



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**SUPERVISÃO EDUCACIONAL, UMA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

KÉZIA YONARA SOARES DOS SANTOS

CAMPINA GRANDE – PB

2011

KÉZIA YONARA SOARES DOS SANTOS

**SUPERVISÃO EDUCACIONAL, UMA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do título
de Licenciatura em Pedagogia.**

Orientação: Prof. Ms. Vagda G. G. Rocha

**Campina Grande – PB
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S237s Santos, Kezia Yonara Soares dos.
Supervisão educacional uma prática na educação infantil
[manuscrito] / Kezia Yonara Soares dos Santos. – 2011.
30 f.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2011.
“Orientação: Prof. Ma. Vagda G. G. Rocha ,
Departamento de Educação”.

1. Supervisão Escolar. 2. Práticas Educacionais. 3.
Planejamento Escolar. I. Título.

21. CDD 371.203

KÉZIA YONARA SOARES DOS SANTOS

SUPERVISÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Aprovado em: 04 / 03 / 2011

BANCA EXAMINADORA

Vagda G. G. Rocha

Vagda G.G. Rocha

Orientadora

Maria de Lourdes Cirne Diniz

Maria de Lourdes Cirne

Examinadora

Inácio de Araújo Macedo

Inácio de Araújo Macedo

Examinador

CAMPINA GRANDE – PB

2011

*Guia-me na tua verdade,
e, ensina-me ,pois tu és o Deus da
minha salvação e por Ti espero todo dia*

Sl.25:5

AGRADECIMENTOS

*A Deus que é o autor e consumidor de todas as coisas, a Ele toda hora,
glória e louvor.*

*Ao meu esposo, amor da minha vida, pela paciência e disponibilidade em estar
sempre ao meu lado;*

Ao meu filho por saber lidar com a ausência da mãe;

*E por fim, a minha mãe, que apesar de tudo, nunca desistiu de acreditar em
mim.*

Resumo

O presente artigo, resultante do trabalho desenvolvido como exigência do componente curricular Prática Pedagógica IV, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, teve como objetivo vivenciar a função supervisora partindo da relação teoria e prática. Durante muito tempo o supervisor foi visto como um fiscalizador, executor de ações para serem desempenhadas na escola. Essa visão vem mudando ao longo do tempo e podemos perceber a importância do supervisor na busca da reflexão e coordenação das ações pedagógicas dentro da escola, através de reuniões entre seus membros. Devemos desmistificar a visão que os professores têm de que as reuniões pedagógicas são reuniões burocráticas e de caráter formal, onde muito se ordena e pouco se discute como anda a aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, as reuniões pedagógicas devem ser espaços de reflexão, discussão e produção de conhecimento dos professores. É um espaço para discussões de questões essenciais para as atividades docentes, partindo do cotidiano escolar, no qual o supervisor é o coordenador e articulador das ações educativas, transformando-o em um locus de formação continuada. Um dos instrumentos que podemos utilizar nas reuniões pedagógicas é o planejamento. O planejamento é uma das ferramentas utilizadas pelo supervisor para conhecer a realidade escolar e as necessidades dos profissionais da escola. O que nos motivou a desenvolver esse trabalho na creche Antônia Barreto (nome fictício) foi o anseio de dar essa nova roupagem à função supervisora, numa tentativa de fazer diferente da prática rotineira que vimos no dia-a-dia. Desse modo, a prática foi desenvolvida em duas etapas: na primeira, procedemos à coleta de dados da instituição e entrevistas com todos os profissionais da escola, técnicos e professores; na segunda etapa procedemos à elaboração e execução do projeto de prática, através da identificação dos problemas com base nos dados coletados. Diante dos resultados, podemos perceber que nossos objetivos foram alcançados, pois conseguimos despertar nas professoras, a necessidade de buscar ações de mudança e de transformação da realidade em que elas se encontravam, bem como chamar a atenção para a importância delas no planejamento das atividades.

Palavras-chave: Supervisão, Planejamento, Reunião Pedagógica.

Introdução

O presente trabalho é resultado de um estágio desenvolvido na Creche Estadual Antônia Barreto (nome fictício), em cumprimento a uma exigência do componente curricular Prática Pedagógica IV do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, tendo como finalidade vivenciar a função supervisora, a partir do vínculo entre teoria e prática.

