Ao escolher os Projetos para planejamento, o professor deverá proceder a um estudo minucioso do mercado local, observando, sobretudo, a aceitação que nele tem o produto em questão.

Dado o seu sentido utilitário, os empreendimentos do LPP, ainda que de aprendizagem o, portanto, com conceitos pela conduta, aproveitamento, disciplina é rendimento do aluno, tornam-se economicamente produtivos e rentáveis. Deste modo, o aluno verá seu trabalho transformado em créditos proporcionais às tarefas executadas. Esses créditos serão destinados, obrigatoriamente, ao pagamento das despesas indispensáveis à execução de projetos no PAO.

### - PROGRAMA AGRÍCOLA ORIENTADO (PAO)

O Programa Agrícola Orientado (PAO) compõe-se de empreendimentos agropecuários e é constituído por um conjunto de projetos que se traduzem em um número variado de práticas. Sua finalidade principal é desenvolver destrezas, habilidades, iniciativas e senso administrativo dos alunos. Os projetos são de inteira responsabilidade e iniciativa de grupos de alunos. Estes recebem supervisão e **orientação** dos professores das disciplinas às quais os projetos se referem.

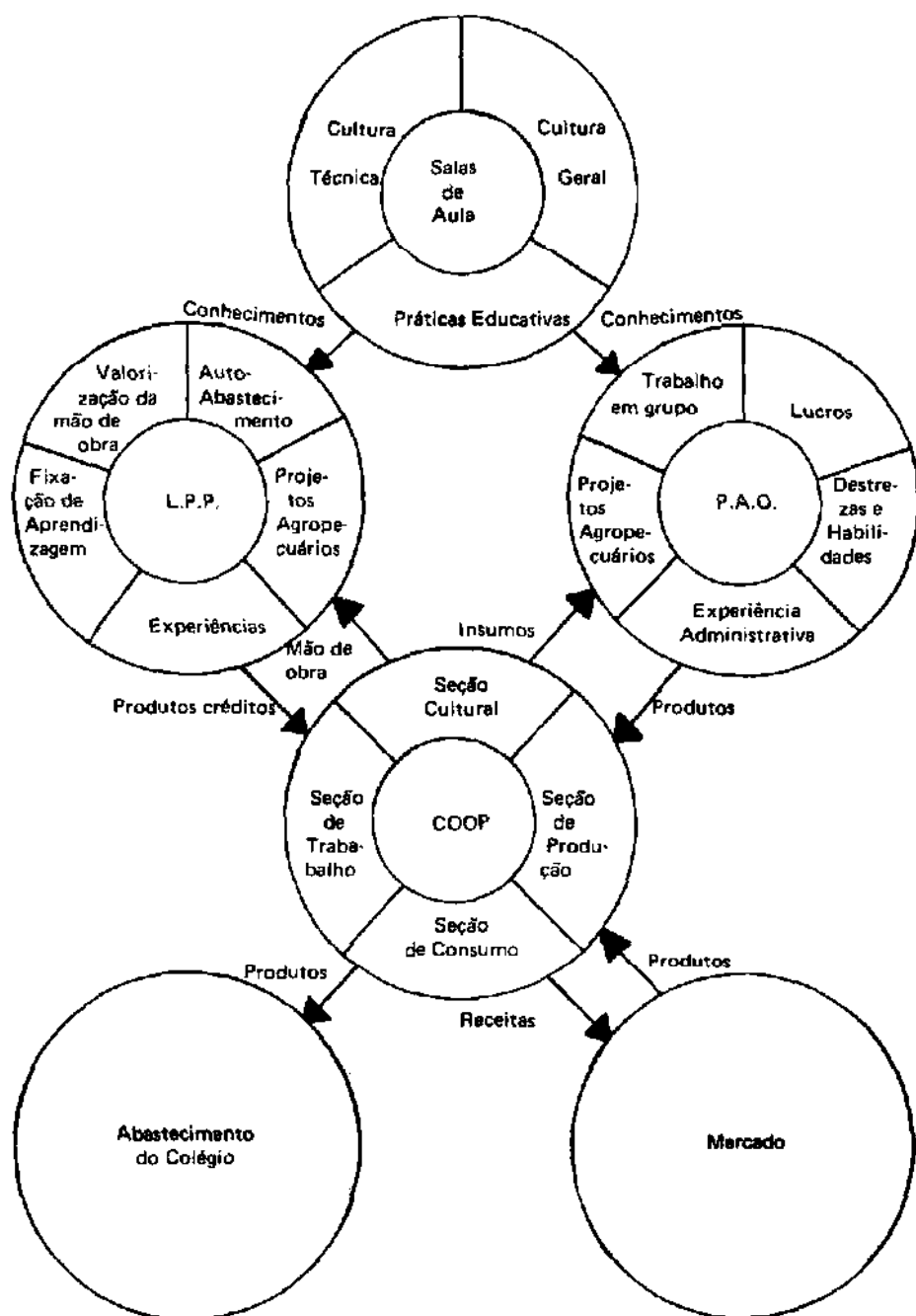
Para o desenvolvimento dos projetos, o Colégio reservará áreas propícias e específicas chamadas "áreas do PAO". Essas áreas são destinadas aos grupos de alunos, cabendo a cada grupo, escolher a gleba que lhe convier sob a aprovação do professor. As glebas poderão ser oferecidas aos alunos, pelo período do ciclo do projeto, gratuitamente ou por meio de uma taxa de aluguel. Quando for o caso de projetos que exijam construções, como aviários, pocilgas e outras, o grupo poderá construí-las, com recursos próprios, do Colégio Agrícola ou da Cooperativa Escolar. O Colégio Agrícola poderá, ainda, fornecer suas instalações, quando disponíveis, desde que o grupo cubra, em espécie, a desvalorização e o uso pelo tempo que ocupá-las.

#### - COOPERATIVA ESCOLAR AGRÍCOLA

A COOPERATIVA ESCOLAR AGRÍCOLA (COOP), finalmente, como já ficou evidenciado, é um componente do sistema Escola-Fazenda. A sede da Cooperativa Escolar é no próprio Colégio. Só poderão ser associados os alunos regularmente matriculados, gozando todos os mesmos direitos e obrigações, guiando-se por estatutos elaborados de conformidade com a legislação vigente.

A Cooperativa, além de ser uma parte essencial ao funcionamento do novo sistema de ensino, proporciona aos educandos a possibilidade de tomarem iniciativas, assumirem responsabilidades, conhecerem as leis e se educarem dentro dos princípios de cooperação e auxílio mútuo.

GRÁFICO DA INTERDEPENDÊNCIA DAS ÁREAS DO  
SISTEMA ESCOLA FAZENDA



SÍNTESE DOS PROBLEMAS DETECTADOS  
NO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA  
E NA DIRETORIA DO ENSINO AGRÍCOLA

I - SISTEMA ESCOLA-FAZENDA

1 - CURRÍCULO

- 1.1— Falta de conhecimento dos alunos sobre os objetivos da Escola.
- 1.2— Falta de interligação entre sala de aula (aulas teóricas) e L.P.P. (aulas práticas).
- 1.3— Inexistência ou número reduzido de P.A.O.s.
- 1.4— Desconhecimento dos alunos da estrutura e funcionamento da Cooperativa.

2 - RECURSOS HUMANOS

- 2.1 — Inexistência de um sistema de Supervisão Pedagógica.
- 2.2— Professores de formação geral divorciados da filosofia e objetivos do Sistema.
- 2.3— Pouca vivência do aluno quanto a situações reais dos trabalhos agropecuários.
- 2.4— Inexistência de orientador educacional e coordenador pedagógico.
- 2.5— Falta ou pouco relacionamento da Escola com a Comunidade.

3 - RECURSOS TÉCNICOS

- 3.1— Escolas desprovidas de áreas agriculturáveis suficientes para o atendimento das exigências do L.P.P. e P.A.O.
- 3.2— Escolas deficientes em instalações e equipamentos.
- 3.3— Planejamento inexecutável dos trabalhos agropecuários.

II - DIRETORIA DO ENSINO AGRÍCOLA

- 1 — Organização administrativa arcaica e centralizada na capital.
- 2 — Falta de estrutura para instalar e acompanhar o Sistema Escola-Fazenda.
- 3 — Inexistência de um sistema de Supervisão Pedagógica.



## FUNCIONAMENTO IDEAL DO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA

O Sistema Escola-Fazenda terá um funcionamento ideal se, ao procedermos uma análise dos fatores Currículo, Recursos Humanos e Recursos Técnicos, constatarmos que:

### 1 - CURRÍCULO

- 1.1 — Os alunos conheçam os objetivos gerais de sua Escola.
- 1.2— As quatro áreas do Sistema, isto é. Salas de Aula, L.P.P., P.A.O. e Cooperativa, estejam funcionando integradas e perfeitamente interligadas.
- 1.3— As aulas teóricas de formação especial estejam em consonância com as práticas de campo a serem levadas a efeito no L.P.P.
- 1.4— O P.A.O. seja constituído por um conjunto de projetos que traduza um número variável de práticas.
- 1.5— A estrutura e o funcionamento da Cooperativa sejam do conhecimento dos alunos.
- 1.6— Seja evidente a existência de um saldo positivo na Cooperativa.
- 1.7— Seja evidente um nível razoável de auto-suficiência da Escola.

### 2 - RECURSOS HUMANOS

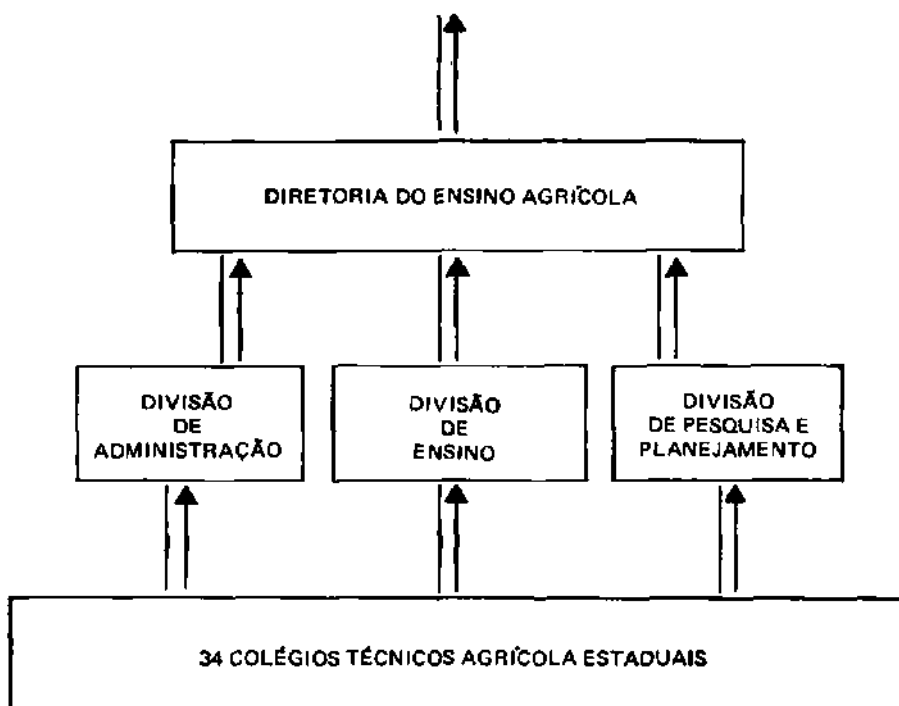
- 2.1— A Direção, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Corpo Docente e Corpo Discente estejam perfeitamente entrosados com a filosofia e objetivos do Sistema Escola Fazenda.
- 2.2— O pessoal de apoio esteja conscientizado de seu papel no Sistema e tenha desempenho adequado a essa conscientização.
- 2.3— Os alunos vivenciem os problemas reais dos trabalhos agropecuários.
- 2.4— Os alunos sintam interesse pela agropecuária.
- 2.5— A Escola receba apoio moral e humano das esferas superiores (supervisão pedagógica).
- 2.6— A Escola mantenha bom relacionamento com a comunidade na qual está inserida.

### 3 - RECURSOS TÉCNICOS

- 3.1 — A área trabalhável da Escola atenda as exigências mínimas das atividades do L.P.P. e P.A.O.
- 3.2— As instalações e equipamentos atendam em número e eficiência, o desenvolvimento dos projetos agropecuários e as exigências do internato.

- 3.3— O plano Conservacionista, mapa de capacidade de uso do solo e plano de irrigação e drenagem estejam estabelecidos.
- 3.4— O planejamento dos trabalhos esteja elaborado sobre bases reais.
- 3.5— A Escola receba apoio material das esferas superiores.

SITUAÇÃO ANTERIOR AO DECRETO N. 7.510 (REFORMA ADMINISTRATIVA)



OBS: - Inexistia um sistema de Supervisão Pedagógica.

## METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SETOR PRIMÁRIO

### QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Análise da situação do ensino agrícola no país: atual e perspectivas futuras:
  - tipos de escolas que oferecem ensino agrícola
  - tipos de habilitações profissionais
  - educação agrícola não formal em escolas de 2o. grau.
2. Organização da Supervisão para o Ensino Agrícola:
  - em nível federal - DEM/MEC
    - situação da COAGRI
  - em nível de Unidade Federada — SEC
  - em nível de região
  - em nível de escola.
3. Supervisores
  - número de supervisores por nível administrativo
    - critérios para determinação do número
  - Funções dos supervisores e compatibilização com demais especialistas em educação
  - Requisitos para a função: escolaridades, formação, etc.
  - Competências necessárias
    - 1 + 2 + 3 = Proposta (documento)
4. Estratégia para implantação da proposta
  - em nível de DEM
  - em nível de UF (SEC) - Encontro de Secretários?

## 1. SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO AGRÍCOLA

1.1— A situação atual do ensino agrícola apresenta o seguinte quadro:

- Escolas vinculadas ao Governo Federal, pertencentes à COAGRI e às Universidades;
- Escolas da rede Estadual;
- Escolas pertencentes aos Municípios;
- Escolas particulares.

Estas escolas agrícolas de 2º. grau oferecem diversas habilitações sendo a de Agropecuária a mais predominante, seguida da de Pecuária, Agricultura, Florestal, Enologia, Laticínios, Agrimensura e Economia Doméstica Rural. Existem ainda algumas escolas também voltadas para a formação do auxiliar técnico.

Apesar da predominância, nas atuais escolas agrícolas, da formação do técnico, a tendência atual do sistema é de voltar-se para a instalação de habilitações básicas, preconizadas pelo Parecer 76/75.

1.2— As escolas agrícolas de 2º. grau poderão estar voltadas para desenvolver programas de educação agrícola, atendendo às necessidades da Comunidade, formando mão-de-obra para o setor primário.

## 2. ORGANIZAÇÃO DA SUPERVISÃO PARA O ENSINO AGRÍCOLA

Prevê-se para a implantação de um sistema de supervisão pedagógica:

2.1 — A necessidade de levantamentos e pesquisa aplicada de modo a subsidiar planos, programas de supervisão em aspectos básicos, como:

- total de matrículas
- formas de supervisão existentes
- número de unidades de ensino
- recursos humanos em supervisão

Pressupõe-se neste caso a existência de uma estrutura para pesquisa aplicada de modo a orientar o planejamento em supervisão pedagógica.

2.2— Tal sistema operaria em 3 níveis:

FEDERAL: Supervisão no sentido de abranger todas as escolas de 2o. grau ligadas ao setor primário (particulares, estaduais, municipais, federais)

ESTADUAL: Cabendo às Secretarias Estaduais definir outros níveis de supervisão a seu critério

LOCAL: Em nível de estabelecimento de ensino

A implementação de tal sistema implica em pelo menos 3 alternativas de ação:

- Através da COAGRI, desde que esta tivesse capacidade de decisão técnico-pedagógica, além de administrativa e financeira;
- Através do assessoramento da COAGRI às Secretarias Estaduais;
- Através da reestruturação do DEM para que se assumissem estas funções a nível central.

### 3. SUPERVISORES

- 3.1— Critérios para determinação do número de supervisores: deverão ser estabelecidos a partir do item 2.1.

## SÍNTESE DAS FUNÇÕES DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

### PARA ENSINO DE 2º. GRAU

#### - SETOR PRIMÁRIO -

##### a) NÍVEL CENTRAL

1. Elaborar diretrizes de organização curricular para o Ensino de 2º. Grau — (disciplinas de formação especial — setor primário).
2. Sugerir reformulações de propostas curriculares para o Ensino de 2º. Grau — (área de formação especial) para o atendimento das peculiaridades sócio-econômico-culturais da comunidade e de suas escolas.
3. Propor meios que proporcionem a melhoria qualitativa do ensino das disciplinas de formação especial.
4. Formular os objetivos específicos do ensino, em função das diversas matérias e dos seus conteúdos no Ensino de 2º. Grau.
5. Indicar a amplitude de cada matéria (área de formação especial) e de seus conteúdos específicos, os padrões para a avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem.
6. Subsidiar e/ou elaborar especificações referentes a instalações, equipamentos e setores do S.E.F.
7. Oferecer subsídios para os programas de aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente (formação especial).
8. Elaborar propostas para realização de levantamentos necessários e pesquisas de problemas relacionados ao currículo do Ensino de 2º. Grau, especificamente no que tange à parte de formação especial — setor primário.

b) NIVEL REGIONAL

1. Difundir e ajustar as diretrizes de organização curricular para o Ensino de 2o. Grau oriundos da equipe central.
2. Sugerir reformulações curriculares atendendo orientação da equipe central e procurando adequar a escola às características sócio-econômicas e culturais da região.
3. Selecionar os meios que proporcionam a melhoria qualitativa do ensino das disciplinas de formação especial.
4. Difundir os objetivos do ensino em função das diversas matérias e dos conteúdos no Ensino de 2o. Grau.
5. Opinar e orientar especificações referentes a instalações, equipamentos e setores do S.E.F.
6. Opinar quanto à necessidade, oportunidade e conteúdo de treinamento de recursos humanos (pessoal administrativo, técnico pedagógico, da área de cultura geral e formação especial) e coordenar os treinamentos.
7. Sugerir, facilitar e auxiliar nos levantamentos e pesquisas dos problemas relacionados ao Currículo do Ensino de 2o. Grau, quanto ao setor primário,
8. Analisar dados relativos à Divisão e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos da modalidade do ensino (2º, Grau — setor primário).
9. Orientar na escolha das habilitações.
10. Efetuar análise de estudo de mercado de trabalho para se verificar a adequação das habilitações nas Escolas.
11. Assegurar a retroinformação ao planejamento curricular.
12. Avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem e atividades do S.E.F.



c) NÍVEL SUB-REGIONAL - ÁREA ADMINISTRATIVA

1. Supervisionar os estabelecimentos de ensino do setor primário e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares.
2. Acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade.
3. Garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores.
4. Aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos.
5. Examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizado, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar.
6. Aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do S.E.F.
7. Manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais.
8. Examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino.
9. Sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão.
10. Atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos.

#### d) NIVEL LOCAL

##### I - COORDENADOR PEDAGÓGICO

1. Elaborar o plano global da escola, atendendo as diretrizes curriculares dos órgãos superiores.
2. Efetuar reformulações da organização curricular, quando necessárias, para ajustar a escola às peculiaridades sócio-econômicas da região.
3. Empregar os meios que proporcionem a melhoria qualitativa do ensino das disciplinas de formação especial, indicados pelos órgãos superiores.
4. Obter a consecução dos objetivos específicos do ensino em função das diversas matérias e dos conteúdos do Ensino de 2º. Grau.
5. Propor aquisição de equipamentos e sugerir medidas quanto às instalações dos setores do S.E.F.
6. Participar e facilitar os treinamentos dos recursos humanos.
7. Aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal da Escola frente ao S.E.F.
8. Selecionar e oferecer material de instrução aos docentes das disciplinas de formação especial.
9. Acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes.

##### II - PROFESSOR COORDENADOR

1. Coordenar as atividades de elaboração do plano escolar nos aspectos referentes às proposições curriculares específicas de sua área.
2. Coletar informações e sistematizar dados específicos da sua área, que subsidiem as tarefas de acompanhamento, avaliação e controle de responsabilidade do Coordenador Pedagógico.
3. Encaminhar ao Coordenador Pedagógico os planos de trabalho de sua área e solicitar as providências necessárias para sua execução.
4. Assegurar a execução da política de ação definida pela equipe-escola, dando conhecimento a todos os professores da área, das normas de trabalho estabelecidas pela equipe e do calendário das atividades, bem como planejando, coordenando e avaliando as reuniões pedagógicas da área.
5. Promover a articulação com outras áreas que integram a organização da escola.



**ASSISTÊNCIA DE 2o. GRAU (NÍVEL REGIONAL – DIVISÃO)**

**SETOR PRIMÁRIO**

COMPOSIÇÃO	REQUISITOS DE ESCOLARIDADE	EXIGÊNCIA BÁSICA
<p>1. Especialista em Educação (1)</p> <p>2. Especialistas em Ensino do Setor Primário:</p> <p>2.1. Agrônomo ou licenciado (1) em Ciências Agrícolas</p> <p>2.2. Veterinário ou Zootécnico (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogia com Supervisão Escolar</li> <li>- Agronomia ou Licenciatura em Ciências Agrícolas e Licenciatura em Pedagogia com Supervisão Escolar.</li> <li>- Veterinária ou Zootecnia e Licenciatura em Pedagogia com Supervisão Escolar.</li> </ul>	<p>Treinamento específico</p> <p>Treinamento específico</p> <p>Treinamento específico</p>

**SUPERVISORES PEDAGÓGICOS**

(NÍVEL SUB-REGIONAL – DELEGACIA)

COMPOSIÇÃO	REQUISITOS DE ESCOLARIDADE	EXIGÊNCIAS BÁSICAS
<p><b>ÁREA ADMINISTRATIVA</b></p> <p>Especialista em Educação</p>	<p>— Pedagogia com Supervisão Escolar</p>	<p>Treinamento específico</p>
<p><b>ÁREA CURRICULAR – FORM. ESPECIAL</b></p>	<p>— Pedagogia com Supervisão Escolar e Agromonia ou Licenciatura em Ciências Agrícolas ou Zootecnia ou Veterinária.</p>	<p>Treinamento específico</p>

# COORDENADORES PEDAGÓGICOS

(NÍVEL LOCAL – ESCOLA)

COMPOSIÇÃO		REQUISITOS DE ESCOLARIDADE	EXIGÊNCIAS BÁSICAS
COORDENADOR PEDAGÓGICO	Especialista em Educação (1)	— Pedagogia com Supervisão Escolar	Treinamento específico
COORDENADOR DE ÁREA (FORMAÇÃO ESPECIAL)		— Agronomia ou Licenciatura em Ciências Agrícolas ou Veterinária ou Zootecnia com Pedagogia e Supervisão Escolar	Treinamento específico

DIAS: 03 e 04/08

TEMA 2: METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE 2o. GRAU

SUBTEMA: 2.5 - METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SETOR SECUNDÁRIO

OBJETIVOS:

SUGERIR PROCEDIMENTOS QUE ORIENTEM A AÇÃO DO SUPERVISOR NA COORDENAÇÃO DA PARTE DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURRÍCULO QUANTO À:

- METODOLOGIA
- TECNOLOGIA ESPECÍFICA
- ATIVIDADES TÍPICAS DA HABILITAÇÃO

GRUPO GERADOR:

- JOSÉ DE ANCHIETA TAVARES ROCHA - ETF/CE
- MARIA ISABEL CUNHA E CUNHA - ETF/RS
- YOSHIE USSAMI - PRESIDENTE PRUDENTE/SP

GRUPO DE ESTIMULAÇÃO:

- AMABILE PIERROTI - DEM/COPED
- MARLÍMÖLLER- DEM/COPED

- **UMA** METODOLOGIA DE SUPERVISÃO  
EM UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE DO SETOR SECUNDÁRIO

— José de Anchieta Tavares Rocha    ETF / CE



## 1 - UM MARCO TEÓRICO

### 1.1- A AÇÃO SUPERVISORA

No processo administrativo moderno, a supervisão surge como um elemento básico de uma ação a agilizar variáveis em busca do objetivo final. Talvez esta visão administrativa da ação supervisora cause uma impressão de uma simples faceta da ação administrativa, tirando da supervisão a sua individualidade e caracterização. Entretanto, quando se pensa numa visão estruturalista de um processo de produção, difícil se torna fugir de uma idéia global ou compartimentalizar ações.

Quando a escola se conscientizou de que possuía os componentes básicos de um sistema de produção, de que sua ação definia-se em termos de um processo produtivo, então a administração escolar deixou de ser um conjunto de ações empíricas para adotar dentro de uma filosofia educacional, princípios mais racionais e mais produtivos. A Supervisão Escolar é filha desta nova visão. E por sua vez, não pode desenvolver atividades empíricas (o que não significa que não deverá ter alto espírito criativo).

É por demais importante e até essencial que dentro deste posicionamento teórico, haja a colocação de uma singularidade do sistema produtivo educacional: O PRODUTO NÃO É APENAS OBJETO DA AÇÃO PRODUTIVA; É SOBRETUDO SUJEITO. Isto significa dizer que, enquanto numa linha de produção comum, os produtos por serem materiais e inanimados retratam a deficiência ou qualidade do sistema produtivo, no educacional, o produto por ser a própria pessoa humana, tem o poder de transformar todo este sistema, às vezes cuidadosamente estruturado e acionado.

A afirmação de Rudolf Lenhard parece aqui tornar-se mais clara: "a supervisão pedagógica coloca-se na interseção da estrutura formal e informal da escola". Toda estrutura é de natureza formal. Na estrutura de um sistema educacional, porém, não pode ser esquecida a informalidade fornecida constantemente pelo produto, que durante o processo vai-se transformando e obrigando o próprio processo a transformar-se, conferindo-lhe este aspecto informal.

Com este quadro teórico não seria difícil entender a visão tridimensional que domina a ação supervisora:

- 1 — Sistema de produção, sujeito a contínuas transformações
- 2 — Produto, enquanto participante e transformador do sistema de produção
- 3 - Produto final

Esta visão confere à supervisão escolar uma dimensão bastante diversa da supervisão em nível de um sistema produtivo qualquer. Enquanto esta se desenvolve na prática como uma ação fiscalizadora (ação junto ao sistema de produção), aquela se define como uma ação constante de observação, de reorientação e replanejamento, ação transformadora do produto, enquanto atuante no processo. Isto exige da supervisão uma alta sensibilidade para detectar os pontos de transformação e não seria demais afirmar que caberá igualmente uma disposição para provocar esta transformação, essencial à qualidade do produto final.