Sabe-se que a supervisão educacional surgiu no Brasil na década de 50 (Séc. XX), período em que o contexto sócio-político nacional refletia as tensões pós-guerra. O Brasil entrou na lista de ajuda do programa de assistência técnica dos Estados Unidos, pois era considerado um país pouco desenvolvido. Durante o governo do mineiro Juscelino Kubitschek de Oliveira – JK, foi instalado no ano de 1957, o Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar – PABAAE, com o intuito de formar supervisores escolares, entre outros profissionais da educação.

O PABAAE tinha três objetivos definitivos para formação de supervisores no contexto brasileiro que, segundo Nogueira (1989, p.37), eram:

1º: introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias sem relação à educação, por meio de estímulo à iniciativa de professores”;

“2º: criar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária”;

“3º: selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária.

Os supervisores tinham uma formação uniforme, acrítica e apolítica, uma vez que esse profissional era preparado para exercer uma função técnica.

Assim, esta função considerada acrítica, apolítica e técnica, nada mais era do que uma função reprodutora do sistema, ou seja, da ideologia capitalista. O supervisor era considerado, portanto, reprodutor do sistema e fiscal do trabalho docente.

A função “tecnicista” do supervisor teve ênfase durante a ditadura militar, instalada no Brasil em 1964. De acordo com Lima (2001, p.73), a educação tornou-se assunto de interesse econômico e de segurança nacional, daí a importância do papel do supervisor, já que ele era responsável por controlar a qualidade desta educação. Como consequência, a formação em

supervisão escolar passou a ser oferecida pelas universidades nos cursos de Pedagogia, mas seguindo a mesma linha de formação do PABAEE.

Logo, considerando o supervisor e os demais técnicos educacionais (orientador, inspetor e administrador educacional) como especialistas, reforçou-se a divisão do trabalho dentro da escola. Durante muito tempo, o papel do supervisor era o de “vigiar” e garantir a eficácia e a eficiência dos resultados da e na escola. É tanto que nos anos 1980, quando o país vivia um processo de redemocratização, os movimentos sócio-políticos afloraram em busca de transformação do modelo de sociedade então instalada pelo governo militar. Do mesmo modo, os educadores começaram a se questionar e a rever o conceito de especialista do supervisor e demais técnicos da educação. O supervisor, em específico, chegou a ser expulso das escolas no Estado do Rio de Janeiro. Mais tarde, a escola percebeu que a pessoa do supervisor não estava lá, mas sua função ainda era de grande importância embora acumulada e exercida, de modo não satisfatório, por outros profissionais como o professor ou o diretor escolar.

Entramos nos anos 1990 com novos olhares sobre o papel do supervisor, que deixa de exercer uma função controladora e passa a exercer uma função contextualizada, tendo um papel de coordenador no processo pedagógico que “implica criar e estimular oportunidades de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas” (RANGEL, 2003, p.77). Essa organização comum se dá na escola através de planejamento e reuniões pedagógicas como espaços de reflexão e estudo, cabendo ao supervisor a função de coordenar o trabalho coletivo. Atualmente, também é apontado como papel do supervisor, a promoção de estudos coletivos com os professores numa relação de interação, em que o supervisor é um agente provocador de mudanças nas práticas dos professores e, portanto, no processo de ensino-aprendizagem. O que se pretende com esse modelo é buscar, a partir da prática, subsídios teóricos para novamente voltar à prática e poder transformá-la.

Partindo desse novo olhar de transformação e mudança no papel do supervisor escolar, motivamo-nos a desenvolver o trabalho de prática na Creche Antônia Barreto (nome fictício), pois nós, profissionais da educação, devemos buscar a transformação da realidade educacional brasileira, partindo do cotidiano escolar.

Outro motivo que nos impeliu a desenvolver este trabalho, é que a supervisão escolar, “diferentemente de outras áreas, como a física para o engenheiro, por exemplo, não possui um saber historicamente acumulado, assim não nos valem de autores considerados clássicos no campo da supervisão, bem como não possuímos obras consagradas ou bibliografia variada e estimulante” (SILVA JR., 1997, p.99), portanto, não existe uma teoria de supervisão ou seu

próprio conceito. Como a Pedagogia, a Supervisão Escolar se apoia em várias ciências como a Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação ou na própria Didática. Assim, este trabalho procura contribuir com a supervisão educacional na medida em que vem adensando a pouca bibliografia já existente.