A conclusão não poderia ser outra: a supervisão é indispensável à qualidade do processo educativo. O aspecto dinâmico, a necessidade de constantes reajustes, a avaliação contínua,

fazem com que este processo educativo não se transforme num sistema rígido e inflexível. À supervisão escolar cabe esta missão. E encontra sua razão de ser.

## 1.2- UMA ESTRUTURA EDUCACIONAL PROFISSIONALIZANTE

A Escola profissionalizante é uma escola com aspecto de terminalidade. Não se perde em colocações intermediárias que transformam o sistema escolar em um emaranhado de posições teóricas em busca de objetivos muito amplos e gerais. Por outro lado, mais do que em qualquer outra situação é uma escola flexível, passível de contínuas transformações e adaptações. Prepara para o trabalho num mundo de contínuas transformações tecnológicas. Esta escola tem obrigação de ser fiel a esta época e a este mundo. As diversas etapas da metodologia da elaboração do plano curricular mais do que nunca deverão ser conscientes e tecnicamente seguidas. E a etapa reflexão assume neste contexto uma dimensão extraordinária. A sensibilidade na percepção da situação circundante, as flutuações do mercado de trabalho num País em desenvolvimento e de marcantes diferenças regionais como o nosso, o poder de interpretação dos dados, são exigências para uma escola profissionalizante, e além do mais, a exigência do estudo da clientela, como inputs detetores da capacidade de transformação do processo e do mundo para o qual serão educados.

Uma escola de metodologia e estratégia que fogem ao tradicional. Para toda a equipe engajada no processo educacional de uma escola profissionalizante, esta mentalidade é essencial. É uma atividade que se renova sempre, possuidora de um fluxo contínuo de informações de fora para dentro e vice-versa.

Toda esta colocação ganha uma dimensão muito maior quando se trata de uma profissionalização para o setor secundário da economia. Todas as implicações, complexidades e importância desse setor imprimem uma dimensão tecnológica que passa a exigir dos condutores do processo uma sensibilidade técnica mais apurada: a compreensão dos fenômenos transformadores da economia, as variáveis intervenientes do sistema de produção. Há, além do mais, toda uma visão de formação de RECURSOS HUMANOS, que se não considerados por um posicionamento mais sofisticado (teoria do capital humano, man-power approach), porém, o são necessariamente por uma visão diagnóstica de uma realidade que interfira no processo de planejamento escolar. O mesmo é aplicável à execução e à avaliação. Há toda uma sistemática própria que por seus aspectos particulares proporcionam uma dinâmica menos rígida e mais flexível. A análise do desempenho em nível da aprendizagem atinge dimensões bem mais amplas, sobretudo quando se pensa que o desempenho deverá ser medido no próprio campo de ação: a empresa. Talvez aqui, o estágio do aluno seja o grande ponto de encontro do processo: onde termina a ação sistemática da aprendizagem e inicia uma outra pelo enriquecimento de novas realidades e verificações ali realizadas.

A supervisão tem, neste contexto, uma dimensão de alimentadora e impulsionadora deste processo. Vê-se que a idéia de uma supervisão tipo "acompanhadora" é por demais passiva e sem nenhum sentido positivo para este processo.

Este marco teórico, uma vez compreendido, dá condições à supervisão de montar o seu trabalho prático. Diríamos, um modelo operacional e de análise de etapas de ação.

## 2 - UM MARCO METODOLÓGICO (UM MODELO OPERACIONAL)

Toda a abordagem até aqui feita tem uma conotação de embasamento teórico para uma ação concreta. O Modelo operacional em seguida esboçado perde toda a sua consistência se o trabalho que se pretende realizar, carecer daquela orientação.

Pode-se perfeitamente colocar como ponto de partida que o marco teórico será o parâmetro da ação, ponto de referência para a atividade supervisora. A compreensão da "ação supervisora" e da "estrutura pedagógica" de uma escola profissionalizante formará um corpo único, essencial para o que se pretende desenvolver. Para que o modelo adote uma forma mais didática, procurar-se-á encarná-lo numa realidade de ESCOLA TÉCNICA FEDERAL, realidade onde se pretende iniciar a montagem de um serviço de supervisão.

Antes de qualquer trabalho, exige-se que a equipe seja sintonizada no contexto onde se localiza a Escola. Isto exige uma sensibilidade técnica que proíbe o divórcio entre a escola e a comunidade. É preciso não perder de vista que se trata de uma escola orientada para o setor secundário da Economia. A atualização com o potencial industrial e tecnológico, as flutuações do mercado de trabalho são realidades que não podem escapar diante de qualquer tentativa de trabalho.

O modelo baseia-se em cinco pontos essenciais:

- 1 — Conhecimento total da realidade da Escola Técnica
- 2 — Criação da Imagem
- 3 — Um processo didático
- 4 — Uma ação integrada
- 5 — Assessoramento permanente: uma equipe em estado de estudo e pesquisa.

### 2.1 - CONHECIMENTO TOTAL DA REALIDADE DA ESCOLA TÉCNICA

Diríamos, um mergulho na escola. Claro que não cabe à supervisão o domínio de todo o conhecimento técnico que a cada dia se torna mais complexo pelo avanço tecnológico. Cabe porém, uma preocupação, um interesse por tudo dentro da escola. E a forma é bem simples: com espírito observador e curioso, realizar visitas constantes às oficinas, aos laboratórios, conversas informais com o pessoal docente e auxiliar que ali trabalha. Escutar suas necessidades, as deficiências, alguma falta de aparelhagem bem como o potencial de cada meio auxiliar. Esta é uma atividade indispensável nesta fase.

Para um supervisor de escola técnica, desconhecer o que seja uma fresadora, um torno, um teodolito, uma prancheta de desenho, um corpo de prova, uma centrífuga, um motor trifásico, um relê telefônico, é não falar na mesma língua daqueles com quem vai trabalhar.

O conhecimento desta realidade vai também ao audiovisual, à biblioteca, ao serviço de reprografia, às salas de aula, campos de esporte e outros tantos meios auxiliares importantes para a ação docente.

A estrutura administrativa também interessa. E muito. Há toda uma burocracia realizada pelos Departamentos que exercem atividades-meio que são indispensáveis à supervisão.

Como se vê, a nada deve ficar alheia. A escola é um organismo vivo. E todas as suas pelfações devem ser sentidas pela equipe.

## 2.2- CRIAÇÃO DA IMAGEM

A supervisão não é um serviço imposto. É um serviço que conquista. Por ser atividade relativamente recente nas Escolas Técnicas pode criar entre os professores, sobretudo nos mais antigos, uma atitude de repulsa, pelo fato destes a considerarem uma espécie de intromissão em suas atividades didáticas. Dentro de uma perspectiva de montagem inicial, a criação de uma imagem positiva da supervisão é essencial para produtividade da ação supervisora. Belíssimos planejamentos, cuidadosa e diligentemente elaborados podem simplesmente tornar-se ineficazes ao nível da execução por um bloqueio ao trabalho da supervisão mal exercida.

Eugène Raudsepp afirma que "muitas idéias de inegável valor se perdem por não serem apresentadas de maneira convincente a pessoas capazes de avaliá-las e pô-las em prática". Consideramos que esta forma convincente resume-se exatamente na criação de uma imagem favorável que se traduza perante a ação docente em um assessoramento, um serviço pedagógico, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Uma supervisão numa escola técnica que pretende agir por força de "portarias" verá o seu trabalho tornar-se estéril.

A imagem se cria antes de tudo por contatos permanentes com muita disposição de escutar e compreender.

## 2.3- UMA ATIVIDADE DIDÁTICA

A escola técnica apresenta uma particularidade especial. Tem na grande maioria de seu corpo docente, professores especializados em conhecimentos técnicos da área industrial. São elementos importantíssimos para o ensino voltado para o setor secundário da economia. Importantes, sobretudo pelo zelo da atualização constante com a tecnologia industrial, haurida quase sempre em empresas, onde igualmente prestam serviços. Constituem-se desta forma, preciosas fontes de informações para o currículo dinâmico da escola. Por sua formação técnica especializada, não tiveram contato com estudos pedagógicos. Daí apresentar-se à supervisão, uma situação que de forma alguma poderá ser desconhecida. Será então missão específica da equipe, conscientizada desta situação, montar um esquema de trabalho que pode ser definido como um "processo didático junto ao corpo docente".

Um estudo básico e preliminar do "estado pedagógico" de cada professor é ponto de partida. É claro, casos haverá, em que a prática, os anos de magistério e a experiência formaram em alguns mestres um lastro de sensibilidade e habilidade técnico-pedagógicas que os torna de uma forma autodidata, bons professores.

Propõe-se desta forma um pequeno modelo de desenvolvimento desta atividade didática junto ao professor:

- 1 — Levantamento de cada professor em relação à sua ação pedagógica. Técnicas a serem empregadas: entrevistas, observações, informações obtidas junto aos alunos.

- 2 — Encontros pedagógicos periódicos com todos os professores com programas de estudo e debates.

Temas iniciais indispensáveis: Técnica de planejamento, elaboração de objetivos, Medidas de aprendizagem, planejamento e condução de uma aula.

- 3 — Reuniões sistemáticas por áreas que envolvam disciplinas afins. Objetivam a implementação do processo na ação. Nas escolas técnicas, o agrupamento pode ser feito da seguinte maneira:

— ÁREA 1 — Comunicação e expressão

- **ÁREA 2** - Ciências

- ÁREA 3 - Estudos Sociais

— ÁREA 4 — Disciplinas profissionalizantes do Curso de ...

E assim, cada curso terá a sua área de disciplinas profissionalizantes específicas. Para cada área deve haver um coordenador.

- 4 - Montagem de sistema de avaliação, onde as provas são analisadas pela supervisão antes de aplicadas, aliás, forma de treinamento em ação de grande produtividade.

Depois que o sistema estiver montado, o processo de avaliação da atividade docente é contínuo e paralelo, o que não dispensa uma avaliação final, com aspecto globalizante, após cada semestre ou ano letivo.

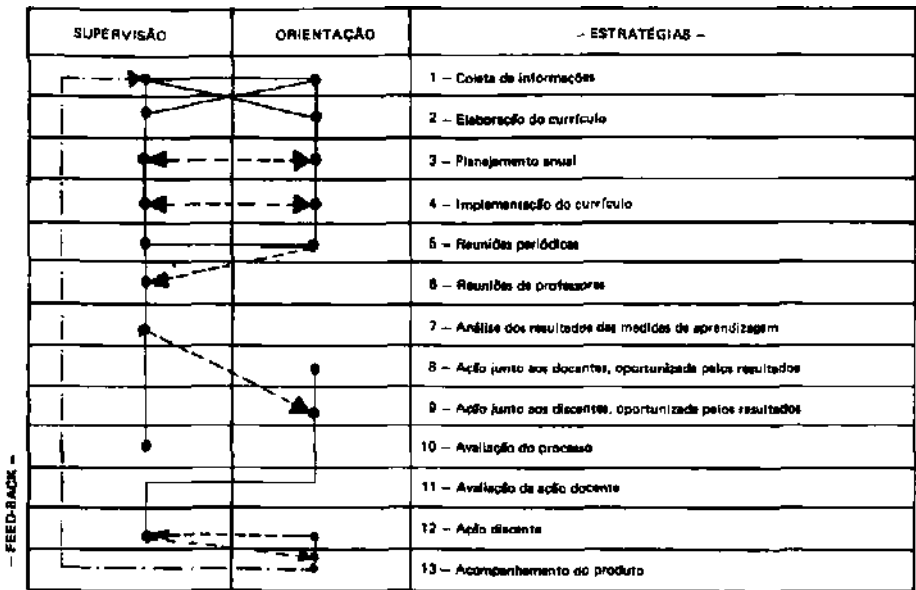
Todo um empenho por parte da supervisão nesta atividade didática concretiza-se por contínuas "checagens" da ação docente, sobretudo pela sensibilidade no perceber onde esforços devem ser mais dirigidos. Cursos, e mini-treinamentos devem ser organizados. A experiência da Escola Técnica Federal de Pelotas em "MICRO-ENSINO" bem demonstra como é importante esta metodologia.

2.4- UMA AÇÃO INTEGRADA

A integração, aqui referida, é levada a efeito com a Orientação Educacional. Há todo um trabalho, também tecnicamente montado, realizado por esta junto aos alunos. Falou-se na primeira parte deste trabalho (Marco Teórico) das "transformações operadas no processo pelo produto". Somente com uma ação integrada supervisão/orientação educacional pode-se realmente perceber este poder de participação do aluno.

Um pequeno modelo esquematizado da ação integrada, é apresentado a seguir:

- AÇÃO INTEGRADA SUPERVISÃO/ORIENTAÇÃO NUMA ESCOLA TÉCNICA -



..... assessoramento  
———— realização

2.5- ASSESSORAMENTO PERMANENTE: UMA EQUIPE EM "ESTADO DE ESTUDO E PESQUISA"

Como órgão técnico, a supervisão na escola técnica oferece contínuo assessoramento pedagógico a todos os elementos implicados no contexto escolar. À Direção, aos Departamentos e sobretudo aos professores. Isto exige uma contínua preocupação, diria obrigação de atualização constante.

A pesquisa de novos métodos de ensino, das exigências tecnológicas do mercado de trabalho, de teorias da aprendizagem, de literatura sobre o ensino profissionalizante devem se constituir em preocupações constantes da equipe de supervisão.

Em tudo isto uma exigência a mais: o espírito criativo. Sobretudo na criação de instrumentos válidos que operacionalizem e simplifiquem a ação supervisora e ofereçam aos professores subsídios constantes para maior produtividade.

### 3 - AS FUNÇÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Atualmente, a preocupação fundamental em termos de currículo consiste na sua operacionalização.

Visando a organização do currículo de forma a atender ao educando, suas características principais e sua adequação à realidade na qual a escola está inserida, a Supervisão Pedagógica surge como impulsionadora do planejamento curricular.

Em função da operacionalização do processo de planejamento curricular, a Supervisão Pedagógica assume as funções de: Planejamento, Coordenação, Avaliação e Assessoramento.

A função de planejamento visa garantir o direcionamento do sistema escolar.

Ao assumir a função coordenadora, a Supervisão Pedagógica busca formas de assegurar a participação atuante e coesiva da ação docente na consecução dos objetivos propostos pela Escola. Essa Coordenação será alicerçada em princípios democráticos que propiciem o envolvimento e a dedicação do corpo docente.

A eficiência da Supervisão Pedagógica será comprovada pelas modificações verificadas no comportamento do grupo. A função avaliativa detectará o grau de produtividade atingido.

A Supervisão Pedagógica assume ainda a função de assessoramento, quando participa na dinâmica dos outros serviços técnicos da escola, visando manter a coesão na forma de se perseguir os objetivos propostos pelo Sistema Escolar.

METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA  
EM ESCOLAS DE 2º. GRAU NA ÁREA SECUNDARIA

Maria Isabel Cunha e Cunha  
Pela equipe de Supervisão Pedagógica

ETF-PELOTAS



## ROTEIRO

### 1. A ESCOLA DE 2º. GRAU E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

### 2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE 2º. GRAU NA ÁREA SECUNDÁRIA

#### 2.1 - PRESSUPOSTOS BÁSICOS

2.1.1 — Supervisão é integrante do contexto escolar

2.1.2 — Supervisão é liderança democrática

2.1.3 — Supervisão é essencialmente ação preventiva

2.1.4 — Supervisão é ação experimental configurada no método científico

2.1.5 — Supervisão é apoio à ação docente

#### 2.2- METODOLOGIA

2.2.1 — Análise da estrutura e funcionamento

2.2.2 — Estabelecimento de prioridades

2.2.3 — Liderança diversificada

2.2.4 — Ação através de projetos

2.2.5 — Articulação com outros órgãos da Escola

#### 2.3- TECNOLOGIA ESPECÍFICA

2.3.1 — No planejamento:

2.3.1.1 - O plano de Supervisão

2.3.1.2 — O ensino por objetivos

2.3.2 — No acompanhamento:

2.3.2.1 - Atividades específicas

2.3.2.2 - A observação

2.3.3 — No controle e avaliação:

2.3.3.1 — Mecanismos

2.3.3.2 - Critérios

#### 2.4- ATIVIDADES TÍPICAS DAS HABILITAÇÕES

#### 2.5- AS HABILITAÇÕES NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PELOTAS

## 1. A ESCOLA DE 2º. GRAU E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista o desenvolvimento num sentido global, percebe-se claramente que só o planejamento coordenado entre o processo de desenvolvimento e o dos sistemas educacionais trará uma situação equilibrada ao país. Ninguém pode planejar o desenvolvimento da vida econômica num comportamento estanque e o sistema educacional em outro; a educação está na base de todo o processo.

A educação é instrumento dinâmico e exigente em criatividade. O objetivo da educação nos dias de hoje, "é eminentemente inventivo, criar novos meios para atender ao desafio tão altamente flexível da capacidade humana num mundo em permanente mutação". (1) Sem, entretanto, confundir Educação com simples preparação de mão-de-obra, não podemos deixar de tratar educação dentro de um contexto econômico e sócio-político. Não podemos deixar de buscar a função sócio-econômica da educação.

Dentro desta perspectiva configura-se o Brasil numa fase de desenvolvimento industrial. A reforma do 2º. grau, dentro deste contexto, necessariamente, precisa dirigir a profissionalização em especial para área industrial. Todos sabemos, entretanto, que grandes dificuldades daí decorrem uma vez que é esta área, a que mais instrumentalização exige.

Diante do impasse de expansão da rede de escolas de 2º. grau da área secundária da economia, surge uma alternativa que, ainda que não solucione definitivamente o problema, atenua suas conseqüências: a expansão das escolas já existentes, tendo em vista um produto maior e qualitativamente melhor.

Ora, em relação ao aspecto quantitativo, torna-se necessário um apoio financeiro-administrativo que possibilite às escolas, que se dedicam a habilitações da área secundária, um fluxo de atendimento à clientela. Em relação ao aspecto qualitativo, algumas medidas podem ser tomadas no sentido de enriquecer a tarefa desenvolvida. Daí decorre a valorização do especialista em educação na sua atividade específica; daí decorre o aproveitamento das experiências profissionais colhidas pelo Serviço de Integração Escola-Empresa; daí decorre a necessidade de um planejamento global da Escola no contexto que se situa.

O objetivo de nosso trabalho, prende-se diretamente ao aspecto qualitativo do ensino de 2º. grau, tendo em vista o papel dos serviços do especialista de educação, no caso, na área de Supervisão Pedagógica. Assim, pensamos contribuir para minorar a problemática e melhorar a qualidade do educando como futuro técnico de grau médio.

A Lei 5.692/71 veio modificar o panorama educacional brasileiro nos seus diversos aspectos. Entre eles, está o atendimento aos princípios tecnológicos da educação através da implantação de órgãos que facilitem e melhorem o processo ensino-aprendizagem.

As escolas são, antes de mais nada, grupos sociais realmente existentes, nos quais numerosas pessoas interagem numa complexa teia de relações. Para a dinâmica de seu funcionamento será preciso determinar a estrutura que mais eficiente for considerada, dentro da filosofia que a norteia e a dos princípios básicos da educação que determinam seu rumo.

Sob este aspecto, a Supervisão Pedagógica é liderança imprescindível que, aliada à autoridade, torna-se elemento essencial da estrutura organizacional como mecanismo de incorporação das atividades individuais ao esforço comum. E é o esforço comum que interessa quando

nos tornamos grupo, É a possibilidade de agir em harmonia de forma que todos se orientem pelo mesmo norte.

Neste contexto, a Supervisão Pedagógica assume papel significativo na escola de 2º. grau, garantindo o alcance dos seus objetivos. Partindo de que a base da Formação Especial é sempre uma boa e eficiente Educação Geral, chega-se a perceber a complexidade da ação que, enquanto precisa discernir os aspectos metodológicos de cada uma, precisa também, fazê-la funcionar num acoplamento perfeito com vistas a harmonia necessária à formação do educando.

As imposições da atual sociedade às escolas estão exigindo estudos e decisões cuidadosas. "Há um complexo multidimensional a exigir uma Supervisão que se caracteriza por uma percepção discriminativa, no sentido de estabelecer padrões e critérios no desenvolvimento do processo educativo, ao mesmo tempo que se responsabilize por linhas curriculares flexíveis que possam se equilibrar com as constantes renovações da ciência, da técnica, dos setores de produção e do mercado de trabalho". (2)

Um dos fatores determinantes da diferença entre as escolas está nas suas finalidades peculiares. O funcionamento adequado da escola, para que atinja seu pleno objetivo, está no dimensionamento da filosofia que a embasa e dos princípios que a orientam. Portanto, o primeiro objetivo da Supervisão na escola de 2º. grau deve ser a compreensão clara de sua finalidade, da identificação de suas características e da seleção de prioridades a atingir.

## 2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE 2º GRAU DA ÁREA SECUNDARIA

### 2.1 - PRESSUPOSTOS BÁSICOS:

#### 2.1.1 - SUPERVISÃO É INTEGRANTE DO CONTEXTO ESCOLAR

A atividade de Supervisão não se dá de forma isolada. Ela emerge de uma situação grupal, limitada e condicionada pelas circunstâncias que envolvem a escola e a comunidade em que se situa

#### 2.1.2 - SUPERVISÃO É LIDERANÇA DEMOCRÁTICA

Para que a função supervisora se torne efetiva na compatibilização entre sociedade e educação escolar, é preciso atuar em termos de engajamento dos professores numa forma dinâmica de agir e de pensar. Isto só será uma realidade se o processo de Supervisão estiver fundamentado na estrutura das relações humanas, onde o supervisor revela-se em uma atitude democrática, implicando em função de liderança dinâmica de agir e de pensar.

#### 2.1.3 - SUPERVISÃO É ESSENCIALMENTE AÇÃO PREVENTIVA

As grandes responsabilidades atribuídas à Supervisão fazem com que ela assumam formas e tipos diversificados, tais sejam as oportunidades e também os recursos naturalmente indicados. Em qualquer caso, deve apresentar caráter preventivo, oferecendo meios e modos de anular a ocorrência de equívocos e distorções, estimulando a reflexão própria de cada professor a uma atitude crescente de autocritica da parte de cada um. A preocupação máxima da Supervisão é melhorar a qualidade do trabalho que se realiza na escola.

#### 2.1.4 - SUPERVISÃO É AÇÃO EXPERIMENTAL CONFIGURADA NO MÉTODO CIENTÍFICO

Toda a atividade de Supervisão deve ser considerada numa visão experimental que caracteriza sua flexibilidade e abertura à inovação, valorizando a criatividade. O método científico é sua tônica e o questionamento constante, sua metodologia. Nada deve ser colocado como pronto, concluído, sob pena de estacionar ou regredir, contrariando toda uma linha evolutiva da ciência humana.

#### 2.1.5 - SUPERVISÃO É APOIO À AÇÃO DOCENTE

A razão de ser da Supervisão Pedagógica é a melhoria do processo ensino-aprendizagem, através do professor. Sem desatender ao princípio de acompanhamento e controle das atividades previstas, a Supervisão caracteriza-se como atividade estimulante, reforçadora, que ajuda aos professores a atingirem sua situação ideal de ensino, fortalecendo a compreensão do esforço comum.

## 2.2- METODOLOGIA:

### 2.2.1 - ANÁLISE DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Partindo do pressuposto da implantação da Supervisão Pedagógica em escolas de 2o. grau já em funcionamento, precisamos considerar uma estrutura anterior já estabelecida e a necessidade simultânea de adaptação e renovação.

É imprescindível, entretanto, a sondagem, a pesquisa, a observação e o estudo sistemático de tudo quanto existe na Escola e que tenha ligação com a atividade fim. A sondagem, no que se refere ao funcionamento em si, suas características, seus problemas, as circunstâncias que determinam esta ou aquela forma de ação. A pesquisa, no sentido de conhecer os resultados, quantificáveis ou não, que são alcançados dentro da estrutura adotada. Gráficos de rendimento, caracterização da clientela, observação do mercado de trabalho e tantas outras fontes que podem ser utilizadas numa pesquisa analítica para inferências proveitosas.

Acima de tudo, nesta fase de análise da estrutura e funcionamento da Escola, a observação é um instrumento valioso. Numa perspectiva científica, observar sem emitir e nem mesmo formar Pareceres. A observação direta é a melhor forma de compreender mecanismos e caracterizar situações. O Supervisor precisa ser, por excelência, um observador. Dispor-se a acompanhar todos os movimentos da Escola, desde as operações mais simples às decisões e posicionamentos mais complexos.

Por fim, o gosto pelo estudo do que diz respeito à função e ainda de tudo que interage com a função. Estudar os currículos das diversas habilitações, conhecer a legislação específica que regulamenta o ensino de 2o. grau na área secundária, manusear instrumentos e regulamentação que dispõem sobre a atividade do técnico de grau médio e outros estudos que sejam pertinentes à função.

Esta gama de atividades é imprescindível para quem implanta o serviço de Supervisão Pedagógica em escolas de 2o. grau. Difícil seria dimensionar, no tempo, sua extensão. Provavelmente, será um processo sistemático, diretamente relacionado com a experiência anterior em relação ao ambiente escolar e com a tarefa supervisora.

### 2.2.2 - ESTABELECIMENTOS DE PRIORIDADES

O objetivo da Supervisão Pedagógica é abrangente e se expande progressivamente, exigindo técnica e ação. Para servir realmente de veículo de renovação, faz-se necessário traçar um perfil da situação tal qual ela se apresenta, estabelecendo um paralelo entre esta e o que se deseja alcançar em determinado tempo, para só, então, especificar o que e como renovar, obedecendo ao princípio de prioridade.

Há, em bibliografia especializada, funções da Supervisão Pedagógica, perfil do técnico que atua neste campo e, em certos casos, até atribuições específicas dos Supervisores.