O trabalho de prática pedagógica, desenvolvido na Instituição de Educação Infantil, teve por objetivos:

- Vivenciar a ação supervisora;
- Refletir a participação dos docentes nas questões pertinentes ao planejamento pedagógico;
- Discutir acerca da importância da família no processo escolar;
- Estimular o desenvolvimento de ações que visem à integração família-escola.

O trabalho desenvolveu-se através de um plano de ação elaborado pela equipe de prática. Ora estávamos em campo, ora estávamos fora vivenciando momentos de estudo e reflexão.

A prática foi desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa compreendeu a coleta de dados na creche, que foi feita através de entrevistas com professoras, a equipe pedagógica, a coordenadora e algumas famílias. Também contribuiu para a coleta de dados a aquisição de documentos da instituição, como as fichas das crianças, dos funcionários, de visitas domiciliares, relatórios mensais da creche, histórico da entidade, relatório de pesquisa sócio-econômica das crianças e famílias da creche, além da proposta pedagógica. Este material contribuiu muito na segunda etapa da prática, que foi a elaboração e execução de um projeto de intervenção após a identificação de problemas, como a falta de participação dos docentes na elaboração dos projetos da creche e a ausência da família no processo escolar, reflexo da concepção assistencialista de educação infantil.

Na primeira sessão deste trabalho trazemos uma discussão sobre o histórico e o perfil da supervisão educacional, com o intuito de compreender a caminhada e o desenvolvimento dessa função e de como a educação está intrinsecamente ligada ao contexto social, político e econômico em cada época. Também ressaltamos o atual perfil de supervisor, perfil que foi adotado pela equipe de prática, na tentativa de promover a reflexão junto com as professoras sobre a realidade educacional da creche, bem como de perceber o papel do supervisor educacional como um provocador de estudos, reflexão ao invés de um agente fiscalizador.

Como possibilidades para se vivenciar a ação supervisora com este perfil, aponta-se o planejamento e a reunião pedagógica, como espaços de atuação profissional co-responsáveis pela formação continuada de professores.

Na segunda sessão, contextualizamos o campo de estágio e, conseqüentemente, a análise de possibilidades e limites encontrados para a contribuição da supervisão educacional no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no tocante à educação infantil.

A supervisão educacional e a formação de professores na educação infantil

Histórico e perfil da Supervisão Educacional

A função supervisora é inerente à história do trabalho, (SAVIANE, 2003), pois desde que existe a relação homem/trabalho, tal função esteve presente. No momento em que o homem tornou-se sedentário e passou da vida coletiva à propriedade privada, surge então a divisão de classe: proprietários e não-proprietários. Embora todos vivessem do trabalho, havia uma diferença: os proprietários viviam à custa do trabalho dos então escravos. Partindo desta nova realidade, fez-se necessário a criação de um local no qual os novos proprietários ocupassem seu tempo ocioso. Nasceu então, a escola para atender à classe dominante e, desta forma, institucionalizar a educação. Ainda segundo Saviani (2003), com a passagem do feudalismo para a idade moderna e com a disseminação da escrita através das idéias protestantes, a escola passou a ser o principal lócus de educação formal.

Aqui no Brasil, a ideia de supervisão chegou com os Jesuítas e seu programa de ensino Rátio Studiorium, no qual a supervisão estava representada na figura do prefeito de estudos. Com a Independência do Brasil, foram criadas escolas primárias nos maiores centros populacionais, nas quais o Método de Ensino Mútuo concentrava no papel de professor, além da docência, a função supervisora. Contudo, logo essa função seria exercida por agentes específicos. Estes agentes específicos eram os inspetores, que tinham como função supervisionar escolas, bem como conferir diplomas a professores, autorizar ou não a abertura de escolas particulares, corrigirem livros didáticos e até mesmo substituí-los quando não fossem convenientes.