Para muitas escolas, como é o caso das Escolas Técnicas Federais, estão previstas, em regimento, as funções básicas da Supervisão e atribuições de seu Coordenador. Deve ser levado em conta, entretanto, que pela natureza destas publicações, a ação é dada como um todo. Ora, Supervisão é processo e como

tal desenvolve-se no tempo com as condições e peculiaridades que lhe permitem amadurecer.

O bom senso indica que não se pode implantar um Serviço de Supervisão que cubra toda gama de atividades previstas para esta especialidade. Não se trata de simples decisão de gabinete. É necessária a conquista e a adesão de pessoas e isto é um processo gradativo, que não se aplica; se vive a experiência. Não advogamos uma teoria de "laissez-faire" que favorecesse um mínimo de execução e controle. Defendemos sim uma posição de crescimento, de liderança efetiva, através de ações concretas e fundamentadas que, ainda que restritas, possam dar o aval de uma atividade consciente, produtiva e eficaz.

## 2.2.3 - LIDERANÇA DIVERSIFICADA

Cremos que, em qualquer estrutura escolar envolvendo uma diversidade de habilitações profissionais, a tarefa supervisora não se fará sistematicamente de forma direta junta a todo o Corpo Docente. É necessário estabelecer dinâmica organizacional que permita, concomitantemente, ação direta e indireta.

Isto significa que a liderança incontestável do Supervisor junto aos professores seja diversificada, no sentido de uma ação mais permanente e abrangente.

Muitos aspectos podem ser aventados para justificar este posicionamento:

- a) O número de professores que constituem as escolas de 2º. grau é, em média, elevado. Normalmente, em contrapartida, são poucos os especialistas que atuam nos órgãos técnicos. Desta forma, é praticamente impossível um atendimento sistemático, de forma individual;
- b) A formação profissional do Supervisor não permite um conhecimento específico dos princípios e da estrutura das diversas matérias de ensino que compõem o currículo das habilitações. É necessário que ele monte um "staff" de professores das diversas áreas e cursos que o assessoram nas decisões de ordem curricular, programáticas e organizacionais;
- c) O engajamento de maior número de professores no processo de supervisão faz com que o envolvimento do grupo docente seja maior e talvez mais espontâneo, uma vez que as decisões não são apenas de gabinete e sim tomadas com a concorrência de quem está no mesmo nível de execução.
- d) A participação de professores na tarefa de Supervisão possibilita melhor compreensão da dinâmica de sala de aula, afastando a possibilidade de uma ação teórica, muitas vezes fora da realidade. Isto facilita, também a ocorrência da empatia, o que, conseqüentemente, facilita o relacionamento interpessoal da equipe.

A diversificação de liderança pode ser realizada de formas variáveis. Uma das mais correntes e usuais é estruturar o corpo docente da escola de 2º. grau vinculado a Cursos e Áreas de Estudo. Cada um desses grupos possui um coordenador que se torna uma extensão das atividades da Supervisão. Ele deve ser um líder natural no seu grupo e, ainda mais, alguém aberto à experiência, apresentando maturidade e segurança numa perspectiva de compreensão de seu grupo.

É importante frisar que o supervisor não vive isoladamente. Ele precisa

do grupo e, justamente por esta razão, suas decisões devem emergir do próprio grupo.

É preciso, entretanto, que o grupo esteja motivado para exercer a função, sendo fácil, então, articular-se para a execução de tarefas complementares e cooperativas, permitindo melhor funcionamento do sistema.

## 2.2.4 - AÇÃO ATRAVÉS DE PROJETO

Muitos são os caminhos e as opções, em Supervisão, para dimensionamento de suas atividades. Para utilizarmos uma Supervisão científica, democrática e ao mesmo tempo criativa, é preciso usar uma versatilidade considerável que valorize o método e o controle mas que, de forma alguma, favoreça a rotina ou sufoque idéias promissoras.

Dentro deste contexto, difícil se torna estabelecer uma linha de ação que atenda a esta ambivalência. O que propomos, a seguir, é apenas um posicionamento experimental que nos parece razoável dentro das condições em que atuamos: a ação através de Projetos.

"Projeto é um empreendimento único e não repetitivo de duração determinada, formalmente organizado, e que congrega e aplica recursos, visando o cumprimento de objetivos pré-estabelecidos". (3)

A técnica implica em colocar com clareza o problema e planejar o curso de ação a seguir, para solucioná-lo. Para tanto, é necessário investigar os elementos do problema e determinar os objetivos buscados, utilizando métodos analíticos.

Um problema se configura como uma situação insatisfatória que deve ser otimizada; isto significa dizer que, ao nos darmos conta de que precisamos modificar algo, já estamos, em princípio, determinando qual vai ser a situação nova que permitirá considerar o problema como resolvido.

Em se tratando de Supervisão, a ação através de projetos permite uma diversificação de atividades que atinjam problemas diferentes, abrangendo inicialmente grupos por amostragem que serão ampliados à medida em que forem constatados os resultados e sua eficiência,

A duração dos projetos está na razão direta da solução dos problemas e sua continuidade dependerá da delimitação de novos problemas, a partir das inferências de resultados obtidos.

Há projetos que, por sua própria natureza, terão uma duração considerável, variando, numa complexidade crescente, sua abrangência e sofisticação. Dentre estes poderia ser citado o "Projeto de Implementação, Acompanhamento e Controle das Atividades dos Coordenadores de Cursos ou Áreas".

Poderíamos, a título de ilustração, nomear alguns Projetos elaborados e desenvolvidos no âmbito da Supervisão Pedagógica:

- Projeto de Acompanhamento dos Planos Semestrais de Ensino;
- Projeto de Melhoria da Qualidade Técnica dos Instrumentos de Avaliação;

- Projeto de Microensino — Treinamento de Habilidades Técnicas do Professor;
- Projeto de Adequação do Ensino da Língua Inglesa em Cursos de 2o. grau da Área Secundária, etc....

#### 2.2.5 - ARTICULAÇÃO COM OUTROS ÓRGÃOS DA ESCOLA

A Escola é uma estrutura social que envolve órgãos e pessoas, sendo indispensável a interação. O objetivo de todos que labutam no ambiente escolar é o mesmo. Este é um princípio básico que deve reger todas as atividades para que, harmonicamente, seja conseguido um crescimento constante. Cada órgão ou cada pessoa precisa, muitas vezes, despir-se do "eu" para aderir ao "nós". Já dissemos que nada se faz isoladamente. Numa comparação simples, diríamos que todos são instrumentos de uma orquestra e que, do grau de afinação, dependerá a qualidade da execução.

A Supervisão Pedagógica articula-se com os diversos órgãos da Escola, que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Sua atuação deve ser coerente com as metas e objetivos que direcionam a ação escolar no seu todo.

Parece-nos imprescindível, em primeiro lugar, a integração com a direção da escola, pois sem o seu apoio e valorização, pouco se fará. É inegável a posição fundamental do diretor como agente principal do que uma escola realiza. Não só sob o aspecto administrativo mas, também, no posicionamento filosófico e na linha pedagógica e psicológica adotada pela escola.

Além disso, a articulação com o Serviço de Orientação Educacional deve ser natural, num processo mútuo de complemento. A tarefa orientadora é fundamental na estrutura escolar junto com a Supervisão. Enquanto esta atua junto ao professor, a outra desenvolve sua atividade com o aluno tendo, porém, ambos o mesmo objetivo: o ajustamento pessoal dos agentes principais do processo ensino-aprendizagem numa visão cooperativa e grupal.

Nas escolas existem, ainda, órgãos encarregados da parte administrativa do ensino. Estes são em muitos casos, os executores das diretrizes emanadas pela Supervisão e Orientação Educacional. É claro, portanto, que há necessidade de uma valorização comum e de uma integração permanente entre o planejamento, controle e execução.

Na escola de 2o. grau da área secundária surge, hoje ainda, um órgão que facilita a delimitação de diretrizes curriculares e o constante "feed back" do ensino oferecido, que é o Serviço de Integração Escola-Empresa. Ora, sabemos todos da importância do envolvimento da comunidade empresarial na profissionalização que a escola pretende oferecer. Dessa forma, toda a sorte de informações que possam vir a adequar e melhorar a sintonia entre um e outro, será do interesse da Supervisão Pedagógica.

Para que a integração com os diversos órgãos da escola se faça, é necessário que a Supervisão seja receptiva aos valores mais altos da educação, aos quais os seus estarão ajustados. Este é um Processo fundamental que caracteriza uma Supervisão democrática e compreensiva, assumindo o verdadeiro papel na promoção do outro.



## 2.3- TECNOLOGIA ESPECIFICA

### 2.3.1 - NO PLANEJAMENTO:

#### 2.3.1.1 - O PLANO DE SUPERVISÃO

Qualquer linha de plano pode ser utilizada para a Supervisão Pedagógica. O Importante é que se possa tornar observável a ação que se pretende desenvolver. Assim, a partir da delimitação da metodologia, define-se o Plano de Ação a ser desenvolvido, adequado às condições e estabelecendo as prioridades.

O plano é um documento fundamental da Supervisão e deve servir realmente como instrumento de trabalho. Para tanto, é indispensável a definição de objetivos comportamentais que possibilitem uma avaliação dimensionada. No que se refere às atividades e recursos é importante sua projeção através de cronograma de ação que facilite sua execução e limitação no tempo disponível.

Como todo plano, o da Supervisão não é um documento inflexível e rígido. Ele não deve tolher as expansões que possam ser realizadas nem impor condições obrigatórias. Ele é um documento base que deve pautar um caminho a ser percorrido, tendo sentido prático de facilitador da tarefa supervisora.

#### 2.3.1.2 - O ENSINO POR OBJETIVOS

A escola de 2o. grau da área secundária tem necessidade de estruturar-se partindo da análise ocupacional das suas diversas habilitações. Modernamente, esta é uma posição que se impõe, tendo em vista adequação entre a formação do educando e as atividades que ele desempenhará profissionalmente.

Sobre Análise Ocupacional bastante tem se falado. Porém, excetuando os louváveis e úteis estudos do SENAI, pouco existe em face à realidade brasileira. Além disso, é preciso convir que as atividades do técnico de nível médio são pouco definidas ao empresariado, sendo também variáveis as condições de consumo de mão-de-obra nos diversos polos econômicos do país. Desta forma não é tarefa fácil para escola, delinear exatamente a preparação de seu formando em níveis profissionais.

Mesmo assim, para alcançar um produto configurado e determinar currículos a serem desenvolvidos, é fundamental listar o comportamento final do aluno de cada habilitação, procurando estar atento às características contemporâneas de desenvolvimento.

Partindo dessa premissa, é necessário que a escola se empenhe em dimensionar objetivos comportamentais das diversas matérias de ensino que, numa perspectiva de interrelacionamento, visem o todo, a formação integral do aluno. Esta é uma tarefa que, inicialmente, pode não parecer fácil pois, o professor habituado a desenvolver programas, dimensionados pelos crité-

rios próprios de cada um. Entretanto, após a formulação inicial, envolvendo alguma tecnologia didática, o processo é de fácil aceitação uma vez que realmente promove maior validade ao ensino e à aprendizagem, deixando claro aos principais agentes — professor e aluno, o que, juntos precisam alcançar.

## NO ACOMPANHAMENTO:

### 2.3.2.1 - ATIVIDADES ESPECIFICAS

Selecionar objetivos adequados para o desenvolvimento de atividades de Supervisão é tarefa fundamental. Entretanto, para garantir o alcance destes objetivos, é indispensável o acompanhamento sistemático das atividades que permitirão chegar às metas pretendidas. A Supervisão deve ser presença incontestável junto àqueles que desenvolvem estas atividades, no sentido de acompanhar suas trajetórias, dinamizar sua ação orientadora na resolução de suas dificuldades.

Não pode haver uma dicotomia entre quem planeja e quem executa. Partindo do pressuposto de que o planejamento emerge de situações grupais, cabe à Supervisão, a função de liderança que promove e valoriza o professor na execução de suas tarefas.

Entre as atividades de acompanhamento, podemos citar, por exemplo: entrevistas individuais, reuniões de grupos, relatórios de tarefas desenvolvidas, manuseio dos planos de ensino, estudos de registros escolares, análise de recursos didáticos e tantas outras.

### 2.3.2.2 - A OBSERVAÇÃO:

Entre as atividades de acompanhamento desenvolvidas pela Supervisão Pedagógica, a observação merece destaque e por isso está enfocada de modo especial.

"Observar é o ato de aprender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais, e concretas inter-relações. É, pois, mais do que simplesmente ver e ouvir; é seguir atentamente o curso dos fenômenos, selecionando o que se torna mais importante e significativo a partir de intenções específicas". (4)

Consideramos importante dimensionar o conceito de observação para que se possa realmente compreender a sua significação no processo de Supervisão.

Só através da observação sistemática pode-se perceber a dinâmica cotidiana da escola e os comportamentos nela evidenciados.

O Supervisor precisa participar de todas as atividades que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Esta observação deve ser feita, tendo em vista colher dados para melhoria da ação pedagógica. Sob este aspecto, a observação é importante como técnica de compreensão, possibilitando ao supervisor conhecer o professor na sua situação de ensino e, ainda, como técnica de inves

tigação, rica principalmente pela peculiaridade de apreensão dos acontecimentos em sua espontaneidade.

Se a observação for feita com naturalidade pelo supervisor, será recebida da mesma forma pelo professor. À medida em que ele percebe que a presença do supervisor nas atividades docentes, quer de sala de aula, quer de laboratório ou oficina, tem em vista sugerir procedimentos que o auxiliem na sua atividade profissional, abre-se uma perspectiva não só de aceitação como até de solicitação desta observação. A experiência nos diz que o professor sente-se valorizado por ser alvo de atenção e sua auto-estima aumenta com a possibilidade de demonstrar um melhor desempenho. Além disso, há uma reciprocidade entre professor e supervisor, quando da observação. Também este tem muito que aprender com aquele, tendo em vista a compreensão das características específicas do conteúdo da matéria de ensino e das peculiaridades do ambiente em que se desenvolvem.

Para que se utilize a observação como fonte inesgotável de ajustamento e atualização, é imprescindível sistematizar o registro de tudo quanto for observado de forma tão imediata quanto possível. Estes registros serão utilizados pelo supervisor para fornecer constante "feed back" aos elementos integrantes do sistema educacional, numa perspectiva permanente da melhoria.

## 2.3.3 - NO CONTROLE E AVALIAÇÃO

### 2.3.3.1 - MECANISMO

Parece ser uma tônica dos países em desenvolvimento a ânsia em planejar dentro de parâmetros avançados e tecnicamente perfeitos. Longe de criticar uma atitude desta natureza, nós, que atuamos na área educacional, compreendemos com clareza a importância de um planejamento bem dimensionado. Entretanto, é preciso muita atenção, para não concentrarmos nossa preocupação no planejamento, descuidando a fase decisiva de ação, que é o controle e avaliação. Parece que nos dias de hoje há uma verdadeira "crise" de controle, dando até uma conotação negativa à palavra, passando a ser considerada pedagogicamente indesejável.

Percebemos ser este um posicionamento demagógico, em torno de uma etapa do Plano de ação que não pode ser, absolutamente, relegada. Sem controle não podemos colher dados que nos possibilitam aferir os resultados de nossos esforços.

Controle e avaliação são etapas conjugadas no processo de Supervisão e uma só pode ser realizada com a concorrência da outra. Ninguém pode avaliar o que não controlou, sob pena de formar uma idéia ilusória de um resultado ou ainda, não poder dimensionar em crescimento gradativo em termos de processo.

A avaliação constante, a abertura à crítica, construtiva, à reflexão permanente, devem ser a tônica de quem atua em Supervisão.

A mudança de comportamento só pode ser constatada por fatos observáveis. Assim, de forma mais quantificável possível, é preciso estabelecer um esquema de controle das atividades desenvolvidas para determinar uma melhor avaliação.

Entre os mecanismos mais usados para controle e avaliação, utilizamos o dimensionamento de critérios para observação das atividades docentes, fichas de observação de habilidades, análise de dados do rendimento escolar, tabulação de questionários e entrevistas, assiduidade à reuniões e entrevistas, pontualidade na entrega de tarefas, etc

Estas são algumas formas, de realizar o controle e objetivar a avaliação. Entendemos, entretanto, que, em se tratando de Supervisão, não há possibilidade de, através de dados, comunicar tudo que se consegue em termos de crescimento e integração. Difícil é medir a prontidão, o interesse, o entusiasmo, a honestidade de opiniões. E tudo isso faz parte do objeto da Supervisão. Neste momento é que se faz presente, de maneira insubstituível, a observação perceptiva, a empatia e a capacidade de compreender as pessoas e os fatos numa linha evolutiva.

#### 2.3.3.2 - CRITÉRIOS

A definição clara de critérios é fundamental na avaliação, principalmente quando a situação envolve uma complexidade de ações e numerosas pessoas. A isso equivale dizer que, num processo recíproco, muitos são os avaliadores e inúmeros os avaliados. Dessa forma, é preciso estabelecer padrões para que possamos minimizar os envolvimento pessoais e os Pareceres subjetivos.

"O critério é um calibrador, um guia para medir o desempenho de uma pessoa ou para julgá-lo." (5)

Os critérios podem estabelecer-se de acordo com as tarefas (planejar, organizar material de apoio, elaborar instrumentos de avaliação, etc), ou de acordo com os comportamentos do professor (interesse, produtividade, cooperação, pontualidade, assiduidade, etc).

Os critérios podem ser específicos ou gerais. Um critério específico é aquele que se refere a tarefas próprias de um projeto ou desempenho de um professor em determinada situação. Os critérios gerais são aqueles que podem ser aplicados numa diversidade de ocasiões para pessoas diferentes. Naturalmente, por este motivo, seu dimensionamento é generalista e nem sempre perfeitamente ajustável. "Comparecer a reuniões de Curso", "Aplicar pelo menos duas avaliações mensais", "Organizar módulos de alunos para atuarem nas oficinas e laboratórios", são exemplos de critérios gerais. Forçosamente, a maioria dos critérios têm de ser gerais, tendo em vista a necessidade de unidade nas atividades da escola.

## 2.4- ATIVIDADES TÍPICAS DAS HABILITAÇÕES

A ação da Supervisão na escola de 2º. grau da área secundária caracteriza-se como um todo pois julgamos que, o que forma o técnico de nível médio é o somatório da Educação Geral com a Formação Especial. Dessa forma, não faz sentido valorizar mais uma que a outra, nem separá-las em compartimentos estanques. Na verdade, a Educação Geral tem seus objetivos específicos, além de desempenhar o fundamental papel de instrumentalização para uma sólida Formação Especial, predominante no currículo dos cursos de grau médio.

Assim, o supervisor vê-se envolvido na compatibilização das duas partes que compõe o currículo, sendo esta, talvez, das tarefas mais significativas na garantia da unidade da formação do aluno.

É preciso que as disciplinas de educação geral saibam adequar seus conteúdos aos objetivos do curso em que estão inseridas. É necessário que, na área de ciências, dê-se um realce especial à física, à matemática e ao desenho, na medida em que servirem de embasamento às disciplinas de formação especial das habilitações da área secundária. Assim, também, o estudo da língua estrangeira, o direcionamento teórico-prático da língua nacional, a situação dos estudos sociais como recurso de promoção do homem, devem ser direcionados com o fim de formar o técnico de 2º. grau. Da mesma maneira que é fundamental para Supervisão a delimitação de objetivos comuns dos componentes curriculares, é importante, também, que através das características específicas de que se revestem as matérias de ensino, configure-se metodologia adequada à natureza das habilitações.

Cabe à Supervisão estudar a estrutura que dá forma a cada habilitação que a escola oferece, no sentido de analisar as atividades típicas de cada uma. Desta análise surgirá o delineamento de peculiaridades e limitações, possibilitando a indicação de caminhos a serem pautados pela Supervisão no sentido de instrumentalizar mais o professor para o desempenho de suas atividades.

É importante, por exemplo, compreender que o desempenho do professor de Eletrônica Aplicada difere do caracterizado para o professor que atua no canteiro de obras, do Curso de Edificações. Enquanto um pode trabalhar com grupos de 20 alunos, realizando atividades simulares em bancadas que reúnem pequenos grupos de 02 ou 03 alunos, o outro atua com grupos maiores de, em média, 05 ou 06 elementos, com atividades diversificadas, num ambiente de ensino mais amplo e específico.

A Supervisão, então, precisa propor medidas diferentes para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, levando em conta a tecnologia específica que envolve as disciplinas de cada habilitação e a formação do professor que é responsável por elas. Não se trata de tarefa das mais fáceis. Entretanto, dada a sua importância, torna-se indispensável uma atenção especial do supervisor no dimensionamento das atividades típicas de cada habilitação, tendo em vista a educação como um todo e a formação global do aluno.

## 2.5- AS HABILITAÇÕES NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PELOTAS

A Escola Técnica Federal de Pelotas oferece seis Habilitações na Área Secundária: Técnico em Edificações, Técnico em Eletromecânica, Técnico em Eletrônica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mecânica e Técnico em Telecomunicações.

O Currículo de cada Habilitação é composto de 1.664 horas de Formação Especial e 1.504 horas de Educação Geral, além das 560 horas previstas para Estágio, num total de 3.920 horas.

A parte de Formação Especial envolve disciplinas teórico-práticas que utilizam, além de salas de aula, laboratórios e oficinas.

Está previsto, no quadro curricular da Escola, que o primeiro semestre é comum a todas habilitações. Ao seu final, o aluno faz opção por uma delas, iniciando as disciplinas de Formação Profissional. Para facilitar esta escolha, dentro de uma perspectiva de equilíbrio entre oferta e procura, a Escola oferece uma disciplina denominada Prospecção Profissional.

Diante das características especiais de cada Habilitação oferecida pela Escola, a Supervisão Pedagógica procura acompanhar as atividades, promover estudos e reflexão, tendo em vista a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, do produto obtido.

Há desempenhos dos professores que são comuns a todos que atuam na parte de Formação Especial. Entretanto, cada Habilitação, quer pela sua estrutura, organização curricular e ambiental, quer pela sua própria natureza, exige maior desenvolvimento de algumas aptidões dos docentes.

Através do quadro anexo, procuramos demonstrar algumas habilidades que precisam ser desenvolvidas, de forma mais intensa e específica, pela Supervisão Pedagógica, junto aos professores. A exclusão de um outro aspecto de algumas das Habilitações significa que, apesar de importantes, o são em menor escala do que naqueles assinaladas.

#### AUTORES CITADOS

- (1) Jarbas Passarinho
- (2) Rudolf Lenhard
- (3) J. Perlingueiro
- (4) Louremi Ercolani Saldanha
- (5) Cameron C. Smith

ITENS	- HABILITAÇÕES -					
	Edificação	Eletro-mecânica	Eletrônica	Eletro-nômica	Mecânica	Telecomunicações
1. Elaboração de objetivos significativos	X	X	X	X	X	X
2. Adequação de conteúdos teóricos à prática	X	X	X	X	X	X
3. Atendimento às diferenças individuais	X	X			X	
4. Atendimento a pequenos grupos	X		X			X
5. Atendimento a grupos diversificados	X				X	
6. Desenvolvimento de técnicas de demonstração		X		X	X	
7. Utilização de recursos audiovisuais	X		X			X
8. Desenvolvimento de habilidades de observação	X	X	X	X	X	X
9. Dimensionamento da avaliação de áreas psico-motora		X			X	
10. Treinamento na elaboração de testes e instrumentos de avaliação			X	X		X

## METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SETOR SECUNDÁRIO

### QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

- A —
1. Como se deve processar a atuação do Supervisor Pedagógico nas Escolas que oferecem habilitações na área Secundária?
  2. Há riscos de paralelismos entre Educação Geral e Formação Especial. Como deve ser estabelecido o vínculo por meio da Supervisão Pedagógica?
  3. De que maneira atua o Supervisor Pedagógico a fim de assegurar que a formação do adolescente no Setor Secundário esteja em consonância com os objetivos gerais da Lei 5.692/71?
- B -
1. Em nível central, a Divisão de Supervisão (assim denominada em algumas Secretarias) parece açambarcar determinadas áreas que seriam de Planejamento, Currículo, Avaliação, etc. Até que ponto isto se justifica? Até onde tal Divisão tem condições para esta centralização de atividades?
  2. Em outras circunstâncias, com que equipes, a equipe Central de Supervisão se articula?
  3. Em que proporção se verifica a participação da Equipe Central de Supervisão nas outras equipes?

- 1 — Considerando-se a Supervisão como trabalho de análise e melhoria de Sistemas, ela se constitui num conjunto de ações dirigidas ao melhoramento das condições de ensino ao aperfeiçoamento profissional dos educadores em Serviço e à melhoria da situação educativa investigando causas, efeitos, necessidades, circunstâncias, na busca de soluções de problemas práticos. Desta investigação, da natureza e causas destes problemas é que surge sua metodologia de ação.

Tendo em vista a Supervisão na Área Secundária, poderíamos citar alguns indicativos que determinarão a metodologia a utilizar:

- 1 — Legislação específica Lei 5.692, Parecer 45 e 76, 853 e ainda a regulamentação das diversas habilitações profissionais e regulamentação dos diversos órgãos (Conselhos Estaduais, Regimentos das Escolas).
- 2 — Orientação enviada dos Sistemas à Supervisão em especial.
- 3 — Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola.
- 4 — Caracterização das Habilitações com que se vai atuar bem como dos recursos humanos envolvidos, tendo em vista sua capacitação profissional.
- 5 - Conhecimento das necessidades e mutações do mercado de trabalho, tendo em vista a sua área de abrangência (local, regional ou mesmo nacional).
- 6 — Identificação das fontes de informações que possibilitarão à Supervisão, através de dados, a realimentação curricular.
- 7 — Caracterização da clientela no que se refere à faixa etária, interesses, condições sócio-econômicas e sexo.

Partindo desses pressupostos básicos, serão estabelecidos os princípios que irão nortear os objetivos para montagem de Planos de Ação e Projetos.

- 2 — Para adequação da Educação Geral e Formação Profissional é preciso que ambas as partes tenham um perfil claro da pessoa que querem formar. Partindo deste pressuposto, cada disciplina desempenhará sua função, tendo em vista os objetivos particulares mas, principalmente aqueles planejados como um todo para cada habilitação.

O Supervisor Pedagógico será o ativador desse processo, não só no planejamento como garantindo a execução.

- 3 - A Supervisão participa das atividades do Serviço de Integração Escola-Empresa através da:
  - utilização de dados do Mercado de Trabalho para realimentação curricular;



- compatibilização permanente entre os objetivos da Escola e as necessidades da Comunidade;
  - participação no acompanhamento e avaliação do Estágio do Aluno;
  - montagem de projetos e da parte didático-pedagógica de cursos de aperfeiçoamento e extensão;
  - assessoramento a qualquer atividade que seja da sua área de atuação.
- Nossa posição em relação à participação de Especialistas em disciplinas da Formação Especial na Equipe de Supervisão da SEC.

O grupo pensa que deve haver a presença destes especialistas tendo em vista:

- facilitar a consecução dos objetivos do ensino de 2º. grau, levando em conta o conhecimento da estrutura dos diversos critérios de ensino da Formação Especial, baseando-se no perfil do técnico de cada habilitação;
- favorecer a melhoria e aperfeiçoamento do corpo discente desta área, tendo em vista a determinação de diretrizes gerais e orientação metodológica;
- assessorar e ativar a equipe técnica de supervisão nos aspectos relacionados com a Formação Especial, nos demais níveis de atuação.

**DIAS: 03 e 04/08**

**TEMA 2: METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE 2o. GRAU**

**SUBTEMA: 2.6- METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SETOR TERCIÁRIO**

**OBJETIVOS: SUGERIR PROCEDIMENTOS QUE ORIENTEM A AÇÃO DO SUPERVISOR NA COORDENAÇÃO DA PARTE DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURRÍCULO QUANTO A:**

- METODOLOGIA
- TECNOLOGIA ESPECÍFICA
- ATIVIDADES TÍPICAS DA HABILITAÇÃO

**GRUPO GERADOR:**

- CARMEM LÚCIA MAGALHÃES PAES - CLÓVIS SALGADO/RJ
- JOSÉ ANTÔNIO KÜLLER- SENAC/SP
- HELENA APARECIDA SCOMBATI -SENAC/SP

**GRUPO DE ESTIMULAÇÃO:**

- ROSA PAVONE PIMONT - DEM/MEC/BID
- REGINA CÉLI NOGUEIRA - DEM/COPE D

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E A PARTE DE FORMAÇÃO ESPECIAL  
NOS CURRÍCULOS DE SEGUNDO GRAU

Carmen Lúcia Magalhães Paes

SUMARIO:

1. Introdução
2. Supervisão e sistema pedagógico
  - 2.1. Implicações metodológicas e tecnológicas
  - 2.2. Implicações quanto às atividades típicas de habilitação
3. Conclusão

## 1 - INTRODUÇÃO

Uma abordagem do tema aqui proposto à discussão, que se queira fecunda, não deve prescindir de algumas considerações iniciais. Qualquer sugestão, para que se sustente, implicará, em última instância, numa tomada prévia de posição, que precisa encontrar sua justificativa em um quadro de referências de natureza histórica, científica e filosófica.

Como configuração de ações, uma escolha de procedimentos só poderá emergir, validamente, de uma reflexão inicial de natureza teórica a respeito dos problemas implicados com os conceitos de "educação", "ensino" ou "aprendizagem" e, portanto, implicados com os procedimentos da Supervisão Pedagógica.

No que se refere à Formação Especial, as questões que envolvem a metodologia, a tecnologia específica e as atividades típicas de habilitação assumem importância primordial, daí porque uma incumbência que parece, à primeira vista, bastante prática, exige digressões.

Antes, porém, um esclarecimento: não me proponho à sugestão de um quadro abstrato de procedimentos que orientem a Supervisão. A frieza dos manuais existe para isso. Tudo o que disser, e no que acredito, estará profundamente comprometido com as experiências que vivo no dia-a-dia do Colégio Clóvis Salgado, quer em trabalhos de supervisão, quer nas vivências da sala de aula. Além do mais, um texto desta natureza, para a finalidade a que se propõe, tem que ser problemático. Por isso, muita coisa digo de passagem, sem aprofundamentos necessários, para que se abra uma via de discussão. Daí o tom do texto; daí seu caráter não imediatista; daí pretender ele ser não um elenco de sugestões supostamente concretas; mas, realmente gerador, o que estará em consonância com as intenções que promoveram estes encontros.

Então, comecemos pelo problema maior: apesar da Lei 5.692/71, ainda não possuímos contingentes razoáveis de pessoal docente qualificado, em termos de exigências pedagógicas, para o exercício do magistério nas disciplinas de natureza técnica. A tônica, em geral, é a presença de especialistas, muitas vezes altamente capazes, mas sem a necessária formação pedagógica. E a tendência generalizada, neste particular, é considerarem-se as tarefas da formação integral do educando como incumbência exclusiva das disciplinas de Educação Geral, numa clara incompreensão do sentido do termo "integral". À parte de Formação Especial, caberia algo que mais se define como um adestramento ou treinamento do aluno em automatismos ou habilidades referentes a tarefas típicas para um futuro desempenho no mercado de trabalho. É como se o adjetivo "especial" após o termo "formação", anulasse o sentido desta última palavra, numa inversão semântica em que o adjetivo se torna substantivo.

Tal atitude está presa a uma concepção hoje questionada mundialmente, no que se refere ao problema do homem e do trabalho.

Nesta discussão particular, não se pode omitir o dado histórico da profunda modificação cultural ocorrida a partir dos primeiros séculos da chamada Idade Moderna e as relações que tem com o surgimento e o apogeu da técnica moderna. Eis a raiz de tudo.

Em resumo, sabe-se que o papel do indivíduo, no mundo medieval, representava rigor de determinação, como, de resto, os estratos sociais e as profissões. Isto correspondia a uma atitude filosófica de aceitação do universo como o produto harmonioso de uma ordenação divina, instauradora de uma espécie de, digamos, "sistema do mundo", em que cada elemento assumia, por assim dizer, uma posição predeterminada e estabelecida de uma vez por todas.

Claro, a lentidão das mudanças históricas, em um mundo ainda não dinamizado pelas invenções tecnológicas, amparava a ordem social, econômica e política, que se mantinha significativamente estável.

É fácil entender, por este ângulo, que os interesses econômicos não eram autônomos em relação às finalidades substanciais da vida humana global. Não era possível conceber a autonomia do "mundo econômico". Pensar no trabalho, como exercício de uma profissão, não era conceber algo que tivesse um fim em si mesmo, independente das outras dimensões essenciais da vida humana ou da ordem universal. Assim, o trabalho não recebia a valorização que iria obter em épocas posteriores.

Com o advento do capitalismo, resultaram novas formas de pensar o "econômico", nas quais o trabalho ressaltava, chegando a níveis de valorização nunca antes atingidos ou sonhados.

O condicionamento das atividades de produção e instâncias éticas superiores, que submetiam às suas exigências tanto o utilitarismo como o lucro, cedeu passo, na impostação moderna, à justificativa plena de qualquer atividade pela consideração, justamente, do caráter utilitário do trabalho.

Muitas vezes, o pensamento econômico moderno, impregnado pelo racionalismo filosófico, conduziu a um culto cego da ação em sociedades altamente racionalizadas e burocratizadas, em que emergiu a figura dominante do **técnico**. A alta consideração do "especialista" levaria, logo, à caracterização do indivíduo como mero "portador de funções".

Isto, tantas vezes levado a extremos, gerou impasses atuais, como, por exemplo, a necessidade de conciliação dos valores do humanismo (qualidades essenciais do homem) e dos valores do pragmatismo (expressão do ser do homem como sujeito de ação). Na verdade, creio ter tudo isso resultado de uma interpretação empobrecida do sentido do que é ser "sujeito de ação", na concepção do pragmatismo filosófico, noção esta muitas vezes confundida com o significado do que é ser "portador de funções".

A Lei 5.692/71 está aí. Creio que o que foi colocado acima constitui uma leitura possível em suas entrelinhas. Não só possível, mas necessária. Uma leitura que o Supervisor Pedagógico não pode deixar de fazer, especialmente no que toca aos problemas da Formação Especial, hoje um vasto campo de tensões entre atitudes extremas.

Não é à-toa que o Parecer 45/72, do C.F.E., que se reporta às habilitações profissionais, privilegia três objetivos de ensino para a parte de Formação Especial.

- a) **auto-realizar-se**, pelo exercício de discriminação de estímulos, compreensão de conceitos e princípios, solução de problemas, aferição de resultados e reestruturação de conhecimentos;
- b) afirmar-se individualmente, por meio da apreensão da realidade, seleção de experiências, críticas de informações, renovação de situações, invenção de soluções;
- c) **agir produtivamente**, mediante perícia no uso de instrumentos de trabalho, aplicação de práticas relacionadas com a apropriação de custos/benefícios.

É eloqüente a impostação do Parecer. Toda ela leva, creio, à consideração do indivíduo como "sujeito da ação". Os dois primeiros objetivos fixados implicam em verdadeiras tarefas de formação, conceito que será examinado mais adiante.

Qualquer tentativa de restringirem-se os três objetivos a um único, o último, conduzirá, inevitavelmente, a uma atrofia do processo ensino-aprendizagem, o que é preciso evitar.

Por isso, hoje se fala em uma moderna pedagogia da ação que leva em grande conta a necessidade de adaptação prospectiva do indivíduo à evolução das funções especializadas que irá exercer. Esta adaptação assume características especiais, se pensarmos em termos de "formação", e se resolve muito mais em função de uma adaptabilidade, em relação ao futuro. Explicando melhor: do ponto de vista dessa moderna pedagogia, não mais se cogitará de adaptação, em seu sentido usual, do indivíduo a atividades típicas que irá desenvolver posteriormente. Costuma-se fazer uma distinção entre adaptação, em seu sentido restrito, e adaptabilidade. Do ponto de vista profissional, os dois termos se opõem: um representa um estado de fato; o outro, creio, que podemos assim dizer, constitui um estado de potência.

É que outrora se tinha como pacífico o caráter de mudança pouco marcada no exercício de funções em qualquer campo de atividade profissional. Era só submeter o estudante a um processo de aprendizagem, mais ou menos longo, e ele se encontrava, na melhor das hipóteses, adaptado a tarefas típicas que iria realizar, na maioria das vezes, durante toda a sua vida.

Hoje, não mais se pode pensar desta maneira. Tem-se dito, à exaustão, que as transformações tecnológicas atuais freqüentemente invalidam, em sua origem, os esforços de adaptação (em sentido restrito) a tarefas profissionais que estão em constante transformação. Daí a tendência a pensar-se mais em adaptabilidade do que em adaptação.

Considerar a criação de condições de adaptabilidade como um objetivo importante do processo ensino-aprendizagem implica também em inserir o educando em via da possibilidade de formação contínua e auto-realização de potencialidades. Autores que se preocupam com o problema costumam dizer que a procura da adaptabilidade conduz a um certo grau de polivalência potencial. Nem é necessário frisar que a adaptabilidade, no período de formação profissional, depende fundamentalmente das condições de aprendizagem.

Em decorrência disso, o simples condicionamento a tarefas precisas no processo ensino-aprendizagem não pode ser objeto de supervalorização, posto que se impõem aquisições de ordem tecnológica e cultural mais amplas. É preciso não esquecer que o indivíduo que ingressa na força de trabalho terá, inevitavelmente, que enfrentar uma fase de adaptação à atividade profissional, isto a partir do momento conclusivo de sua formação até seu engajamento completo na força real de trabalho. Saberá mover-se mais harmoniosamente e adaptar-se mais facilmente, inclusive a mudanças, quanto mais rica for sua formação. E esta riqueza se traduzirá muito mais em qualidade que em quantidade. No decurso de sua vida, o indivíduo tanto mais utilizará suas potencialidades quanto mais solicitado for a desenvolvê-las, no período de sua formação escolar.

Para que se atinjam tais resultados, a forma pedagógica de desenvolvimento da aprendizagem é ponto crucial de sucesso; impõe-se, desde logo, o questionamento das estruturas tradicionais de ensino. Ressaltam as vantagens dos métodos ativos por propiciarem atividades em que a descoberta, a elaboração e a assimilação de informações preservam a participação viva do aluno no ato pedagógico. Daí porque não se discute mais, hoje em dia, que o trabalho do educador deve centrar-se mais nas energias do sujeito da aprendizagem do que na transmissão de um saber pronto.

Atualmente, as disposições legais se põem frente ao fato histórico da expansão do ensino técnico (como decorrência natural do avanço tecnológico) não mais em uma atitude unilateral de educação, o que acarretaria a formação incompleta do aluno. Deste ponto de vista, "ensino técnico" não se opõe a "educação geral". Há um claro pensamento alimentado em uma "concepção humanista e positiva da técnica", cujas possibilidades quanto à formação geral são valorizadas.

Cada vez mais é necessário repensar a técnica. E este repensamento é também tarefa intelectual do Supervisor Pedagógico. Somos levados a não mais considerar que "adquirir uma

técnica" é exclusivamente "adquirir uma habilidade", vale dizer, "aprender como é devido" e predispor-se a "repetir indefinidamente essa habilidade sem recorrer de novo à inteligência". É preciso transitar-se da significação da técnica como meio exclusivamente de especialização ou profissionalização para o seu sentido de "instrumento de formação humana".

No campo doutrinário do ensino técnico, sopram, hoje ares de renovação. Há novas formas de ver a técnica em sua importância para a formação integral do indivíduo.

Daí porque estudiosos dos problemas humanos em relação à tecnificação do mundo discutem, hoje, as tendências desse ensino e sua evolução através de quatro tipos essenciais: as artesanais, as tecnicistas, as patronais e as do ensino técnico propriamente dito.

As tendências artesanais ainda se encontrariam imbuídas das velhas concepções e estruturas dos artesanatos individuais ainda remanescentes em alguns setores de produção, embora sofrendo um processo de fragilização constante.

As tendências tecnicistas e patronais pressupõem o intuito de formar, com a maior rapidez possível, elementos aptos a "executar as indicações dos manuais de instrução" e o ensino deve corresponder sempre à aprendizagem de "novas disciplinas da organização científica". Tratar-se-ia pois, de limitar a aprendizagem ao mínimo necessário, tanto em duração como em profundidade da preparação técnica. A preocupação seria o rendimento imediato; a meta, um treinamento meramente prático. Pedagogicamente, o tecnicismo e o patronalismo são unilaterais. Operam com a só "urgência da eficácia imediata e direta".

As tendências anteriores, contrapõem-se hoje, as da educação técnica, que supõe a aquisição de conhecimentos teóricos mais amplos, uma cultura profissional. Não o simples adestramento, mas a "aprendizagem sistemática das profissões-tipo, baseada naqueles conhecimentos teóricos mais amplos". Está subjacente a esta posição o "reconhecimento do valor humano e formativo da técnica". Implícito está também o problema da tensão entre a estabilidade profissional, na era pré-industrial, e a grande instabilidade e diversificação profissional de hoje.

Daí porque autores que seguem esta última linha vislumbram problemas como o "pessimismo" ante o processo "acelerado da diferenciação das profissões e a impossibilidade de criarem-se, no mesmo ritmo, formas educativas adequadas para cada profissão e especialização". Isto sem mencionar a ausência de condições, em termos de escola, para "reproduzir exatamente as situações e a organização da vida técnica e econômica reais".

Por isso, propõem a "seleção de técnicas afins, em torno de profissões-tipo", o que viabilizaria "o posterior exercício de técnicas menores mais diferenciadas". Defendem a propiciação de uma "sólida formação científica e tecnológica básica que permitisse a aprendizagem no exercício direto de técnicas parciais de fonte comum". Há uma preocupação com a "formação técnica", muito mais do que com a preparação e treinamento, e portanto, com o desenvolvimento da "capacidade técnica" e da cultura profissional.

Imprimir uma direção semelhante às disciplinas profissionalizantes do currículo, em nosso momento educacional, é a grande tarefa do Supervisor Pedagógico, o que lhe dá um cunho marcadamente ético.

Portanto, como se dizia, uma sugestão de procedimentos não pode ter caráter de neutralidade, até porque tal sugestão resulta de uma tomada prévia de posição.

É o que tentarei demonstrar no decorrer deste trabalho.

## 2 - SUPERVISÃO E SISTEMA PEDAGÓGICO

Vamos partir do pressuposto de que a função mais geral do Supervisor Pedagógico é a de articulação e manipulação do sistema ensino-aprendizagem.

Ora, lançar tal afirmativa, assim sem maiores considerações, leva no mínimo, ao risco de ser vago. Necessário, portanto, explicitá-la, à luz de um confronto entre as aspirações nacionais e o papel tradicional do Supervisor, que está a exigir um questionamento face a estas mesmas aspirações. A partir da Lei 5.692/71, suas responsabilidades avolumaram-se. Acredito que seu raio de ação ampliou-se significativamente, dada a flexibilidade instituída não só no que toca à constituição do currículo, quanto ao que se refere aos objetivos específicos da parte de Formação Especial.

Se encarmos "formação" como um conjunto de métodos e técnicas que visam a preparar os indivíduos para o exercício de uma atividade qualquer, "formação" difere, então, de "ensino" ou de "informação", mais comumente definidos como a transmissão de conhecimentos e idéias. O conceito de "formação", na moderna pedagogia da ação, vincula-se estreitamente ao de "educação" e consiste na aquisição de comportamentos específicos de uma esfera de atividade particular, em princípio. Já é lugar comum dizer-se que a formação especializada não só deve ser integrada a uma cultura geral, como dirigir-se ao pensamento cortical. E, como se disse, o conceito moderno de "formação" se caracteriza pelo apelo a métodos ativos aplicados a casos concretos que incentivem a participação, os exercícios de simulação, a discussão em grupo, a reflexão pessoal, a interpenetração teoria/prática, por parte do aluno. Isso para não se mencionar a recorrência aos meios audiovisuais de informação e de comunicação, devido às aplicações da eletrônica e da cibernética à pedagogia.

Face a tudo isto, a metodologia da formação emerge como ponto crucial.

Em termos de aspirações nacionais, consubstanciadas nos dispositivos da Lei, o papel do Supervisor, quanto à metodologia e à tecnologia específica para as disciplinas técnicas, não pode mais ser o de um conformado com qualquer estado de coisas. Por isso, é necessário repensar, na maioria dos casos, o problema da interpenetração da teoria e da prática, no caso específico das disciplinas profissionalizantes e no caso da relação aluno-professor.

Este problema tem que ser tomado na raiz, pelo Supervisor. Mas, como dissemos, é importante evitar colocações vagas e tentar esclarecer melhor como isto se processa, atentando para a utilização imprescindível do manancial teórico de ordem geral que sustenta a articulação e manipulação do sistema, no que tange ao caso específico das disciplinas técnicas. Isto porque este instrumental teórico é o elemento por excelência de mudança de um estado de coisas não condizente com as ambições da Lei.

Vamos aos esclarecimentos: dizer que o Supervisor é um articulador e manipulador de sistemas e que, numa fase inicial, sua arma é o instrumental teórico como impulsionador de práticas, torna oportuno precisar algumas noções. Primeiramente, a noção mais geral de sistema "como conjunto de elementos relacionados entre si e harmonicamente conjugados". Que natureza teriam esses elementos? Qual o caráter peculiar de sua articulação? Seriam conceitos ou entidades? Na hipótese de serem unicamente entidades, a significação do termo "sistema" variaria ante a alternativa de ser o sistema orgânico ou mecânico.

No caso particular de uma escola, sem dúvida, seriam tanto entidades como conceitos. E, do ângulo da ação de supervisionar, creio que importa grandemente o aspecto conceptual do sistema, o conjunto de conceitos a respeito de "educação", do que é "ensinar" ou "aprender", na medida em que o fluxo das ações do Supervisor está comprometido fundamentalmente com a necessidade de impedir que o sistema se transforme em "estrutura morta", sem a vitalidade dos organismos vivos, apenas funcionando mecanicamente.



Por isso, temos que pensar o sistema também como um "conjunto de proposições científicas ou filosóficas que constituem um todo orgânico, considerado em sua coerência intrínseca".

Esta simples definição remete à necessidade de considerar a teoria, posto que a definição vista dá o sistema como articulação de teorias em um todo. A ação do Supervisor, assim, tem o suporte da dimensão teórica como alimentadora de seus procedimentos, em relação ao estado de coisas.

Quando se fala em "conjunto", fala-se, por implicação lógica, em "elementos" e em "relação" entre estes. Relação que importa em "arranjo", em "estrutura", como resultado do "arranjo". Interessa particularmente o domínio da estruturação, momento que é do agenciamento e da especificação funcional dos elementos na totalidade do sistema, por parte do Supervisor. Trata-se, pois, da origem, formação e devir da estrutura de ensino.

É o dinamismo da estruturação que faz com que a estrutura, em princípio sempre teórica, se escoe para a esfera prática das relações concretas. Portanto, falar-se em estruturação impõe falar-se de uma prática e de uma atividade constituinte de natureza teórica, que vai impulsionar as ações concretas, os procedimentos práticos do Supervisor, em relação ao processo ensino-aprendizagem.

A esta altura, esclareça-se que "teoria" é tomada, aqui, em seu aspecto essencial de "construção intelectual tendente a unificar o maior número possível de fenômenos observáveis em um conjunto coerente, comandado por um princípio geral explicativo. Digamos que este princípio, no caso da Formação Especial, possa ser formulado assim: aprender é auto-realizar, afirmar-se individualmente e agir produtivamente no futuro. E os fatos observáveis se referem à metodologia, à tecnologia específica, às atividades típicas, aos objetivos definidos, ao comportamento do professor e do aluno. Os procedimentos do Supervisor são unificadoras.

Teoria em princípio, enquanto distingue-se da prática, enquanto prática, na medida em que permanece no domínio da especulação, não no da experiência direta. Daí sua dupla possibilidade: por um lado, sintetiza, ao máximo, os fatos observados em um quadro racional, em que encontrem uma interpretação coordenada; por outro lado, permite prever, pela dedução, o cálculo dos fenômenos ainda desconhecidos.

O problema da ligação entre teoria e prática não é o de uma relação simples. Não se trata de teoria como determinante e de prática como determinada ou vice-versa. Prática e teoria se integram, determinam-se mutuamente.

Então, é importante manter da teoria sua função manipuladora e operacional; inicialmente, é com ela que o Supervisor vai atuar na dinamização da estrutura educacional. E isto começa a ser viável desde o planejamento geral do sistema ensino-aprendizagem; planejamento e supervisão são coisas indissociáveis.

Mas, vamos por partes: o objeto do planejamento da ação pedagógica, como aliás o de qualquer ação, constitui-se, em geral, na preparação, definição e conduta das ações, com vistas à sua finalidade.

Definir planejamento assim tem implicações: importa na escolha de meios de ação e em sua conseqüente organização em face das situações concretas. Implica, portanto, na escolha de técnicas e métodos pedagógicos adequados ao processo das ações.

Resumindo: há uma finalidade geral em que se situam as ações, no caso, a educação, um objetivo, aqui a formação profissional e um momento de racionalização que sustenta a finalidade do sistema de ações. É no momento de racionalização que nasce a possibilidade de uma tensão positiva entre teoria e ações práticas (elaboração dos currículos), que faz da prática uma

possibilidade com suporte teórico, É neste momento também, que se originam as condições de eficácia da formação profissional e dos posteriores procedimentos do Supervisor Pedagógico.

Esta eficácia estará sempre condicionada às forças em presença, no instante do raciocínio; mas, sobretudo, estará sujeita às mudanças, mais ou menos plausíveis, que intervirão no relacionamento das forças em presença no instante do raciocínio. Essas mudanças ou variações podem ser, em um certo sentido, reações à ação.

Daí porque o sistema pedagógico envolve o Supervisor desde sua gênese, como ficará mais claro adiante. Suas funções nascem no momento da estruturação para desenvolverem-se harmonicamente durante todo o processo. Portanto, não ficam restritas a meros procedimentos controladores das ações em curso. Sua visão "superior" do objeto é eminentemente diretiva. Esta diretividade exige de seus agentes um embasamento teórico firme, além de um bom domínio da metodologia, da tecnologia educacional e de uma vivência rica dos problemas pedagógicos porque disso depende a eficácia de seus procedimentos.

Esta diretividade vai desdobrar-se, principalmente, quanto ao planejamento no campo específico do currículo, de cuja elaboração deve participar ativamente, posto que este não pode mais ser encarado como um elenco de disciplinas autônomas entre si, mas como uma complexidade de relações. É em meio a essa complexidade que a atuação do Supervisor se positiva em procedimentos adequados. Então, ele tem que estar presente no momento da racionalização articuladora dos elementos do currículo, conceito este que se complexificou, não podendo mais ser um mero jogo aleatório de disciplinas, séries, áreas de estudo ou cargas horárias. As implicações metodológicas e tecnológicas constituem o ponto nevrálgico dessa estruturação e a figura do Supervisor emerge como elemento fundamental. Especialmente no que toca ao planejamento das atividades curriculares destinadas à integração das disciplinas entre si. E constitui ponto crucial a inter-relação do núcleo comum e da parte de formação especial. A posição, a função e a temporalidade das disciplinas especializadas há de estar rigorosamente comprometida com a posição, a função e a temporalidade das disciplinas do núcleo comum, o que implica em tecer relações rigorosas, concretizáveis através de métodos, técnicas e de atividades comuns, visando objetivos também comuns. Esta é uma tarefa de natureza intelectual e implica em manipulação da teoria pelo Supervisor.

Aí começam as implicações metodológicas e tecnológicas propriamente ditas, no sentido da integração de esforços entre os professores de disciplinas técnicas e os de disciplinas da parte de educação geral.

## 2.1 - IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS E TECNOLÓGICAS

Por tudo o que se disse na introdução, é desnecessário repisar a eficiência dos métodos ativos, tanto mais se recordamos a impostação da Lei de Ensino. Os três objetivos destacados para o caso das habilitações profissionais constituem, por assim dizer, uma espécie de resumo de algo mais amplamente disposto como: "situar o aluno no espaço e no tempo, preparando-o para as necessárias projeções em áreas crescentes, e no futuro, mediante estudos e experiências sobre o espaço físico, recursos naturais, relações quantitativas, propriedades da matéria e sua transformação, origem, relação e evolução dos seres vivos, relação antecedente-consequente, causa-efeito, relações qualitativas, arte e cultura".