A partir do século XIX, conforme Lima (2001), com a crescente industrialização, a ideia de supervisão tinha em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção. Quando assumida pelo sistema educacional, passou a buscar um melhor desempenho da escola em sua

tarefa educativa, imitando o modelo das fábricas, ou seja, a filosofia organizativa denominada taylorismo, acentuando a divisão social e técnica de trabalho. Assim, a supervisão educacional assumiu a função de transmitir, aplicar e impor, todos os pensamentos da sociedade vigente para obtenção de melhores resultados na e da escola.

Já no século XX, em 1930, o Brasil sofre um golpe de estado com Vargas implantando a democracia populista. Neste período, a supervisão educacional passou a receber forte influência das ciências comportamentais e da Escola Nova que dava ao supervisor, um caráter de liderança. Na década de 1950, acentuava-se o forte antagonismo entre a ala dos nacionalistas, que defendiam um desenvolvimento econômico independente e a ala dos que desejavam o desenvolvimento internacionalizado. Em 1954, com o suicídio de Vargas e a vitória de presidente Juscelino Kubitschek para a presidência, vence o grupo que buscava aprofundar as relações com o capitalismo internacional, o desenvolvimento internacionalizado.

O mundo vivia um período pós-guerra, dividido em dois grandes blocos político-econômicos, o socialista representado pela Rússia e o bloco capitalista representado pelos Estados Unidos, que lutavam entre si pela conquista do primado político, econômico e ideológico do mundo. Neste embate, os Estados Unidos, preocupados com a disseminação das idéias socialistas, criam um programa educacional de ajuda aos “países pouco desenvolvidos, principalmente aqueles situados na América Latina” (NOGUEIRA, 1989, p.36). Este programa de assistência técnica veio para o Brasil com os acordos bilaterais estabelecidos entre os dois países.

Em 1957, o PABAE (Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar) é instalado em Minas Gerais, nascendo então uma nova supervisão escolar. O programa que chegou ao Brasil com necessidade de “modernização” da educação, formava os supervisores enfatizando as técnicas. O PABAE também fornecia material didático que, como as disciplinas, também eram consideradas neutras, apolíticas. Mas, na verdade, o programa tinha a intenção de assegurar a ideologia capitalista (NOGUEIRA, 1989; SAVIANI, 2003; LIMA, 2001).

Depois de 1964, com o Golpe Militar, a ditadura instalada e o tecnicismo em efervescência, o supervisor passa a receber sua formação em centros de treinamento do Magistério via PABAE, ratificando os caminhos de reprodutor do sistema e fiscal do trabalho docente. O supervisor que recebia esses “pacotes metodológicos” era o “agente responsável pelo controle da execução da ideologia do poder” (NOGUEIRA, 1989, p.40). Este tipo de formação, bem como a educação, era para o governo brasileiro uma questão de

interesse político e de segurança nacional. É o que afirma Arroyo (1982, p.109) ao dizer que “a função de supervisão se justificava como coordenador e controlador dos novos conteúdos curriculares redefinidos em função do novo papel da escola na manutenção da estabilidade política e econômica”.

Em 1969 e início da década de 1970, as Universidades reformulam os cursos de Pedagogia, e passam a formar especialistas em Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração escolar. O supervisor, especificamente, tem no currículo e no processo didático os seus objetos de controle de qualidade. A partir de então, ele assume um papel autoritário meramente técnico fazendo da escola um “lugar social que reflete e reflui a hegemonia, a elitização, a seletividade, a discriminação, o preconceito, o estigma da exclusão, em curso da sociedade (RANGEL, 2003, p.71)

Chegada à década de 1980, com a sociedade manifestando-se contra o modelo econômico instalado pelo então governo militar, a transformação começa a se concretizar. Neste momento, o supervisor, que utilizava a técnica de maneira descontextualizada, é um dos integrantes da transformação, pois espera-se extinguir a existência do supervisor da escola, “a exemplo do Estado do Rio de Janeiro, que promove a exclusão dos supervisores dos Centros Integrados de Educação Pública(CIEPs)”.(RANGEL, 2003, p.72). Entretanto não foi possível eliminar a função supervisora que passou a ser exercida pelo professor ou outro membro da escola. Percebe-se então, a necessidade da figura do supervisor dentro da escola e “desmistifica então o “simbolismo” da especialidade como algo que se contrapõe a uma educação crítico social, politicamente comprometida, vinculada a uma formação “generalista” (RANGEL, 2003, p.73)

Agora, com a formação contextualizada, o supervisor nos anos de 1990 faz o uso da técnica sem a conotação de “tecnicismo”, com uma função contextualizada, que auxiliaria a escola no processo pedagógico, exercendo então a função articuladora. O supervisor, coordenando o processo pedagógico, torna-se responsável pelo incentivo e promoção do hábito de estudo que, segundo Bourdieu ([1989] apud Rangel, 1989, p.58), é uma “predisposição adquirida”. Incorporando leituras e discussões que trazem subsídios aos conteúdos, consegue-se ampliar e aprofundar as bases de conhecimento. Entretanto, para que se torne possível ao supervisor, exercer a função de articulador de espaços de estudo e reflexão, faz-se necessário que este exerça uma autoridade de forma legitimada, através de uma liderança com “novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente” (ALONSO, 1999, p.179), num processo de mudanças necessárias, envolvendo de forma responsável toda a comunidade escolar”.

O currículo, nesse contexto, torna-se um rico espaço para a supervisão, pois “o currículo é definição da (e para a) comunidade escolar. O que se deseja novamente frisar é que essa definição se faz com estudo...” (RANGEL, 2001, p.62). É por isso que hoje, mais do que nunca, essa definição é indispensável e cabe ao supervisor coordenar coletivamente a reflexão educativa.

A reflexão, a partir do estudo das teorias e da própria prática, nos momentos de planejamento “é capaz de... transformar o processo de reflexão individual em um processo coletivo...”. (ALONSO, 1999, p.177). Esse rico espaço de planejamento que se tem dentro da escola pode ser considerado como espaço de formação continuada para os professores.

A supervisão deve atuar em toda a educação básica e, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - 9394/96, artigo 21, a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; portanto, a creche e a pré-escola também são áreas de atuação do supervisor.

Assim, o planejamento e as reuniões pedagógicas são espaços de atuação do supervisor, que tem como papel coordenar e estimular, através do estudo, momentos de reflexão com o fim de contribuir para a transformação da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

A escola como espaço de formação continuada.

É necessário compreender a formação continuada como algo que está além de uma “reciclagem”, discurso recorrente nos sistemas de ensino municipais e estaduais. É preciso compreendê-la como uma formação que supera esta perspectiva, denominada por Candau (1999, p.52) de perspectiva “clássica”, pois este tipo de formação é aquela em que se realizam atividades específicas em determinados momentos. Pode-se dizer que este tem sido o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje é o mais frequente e comumente aceito e promovida (CANDAU, 1999).

Sendo assim, privilegia-se a universidade como espaço de formação continuada, já que ela tradicionalmente é considerada como locus de produção do conhecimento. Também é válido salientar que ainda hoje é prática frequente estabelecer convênios e parcerias com a universidade para ministrar cursos de formação continuada com secretarias de educação.

Esta formação continuada, como o próprio nome indica, é algo posterior à formação inicial do professor. Outra modalidade colocada por Candau são os cursos oferecidos pelas

secretarias de educação ou pelo Ministério da Educação, via aqueles famosos “pacotes”, como o PROFA, os PCN’s em ação, entre outros.

Outros modelos de formação continuada também são colocados por Nascimento (1997, p.71) como a “formação escolar”, na qual os programas e posições não são definidos pelos formadores, mas por um organizador, que é um poder legítimo, tipo igreja, estado ou nação; a “formação contratual”, que se caracterizam pelas “tão atuantes” consultorias, através de cursos de capacitação e aperfeiçoamento; e um outro modelo é a “forma interativa-reflexiva presente nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho.”(NASCIMENTO, 1997, p.71).

Este último modelo parece-nos ser o mais coerente com a nossa realidade, pois segundo Nascimento (1999, p.71) “...no plano coletivo o modelo interativo-reflexivo é mais eficaz, porque suscita menor resistência dos formandos...” e propõe atividades integradas ao cotidiano dos professores e da escola na reflexão sobre a prática, buscando a qualidade de ensino, diferente dos cursos de “reciclagem” que soltam “os pacotes” como verdadeiras avalanches, desnorteando aqueles professores já tão estigmatizados pela história da profissão.