A atividade produtiva, para irmos diretamente ao problema, está caracterizada, no Parecer 45/71, pela "perícia no uso de instrumentos de trabalho, domínio da tecnologia e das técnicas e aplicações de práticas relacionadas com a apropriação de custos/benefícios".

Aqui, as palavras-chaves são "técnica" e "tecnologia" para a discussão sobre o que seja educar para a atividade produtiva. E isto tem tudo a ver com o problema de uma metodologia,

não só para o processo ensino-aprendizagem, como também para a atuação do Supervisor Pedagógico. Voltaremos a isto no momento oportuno.

Relembre-se o que foi dito a respeito do condicionamento a tarefas precisas, quando se comentou serem necessárias aquisições de ordem tecnológica e cultural mais amplas.

O problema gira em torno do que se deve compreender por "técnica" e por "tecnologia". Partamos de uma definição ampla de tecnologia como "coleção de técnicas específicas que permitam a obtenção de um resultado". A partir desta colocação, e no dizer dos que têm estudado o assunto, a tecnologia seria tão antiga quanto o trabalho humano. Tem-se exprimido, historicamente, de várias formas, desde o gesto, a fala, o desenho ou a escrita (o que se chamou, do ponto de vista pedagógico de "artes técnicas") até chegar a uma posição em que a história e a descrição de técnicas ou máquinas (no ensino tradicional) cedeu passo a explicações metódicas e distintas dos trabalhos, suas conseqüências e razões. Começou-se a abrir caminho para uma educação tecnológica que já questionava formas de simples adestramento técnico para o exercício de uma profissão. Do ponto de vista industrial, já não se tratava mais de considerar a máquina somente em seu sentido geral de "mecanismo físico artificial finalizado", o que é levar em conta apenas seu aspecto cinemático e o que conduziria, pedagogicamente, ao ensino mecanicista. Do ponto de vista tecnológico, a máquina se transformaria em um elemento abstrato, isolado, e não no elemento de um conjunto, rede ou sistema, vale dizer, não em uma integridade que lhe desse significação plena.

Alguns se debateram, no século passado, em colocações (perdidas no tempo) que não privilegiavam os aspectos físicos, mecânicos ou técnicos das operações, mas consideravam também os aspectos econômicos mais voltados para as dimensões sociais do problema. Isto não impediu, entretanto, que se chegasse ao impasse já antes mencionado de terem que conciliar os valores do humanismo e da mecanização.

Vozes isoladas chegaram mesmo a elaborar a idéia de que "aquele que procurasse resolver um problema, preenchendo todas as condições mais simples, mesmo sem envolver-se com as formas de trabalho manual, podia ser considerado um verdadeiro mecânico". Dava-se importância ao "pensar" também como instrumento "técnico" de trabalho, como se pode ver.

Do ponto de vista histórico atual, vale a pena transcrever, apesar de longa, a visão do Parecer 45/71 do Conselho Federal de Educação, quanto às habilitações profissionais:

(...) De outra parte, "a dispersão rápida e progressiva das ciências" clama cada vez mais alto pela "necessidade de elaborar a sua síntese e de conservar no homem faculdades de contemplação e admiração que conduzem à sabedoria (...). Além disso, é preciso não esquecer o papel positivo da técnica e do trabalho na educação, em seu sentido mais vasto (...) o trabalho, ao mesmo tempo que disciplina os hábitos, desenvolve o gosto da pesquisa e da invenção, o acolhimento do risco prudente, a audácia nas empresas, a iniciativa generosa e o sentido de responsabilidade (...). Debruçado sobre a matéria que lhe resiste, o trabalhador imprime-lhe seu cunho, enquanto para si adquire tenacidade, engenho e espírito de invenção, autênticas conquistas para a educação, no seu sentido mais completo de formação integral do jovem.

Tudo isto, é claro, demonstra a necessidade do desenvolvimento de determinadas capacidades mentais no próprio âmbito das disciplinas especializadas. Coisas assim têm sido ditas e reditas, mas creio que têm ficado muito mais nas intenções e que, de fato, as tendências mecanicistas e tecnicistas têm prevalecido em maior ou menor grau. Principalmente, creio, por questões metodológicas referentes às formas de integração teoria-prática.

Se hoje vemos afastados alguns inconvenientes como, por exemplo, o simples "estudo descritivo das máquinas ou técnicas, em favor de uma tecnologia racional e experimental pró-

xima da mecânica ou da técnica aplicada", é verdade, também, parece-me, que o ensino técnico, no Brasil, via de regra, tem seguido uma forma pedagógica que se resolve na consideração da técnica como "algo autônomo sem relação institucional com as disciplinas do núcleo comum". Algo como uma preparação técnica, processando-se paralelamente a uma educação geral, mas sem ter com esta uma ligação estrutural. Estabelecer esta ligação é o grande desafio que envolve supervisores, professores e quantos se acharem implicados no processo ensino-aprendizagem.

Tal ligação implica na conjugação de esforços docentes desenvolvidos nas duas partes em que se divide o currículo, pelo reconhecimento do seguinte:

- a) há capacidades mentais (a serem desenvolvidas nos alunos) que são imprescindíveis para que se atinjam as possibilidades de discriminação de estímulos, compreensão de conceitos e princípios, solução de problemas, aferição de resultados, reestruturação de conhecimentos, crítica de informações, renovação de situações e invenção de soluções. Isto envolve todas as disciplinas;
- b) para isso, há métodos que podem ser aplicados em comum sem comprometerem a especificidade de quaisquer disciplinas;
- c) há a possibilidade de programação de atividades que permitem enfoques diversificados, segundo o ponto de vista próprio de cada disciplina em particular, propiciando a discriminação de estímulos, a transferência de conhecimentos, sua reestruturação, a crítica de informações e a renovação de situações.

Uma identificação de capacidades básicas, que correspondessem às proposições do item ), poderia ser resumida em fatores que caracterizassem o pensamento convergente, o pensamento divergente e a expressão, no sentido que definiremos mais adiante.

Nós, no Colégio Clóvis Salgado, aceitamos este desafio. Vamos experimentando mudanças de renovação com alguns percalços, de resto previsto, em qualquer planejamento, como previmos também os meios de ajustamento das ações em curso à finalidade e aos objetivos a que nos propusemos, face a esses percalços.

Como hábitos antigos parecem ser, de fato, uma segunda natureza, optamos inicialmente por uma tática metodológica que levasse, por indução, nossos professores de disciplinas técnicas, como todos os demais, à consideração de fatos pedagógicos de ordem mais geral. Isto consistiu em colocá-los, desde logo, ante a necessidade de um autoquestionamento quanto à metodologia e as técnicas didáticas que empregavam e julgavam adequadas ao desenvolvimento de seu trabalho.

O primeiro passo foi a criação de uma situação-problema envolvendo a todos quantos estávamos comprometidos com o planejamento pedagógico. Imaginou-se e se começou a implantar um sistema de avaliação que considerasse, em grau apreciável, entre outros, fatores que traduzissem aspectos qualitativos da formação. Isso porque os considerávamos resumidores de aptidões intelectuais necessárias e comuns às disciplinas técnicas e às demais disciplinas do currículo. Tais aptidões referem-se, evidentemente, ao pensamento válido, necessário em qualquer área de atividade humana,

É claro que esta mudança qualitativa implicou em cuidados concomitantes e especiais, quanto à seleção e inter-relação de conteúdos programáticos, para todas as disciplinas, quanto ao estabelecimento de metodologia comum e quanto à programação de atividades integradoras, como será visto posteriormente.

O instrumento de execução apoiou-se na elaboração de critérios para a atribuição de conceitos (sem implicações numéricas): constitui-se em uma ficha de avaliação de conteúdos,

capacidades, habilidades e atitudes, enfeixando as dimensões de um desenvolvimento pessoal harmonioso, no sentido de formação integral, sem esquecer a necessidade de preparação profissional.

A seleção dos elementos estruturais de tal sistema recaiu em fatores que denominamos de "Pensamento Criativo", "Relacionamento de Fatos e Idéias", "Expressão", "Técnicas de Execução", "Auto-Avaliação", "Trabalho em Grupo" e "Conteúdos Básicos da Disciplina".

Os pontos nodais de integração entre a parte de formação especial e a de educação geral, em termos metodológicos, localizam-se nos fatores "Relacionamento de Fatos e Idéias", "Expressão" e "Pensamento Criativo", não só por estarem teoricamente (como veremos) estreitamente relacionados entre si, como por se remeterem àquelas aptidões intelectuais já mencionadas.

Fique mais uma vez claro que está em jogo o questionamento dos métodos tradicionais de ensino. Por isso, vale a pena resumir algumas de suas características principais: são fundados, por excelência, na transmissão de conteúdos, pelo método da preleção, que se resolve, principalmente:

- a) na pressuposição de que a mente do aluno é infensa a qualquer esforço autônomo maior na aquisição de conhecimentos muito globais e complexos. Daí a ação pedagógica iniciar-se com o método de análise do assunto, pelo professor, que o decompõe um certo número de elementos "individualmente fáceis de serem assimilados". O objetivo é a progressividade do ensino;
- b) na multiplicidade das classificações e simetrias, que intentam levar o aluno a encadeamentos rigorosamente lógicos; o ensino aspira a ser dedutivo e se arrisca a permanecer, como quase sempre tem acontecido, em mero verbalismo que compromete a legitimidade da própria dedução;
- c) na memorização do que "é ensinado", o que propiciaria o controle pedagógico; a memorização é a contrapartida do "logicismo" do professor que, por assim dizer, recorta o assunto em "partes" fáceis de reter.-

Aí, as tendências implícitas de uma psicologia da aprendizagem de fundo mecanicista. A atividade mental é condicionada à combinação de átomos psíquicos inertes, em que a mente funciona em ligações puramente passivas (hábitos e associações). Confiava-se em que o aluno possui faculdades naturais (nem é preciso desenvolvê-las), que lhe permitem acompanhar o raciocínio do professor, chegando aos conhecimentos e àquelas faculdades objetivadas em capacidades.

A partir daí, é óbvio, o ensino se sustenta na transmissão da informação pela informação e da sistematização por si mesma.

O sistema avaliativo, reflexo da metodologia, expressa este estado de coisas. Seu principal instrumento são os testes objetivos de conhecimentos em suas várias modalidades (tributo ao "cientificismo"), baseados nas leis de associação de idéias. Tais testes conduzem a automatismos (sabe-se que a memória, a associação de idéias e os hábitos, muitas vezes, levam a isto). A mente é tomada como pura receptividade. Juntam-se umas às outras as informações recebidas e armazenadas na memória.

O que se propõe (e a moderna psicologia da aprendizagem o autoriza) é a ativação de idéias inertes, o que se consegue promovendo o desenvolvimento das múltiplas capacidades mentais, estimulando-se o aluno a pensar, ao invés de reduzir sua mente a formas de passividade indesejáveis e inadequadas à apreensão da realidade em sua dinâmica: sabe-se que o juízo

exprime as relações objetivas da experiência real. Nosso conhecimento se inicia pelo contacto com a objetividade do mundo, através de intuições sensíveis, a que se aplicam as categorias do entendimento (quantidade, qualidade, relação, modalidade, etc.) que unificam tais intuições por meio de princípios (identidade, não-contradição, terceiro excluído). Chega-se à Razão por meio dessas faculdades de uso formal aliadas ao raciocínio. Ninguém pode fazer isto pelo aluno. Não vemos como desenvolver aptidões mentais se continuarmos a tratar sua mente como pura passividade. Para que aquela possa adaptar-se à dinâmica do real, é necessário educá-la pela exercitação constante. Daí a necessidade dos métodos ativos que levam o aluno a conhecer, produzir e avaliar, desenvolvendo capacidades tanto cognitivas, como produtivas e avaliativas.

Ao estabelecermos, para todas as disciplinas, os fatores de avaliação, linhas atrás mencionados, a intenção foi a de uma volta metodológica, visando principalmente as disciplinas técnicas, no sentido de evitar, a médio prazo, tanto quanto possível, as distorções examinadas na parte introdutória deste trabalho. Pretendeu-se enriquecer a relação professor-aluno, impedindo-se que a aprendizagem se processasse em setores autônomos e se resumisse, quanto ao domínio cognitivo, a seu aspecto mais pobre de memorização de informações ou conhecimentos. Questionou-se, portanto, o método expositivo que se manifestava nos instrumentos de avaliação empregados.

Ora, os fatos, quer sejam os submetidos a tratamento estatístico, quer sejam os administrativos, os contábeis, os turísticos, etc., são dados da realidade fora das salas de aula. Nestas, professores e alunos lidam com idéias, significados ou conceitos. Relacionar esses fatos e esses conceitos, idéias ou significados impõe a capacidade de compreender em seu sentido epistemológico mais rigoroso, ou seja, a aptidão intelectual para apreender relações estruturais, função do pensamento. A compreensão reflexiva implica na extensibilidade dos conceitos e se concretiza no nível do encadeamento das relações lógicas (interiorização do sistema lógico). Neste sentido, a prática não dispensa as faculdades de síntese e de organização do pensamento, que manifestam qualidades operatórias em associações pessoais. Aprender a operar, desenvolver uma tarefa, supõe uma seqüência de operações encadeadas que têm como ponto de partida uma análise para alcançar uma síntese. Do mesmo modo como aprender não é apenas fixar a forma de um conteúdo, a propriedade de um fator, a fórmula de uma regra. É apreender os conteúdos em sua generalidade, compreender as estruturas e a funcionalidade de seus elementos, em seus princípios, estabelecer relações de causa e efeito, relações de semelhança ou diversidade (espírito receptivo, móvel e criador). Pensando pelo aluno, o professor jamais o capacitará a tal. Daí porque deverá estimular, ao máximo possível e necessário, conforme cada habilitação profissional, o uso de faculdades formais do entendimento e do raciocínio.

Digamos que fatores como Expressão e Pensamento Criativo constituíram-se em pontos nevrálgicos de dificuldades quanto às disciplinas especializadas. Tentou-se minimizá-los, não só através de contactos com os professores, quer individualmente (atendendo a consultas), quer em grupos ou por meio da reciclagem formal, trabalho em continuidade.

Procurou-se mostrar que o fator Expressão (aqui não entendido como tradução gramatical do pensamento) é problema interdisciplinar da parte de formação especial e da parte de educação geral e que nem sequer é limitável às disciplinas "Língua Portuguesa" ou "Redação e Expressão".

Isto porque tem tudo a ver com "idéias", "conceitos" ou "significados" que existem na mente de alguém e com algum sistema de sinais físicos empregados na transmissão dessas idéias, conceitos ou significados. Neste sentido, um organograma "exprime" a organização de uma empresa, um balanço "exprime" uma situação patrimonial, um fluxograma "exprime" uma seqüência de ações, etc. São, portanto, formas de linguagem.

Neste sentido amplo, a linguagem é empregada na manifestação do pensamento como um recurso de representação física das idéias ligadas a fatos, de suas relações estruturais e do

significado a que se reportam. Todo o sistema de expressão manifesta relações. Em síntese, o pensamento coerente requer uma expressão lógica de idéias relacionadas a estados-de-fato.

Há uma vinculação estreita entre expressão e compreensão no ato de exteriorizar-se um pensamento. A expressão está também, como não poderia deixar de ser, remetida à explicitação de conteúdos, sendo ambas, explicitações e compreensão, analisadas conjuntamente em função do sistema de idéias.

Pensar a Expressão é, necessariamente, reportar-se ao conhecimento (avaliação) de como funciona a mente de alguém, quando exposta a estímulos quaisquer.

Expressar-se compreensivamente supõe os estados da mente de algum intérprete. Assim, uma expressão ou explicitação coerente e qualquer avaliação subsequente de um pensamento expressado requerem a existência de uma teoria operacional que veicula, logicamente, os complexos simbólicos, o significado e a mente.

A expressão do pensamento é feita através de formas munidas de significados que constituem relações objetivas entre tais formas e certos estados-de-fato. Na apreensão das relações do que se chama "significado" estão implicados atos de juízo. A expressão coerente de idéias, conceitos ou informações corresponde, portanto, a uma disposição específica e harmônica de idéias existentes na mente de quem se expressa.

Tudo a respeito deste problema, em última análise, está calcado nos princípios que regem a experiência mental. Implica na transmissão de um contexto ideacional, em um sistema de pensamento, em algum grupo de idéias logicamente relacionadas. Compreender a linguagem é verificar a analogia que existe entre um constructo sintático (qualquer combinação de sinais, signos e símbolos) e um complexo de idéias, o que faz com que o primeiro funcione como representação ou "quadro lógico" do último. Uma frase, um diagrama, um organograma, um balanço, etc, propiciam informação, posto que nos dizem que certos objetos conhecidos estão vinculados a uma dada forma conhecida. Assim, uma certa forma de conhecimento das formas lógicas, mesmo que, no caso da maioria das pessoas, não seja explícita, está implicada em toda compreensão do discurso.

Portanto, ao fazer o professor com que o aluno tome conhecimento de fatos e os relacione com idéias, conceitos ou significados específicos da linguagem técnica, pela atividade de sua própria mente, estará, ao mesmo tempo, criando também um espaço de relacionamento dessas idéias, conceitos ou significados entre si, o que já constitui um problema de Expressão.

Dispor o educador a trabalhar, considerando as potencialidades do aluno, em relação a fatores como estes, já importa em abrir mão de seu "logicismo" e permitir um desenvolvimento mais autônomo do educando.

O Pensamento Criativo constitui-se também, como se disse, em outro ponto problemático.

Procurou-se levar ao conhecimento dos professores os estudos da base biofísica da criatividade, o caráter fundamental das atividades criativas. Sua existência, até em níveis não conscientes, portanto, não humanos, das hierarquias biológicas (desde os animais inferiores até os superiores); nestes, a atividade exploratória, por exemplo, não poucas vezes, liga-se ao puro prazer da descoberta e corresponde a uma forma de curiosidade dentro do processo de continuidade biológica.

A principal resistência quanto à oportunidade de avaliação ou desenvolvimento de um fator desta natureza em disciplinas técnicas, prende-se, de modo geral, a um desconhecimento da natureza e características da conduta criativa e sua alta função para o desenvolvimento das potencialidades mentais do indivíduo.

Como "criatividade" é termo altamente abstrato, cai-se, quase sempre, no temor de percorrer vias metafísicas não condizentes com a "objetividade" das disciplinas técnicas. Daí, uma certa descrença em considerá-la como possibilidade a ser explorada. Por isso, foi necessário discuti-la, a partir do domínio biológico para repensá-la da física à psicologia.

É certo que a biologia, hoje, esclarece muitos problemas a este respeito, o que não haviam conseguido a filosofia e a ciência clássicas. Por isso, tem-se caído, quase sempre, no emaranhado metafísico.

A física do século XIX, sendo determinista, não considerava as possibilidades da criação material. No âmago desta convicção, o princípio de conservação quantitativa da energia, em que só se admitia a transformação dessa mesma energia. A viabilidade de transformação da natureza feria o princípio lógico, como é fácil concluir-se, da não-contradição. As transformações consistiam na degradação qualitativa da energia em seu processo de passagem do mais estruturado para o cada vez menos estruturado (entropia). Era o segundo princípio da termodinâmica em jogo.

Então, a passagem do heterogêneo para o homogêneo era natural, mas a recíproca não era verdadeira: a passagem inversa (criação) era antinatural. Esta postura da física foi, em determinada época, inteiramente absorvida pelas escolas de psicologia. Tudo o que fugisse ao quadro lógico determinista era anormal e gritante, em termos de pensamento coerente.

No entanto, a observação de alguns organismos vivos possibilitou identificar-se neles uma capacidade de regeneração (ao contrário da matéria inerte) que desautorizava aquele segundo princípio da termodinâmica.

Assim, chegou-se à necessidade de explicar o princípio da vida com base naquela exceção. Se a "evolução lógica" do universo se resolvia em um aumento sistemático da entropia, o que condenava o universo à decantada "morte morna" dos físicos deterministas, os seres vivos apresentavam-se, na ordem cósmica, como "geradores de ordem", numa perspectiva negadora da "inevitável degradação geral", pedra de toque do discurso da ciência física.

A partir de então, a ciência não pode mais operar confortavelmente com as noções deterministas. O conceito de criação se lhe opunha de maneira insinuante, ganhando sentido do ponto de vista físico e biofísico, para caracterizar o aparecimento, na natureza, de estruturas cada vez mais complexas, apresentando sempre maior grau de ordenação. Esta possibilidade abalou, em suas bases, a "idéia romântica da espontaneidade anárquica do espírito criador". Portanto, "toda criação pode ser considerada como "um ganho de ordem".

Ora, o homem não reage diferentemente do modo de agir desses organismos estudados biofísicamente. Sob o impulso da necessidade, é levado a descobrir condutas que lhe permitem "subsistir", em quaisquer circunstâncias.

Dizem os cientistas, hoje, que a atividade criadora se manifesta em todas as escalas de organização, desde a partícula até a galáxia. Então, a criatividade é uma dimensão "estrutural da espécie"; não se deve deslocá-la de seu quadro natural, ou seja, o da atividade do universo e dos organismos que ele contém. "É quase tautológico examinar a criatividade em termos de ação".

Rigorosamente falando, não se pode considerar a criatividade de outra maneira a não ser em termos de ação. As antigas concepções da "matéria inerte" e da "substância" foram substituídas, na ciência, como na filosofia, por esquemas dinâmicos energéticos.

Da mesma maneira, em psicologia, os "humores dos filósofos e dos poetas e dos determinismos que explicavam o humano são cada vez mais substituídos por uma noção fundamental multivalente e, evidentemente, dinâmica de comportamento".



O método de pesquisa é hoje pensado, por exemplo, mais como "operacional" do que como "racional", no sentido de que não é mais deduzido de "princípios imutáveis", mas de um "trabalho eficaz sancionado pela ação sobre o real". A "criação é sempre de ação", em física, como em biologia, como no comportamento humano, especificamente. É uma forma de ação que contribui tanto para a preservação como para a emergência de novas estruturas.

Sendo forma privilegiada de ação, que é a "essência mesma da matéria e da vida, a criação transpõe em todos os níveis de complexidade, em que o homem é a mais alta manifestação observável".

Sabe-se, hoje, que o indivíduo criador é produzido por uma multiplicidade de fatores. É certo que nem todas as ações humanas são criativas porque a maior carga quantitativa de atos serve para a manutenção das estruturas existentes em um tempo dado. Mas, em compensação, é também verdadeiro que toda criação é "uma forma superior de ação em continuidade em todos os processos em que a reflexão e a linguagem estão em jogo". Nestes casos, apresenta-se com uma inconseqüência apenas aparente. Portanto, o comportamento criativo não é algo, pode-se defender, visceralmente diverso do comportamento condicionado aos esquemas de pensamento racional.

Em todo caso, na ciência pedagógica, não se tratará em termos de avaliação, é claro, de uma simples identificação de indivíduos criativos ou não criativos, pois como vimos, a criatividade é um aspecto estrutural da natureza humana, e todo indivíduo é potencialmente criativo. O que se pretendeu, em nosso caso, o da formação técnica, e em nosso nível de ensino, não foi a produção de pensamentos originais ou a criação de técnicas originais, em relação à atividade profissional. Foi cultivar e desenvolver, nos alunos, dada aquela multiplicidade de fatores que caracterizam o indivíduo criativo, algumas capacidades que muito têm a ver com o pensamento convergente e a expressão (nos termos em que aqui foram definidos). E estas capacidades consideramos indispensáveis para que sejam atingidos os objetivos específicos da parte de formação especial (como já se mostrou), quais sejam: a solução de problemas, a renovação de situações, a invenção de soluções, a reestruturação de conhecimentos, etc. (estritamente ligadas ao pensamento criativo).

A utilização dos métodos ativos, por si mesma, já implica nesta possibilidade, pois envolve, entre outras, características como fluência ideativa e associativa, flexibilidade mental etc, condições de desenvolvimento pessoal, auto-realização, autonomia de ações e auto-confiança.

Neste sentido, tais métodos permitem incentivar o aluno a atingir maior variedade de abordagens de um problema, maior abertura para a iniciativa própria, para a crítica de informações, etc. Em resumo, permitem-lhe conscientizar-se a respeito do leque de alternativas que a cultura lhe oferece, ao mesmo tempo que é exercitado em seu pensamento lógico e racional e nas habilidades que precisa desenvolver para o exercício da profissão que irá assumir.

Todas estas colocações até aqui feitas, devem permitir que se atinja a unidade de esforços, no grau desejado, entre as partes de formação especial e a de educação geral (pelos motivos que já foram expostos na introdução).

Para isto, é necessária a integração entre as disciplinas do currículo (resguardadas as diferenças específicas) não em razão de sua lógica interna, mas em função dos resultados comuns desejados. A organização dos elementos conteudísticos e dos processos de aprendizagem deve ter um valor operatório real, isto é, deve ajudar o estudante a transferir, continuamente, o que aprendeu. Conteúdos programáticos e atividades escolares devem ser enfatizados não só no sentido da formação integral, mas também de acordo com as necessidades de preparação para o exercício das "atividades típicas de habilitação", que serão abordadas em momento oportuno.

Voltando ao caso das disciplinas técnicas, não constitui, portanto, nenhuma aberração a atitude reformuladora do sistema de avaliação, como instigadora de uma reavaliação dos procedimentos pedagógicos até então utilizados pelos professores.

É evidente que o método da preleção, para os fins propostos não possui a riqueza e a flexibilidade necessárias, visto que não apresenta fecundidade suficiente para imprimir, em grau desejável, diretividade à atenção do aluno, para promover e sustentar sua motivação, para manter seu interesse e para garantir a realimentação da ação pedagógica; além disso, permite só raramente que o aluno progrida em ritmo próprio ou processe a transferência, seja para a vida, seja para novas aprendizagens.

Daí porque o planejamento do ensino deve procurar (e é o vimos tentando, no Colégio Clóvis Salgado, ao mesmo tempo em que se renova o sistema de avaliação), integrar, tanto quanto possível, e onde couber, as disciplinas do currículo, pela unificação de métodos e técnicas de trabalho docente. E daí, também, porque, em nossas primeiras experiências, optamos por adotar métodos como o da discussão e o de projetos, principalmente. Isto pelas vantagens que apresentam, em contraposição ao método expositivo, quanto à mobilização da atenção, viabilidade da motivação, preservação do interesse, realimentação do processo, possibilidade de progressão em ritmo próprio e, sobretudo, pelo fato de desenvolverem atitudes positivas.

Dentro destes pressupostos metodológicos, a atuação docente deverá, é claro, ser mais criativa, posto que se resolverá na elaboração de material adequado que permita a auto-aprendizagem (pelo acesso direto ao aluno à informação); e também pelo fato de dever remeter-se à utilização de técnicas adequadas ao desenvolvimento daquelas potencialidades que já vimos, o aluno terá que concretizar para que se transformem em capacidades observáveis. Além disto, este tipo de ação didática implica na seleção, pelo professor, de conteúdos que sejam realmente "significativos" (transferência de conhecimentos dentro da própria disciplina em relação às demais); impõe a orientação de estudos, a estruturação de situações-problemas específicas para disciplina (ligadas a situações mais abrangentes), e importa também em um mais eficiente controle do desempenho do aluno.

Entretanto, cabem aqui alguns esclarecimentos necessários. Tantos quanto se referem ao chamado método de projetos, atualmente, ressaltam uma característica comum às várias teorias a respeito: os alunos trabalhariam em tarefas nas quais há pouca interação com o professor. No fundo dessa realidade, o princípio de que os educandos devem ser "os agentes de seu próprio conhecimento", o que é de fato recomendável.

A maioria ressalta a conveniência de serem tais atividades de iniciativa própria dos alunos, de acordo com seus interesses e preferências individuais.

De um modo geral, contudo, relacionam tais projetos aos temas em estudo nas salas de aula. O resultado final poderia ser "um relato de pesquisa" feita individualmente ao resto da turma (o aluno substituiria o professor dando "uma aula") ou mesmo uma dissertação baseada em pesquisas de biblioteca suplementada por interpretações pessoais".

Para os que pensam assim, não só a escolha do assunto, mas o próprio planejamento das atividades estariam a cargo do aluno, o que garantiria a consideração das diferenças individuais.

É fácil, creio, deduzir que está implícita na fundamentação desta atitude pedagógica, a noção de "centro de interesse", método ligado a teorias progressistas e pioneiras, isoladas no século passado, remetidas à educação infantil.

Sabemos que, nessas teorias, levava-se em conta o estágio de desenvolvimento da criança do ponto de vista biológico. Defendia-se a maior Individualização do currículo, a predominância das diferenças individuais e dos estágios de desenvolvimento em nível biológico.

Circulava a opinião generalizada de que a meta da educação era conduzir o "crescimento" ou desenvolvimento das potencialidades da criança, razão porque o currículo originava-se das necessidades e interesses infantis e não das exigências do professor ou das imposições da vida social, econômica ou política, de um modo geral.

Em termos dessas teorias pioneiras, o "centro de interesse" estabelece, entre as disciplinas, ligações naturais e espontâneas condicionadas ao interesse infantil. Os interesses brotavam das necessidades da criança, como reflexo de suas preocupações mais imediatas. As lições e até toda a atividade infantil estavam submetidas a esse imperativo.

Os "centros de interesse" faziam parte do programa ou consistiam no emprego do tempo.

No primeiro caso, não envolviam procedimentos "para interessar o aluno"; consistiam em um método ligado à "concepção psicológica da mentalidade infantil": os interesses não eram superficiais ou momentâneos; eram interesses emergentes das "necessidades profundas" vinculadas à "ordem genética". Identificavam-se necessidades primordiais impulsionadores da atividade humana em geral. Daí a aprendizagem centrar-se em problemas como "alimentar-se", "lutar contra as intempéries", "defender-se de perigos externos", etc.

A criança, então, atingiria melhor compreensão das relações entre as idéias, posto que o método estaria fundado no interesse. Desenvolvia-se a capacidade de síntese, afastando-se a vantagem de um ensino excessivamente analítico.

Impasses do método: a dificuldade da integração das noções essenciais do assunto estudado, no que toca a uma progressão correta, além do perigo da dispersão.

No caso, do "centro de interesse" consistir no emprego do tempo, acontecia de serem só eventualmente empregados, o que pressupunha uma metodologia tradicional.

Parece-me que o tratamento que hoje se dá ao método de projetos, conforme mencionado linhas atrás, está ligado a esta última forma de utilização.

Ora, o emprego de tal método fundado em "centros de interesse" exige certos cuidados, quanto ao ensino de 2º. grau, principalmente por dois motivos bastante ponderáveis: primeiro há compromissos entre a formação profissional e a realidade social brasileira; segundo, dar-se ênfase demasiada a atividades livres ligadas a interesses pessoais se torna problemático, pois não contamos ainda com uma teoria solidamente fundamentada, quanto à psicologia da adolescência.

Por isso, procuramos repensar, no caso do Colégio, essas teorias, a partir de alguns pressupostos como sejam: o currículo não pode voltar as costas para as exigências da sociedade em que vivemos; qualquer situação de ensino, em maior ou menor grau, no fundo, é diretiva; as decisões têm que ser remetidas, de alguma forma, ao que mais convém ao educando e à comunidade.

Daí termos optado, em uma primeira etapa de experiências, por uma utilização do que de mais dinâmico apresentam o método de projetos, os centros de interesse e o método da discussão (seminários), como as linhas-mestras de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas como as adaptações necessárias à nossa finalidade de instituição destinada a formar profissionais para o setor terciário de nossa Economia. Cabe, ainda, quanto ao método da discussão, esclarecer que não foi por nós encarado no sentido tradicional, isto é, como uma variação introduzida no método da preleção, ou seja, a possibilidade de que o aluno discuta determinados pontos de uma aula expositiva. Foi adotado como método por excelência. A partir daí, a técnica é a dinâmica de grupos e se procurou elaborar instrumentos destinados ao

trabalho docente (problema discutido em grupo pela supervisão e os professores). Em resumo, buscou-se estabelecer diretrizes relativas à preparação, meios e marcha da discussão de problemas específicos, em cada disciplina. Isto se constituiu em uma fase primeira para a discussão de problemas mais abrangentes, envolvendo outras disciplinas através do método de projetos, também não pensado tradicionalmente, como se viu.

## 2.2- IMPLICAÇÕES QUANTO ÀS ATIVIDADES TÍPICAS DE HABILITAÇÃO

Como se sabe, o Colégio "Clóvis Salgado" encarrega-se da formação de profissionais em Administração, Contabilidade, Secretariado, Turismo e Administração Hospitalar.

Que implicações haveria entre as proposições metodológicas e tecnológicas como delineadas aqui e as atividades típicas de habilitação?

Até agora, limitei-me a delinear as grandes linhas metodológicas que sustentam nosso planejamento pedagógico, ressaltando as necessidades da formação integral.

Fique bem entendido, contudo, que isso não importou em descaracterizar outros aspectos essenciais da formação técnica, como dimensão mesma daquela integralidade, ou seja, não se pretendeu minimizar o objetivo "agir produtivamente pela prática no uso dos instrumentos de trabalho".

Apenas se tentou mostrar que a preparação técnica não se constitui em setor autônomo, como se disse, com finalidades desvinculadas do objetivo geral do ensino de nível médio.

Ao chegarmos ao problema das "Atividades Típicas", cabe tentar demonstrar que o desenvolvimento das aptidões intelectuais, objetivo das duas partes do currículo, a que já nos referimos, não é aleatório em relação ao desempenho dessas atividades.

Senão vejamos:

Um Assistente de Administração terá que desempenhar, no exercício da profissão, trabalhos supervisionados de Planejamento, Organização e Controle, na Administração Empresarial e Pública.

Assim, quanto ao Planejamento, "executa projetos de pesquisas com o objetivo de conhecer a realidade de um fato administrativo". Isto, sem dúvida, mobiliza a capacidade de relacionar fatos e idéias intercorrespondentes; tem a ver, portanto, com conceitos e categorias do entendimento; "programa, com base na pesquisa, a organização dos setores componentes de um sistema administrativo", o que importa na capacidade de estabelecer relações lógicas, através do uso de categorias como unidade, pluralidade, totalidade, limitação, dependência, comunidade, etc.

Quanto à Organização, executa "tarefas destinadas a sistematizar, ordenar e racionalizar atividades administrativas", o que requer aptidões semelhantes às anteriores, pois a organização implica em coordenação racional.

Quanto à Controle, suas tarefas se resumem "em acompanhar e controlar a execução de trabalhos, através da elaboração de gráficos de Organização, Controle e Racionalização". O acompanhamento e controle não dispensam também o uso de habilidades intelectuais, como as mencionadas acima, o que impõe algo mais que um simples adestramento.

Para executar tais serviços, o Assistente de Administração precisa também apresentar habilidades técnicas mais específicas como elaborar tabelas, quadros, organogramas, fluxogramas, cronogramas, diagramas, PERT, etc. Isto supõe o domínio de uma teoria operacional

que não se resolve em simples automatismos ou adestramentos, também, pois supõe uma correspondente mentalização. Por exemplo, o PERT, como instrumento de eficácia, obriga a um esforço de criatividade "ao mesmo tempo em que facilita o uso das técnicas e seu controle".

O fator Técnicas de Execução foi adotado, em nosso sistema de avaliação, exatamente para preservar a necessidade da perícia no uso desses instrumentos mais específicos de trabalho, sem entretanto, esquecer-se a interpenetração teórico-prática. Sabemos que a tipologia das ações, no setor profissional, não dá lugar para "ações espontâneas", posto que todas elas constituem, de certo modo, "operações", na medida em que são ações lógicas racionalizadas pela reflexão ou pelo cálculo.

Do mesmo modo, um Técnico de Contabilidade, além do domínio de técnicas mais específicas de elaboração de balanços, balancetes, planos de conta, etc., não pode prescindir de uma capacidade técnica suposta nessas tarefas de ordem mais prática. Capacidade que envolve a aptidão intelectual para a compreensão da natureza da organização das entidades sócio-econômicas, do campo de aplicação da contabilidade na estrutura das empresas, das variações patrimoniais, da especificidade dos lançamentos, dos problemas de ajuste, apuração, reavaliação, etc.

E assim por diante, no campo da Estatística, do Turismo, da Administração Hospitalar, do Secretariado, etc.

É evidente que o método da simulação, que muitas vezes utilizamos, as atividades como visitas, entrevistas, excursões constituem excelentes recursos para a familiaridade dos alunos com os fenômenos do trabalho real. Entretanto, nada pode substituir, em eficácia, a realização dos estágios supervisionados recomendados pela Lei do Ensino, para o caso do treinamento em atividades típicas. Aí, há mais possibilidades quanto ao uso da tecnologia específica do campo de trabalho real.

### 3-CONCLUSÃO:

Tudo o que foi dito, até agora, representa uma sugestão de procedimentos, uma procura de caminhos e soluções. Como tal, sujeita a reavaliações e aperfeiçoamentos, visto que se constitui numa experiência em curso, além do que qualquer tentativa de equacionamento da realidade é sempre provisória, face ao dinamismo e mutabilidade que caracterizam os fenômenos sociais de qualquer natureza.

Desde que, como disse de início, procurei ligar as solicitações do tema deste texto à experiência viva do Colégio "Clóvis Salgado", pelas razões que expus, gostaria de lembrar que a ausência de ilustração mais concreta, em termos de resultados palpáveis, é intencional. Creio que isto se justifica pela finalidade do trabalho, em relação à natureza das intenções destes encontros. Portanto, cabia mais uma exposição da estruturalidade de nosso sistema, em termos estritos da relação professor/aluno e das situações-de-aprendizagem, o que constitui o ponto crucial do problema.

É evidente que todo o questionamento até agora feito, reporta-se a uma Tecnologia Educacional, no sentido amplo estabelecido por muitos, como "modo sistemático" em que a elaboração, a implementação e a avaliação do processo global da aprendizagem se dá em termos de "objetivos específicos" com o emprego de recursos humanos e materiais. Nesta acepção, consideram-se também, como componentes da tecnologia, os métodos e as técnicas de aprendizagem.

Tudo isso leva à necessidade de um exame semelhante quanto aos métodos e técnicas característicos do desenvolvimento dos trabalhos de Supervisão.

Um exame, por menos atento que seja, das colocações que circulam, em manuais destinados ao estudo desses problemas de supervisão, implica também na necessidade de uma reavaliação, quanto às formas de observação do desempenho do professor, em sala de aula.

Alguns métodos e instrumentos devem ser repensados, face ao que se expôs, até agora.

Por exemplo, fala-se de uma Supervisão Científica. Mais especificamente, no método de observação como instrumento de controle da ação pedagógica em curso. Portanto, pensa-se em um objeto, um ponto de vista e um campo de observação. Para a ilustração do desenvolvimento do método, comumente se apresentam sistemas como o de Flanders.

Ora, a adoção de tal método, como delineado, implica em "voltar as costas" para as mais ricas conquistas da pedagogia, hoje.

Verifica-se uma defasagem, parece-me que ainda perpetuada no processo de formação de professores para o ensino técnico (experiência nossa com estagiários das Faculdades de Educação ou de outros cursos). Continua-se a avaliar, em grande escala, o desempenho de professorandos através de sistemas semelhantes a este que acabamos de citar.

Com isso, creio que se criam problemas quanto à racionalização do trabalho, que é de todos quantos se encontram envolvidos com a Educação Nacional, para colocar o ensino de nível médio na via das aspirações nacionais.

Voltando ao sistema de observação: com a transformação necessária das situações-de-ensino em situações-de-aprendizagem, os dados observáveis não podem mais ser, por exemplo, "as perguntas do professor", complementares de uma exposição verbal por excelência. Nem as possíveis e ocasionais "manifestações" dos alunos em decorrência de questionários reflexivos.

A observação dos procedimentos verbais do professor deve ser, de certo modo, indireta, através do comportamento verbal dos alunos.

Portanto, as categorias de situações observáveis constantes do sistema de Flanders esvaziam-se em significatividade. Isto parece óbvio, uma vez que, a partir do que já foi exposto, haveria uma volta de 180 graus na visão das coisas. Categorias como as que vimos ("perguntas", "exposições", "explicações") assumiriam nesse novo contexto, aspectos qualitativos diferentes (a quantificação do sistema de Flanders seria irrelevante), conforme se tratasse de situações-de-ensino ou de situações-de-aprendizagem.

Em uma situação-de-ensino (o centro é o professor), é fácil concluir que a natureza das perguntas está condicionada a uma expectativa de resposta comprometida fundamentalmente com a mentalização do professor, com o seu "logicismo", sendo ele, aqui, o "dono do conhecimento". Em contrapartida, a natureza das perguntas, em uma situação-de-aprendizagem, é bem outra. O "desempenho verbal" do professor estará todo ele comprometido com o processo de racionalização dos alunos.

Então, os clássicos "planos de aula" sofrem um processo de minimização, posto que agora se impõe observar o desempenho do professor ante a dinâmica de utilização dos materiais, pelos alunos, através de métodos ativos. Logo, uma ficha de observação teria que envolver a avaliação de situações dinâmicas, em que as categorias centrais não seriam referenciáveis à verbalização de conteúdos pelo professor. Em termos gerais, tais instrumentos de Supervisão teriam que considerar certas linhas estruturais.

Este me parece o ponto crucial quanto ao problema metodológico, neste particular, considerando-se que métodos como o Não-Diretivo, o de Ajuda Interpessoal, o Clínico impli-

cam na observação direta da relação professor-aluno, que é a tônica das considerações que foram desenvolvidas, até aqui.

Além disso, os outros não supõem, parece-me, à primeira vista, aquela atuação articuladora do Supervisor desde a gênese do sistema educacional.

Quanto às técnicas de Supervisão, pouco há de comentar. Entre as **indiretas**, para um tipo de trabalho como o sugerido nesta oportunidade, são mais importantes o **Estudo dos Planos de Curso** e a **Revisão Constante do Currículo** e do **Material Didático Disponível**. Entre as **diretas**, ressalta como a mais importante a **Demonstração** Pedagógica pelo Supervisor ou pessoa habilitada.

É fato, entretanto, que realizações como esta promovida pelo Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura são o início de uma abertura necessária, que ainda não havia sido feita, neste País, para o estudo, a pesquisa e a tomada de posição indispensáveis a um tratamento sério dos problemas da Supervisão Pedagógica, em âmbito nacional. Por isso, é uma oportunidade de lançar sementes, das quais, acredito, poderá brotar, numa continuidade de preocupações e outras medidas semelhantes, toda uma **concreticidade de procedimentos** a serem adotados pelo Supervisor Pedagógico, face às instigações da nova realidade educacional.

O campo é virgem, apesar do mar de tinta que tem corrido em sua superfície. Muito há que fazer e discutir. A ordem de partida está dada. Agora é "mãos à obra".

**METODOLOGIA DA SUPERVISÃO  
PEDAGÓGICA NO SETOR  
TERCIÁRIO**

**HELENA APARECIDA SCOMBATI  
JOSÉ ANTÔNIO K ULLER  
SENAC-SP**



## I - INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi proposto, considerando-se o objetivo específico de: sugerir procedimentos que orientem a ação do Supervisor Pedagógico na coordenação da parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de Segundo Grau, para Habilitações Profissionais referentes a ocupações pertinentes ao Setor Terciário da economia.

Pode-se relacionar os seguintes fatores que possivelmente possam justificar um tratamento especializado dos procedimentos de supervisão, no que se refere ao setor da economia (terciário):

- a) O conjunto de tarefas próprias da ocupação objeto de estudo, varia em função das características regionais e em função da dimensão da empresa nas Habilitações referentes ao Setor Terciário.
- b) Muitos dos objetivos das Habilitações Profissionais do Setor Terciário guardam as mesmas dificuldades de operacionalização e avaliação que os objetivos propostos para disciplinas de Cultura Geral. Isso pode ser exemplificado, entre outros, pelos objetivos relativos ao relacionamento interpessoal na Habilitação em Secretariado e pelos objetivos relativos à criatividade na Habilitação em Publicidade.
- c) Dificuldade de reprodução, em situação controlada, de condições reais de trabalho que facilitem, ao aluno, posterior transferência da aprendizagem.

Entretanto, o supervisor da parte de Formação Especial do currículo das Habilitações relativas a outros setores da economia, defrontar-se-á, se bem que, possivelmente, em menores proporções, com problemas similares.

A análise das diferenças que possam existir na sistemática de Supervisão, quando aplicada à Habilitação e a outras modalidades de formação profissional prevista na Lei 5.692 (Qualificação, Aprendizagem, Suprimento, etc), leva-nos a concluir, por outro lado, que as diferenças, na prática, são conseqüência, em grande parte, dos instrumentos legais que regem as diversas formas de preparação para o trabalho.

Desta forma, optamos por uma abordagem mais abrangente, de modo a discutir os procedimentos de trabalho do supervisor em unidades de formação profissional, independentemente da modalidade de preparação para o trabalho e, em parte, independentemente do setor econômico da ocupação objeto de formação profissional.

Por outro lado, a sugestão de procedimentos de supervisão será efetuada a partir do tratamento do dois aspectos básicos: a concepção de supervisão, de onde decorrem os mesmos, e a definição de uma sistemática de formação profissional que delimite a amplitude da ação do supervisor e dê sentido e finalidade aos seus processos de trabalho.

Para esse efeito, considerar-se-á supervisão, como um processo através do qual são coordenadas, integradas, analisadas criticamente, controladas e aperfeiçoadas todas as atividades desenvolvidas dentro de uma unidade de formação profissional ou fora dela, que tenham como objetivo a aquisição, pelo aluno, de conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe possibilitem o exercício de uma ocupação e, portanto, o ingresso e permanência no processo produtivo.

Tais atividades envolvem um amplo conjunto de procedimentos destinados a garantir desde a efetiva adequação entre o programa de formação profissional e a clientela a que se destina, até a efetiva comprovação da eficácia do programa em termos de colocação e permanência no mercado de trabalho.

Concomitantemente a essa diversificação de atividades, existe uma correspondente complexidade das mesmas e uma multiplicidade de quadros de referência que potencialmente podem orientá-los. No desenvolvimento do processo de supervisão, defronta-se com problemas filosóficos, psicológicos, sociológicos, políticos, administrativos, pedagógicos, e outros. Encarar todos estes problemas do ponto de vista de um único especialista é, a nosso ver, empecilho às soluções possíveis.

Desta forma, consideramos que o processo de supervisão dentro de um sistema de formação profissional exige a ação de uma equipe técnica multiprofissional, cuja dinâmica solicitará de cada elemento, por um lado, a atuação plena em todas as atividades componentes do processo e, de outro, efeito irradiador de sua ação especializada no sentido de ampliação do âmbito e aumento de eficiência do trabalho dos demais integrantes da equipe.

Portanto, neste trabalho, a supervisão não será tratada sob o ponto de vista de um especialista que possa vir a exercê-la, nem da perspectiva de um conjunto de atribuições formalmente definido é, tampouco, de um conjunto de pessoas (docentes) beneficiárias de sua ação, mas sim, como uma ação que se desenvolve integrada ao processo de formação profissional, como fator de incremento nos índices de eficiência e eficácia desse processo e cujas atribuições e procedimentos emergem das necessidades de aprimoramento contínuo da formação profissional e são dinamizadas por ele. Uma ação que pode ser enriquecida pela integração de experiências e formações específicas dos componentes da equipe que a desenvolve e, mais que isso, pela contribuição que a ela pode ser prestada pelos discentes, docentes, integrantes da equipe administrativa e comunidade beneficiária da formação profissional desenvolvida pela unidade onde a ação supervisora ocorre.

Existem, por outro lado, questões básicas em relação à preparação para o trabalho, cujas respostas determinarão uma sistemática particular de formação profissional e, em consequência, o âmbito, a composição e demais características de um conjunto de procedimentos de supervisão:

- a) Quais as necessidades atuais e potenciais de recursos humanos qualificados, nas diversas áreas ocupacionais de um determinado setor da economia, em uma determinada região?
- b) Qual a modalidade de formação profissional (habilitação básica, habilitação plena, qualificação profissional, suprimento, etc.) requerida?
- c) Até que ponto as necessidades do sistema empregatício devem ser consideradas na elaboração de programas de formação profissional?
- d) Qual a combinação adequada de conhecimentos, atitudes e habilidades a ser desenvolvida pelo aluno para o atendimento pleno das funções ocupacionais em que foram detectadas carências de mão-de-obra qualificada?
- e) Como empregar os recursos disponíveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, de forma a maximizar a aquisição, pelo aprendiz, dos conhecimentos, atitudes e habilidades requeridos pelo mercado de trabalho e necessários à sua plena realização profissional?

- f) Quais os mecanismos organizacionais necessários para uma efetiva integração entre a unidade de formação profissional, a comunidade beneficiária e, dentro dela, o sistema empregatício?

As decisões operadas, face à multiplicidade de respostas que tais questões sugerem, definirão uma forma específica de desenvolvimento das atividades de formação profissional e, conseqüentemente, como afirmamos anteriormente, uma configuração peculiar dos procedimentos de supervisão a serem adotados.

Para efeito deste trabalho, como resposta às questões formuladas, faremos uso de uma estratégia global de formação profissional, composta dos seguintes elementos: Pesquisas e Levantamentos, Análises e Caracterizações Ocupacionais, Planejamento das Atividades de Formação Profissional, Trabalho com a clientela Potencial, Diversificação de Modalidades Operativas, Desenvolvimento de Metodologias Específicas de Formação Profissional, Orientação para o Trabalho, Colocação e Acompanhamento da Clientela Egressa no Mercado de Trabalho e Ação Comunitárias.

Cada um desses elementos serão tratados especificamente no decurso deste trabalho, com uma análise concomitante dos procedimentos de supervisão envolvidos.

Tanto a estratégia referida, como a perspectiva de supervisão decorrente, resultam de uma primeira sistematização da experiência dos autores na coordenação técnica de equipes das Unidades de Formação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) — Departamento Regional no Estado de São Paulo. Essas unidades desenvolvem um amplo trabalho de formação profissional, o qual não é restrito às Habilitações Profissionais pertinentes ao Ensino Regular de Segundo Grau, mas abrange, principalmente, as diversas modalidades de Ensino Supletivo (Qualificação, Aprendizagem, etc.) definidas na Lei 5.692/71. Tal circunstância, embora ciente da restrição fixada no objetivo, determinou em grande parte, a abordagem assumida.

O trabalho foi elaborado, com limitação de tempo, para constituir texto gerador de discussão em grupo e, como tal, não pretende ser exaustivo nem conclusivo, mas sim levantar problemas relativos ao trabalho da equipe de supervisão e apresentar algumas tentativas de solução a serem discutidas em grupo.

## II - PESQUISAS E LEVANTAMENTOS RELATIVOS A DEFINIÇÃO DE PRIORIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como elemento básico de entrada no Planejamento das Atividades de Formação Profissional, as pesquisas e levantamentos referidos atendem, entre outras, as seguintes funções específicas:

1. Fornecer indicadores para as decisões relativas ao conjunto das Habilitações Profissionais e demais programas de formação e aperfeiçoamento (Qualificação Profissional, Suprimento, etc.) a serem desenvolvidos num dado momento por uma unidade operativa.
2. Possibilitar o aproveitamento máximo dos recursos disponíveis na unidade de formação profissional e comunidade.
3. Fornecer dados que possibilitem à equipe técnico-administrativa delinear um trabalho com garantia da melhor adequação possível entre a ação educativa e as necessidades manifestas ou identificadas da comunidade circundante. No caso específico da formação especial, tal adequação é, em grande parte, expressa pela concordância entre o número de pessoas que adquiriram a combinação apropriada de conhecimentos, atitudes e habilidades que as capacitam para o desempenho de uma função ocupacional e as possibilidades concretas de exercício da ocupação no sistema empregatício.

Alguns levantamentos e pesquisas atendem, em especial, as funções especificadas:

### 1. CLASSIFICAÇÃO DE OCUPAÇÕES

Para efeito de planejamento da formação e, inclusive, para a realização de levantamentos de mercado de trabalho, constitui fator de facilitação, a existência de classificação de ocupações relacionada diretamente com as modalidades de formação profissional existentes. Uma classificação ocupacional, assim organizada, possibilitaria, de imediato, à equipe da unidade operativa, a organização de um rol de ocupações de um dado Setor ou Sub-setor da economia, passíveis de serem objeto de formação profissional em uma determinada modalidade de formação ou nível de ensino.