Candau, também partilha da idéia deste modelo interativo reflexivo quando diz que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)constituição permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua...(1991, p.64).

Portanto, é mais do que necessário que docentes reflitam sobre o cotidiano escolar e especialmente sobre sua prática pedagógica que, segundo Nascimento (1997, p.78), “... implica necessariamente numa ação prolongada, baseada numa reflexão continuada e coletiva...”. É importante esta reflexão, pois de acordo com a Lei nº 9394/96, em seu Art.13, os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. No entanto, é necessário que se ofereçam as condições necessárias para realizar a reflexão e a elaboração da proposta pedagógica da escola.

A formação continuada dos profissionais da educação deve ter como fundamento a associação entre teorias e práticas, sendo a escola o lócus dessa formação. Não podemos ver a escola apenas como um espaço de trabalho, mas como um espaço de reconstrução do conhecimento, através da prática reflexiva mediante a formação continuada em serviço. Pois de acordo com Candau (1997, p.57):

(...) uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Para identificar e resolver os problemas, do (e no) cotidiano escolar, é necessário reconhecer a escola como locus privilegiado da formação continuada, pois assim poderemos formar, partindo das necessidades reais dos professores, dos alunos, dos problemas do seu dia-a-dia, favorecendo processos de pesquisa-ação.

Segundo Nóvoa ([1991] apud Candau, 1997, p.61) “A formação continuada deve alicerçar-se numa ‘reflexão na prática e sobre a prática’, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”. É indispensável, portanto, que na formação continuada também se reconheça e se valorize o saber docente, embora seja uma prática comum desconsiderar os saberes dos professores, tratando-os, não raro, como tábuas rasas, papel em branco.

Segundo Torres (2002, p.47), “...essas reuniões podem ser vistas como um espaço possível para reflexão dos professores...”. Entretanto, se essas reuniões não forem planejadas, de forma a considerar as discussões dos problemas e das dificuldades, bem como a construção coletiva de saberes podem se tornar reuniões burocráticas, onde se discutem apenas problemas administrativos ou, pior ainda, tornar-se um canal para repasse de avisos, distribuição de materiais ou mesmo informações sobre os “pacotes metodológicos”, desempenhando um papel meramente formal, o que explicaria a resistência dos docentes quanto às reuniões pedagógicas e aos planejamentos.

Logo, é necessário revermos, ou melhor, reconfigurarmos as reuniões pedagógicas, recaracterizando-as, transformando “o palco de encenação” em “palco de negociações”. (TORRES, 2002).

Ainda de acordo com Torres:

Da mesma maneira que as reuniões são vistas como um instrumento limitado, também recebem considerações de que se tornem em espaço fundamental, seja porque oportunizam o encontro entre os professores, seja porque discutem as questões tidas como essenciais para a atividade dos docentes (idem,p.50)

Portanto, a reunião pedagógica pode, sem dúvida, tornar-se o melhor e mais rico espaço para a formação contínua da escola. Já que durante o planejamento há momentos de estudos que podem promover uma práxis do processo educativo.

O planejamento escolar como forma de integração entre família e escola

Planejamento, segundo Dalmás (1994, p.23) relaciona-se com a vida diária do homem, com a necessidade de se buscar meios para atingir determinados fins. Portanto, é através do planejamento que ações podem ser organizadas no sentido de mudar a escola.

Somente através do planejamento é que se podem superar obstáculos. Porém, é necessário frisar que o processo de planejar não pode se dá de forma isolada.

A escola geralmente não acompanha a realidade da sociedade, da comunidade, dos alunos em que ela está inserida, mas deve estar em constante processo de acompanhamento dessa realidade e de reconhecimento de seus sujeitos. Para que isso aconteça é preciso buscar um tipo de planejamento que os inclua em seu pensar, executar e avaliar, para que desta forma possa contemplar, ao menos em parte, os interesses de todos. Sendo assim, propomos então o tipo de planejamento participativo.

Este planejamento, no qual se busca a participação de toda a comunidade escolar, tenta transformar a escola em um local em que se desenvolva uma educação mais consciente, para seus sujeitos possam participar do processo político, intervindo nas mudanças sociais.