Lembramos, no caso, o fato de que em relação às Habilitações Profissionais, existem listagens nacionais ou regionais de possibilidades de formação, normativamente definidas.

Controvérsias existentes sobre se uma dada ocupação é bem definida no mercado de trabalho ou se ela exige formação em nível de segundo grau, seriam evitadas por uma classificação que, descrevendo sucintamente a ocupação, anulasse o problema de nomenclaturas distintas, fornecendo concomitantemente a necessária informação a respeito do nível de formação exigido.

Atualmente, além de contarmos, para efeito de planejamento, com a "Classificação Internacional Padronizada de Ocupações", desenvolvida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1958), está sendo executado um projeto pelo Ministério do Trabalho, visando a elaboração da Classificação Brasileira de Ocupações (C.B.O.). Tal trabalho, acreditamos, se desenvolvido de modo a facilitar o planejamento educacional, virá suprir as necessidades referentes à definição do tipo de formação apropriada para eliminar carências de mão-de-obra

qualificada, identificadas por levantamentos de mercado de trabalho e, além disso, facilitar a realização desses levantamentos.

## 2. MERCADO DE TRABALHO E CARACTERIZAÇÃO DE COMUNIDADE

Pesquisas ou levantamentos sobre mercado de trabalho e voltadas para a caracterização da comunidade, em última análise, no que tange à preparação para o trabalho, destinam-se à identificação das necessidades atuais e potenciais de mão-de-obra qualificada, passíveis de serem atendidas por uma determinada modalidade de formação.

A necessidade desse tipo de levantamento é sentida por todas as entidades que desenvolvem programas de qualificação para o trabalho. O SENAC - Departamento Regional no Estado de São Paulo, está desenvolvendo, no momento, um amplo levantamento, contando em parte com o apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), visando:

- definir, identificar e classificar em áreas, as ocupações relativas aos Sub-setores: "Comércio", "Serviços" e "Saúde";
- caracterizar a Estrutura Ocupacional dos Estabelecimentos desses Sub-setores;
- caracterizar as ocupações no Estabelecimento, através de seus critérios de recrutamento, seleção e promoção além das exigências técnicas e pessoais para a admissão de pessoal;
- caracterizar a mão-de-obra de cada Sub-setor mencionado, identificando: ocupação, sexo, idade, estado civil, origem, escolaridade, formação profissional, tarefas desempenhadas e salário;
- verificar a evolução do volume de mão-de-obra ocupada naqueles Sub-setores, nos últimos cinco anos.

Como podemos verificar através dos objetivos relacionados, esse projeto envolve características de Classificação de Ocupações, Levantamento de Mercado de Trabalho e Caracterização de Ocupações, que será discutido no tópico seguinte. É fácil, por outro lado, verificar a importância das informações relativas a cada uma das variáveis mencionadas nos objetivos e do conjunto total de dados a serem obtidos, nas decisões a serem operadas na efetivação de um planejamento de formação profissional.

## 3. CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA

Importantes, na adequação entre o programa de formação profissional e a clientela beneficiária, os levantamentos sobre as características da clientela potencial, têm, no caso do segundo grau, papel específico de ajustar o rol de Habilitações Profissionais aos interesses expressos da clientela. A experiência nos tem mostrado, entretanto, que a realização de levantamentos sobre o interesse da clientela, sem um prévio trabalho de informação profissional, detecta mais um desconhecimento das reais possibilidades de estudo e formação por parte da clientela, que uma efetiva identificação de seus interesses. Em levantamento realizado na cidade de Santo André (SP), por exemplo, após um trabalho de informação profissional, a opção por Habilitações Profissionais, em detrimento do segundo grau acadêmico, cresceu de poucas para cerca de 90% das escolhas realizadas pelos alunos das 8as. séries do primeiro grau.

## 4. RECURSOS DISPONÍVEIS

O levantamento dos recursos disponíveis fornecerá dados que, ao contrário dos levantamentos anteriores que orientavam a identificação de necessidades de atuação, estabelecem indi-

cadres para a limitação do conjunto total de alternativas de ação passíveis. Tal levantamento, entretanto, não deverá ficar restrito aos limites da unidade de formação profissional, mas procurar ativamente na comunidade, a identificação de todos os recursos que possam facilitar e ampliar a ação educacional por ela desenvolvida. Nesse sentido, a indicação na Lei 5.692/71 e legislação complementar, dos mecanismos de intercomplementaridade e entrosagem, abre amplas possibilidades de integração dos recursos da comunidade no desenvolvimento da ação educativa.

A execução, por parte da equipe técnica de uma unidade, de todos os estudos mencionados, que, juntamente com a análise crítica da situação anterior, fundamentaria o planejamento para um determinado ano, não é possível no que se refere à classificação de ocupações e, em parte, aos levantamentos de mercado de trabalho.

No que se refere ao mercado de trabalho, entretanto, mesmo contando com levantamentos efetuados, por exemplo, pelos órgãos centrais, a equipe de supervisão necessita constatar a validade de suas conclusões à realidade ocupacional da região geográfica imediata a que, em primeiro plano, a unidade de formação profissional deve atender. Esse trabalho na impossibilidade de um estudo sistemático das necessidades do mercado de trabalho local, poderá ser realizado sobre inferências, a partir de dados fornecidos por Associações Comerciais e Industriais, Sindicatos, Clubes de Serviço, Prefeituras Municipais, Instituições Educacionais, Secretarias do Planejamento, entre outros. Além disso, para efeito de levantamentos locais, a equipe de supervisão poderá contar com dados decorrentes de um trabalho realizado a partir da articulação de recursos comunitários disponíveis para a efetivação de um levantamento desse teor. Também os dados obtidos do trabalho de colocação e acompanhamento da clientela egressa, na medida que possibilitam uma análise do acerto de decisões anteriores quanto à programação, podem constituir parte do acervo informativo.

Os levantamentos quanto à clientela e recursos disponíveis constituem, evidentemente, esfera de ação da unidade de formação profissional e, como tal, responsabilidade direta da equipe de supervisão.

Como conclusão do tópico, afirmariamos que compete à equipe de supervisão, coletar os dados disponíveis, dar tratamento aos necessários e organizar o acervo informativo sobre a comunidade, a clientela, a unidade de formação profissional e os recursos disponíveis, de modo a fornecer elementos às decisões quanto aos programas de formação profissional a serem desenvolvidos e quanto às formas específicas de desenvolvimento desses programas.

### III - ANÁLISE OCUPACIONAL OU CARACTERIZAÇÃO OCUPACIONAL

Definidas as Habilitações Profissionais e os demais programas a serem desenvolvidos por uma determinada unidade de formação profissional, em um dado espaço de tempo, faz-se necessário um conhecimento, o mais completo possível, das atividades componentes das ocupações objeto desses programas. Esse conhecimento é fundamental na definição de objetivos válidos (em termos de conhecimentos, atitudes e habilidades) para os programas de formação profissional e, a partir desses objetivos, no delineamento das demais etapas do planejamento curricular.

Para obtenção desse conhecimento, uma das formas que tem sido utilizada é a Análise Ocupacional que "consiste em uma especificação cuidadosa — baseada em observações diretas ou no testemunho de profissionais, supervisores, empregados e outros, das tarefas realmente desempenhadas nas funções ocupacionais" (Staley, 1968).

Os dados obtidos através da análise ocupacional, além de facilitarem a fixação de objetivos válidos para o processo de ensino-aprendizagem, podem ser utilizados para:

- fornecer indicadores para a fixação de pré-requisitos a serem exigidos da clientela potencial dos cursos;
- fornecer indicadores para o recrutamento e seleção de docentes;
- orientar a seleção de procedimentos instrucionais;
- completar as referências quanto às instalações, aos equipamentos e ao material de consumo necessário à execução, em situação de aprendizagem, das tarefas da ocupação;
- facilitar a seleção e a elaboração dos demais recursos didáticos;
- fornecer elementos para a seleção de critérios e elaboração de instrumentos de avaliação do rendimento escolar;
- fornecer indicadores para a avaliação, em nível de sistema, da eficiência da formação proporcionada pelas unidades de formação profissional.

A utilização da análise ocupacional como instrumento de trabalho do supervisor encerra, entretanto, alguns problemas.

O primeiro deles se refere aos cuidados necessários para garantir a validade das informações obtidas através dela. Para tanto, a análise ocupacional pode ser desenvolvida a partir de procedimentos similares aos da pesquisa científica, no que se refere à escolha de uma amostra representativa e às formas de coleta e análise dos dados. Pelo menos no caso do Setor Terciário, uma dificuldade adicional é encontrada na prática - a inexistência ou dificuldade de acesso às informações básicas que possibilitam a amostragem. Às dificuldades encontradas para a determinação do número total de profissionais que exercem uma ocupação ou do número de empresas que os ocupam (população), somam-se as relativas à existência de diferentes denominações (em termos de ocupação) para um mesmo conjunto de tarefas básicas, e de mesma denominação para diferentes conjuntos tarefas.

Tais dificuldades tendem a ser reduzidas na medida que o supervisor possa dispor de dados de referência básicos, os quais podem ser fornecidos por trabalhos tais como Classificações de Ocupações e Pesquisas de Mercado de Trabalho, referidos no item anterior.

O segundo problema é que, em função da dinâmica das funções ocupacionais, as informações resultantes da análise desatualizam-se com maior ou menor rapidez. Isso exige trabalho de contínua revisão e validação das já existentes, reduzindo as disponibilidades para a efetivação da análise de ocupações ou conjuntos ocupacionais ainda não abordados.

Um terceiro problema pode ser colocado através das seguintes questões: a forma como a ocupação é exercida num determinado momento é a forma desejável de exercê-la? O conteúdo da formação deve resultar do que faz o profissional ou do que desejariam que ele fizesse, os empresários ou técnicos?

Staley (1970) exemplifica esse problema referindo-se aos professores primários. Uma análise do que faz atualmente o professor primário no Brasil, resultaria num conjunto válido de objetivos de formação? Uma formação calcada no que os técnicos em educação gostariam que o professor primário realizasse, por outro lado, não resultaria em perda pelo menos parcial da formação, uma vez que muitas das tarefas decorrentes não teriam condições concretas de execução?

Uma solução possível para esse problema parece-nos, seria a combinação do procedimento de análise ocupacional realizada com profissionais e de uma posterior coleta de juízos de valor a respeito do conteúdo da análise realizada junto aos técnicos responsáveis pela supervisão desses profissionais na empresa, ficando a critério dos docentes e da equipe de supervisão técnica, em nível de sistema ou em nível de unidade operativa, o juízo a respeito da importância relativa a ser dada a esses dois conjuntos de informações na definição dos objetivos instrucionais.

O quarto problema é referente às possibilidades concretas do supervisor de uma unidade de formação profissional efetuar análises ocupacionais. Uma análise completa, passível de atender às várias funções anteriormente referidas, implica numa minuciosa descrição das tarefas da ocupação, das operações componentes e dos passos de cada uma dessas operações. Isso, sem considerar a necessidade de uma amostra representativa, envolve um grande número de horas de observação ou entrevista com um único profissional. Por outro lado, dada à característica de validade nacional ou regional das Habilitações Profissionais, seria desejável que as análises ocupacionais fossem realizadas tendo em vista uma população de profissionais ou empresas correspondentes, de forma a garantir que o mesmo conjunto básico de tarefas fosse abordado por todas as unidades de formação profissional que mantivessem uma determinada Habilitação ou Qualificação Profissional.

Desta forma, a tarefa de elaboração de análises ocupacionais ficaria melhor situada dentro do âmbito do trabalho de uma equipe de supervisão em nível de sistema, restando à equipe local o problema de adequação às características peculiares que a ocupação pudesse assumir dentro do respectivo mercado de trabalho.

Colocados esses problemas podemos configurar a ação do supervisor, em relação ao procedimento de análise ocupacional, da seguinte forma:

#### a) - EM RELAÇÃO A ELABORAÇÃO DE ANÁLISES OCUPACIONAIS

Esse trabalho poderá ficar a cargo da equipe central de supervisão, restando à equipe da unidade de formação profissional, adaptá-las às circunstâncias locais. Essa atividade far-se-á através de procedimentos tais como:



1. Submeter as análises ocupacionais já elaboradas, à apreciação de profissionais, administradores e empresários de organizações locais, no sentido de verificar a necessidade de inclusão de tarefas, operações ou passos peculiares à forma como a ocupação é exercida nessas organizações.
2. Submeter a análise à apreciação dos docentes da parte de formação especial do currículo, de forma a operar as decisões a respeito da adequada combinação do real e do desejável, referida anteriormente.

No caso de não existência de uma análise ocupacional prévia, o supervisor poderia coordenar os recursos da unidade e da comunidade, no sentido de promover uma caracterização ocupacional. Distinguimos a caracterização da análise ocupacional, pela menor especificação da primeira. Em uma caracterização ocupacional, na forma que temos usado o termo, limita-se a identificar as grandes tarefas componentes da ocupação, sem desmembrá-las nas operações e passos constituintes. É evidente que uma caracterização ocupacional, na medida de sua menor especificidade e, em geral, menor cuidado quanto à validade das informações, será mais limitada no que se refere às suas potenciais aplicações no planejamento curricular, além do risco presente, quando realizada em função de uma população limitada, de orientar uma formação restrita às condições específicas em que uma ocupação é exercida em um determinado local.

#### b) - EM RELAÇÃO À UTILIZAÇÃO DA ANÁLISE OCUPACIONAL NO PLANEJAMENTO

Embora a análise ocupacional possa constituir-se em importante elemento de entrada no planejamento das atividades de formação profissional, seu uso indiscriminado poderá resultar em falhas nesse processo. Da análise crítica da equipe técnico-administrativa e docente dos dados por ela fornecidos, combinada com idêntico procedimento em relação aos demais dados de entrada, ó que podem ser operadas decisões relativas à fixação de objetivos, recursos e procedimentos instrucionais, entre outras.

As decisões efetuadas a partir dessa reflexão poderão ser consubstanciadas num Plano de Estudo da Habilitação ou Plano de Curso (ou outra denominação apropriada), instrumento que abordaremos no tópico seguinte.

Em função da dinâmica das funções ocupacionais, por outro lado, os elementos informativos integrantes da análise ocupacional, necessitam ser concomitantemente atualizados, mesmo no âmbito da ação de uma unidade de formação profissional, a partir de contatos sistemáticos com o mercado de trabalho beneficiário do processo de ensino-aprendizagem que nela se desenvolve. Para tanto, como sugestão, a unidade poderá organizar um conselho consultivo, constituído de profissionais, administradores e empresários que, reunido periodicamente, colaboraria com a equipe de Supervisão e docente, na revisão do conteúdo profissionalizante.

Resta lembrar, como conclusão do tópico, que, independentemente dos procedimentos sugeridos, a equipe de supervisão de uma determinada unidade de formação profissional, precisa contar com um conjunto sistematizado de dados sobre as ocupações objeto das Habilitações ou Qualificações desenvolvidas nessa unidade. Sempre que possível, esse conjunto de dados deve resultar de informantes não restritos à equipe docente da unidade. Isso é importante, senão por razões de maior validade das informações e planejamento decorrente, como medida prática para possibilitar, ao supervisor, julgamento a respeito dos recursos humanos de que dispõe para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

#### IV - PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os resultados dos trabalhos referidos nos tópicos anteriores, constituirão elementos de entrada para o planejamento das atividades de formação profissional, encarado como um processo que envolve as fases de elaboração, execução e avaliação do plano. No caso específico da formação especial, o planejamento será desenvolvido de forma a identificar, selecionar, mobilizar e coordenar recursos humanos, materiais e financeiros, como também procedimentos de trabalho, tendo em vista a busca contínua de combinação adequada dos seguintes resultados desejáveis:

- aumento do número de alunos qualificados, tendo em vista o atendimento mais completo possível das necessidades prioritárias constatadas a partir dos estudos analisados anteriormente;
- elevação do índice de aprovação, encarada como aquisição efetiva dos conhecimentos, atitudes e habilidades requeridos para o exercício de uma dada ocupação;
- redução do índice de evasão;
- elevação do índice de ingresso da clientela na força de trabalho;
- redução dos custos operacionais.

Para efeito de consecução desses objetivos, sugerimos a seguir, uma sistemática de planejamento das atividades de formação profissional calcada em quatro instrumentos básicos:

##### 1 - PLANO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O plano das atividades de formação profissional é, por nós, encarado como o instrumento mais abrangente de planejamento de uma determinada unidade operativa e constitui-se em procedimento básico de racionalização do trabalho e de integração entre elementos e setores. Comporta o registro das decisões referentes a dois aspectos fundamentais da ação que se desenvolve: definição e distribuição no espaço e no tempo das programações a serem desenvolvidas pela unidade num determinado período e definição a respeito do apoio técnico-administrativo a ser prestado na realização dessas programações.

As decisões referentes ao primeiro aspecto comportam a análise dos dados sobre mercado de trabalho, interesses da clientela, recursos disponíveis e estudos a respeito da distribuição dos programas no tempo e no espaço, de modo a propiciar na efetivação dos programas de formação profissional, um aproveitamento máximo dos recursos disponíveis, como no caso de equipamentos, por exemplo, que implicaria em sua utilização ininterrupta durante todo o ano, nos três períodos de funcionamento de uma unidade. A aplicação do princípio de maximização dos recursos, é bom lembrar, complexifica-se na medida que se coordena, na realização dos diferentes programas, recursos oriundos de várias instituições da comunidade.

As definições relativas ao segundo aspecto comportam todas as decisões referentes à assessoria e ao controle das atividades, direta ou indiretamente, relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. Na realização do planejamento, a equipe técnico-administrativa poderá defrontar-se com decisões relativas à sistemática de treinamento do corpo docente, estabelecimento do controle orçamentário, aperfeiçoamento do processo de avaliação da aprendizagem, melhoria dos procedimentos de integração com a comunidade, racionalização dos

controles e registros referentes à clientela, etc, em função da análise sistemática da eficiência dos procedimentos de trabalho de toda a equipe durante o período anterior.

## 2 - PLANOS DE CURSO OU PLANOS DE ESTUDO

São instrumentos elaborados em função dos dados coletados, a partir das análises ocupacionais ou caracterizações ocupacionais. No caso das Habilitações Profissionais, constitui elemento fundamental de entrada na elaboração desses planos, a legislação educacional vigente (Lei 5.692/71, Resolução C.F.E. n. 2/72, Parecer C.F.E. n. 76/75, entre os mais importantes).

Os Planos de Curso ou de Estudo, na forma do uso que damos aos termos, constituem-se em instrumentos que caracterizam o Curso ou a Habilitação em função da legislação educacional; definem pré-requisitos para a clientela, definem condições para a instalação dos cursos a que se referem, estabelecem a estrutura curricular dos mesmos e, principalmente, estabelecem objetivos para as matérias e/ou disciplinas em função dos objetivos do curso, definidos a partir dos levantamentos ocupacionais citados, garantindo, assim, em princípio, a coerência entre o conteúdo da ocupação e o programa de formação referente.

A distribuição dos objetivos pelos elementos da estrutura curricular, assim efetivada, procura, por outro lado, facilitar a aplicação dos princípios de coordenação horizontal e vertical do currículo, na medida que orientam a definição de objetivo e procedimentos instrucionais quando da elaboração do plano de ensino pelos docentes. Para efeito de concretização, anexamos ao presente trabalho um Plano de Curso, elaborado pela Seção de Tecnologia Educacional do Departamento Regional do SENAC no Estado de São Paulo.

Os Planos de Curso quando elaborados e adotados a nível de sistema permitem, ainda, aos órgãos centrais o controle da formação profissional desenvolvida nas diversas unidades componentes e, quando os objetivos constantes do plano sofrem a suficiente operacionalização, a avaliação da eficiência da formação por elas proporcionada.

## 3 - PLANOS DE ENSINO

Usamos o termo Plano de Ensino para denominar o instrumento que detalha, ao nível de um docente e uma turma, as proposições contidas nos Planos de Curso. Esse detalhamento é realizado, basicamente, em termos de objetivos, procedimentos instrucionais e avaliação do rendimento escolar.

Se considerarmos, por exemplo, que os objetivos previstos nos Planos de Curso foram definidos em função das tarefas básicas de uma dada ocupação, os objetivos do Plano de Ensino teriam como referência as operações que constituem essas tarefas.

No Plano de Ensino, os objetivos do Plano de Curso, além de detalhados, são operacionalizados tendo em vista melhor seleção dos procedimentos instrucionais e facilitação do processo de avaliação. Além disso, no caso de elaboração do Plano de Curso pelos órgãos centrais do sistema, seus objetivos devem sofrer em nível de unidade operativa, a necessária adequação às condições locais de demanda de mão-de-obra qualificada. Nesse caso, é no Plano de Ensino que são aproveitados os dados resultantes do trabalho de adequação, em nível local, das análises ocupacionais elaboradas em nível de sistema.

Em relação aos procedimentos instrucionais (conteúdo, estratégias, recursos), deveriam ao nosso ver, orientar a sua seleção e, conseqüentemente, sua utilização na execução do plano de ensino, os princípios:

- fornecer, ao aluno, modelos adequados de desempenho das tarefas, operações e passos da ocupação;

- propiciar, a cada aluno, prática suficiente dessas tarefas, de forma a garantir um desempenho hábil, em termos de velocidade e precisão;
- garantir, ao aluno, a necessária retro-informação sobre o seu desempenho.

Outras indicações que podem orientar a seleção de procedimentos instrucionais, relativas, principalmente, à criatividade e transferência da aprendizagem, serão discutidas em tópico à parte.

A avaliação do rendimento escolar, no caso da formação especial, deveria ser abordada, acreditamos, com preocupações similares à avaliação de desempenho na empresa. Se pensarmos no efetivo ingresso do aluno na força de trabalho, o que interessa avaliar, em última análise é a execução eficiente e eficaz, pelo aluno, das tarefas pertinentes à ocupação que pretende desempenhar e não a capacidade de descrever ou identificar aspectos relativos à execução de tais tarefas, resultando numa avaliação à base de lápis e papel realizada bimestralmente, prática ainda bastante comum em unidades de formação profissional.

#### 4 - PROJETOS ESPECIAIS DE AÇÃO TÉCNICA

Algumas das proposições de ação técnica, constantes do plano das atividades de formação profissional, necessitam, dada a sua complexidade, extensão ou necessidade de maior precisão na execução, serem detalhadas em projetos especiais que assegurem à equipe técnica uma ação mais sistemática e eficiente. No trabalho das equipes técnicas das unidades operativas do SENAC, por exemplo, atividades relativas à informação profissional, treinamento de docentes, desenvolvimento de atitudes, colocação e acompanhamento, entre outras, tem merecido um tratamento mais preciso, em termos de elaboração, execução e avaliação de projetos especiais. Essas atividades, ao requererem semelhante tratamento, geralmente visam solucionar problemas prioritários identificados pela unidade, ou introduzir um novo procedimento de trabalho em relação a um determinado campo de ação da supervisão.

Os vários instrumentos de planejamento considerados, estão intimamente relacionados. Da definição dos programas a serem desenvolvidos, efetuada quando da elaboração do Plano das Atividades de Formação Profissional, decorrem os Planos de Curso correspondentes e destes, os Planos de Ensino. Da mesma forma, da definição do trabalho técnico-administrativo decorrem os Projetos Especiais.

O conjunto de instrumentos citados atende ao critério de abrangência, através do Plano das Atividades de Formação Profissional, e de especificidade, através dos Planos de Ensino e Projetos Especiais. Cabe lembrar aqui o risco de, na prática, proliferarem-se os instrumentos de planejamento, o que poderia redundar na perda, em atividade de elaboração de planos, do tempo e recursos economizados com maior racionalização do trabalho. A simplicidade aliada à precisão é, no caso, desejável.

Outros problemas de ordem prática podem ser lembrados: formalismo — "elaborar planos para entregar às autoridades competentes", artificialismo — planos elaborados "post factum"; erro de princípio — quando se toma como plano, uma simples declaração de intenções, ou seja, situações que decorrem ou da ausência de uma atitude convicta da utilidade do plano ou das limitações dos "planejadores".

Um outro tipo de formalismo pode ser encontrado na prática. Diz respeito à excessiva preocupação em elaborar planos segundo um modelo formal considerado e com problemas terminológicos, principalmente quando existentes em detrimento de uma efetiva preocupação de submeter a realidade ao efeito racionalizador do plano.

O processo de supervisão, tal como foi anteriormente definido, está intimamente ligado à elaboração, execução e avaliação dos planos que acabamos de mencionar. Poderíamos rela-

cionar, como atribuições específicas, a participação efetiva na elaboração, execução e avaliação dos Planos das Atividades de Formação Profissional; a elaboração e/ou coordenação da utilização e controle de execução dos Planos de Curso; coordenação da elaboração, orientação e controle na execução e avaliação, em termos de resultados do processo de ensino-aprendizagem, dos Planos de Ensino; e, naturalmente o desenvolvimento dos Projetos Especiais.

A avaliação de todos os instrumentos de planejamentos discutidos far-se-á em função dos objetivos estabelecidos no início deste tópico.

Nas fases posteriores, discutiremos alguns aspectos que, embora pertinentes ao planejamento das atividades de formação profissional, gostaríamos de destacar em função de sua importância dentro do processo de supervisão, tal como o entendemos, e como resposta ao objetivo específico deste trabalho.

## V - TRABALHO COM A CLIENTELA POTENCIAL

Em termos de teoria educacional, afirma-se que o conteúdo da formação deve ser adequado às características da clientela. No caso da formação especial, entretanto, a aplicação desse princípio esbarra em uma dificuldade. Exige-se coerência entre o conteúdo profissionalizante e as necessidades do mercado de trabalho, quando colocamos como objetivo final o ingresso do aluno no sistema produtivo. Em função disso, o trabalho de adequação clientela-programação deve ser realizado, parece-nos, muito, mais em termos de seleção de uma clientela apropriada ao programa de formação profissional proposto, que o contrário.

Em decorrência, exige-se um trabalho específico da equipe de supervisão em relação à clientela potencial dos programas de formação profissional, procurando, já na entrada, a redução do índice de evasão e aumento dos índices de aprovação e colocação no mercado de trabalho, objetivos definidos para o processo de planejamento das atividades de formação profissional.