O planejamento participativo segundo Marques citado por Dalmás (1994, p.29), é a única forma de se mudar, pois:

Trata-se de uma nova maneira de decidir e agir, a fim de tentar uma saída para a difícil situação em que se encontra a educação formal. É a comunidade escolar que se une em torno de uma 'idéia-força, nuclear, ampla, complexa e abrangente.

O planejamento então é uma busca da participação e da transformação da comunidade escolar, é um instrumento capaz de criar ações que envolvam a família na escola, pois segundo TIBA (2002, p.180), “A educação da formação do caráter, da auto-estima e da personalidade da criança ainda é, na maior parte, responsabilidade dos pais”.

A participação da família no planejamento escolar torna-se indispensável, principalmente em se tratando da educação infantil. Segundo Kramer (1999, p.102) dois objetivos podem ser alcançados com a interação escola-família. De um lado, propiciar o conhecimento dos pais e responsáveis sobre a proposta pedagógica que está sendo desenvolvida, e de outro lado, favorecer e complementar o trabalho realizado com as crianças, pois possibilita o (re) conhecimento dos diferentes contextos, sociais, culturais e econômicos das famílias.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2000) a educação deve ser considerada como um direito da criança, e não se deve conceber a creche, principal local de educação infantil, como depósito de crianças, cujas mães, pais e avós precisam trabalhar.

A perspectiva é que a participação e o envolvimento da família na escola proporcionem às crianças uma melhor qualidade na educação, pois a interação escola-família busca acima de tudo “... o melhor conhecimento da criança e, portanto, uma maior qualidade para o trabalho pedagógico”. (Kramer, 1999, p.100).

Um dos instrumentos que poderá favorecer esta interação é o currículo, sendo ele criado coletivamente, feito na e pela escola, promovendo uma educação democrática, Segundo Kramer (1999, p.100)

... na medida em que este currículo considera a realidade social e cultural das crianças como um de seus alicerces básicos, entendemos a relação escola-família na sua dimensão social, respeitando os modos de agir e pensar dos **pais** (grifo meu), valorizando seus costumes e tradições, mas, simultaneamente, explicitando nossas metas, atitudes e prioridades educacionais.

O currículo pensado por toda a comunidade escolar pode contribuir em muito com a escola, na perspectiva de oferecer uma educação emancipadora, pois se pode promover “... momentos de integração, onde as famílias tenham oportunidades de conhecer, sentir e refletir sobre o que as crianças fazem e aprendem na escola...”(Kramer, 1999, p.102).

Já se sabe como é grande a importância de um bom relacionamento entre família e escola, pois quanto maior o envolvimento, melhor o aproveitamento escolar das crianças. Para que se consiga promover este relacionamento, coloca-se que a “... ação deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade...” (Nérice apud Silva, 1972).

Achamos válido ressaltar que o planejamento participativo deve ser realizado no espaço das reuniões pedagógicas, como forma de superar o velho conceito de reuniões das más notícias, nas quais os pais são convocados para se “situarem” quanto aos problemas de aprendizagem ou de indisciplina de seus filhos. As reuniões pedagógicas serão sim, momentos de integração da família com a equipe escolar, onde a proposta pedagógica vai sendo apresentada e discutida. Também é interessante, segundo Kramer (1972, p.102) durante as reuniões de pais “...estimulá-los a trocar idéias sobre suas experiências positivas e negativas...”. Entretanto, para que este trabalho se concretize, é necessário que os pais se sintam considerados pela escola e que se considerem como parte dela.

Além dessa integração família-escola, o planejamento participativo estará propiciando sem dúvida uma educação voltada para a cidadania, visando à realização de pessoas e à transformação da escola e da comunidade, bem como à revalorização da escola como espaço

de formação, e é na educação infantil, com certeza, que se inicia esta formação cidadã das crianças.

O planejamento como prática de supervisão

Contextualizando o campo da prática pedagógica

A prática é uma exigência da habilitação em Supervisão Educacional, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. Portanto, a experiência de que tratamos nesse relatório foi desenvolvida com um grupo de alunas do turno noturno, na creche Antônia Barreto (nome fictício).