Esse trabalho envolve, fundamentalmente, quatro etapas: informação profissional, recrutamento, inscrição e seleção.

### 1 - INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

A etapa de informação profissional é desenvolvida com os seguintes objetivos:

- informar, aos que estão em processo de escolha, sobre as oportunidades ocupacionais, as características das ocupações a elas referentes e correspondentes oportunidades educacionais oferecidas nos diferentes graus de ensino;
- conscientizar o pessoal já envolvido no processo produtivo, sobre a importância do aperfeiçoamento profissional contínuo, face às mutantes condições de vida e trabalho.

Para a consecução de tais objetivos, exige-se uma contínua coleta e produção de material informativo, contatos sistemáticos com empresas e instituições educacionais, a organização de um banco de dados e o desenvolvimento de procedimentos que possibilitem o atendimento de uma clientela quantitativamente significativa.

Espera-se, com a consecução desses objetivos, facilitar opções conscientes e colocar uma perspectiva de educação permanente à clientela alvo. Para tanto, o conteúdo informativo não poderá ficar restrito às oportunidades ocupacionais oferecidas pela unidade operativa e ocupações referentes, mas apresentar uma ampla perspectiva dos recursos de formação e oportunidades de emprego da comunidade e região.

A informação profissional, assim realizada e do ponto de vista da unidade que a desenvolve, tem efeitos seletivos, na medida que restringe a procura pelos programas àqueles que, pelo menos potencialmente, estão interessados no exercício da ocupação objeto da formação profissional.

Colocamos a atividade de informação no âmbito da unidade de formação profissional, a partir da constatação de que o processo de orientação vocacional a ser realizado nas escolas de primeiro grau, ainda não se encontra efetivamente implantado, requerendo, portanto, da equipe de supervisão da unidade operativa, uma ação supletiva, embora parcial, nesse sentido.

## 2 - RECRUTAMENTO

Paralelamente à informação profissional é desenvolvido o recrutamento, através da comunicação à clientela potencial e agora, interessada, das oportunidades de formação proporcionadas pela unidade e das condições exigidas ao candidato para acesso a essas oportunidades. O recrutamento é encarado como uma atividade que visa a busca ativa da clientela específica de um determinado programa, em contraposição a uma espera passiva dos interessados, prática bastante comum em unidades de formação profissional.

## 3 - INSCRIÇÃO

A inscrição deve fornecer dados à pré-seleção dos candidatos à participação em um determinado programa, e, concomitantemente propiciar informações que favoreçam a organização de seleção.

## 4 - SELEÇÃO

A seleção deve ser organizada a partir da consideração de alguns fatores básicos:

- condições pessoais requeridas pela empresa para o exercício de uma dada ocupação;
- pré-requisitos, dos candidatos, para a aquisição dos conhecimentos, atitudes e habilidades que vão ser objeto da formação;
- interesse do candidato em, efetivamente, exercer a ocupação objeto do programa de formação profissional ou, no mínimo, dar continuidade aos estudos em cursos relacionados com essa formação.

Existem, na prática, pelo menos dois tipos de problemas: dificuldade de mensuração dos fatores considerados e insuficiência de recursos para a utilização de diversificados procedimentos de seleção, o que poderia atenuar essa dificuldade.

Poderíamos indicar, como sugestão de solução do primeiro problema, a utilização dos instrumentos disponíveis para a avaliação dos fatores e uma busca contínua de maior validade dos procedimentos de seleção em função dos resultados apresentados, numa linha, portanto, de pesquisa em ação e, em relação ao segundo problema, a participação efetiva dos docentes no processo de seleção ou, ainda, a mobilização, para efeito de seleção, dos profissionais e técnicos que, na comunidade, exercem a função ocupacional correspondente ao programa para o qual os candidatos estão sendo selecionados.

De qualquer forma, a organização do processo de seleção deve ser encarada, pela equipe de supervisão, como um dos pontos fundamentais do trabalho, uma vez que, se mal efetuada, encerra o risco de comprometer todo o trabalho posterior na busca da eficiência e eficácia do processo de formação profissional.

Transcendendo o âmbito do tópico, lembraríamos a existência de problema similar em relação aos docentes. No caso específico da formação especial, pelo menos a comprovação da competência profissional do candidato deveria ser assegurada no processo de seleção.

As quatro etapas do trabalho com a clientela potencial estão intimamente relacionadas, ganhando relevância uma delas, na prática, em função das características de um determinado programa de formação profissional. Por exemplo, no caso em que, para um determinado curso, as necessidades de mão-de-obra são quantitativamente mais elevadas que a demanda da clientela, a etapa de recrutamento ganha importância, em detrimento das demais.

Gostaríamos de lembrar, ainda, que o procedimento de mobilização dos recursos comunitários pode ser utilizado no desenvolvimento de todas as etapas do trabalho com a clientela potencial e não apenas no processo de seleção, na forma da sugestão anterior.

## VI - DIVERSIFICAÇÃO DE MODALIDADES OPERATIVAS

A proposta de diversificação das formas de desenvolvimento de diferentes programas de formação profissional (Qualificação, Habilitação, Aperfeiçoamento, etc) e a própria execução de distintos programas, atendem a dois princípios básicos:

- realização das atividades de formação profissional dentro de uma perspectiva de educação permanente;
- e, conseqüentemente, intensificação da integração entre unidade de formação profissional e comunidade, em direção a um amplo contexto educativo que envolva na ação de formação para o trabalho os esforços de todas as instituições locais que possam exercê-la.

Como uma das modalidades operativas possíveis, a unidade de formação profissional é visualizada, nesse sentido, como um órgão comunitário preocupado em incentivar, gerar, desenvolver e coordenar as ações educativas destinadas a suprir as necessidades de formação profissional da comunidade e atender a todos que, em qualquer idade, procuram uma formação específica.

Tal concepção não contradiz as indicações efetuadas anteriormente, quanto à seleção para um determinado programa, na medida que a programação total da unidade tenha sido estabelecida em função da identificação das necessidades da clientela e comunidade. Ao mesmo tempo implica a consideração da unidade como um Centro de Formação Profissional, que desenvolva a parte de formação especial do currículo das Habilitações Profissionais e, ao mesmo tempo, programas de preparação para o trabalho e aperfeiçoamento profissional, que atendam, supletivamente, em nível de primeiro e segundo grau, as necessidades constatadas.

Além da formação em centros, relacionamos algumas outras modalidades operativas que podem ser empregadas na tarefa de preparação para o trabalho, tais como: intercomplementaridade com outras instituições educacionais, capacitação em empresas, sistema misto e unidades móveis.

### 1 - INTERCOMPLEMENTARIDADE COM OUTRAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Modalidade onde um determinado programa de formação profissional é desenvolvido mediante a conjugação dos esforços de duas ou mais unidades escolares, ficando cada uma delas responsabilizadas pelo desenvolvimento de partes específicas do currículo. Uma forma já comum de uso da modalidade é o desenvolvimento da parte de formação especial do currículo no Centro de Formação Profissional e a parte de Formação Geral em outras unidades escolares. Combinações mais complexas onde se integram unidades de formação profissional, unidades de formação geral, empresas e outras instituições da comunidade, podem ser pensadas.

### 2 - CAPACITAÇÃO EM EMPRESAS

A modalidade é constituída pela formação profissional desenvolvida através de programas intensivos de treinamento no próprio local de trabalho. No caso das Habilitações Profissionais uma forma possível de participação da empresa é o uso de suas instalações e equipamentos, em períodos ociosos, para efeito de formação profissional.



### 3 - SISTEMA MISTO

Constitui a conjugação da formação realizada em Centros com a prática na empresa, em situação real, das tarefas da ocupação.

### 4 - UNIDADES MÓVEIS

As unidades móveis são equipes multiprofissionais que desenvolvem, fora dos Centros, programações intensivas destinadas a atender a demanda de preparação de pessoal em função de necessidades especificamente constatadas. Essa modalidade pode ser utilizada quando o Centro de Formação Profissional assume responsabilidades pela atuação em comunidades circunvizinhas à qual está instalado.

A possível participação de outras instituições da comunidade, tais como: Sindicatos, Clubes de Serviço, Associações Comerciais e Industriais, concomitantemente às modalidades referidas deve, novamente, ser citada.

O papel da supervisão dentro deste contexto pode, parece-nos, ser assim resumido:

- participar na escolha da modalidade operativa que melhor atenda as necessidades constatadas;
- proporcionar condições à orquestração de todas as modalidades em uso e de todos os recursos disponíveis, no sentido de maximizar a consecução dos objetivos propostos;
- participar efetivamente no planejamento dos diversos tipos de programas de formação profissional desta forma desenvolvidos, no sentido de facilitar, à clientela, a transferência de um programa para o outro e o máximo aproveitamento de estudos.

## VII - DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS ESPECÍFICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Uma das funções básicas de uma equipe técnica dentro de um Centro de Formação Profissional é o desenvolvimento, juntamente com os docentes, de metodologias que facilitem ao aluno, a aquisição dos conhecimentos, atitudes e habilidades requeridos para o exercício de uma dada função ocupacional e que possibilitem concomitantemente a redução do tempo e dos recursos necessários para tal.

A procura de soluções metodológicas para os problemas de formação deverá ainda, acreditamos, atender à combinação adequada dos seguintes princípios:

- proporcionar ao aluno, a prática das tarefas e operações em condições gradativamente mais próximas às que irá encontrar na empresa, de forma a evitar problemas relativos à transferência do treino e, conseqüentemente, facilitar a passagem da situação de aprendizagem para a situação de trabalho;
- diversificar as situações de aprendizagem de forma a facilitar ao aluno, a flexibilidade necessária à adaptação às mutantes condições do mercado de trabalho;
- proporcionar condições de análise crítica das tarefas de ocupação, em função dos produtos que ela gera, de forma a evitar a mera execução mecânica dessas tarefas e facilitar ao aluno, em situação de trabalho, identificar problemas, propor soluções e criar novos procedimentos, possibilitando-lhe participar da dinâmica da função ocupacional.

Exemplificando o trabalho de desenvolvimento de metodologias, apresentaremos abaixo duas alternativas metodológicas que foram formuladas, tendo em vista o desenvolvimento de cursos relativos a ocupações do Setor Terciário, e que, acreditamos, atendem pelo menos em parte os princípios relacionados.

### 1 - EMPRESA-PEDAGÓGICA

São organismos que conjugam funções empresariais e de ensino, abertos ao público, possibilitando ao aluno vivência real da função ocupacional. Como possibilidades aplicáveis ao segundo grau, em habilitações relativas ao Setor Terciário, relacionamos: Agência de Publicidade, Escritório de Contabilidade, Laboratório de Prótese Dentária, Agência de Turismo, etc. Como exemplos de aplicação a outros programas, existem no SENAC — Departamento Regional no Estado de São Paulo as seguintes empresas-pedagógicas: Hotel, Restaurante, Lanchonete, Supermercado e Salões de Higiene e Beleza.

O método implica em trabalho efetivo do aluno sob a supervisão do docente, com a paralela realização de sessões de encontro docente-aluno, com o objetivo de preparar os períodos de trabalho e fornecer retro-informação ao desempenho do aluno.

A prática das tarefas, desta forma, procura atender ao primeiro princípio e as sessões de encontro docente-aluno procuram atender aos demais.

A aplicação do método é, como se pode notar, incompatível com a divisão do tempo de estudo em horas/aula, com a divisão rígida do conteúdo em disciplinas e com o desenvolvimento desse conteúdo nos moldes do ensino acadêmico.

Alguns cuidados, entretanto, devem ser lembrados na aplicação do método:

- assegurar, dentro da empresa pedagógica, o exercício da ocupação de forma a ex o desempenho de tarefas básicas que a compõem, sob o risco de se preparar para um cargo (considerado como a forma específica assumida por uma ocupação em uma dada empresa) e não para a ocupação.
- garantir na organização das atividades empresariais e nas formas de trabalho o desenvolvimento sistemático do processo de ensino-aprendizagem;
- garantir durante o trabalho do aluno a observação sistemática de forma a garantir a retro-informação sobre seu desempenho.

## 2 - EMPRESA COMERCIAL DE TREINAMENTO SENAC

Consiste num método que integra as atividades de loja e escritório e promove o desempenho, pelo aluno, de tarefas inerentes às atividades comerciais, com rotinas equivalentes às das empresas reais.

A diferença em relação às empresas pedagógicas é que, na ECTS, o aluno não entra em contato profissional efetivo com o público.

Consideramos válidas em relação a esse método as observações feitas em relação à empresa-pedagógica.

Independentemente das formas sugeridas, consideramos possível a organização em moldes empresariais das atividades de formação profissional desenvolvidas em salas-ambiente ou similares, de modo a facilitar a aquisição principalmente de atitudes e habilidades, pela vivência das atividades típicas da situação equivalente à existente na empresa real.

Considerando fundamental, na aquisição de atitudes requeridas, a vivência e auto-avaliação na situação de trabalho e, na aquisição das habilidades, a prática das tarefas da ocupação e a retro-informação sobre o desempenho, o que não consideramos válido é a utilização exclusiva de métodos reconhecidamente orientados para a consecução dos objetivos cognitivos referentes à ocupação.

Isso é importante ressaltar para evitar-se o que, na falta de melhor nome, chamamos de tendência academicista na formação profissional, que é revelada por situações como as seguintes:

- projeção de slides sobre técnicas de serviço dentro de um hospital;
- aulas expositivas descrevendo as formas de utilização de um equipamento;
- utilização de textos mimeografados para o ensino de uma Habilidade;
- avaliações finais com base em lápis e papel;
- supervisor em treinamento sobre metodologia, abordando prioritariamente os seguintes temas: estudo dirigido, painel integrado, técnica do interrogatório e similares.

Dentro dessa tendência é comum, mesmo ao profissional que exerce uma determinada função ocupacional, que, quando chamado à docência, encare como parte integrante do papel o uso em quantidade de saliva e giz.

Resumindo o papel da supervisão no desenvolvimento de metodologias específicas de formação profissional é, através de contatos sistemáticos com a empresa, estudo de fontes de referência sobre formação para o trabalho, coordenação de reflexão dos docentes sobre os métodos já empregados, criar e aperfeiçoar novos procedimentos instrucionais adaptados aos fins objetivamente definidos da formação profissional.

## VIII - ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO

Como responsabilidade da unidade de formação profissional em geral e da equipe técnico-docente em particular exige-se, além da formação específica para uma ocupação, a orientação do aluno para o trabalho. Essa tarefa procura atingir pelo menos, dois objetivos básicos:

- desenvolvimento de atitudes em relação ao trabalho que venham facilitar, ao aluno, desempenho eficiente e realização profissional, em acréscimo às atitudes especificamente relacionadas com uma determinada função ocupacional;
- orientação, durante o processo de formação, a respeito das oportunidades profissionais e educacionais existentes depois de concluído o curso, de forma a colocar o aluno numa perspectiva de permanente aperfeiçoamento e atualização, dentro da escola e da empresa, dos conhecimentos, atitudes e habilidades adquiridos.

A consecução do primeiro objetivo, quando a formação é adquirida em condições próximas às da empresa real, não exige um tratamento específico, cabendo à supervisão preparar os docentes para o tratamento dos problemas referentes a esse objetivo nas sessões de encontro docente-aluno. Quando isso não ocorre, no entanto, atividades tais como visitas às empresas ou estágios e posterior análise da vivência, poderiam ser programadas pela equipe técnica e docente no sentido de propiciar a consecução do objetivo.

O segundo objetivo, ainda no âmbito da ação da equipe técnica e docente, poderia ser atingido por procedimentos tais como sessões de orientação e organização de pesquisas, pelos alunos, das fontes potenciais de ocupação e desenvolvimento profissional posterior.

A importância desses objetivos, por outro lado, é revelada muitas vezes por dados de acompanhamento, que demonstram que o aluno, apesar de executar satisfatoriamente as tarefas da ocupação, não se adapta a aspectos específicos do cargo ou mantém atitudes inadequadas ao ambiente profissional, redundando tais problemas em sua não permanência no exercício da função ocupacional.

## IX - COLOCAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A colocação e o acompanhamento da clientela egressa, no mercado do trabalho, constituem a última etapa do processo de formação profissional. Visa prioritariamente fornecer indicações tanto à coerência externa deste processo, como às diversas formas de avaliação realizadas, em função de: número de alunos formados, índice de evasão, (índice de frequência, índice de aproveitamento e custos. Fornecem também dados para a análise da coerência interna das diferentes fases do processo.

O trabalho de colocação da clientela, quando precedido de uma análise dos concluintes, visando identificar os que já estão trabalhando, os que não se interessam pela execução da função ocupacional e os que efetivamente desejam ser colocados, fornece dados para o julgamento da validade das decisões que geraram a definição da programação e da validade do processo de seleção.

O acompanhamento da clientela egressa no mercado de trabalho oferece dados para a análise da validade dos objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem e, em decorrência, das demais etapas desse processo. Para tanto, coletam-se, nesse trabalho, informações do ponto de vista do empresário e do ex-aluno sobre aspectos específicos do programa de formação profissional, cuja eficácia deseja-se testar.

Os resultados obtidos no desenvolvimento de ambos os trabalhos constituirão dados de entrada na elaboração de um novo plano das atividades de formação profissional ou na revisão dos demais instrumentos de planejamento sugeridos.

Em nível de unidade operativa, há de ser estabelecida uma série de medidas que garantam os resultados pretendidos quanto ao trabalho de colocação e acompanhamento:

- Manutenção de contatos sistemáticos com o sistema empregatício que redundem em um cadastro de oportunidades ocupacionais e em dados facilitadores para a localização do aluno encaminhado.
- Garantia de registros eficientes dos resultados da avaliação do aluno.
- Envolvimento dos docentes e comunidade no trabalho de colocação e/ou acompanhamento. (Isso pode ser conseguido por exemplo, implantando-se Balcões de Emprego junto aos Sindicatos e Associações Comerciais ou envolvendo, no acompanhamento, estagiários de Faculdades locais).
- Tratamento adequado dos dados coletados a partir da realização do trabalho.

O trabalho de colocação e acompanhamento, por outro lado, cresce em dificuldades para a equipe técnica, na medida do aumento do número de alunos formados, da insuficiência quantitativa de supervisores e do desejo de se trabalhar com a população total. Nesse caso, recomenda-se a definição de prioridades, quanto aos programas a serem abordados, e escolha de amostra, quanto aos alunos a serem acompanhados.

Como critério para a definição de prioridades, sugerimos, para efeito desse trabalho, a escolha de curso (s), a partir de informações coletadas pela equipe técnica, sobre a carência ou saturação do mercado de trabalho que viria absorver a clientela egressa.

O importante para a supervisão, concluindo, é a utilização dos procedimentos de colocação e acompanhamento, como forma efetiva de se verificar a eficácia do trabalho e, se necessário, repensar a sua ação.

## X - AÇÃO COMUNITÁRIA

Na análise de todas as etapas do planejamento das atividades, foram feitas repetidas alusões à participação da comunidade no desenvolvimento dos trabalhos ou ainda, à necessidade de correspondência entre os anseios da mesma e as metas propostas pela unidade de formação profissional.

Consideramos, também, como papel básico da supervisão, a promoção de uma efetiva integração, unidade de formação profissional-comunidade, como forma de assegurar a validade e a consecução dos objetivos referentes à qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, sugerimos como último componente da sistemática de formação profissional a que temos referido, a metodologia de Ação Comunitária, como forma desejável de tratamento de suas diferentes fases e de condução do processo de formação profissional como um todo.

A metodologia de Ação Comunitária é caracterizada, de forma analítica e operacional, como "um trabalho sócio-educativo que consiste numa intervenção deliberada em determinada comunidade, através de atividades programadas em conjunto com pessoas e instituições locais, objetivando despertar e ampliar sua consciência para os problemas da comunidade, sensibilizá-las para a mobilização e coordenação de lideranças e predispor-las para a ação que vise ao encaminhamento de soluções daqueles problemas, ou a tentativa de realização de aspirações, relacionadas com a comunidade local ou com a sociedade como um todo". (Requixa).

A aplicação de tal metodologia implica em uma verdadeira mobilização da comunidade para a solução dos problemas de formação profissional, por ela efetivamente sentidos. Dentro dessa perspectiva, como conclusão, situamos os integrantes da unidade de formação profissional em geral, e a supervisão em especial, como agentes de mobilização de esforços e participantes efetivos no processo de solução desses problemas.

## NOTAS

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - Classificação internacional uniforme das ocupações. 1958.

SENAC & INEP — Mercado de trabalho dos subsetores comércio, serviços e saúde, integrantes do setor terciário no Estado de São Paulo: caracterização quantitativa e qualitativa **(1ª. etapa). 1976. 8v.**

STALEY, Eugene — Planning occupational education and training for development. California, Stanford University, 1968.

REQUIXA, Renato — Ação comunitária. São Paulo, Serviço Social do Comércio, s. d.



## METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SETOR TERCIÁRIO

### QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

- A - Como deveria ser a atuação do supervisor para atender às características das Escolas que oferecem habilitações no Setor Terciário?
- B — É desejável a diretividade na Supervisão? Em caso positivo, como conciliar a diretividade com a natureza cooperativa do processo de supervisão no desenvolvimento do corpo docente?
- C — Como estabelecer o vínculo entre a educação geral e a preparação técnica, evitando-se o paralelismo?
- D — Como conseguir, por meio da Supervisão Escolar, que a preparação técnica do adolescente no Setor Terciário seja ministrado de acordo com os objetivos gerais do Ensino de 2o. Grau?
- E - Que atividades devem ser desenvolvidas pelo Supervisor, para que a formação especial no Setor Terciário não se transforme num mero treinamento, mas que haja na escola uma concepção humanística da técnica?
- F - Se:
  - o relacionamento entre fatos e idéias
  - a expressão
  - o pensamento criativopodem ser considerados pontos básicos da integração entre educação geral e formação especial, como desenvolver estes atributos no ensino de profissões ligadas ao Setor Terciário?
- G — Discutir a seguinte afirmação "Qualquer situação de ensino é **diretiva**; as decisões têm que ser remetidas, de alguma forma ao que mais convém ao educando e á comunidade".

## METODOLOGIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO SETOR TERCIÁRIO

### DISCUSSÃO DOS PROBLEMAS

- 1 - Competências específicas, habilidades do supervisor para orientar o desenvolvimento das atividades das disciplinas de Formação Especial.

Houve divergências não superadas quanto à interpretação da expressão "competências específicas" e outros aspectos.

O grupo como um todo chegou ao seguinte levantamento dessas competências:

- a) garantir que as habilitações proporcionais sejam adequadas ao mercado de trabalho, às características da clientela e aos recursos disponíveis para desenvolvê-los;
- b) garantir a adequação dos conteúdos de formação especial de uma dada habilitação às tarefas típicas da ocupação referente sem a descaracterização da realidade educativa;
- c) orientar o professor de disciplinas especializadas face as normas formais em vigor em um momento dado, quanto aos papéis (formados treinador) que este terá que desempenhar em relação aos objetivos específicos estabelecidos para a parte de formação especial dos currículos;
- d) assegurar, através da coordenação do planejamento docente, uma distribuição adequada às tarefas da ocupação entre as disciplinas como forma de integração entre elas;
- e) assegurar que a metodologia empregada pelos docentes atenda às seguintes características:
  - modelo adequado ao desempenho das tarefas;
  - prática suficiente para um desempenho hábil;
  - retro-informação para o desempenho dos alunos;
  - vivência real da situação de trabalho;
  - diversificação das condições de prática;

— análise crítica de tarefas e procedimentos de trabalho;

- f) estabelecimento, em conjunto com os professores, de critérios de avaliação dos resultados da realização das atividades envolvidas com a formação profissional que impliquem na aplicação de técnicas específicas de ação prática;
  - g) rever, permanentemente, em cooperação com os professores, os conteúdos programáticos das disciplinas especializadas no sentido da adequação das atividades curriculares que envolvam a capacitação para tarefas profissionais precisas;
  - h) coordenar e participar da coleta e tratamento dos dados referentes à verificação, dentro do mercado de trabalho, da eficácia do trabalho de formação profissional desenvolvido;
  - i) coordenar recursos humanos da unidade de forma a proporcionar ao aluno efetiva orientação para o trabalho (atitudes e educação permanente);
  - j) coordenar o treinamento técnico-profissional.
- a) manter, atualizado, um acervo de informações sobre a comunidade, o mercado de trabalho e clientela;
  - b) sistematizar os dados referentes às várias funções ocupacionais de forma a possibilitar a identificação das tarefas típicas da habilitação e equipamentos próprios da ocupação;
  - c) definição em conjunto com os professores do desenvolvimento de técnicas específicas de ocupação;
  - d) controle do processo ensino-aprendizagem, de forma a assegurar o desempenho eficiente das tarefas típicas da ocupação à habilitação;
  - e) coordenava as atividades de formação desenvolvidas na escola, na empresa, em outras instituições da comunidade de forma a assegurar coerência entre elas e evitar a duplicação de recursos e esforços para fins idênticos (estágios, intercomplementaridade, entrosagem, etc);
  - f) orientação e tratamento dos dados obtidos a partir de atividades de colocação e acompanhamento do aluno no mercado de trabalho;
  - g) planejamento de estágio e coordenação da participação em cursos, visando à atualização técnico-profissional dos docentes.

Integração da metodologia de formação tanto quanto possível, pela consideração de que há capacidades que devem ser desenvolvidas no aluno, em trabalho comum, face aos objetivos da parte de formação especial, e uma vez que a adoção de tais métodos não comprometam a especificidade de quaisquer disciplinas.

Planejamento integrado visando garantir, através dos objetivos levantados, a integração entre formação geral e formação especial :

— Plano de habilitação;

— avaliação conjunta (Conselhos de Classe);

- coleta de dados; discussão do planejamento curricular com empresários e profissionais;
- colocação da clientela e acompanhamento, visando atender às necessidades e problemas que a própria comunidade apresenta;
- análise conjunta dos problemas de formação;
- procura conjunta de soluções.

Composição e Impressão:  
**SAN-Artes Gráficas Ltda.**

CLS-414 -Bl. C - Ljs. 09/15 - Brasília-DF  
Fones: 243-0206 - 243-3996