O prédio foi construído no ano de 1969, pelo então governador do estado, João Agripino. Passou por algumas reformas e ampliações nos anos de 1992,1999 e 2000 e a última no ano 2003. A creche é mantida pelo Governo do Estado, através da SETRAS – Secretaria de Trabalho e Ação Social e coordenada pela Coordenação Estadual de Educação Infantil. Recebeu este nome em homenagem à doadora do terreno e fundadora da creche. Iniciou as atividades funcionando apenas como berçário, para atender as crianças cujas mães precisavam trabalhar. Só em 1993 expandiu o atendimento às crianças de pré-escola. Hoje a creche atende crianças de berçário à pré-escola, ou seja, dos quatro meses aos seis anos de idade.

Atualmente, o número de matrículas da instituição chega a quase cento e cinquenta crianças, distribuídas por faixa etária. No berçário (de zero a dois anos), são trinta e três crianças matriculadas; no maternal I (de dois a três anos) são trinta e uma matrículas; no maternal II (de três a quatro anos) são vinte e nove matrículas, o Pré-I de (quatro a cinco anos) há vinte e oito alunos matriculados; por fim, o Pré-II (cinco a seis anos) conta com vinte e sete crianças matriculadas. Estas crianças, em sua maioria, provêm de famílias pobres que não possuem moradia própria, e têm renda inferior a 1 (um) salário mínimo.

Estas famílias apresentam as mais variadas formas de constituição: algumas são formadas pela mãe e as crianças; outras, pelas avós e as crianças ou os tios e as crianças, dentre outros. As mães que, em sua maioria, trabalham fora de casa, são empregadas domésticas. Em virtude da profissão das mães, muitas crianças de bairros distantes frequentam a creche, pois como constatamos, não há só crianças do bairro onde fica a creche, mas também de bairros mais distantes.

A Creche, preocupada em atender às perspectivas da educação infantil, está com uma proposta pedagógica (esperando aprovação) elaborada pela coordenação estadual de educação infantil. Esta proposta foi desenvolvida com o fim de nortear o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta justifica-se pelas novas exigências postas à educação infantil. Pois hoje, há um redirecionamento do ato de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil, logo, é colocado às creches, um dever que vai além do cuidar. Nesta proposta, propõem-se às educadoras que promovam com as crianças, desde cedo, a construção do conhecimento, através do estímulo à criatividade, à capacidade de análise e do espírito crítico. A proposta deve ser desenvolvida por meio de projetos, numa ação educativa interdisciplinar, em torno de um eixo comum e pretende-se que este eixo seja escolhido a partir da interação social, escola e sociedade, portanto, que este eixo seja significativo para as crianças.

A partir das influências do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, passando pela lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabeleceu a educação infantil como etapa da educação básica e por fim, com a criação do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, que aponta a educação infantil como um dos instrumentos capazes de garantir plenamente à criança os seus direitos de cidadã, a proposta pedagógica da Coordenação Estadual de Educação Infantil está fundamentada em teóricos como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Declory, Montessori, Piaget, Freinet, Vigotsky e Wallon. Toda esta fundamentação teórica propõe à prática educativa a superação da ainda existente visão assistencialista de creche, pois é muito comum às famílias, conceberem a creche como um local que serve apenas para cuidar. Assim, tenta-se promover não só uma nova prática, mas também uma nova concepção, de que a intuição de educação infantil é um espaço de conhecimento social, cultural, intelectual e historicamente construído.

A Creche, cujas instalações apresentam um bom espaço, atende a quase cento e cinquenta crianças em horário integral. Possui um quadro de funcionários composto por uma equipe pedagógica com cinco profissionais técnicos (supervisor educacional, fisioterapeuta, assistente social, psicólogo, nutricionista); 1 (uma) coordenadora; 2 (duas) secretárias; 24 (vinte e quatro) auxiliares de serviços gerais; 8 (oito) berçaristas e 16 (dezesesseis) educadoras.

A Prática Pedagógica em Supervisão Educacional vem atender a uma exigência do componente curricular Prática Pedagógica IV, do curso de Pedagogia e teve início com a coleta de dados na creche, através de observações, entrevistas e conversas. A partir desta coleta, conseguimos constatar algumas problemáticas. Nas entrevistas com as professoras (da manhã), com a equipe pedagógica e com algumas famílias, ficou explícita a concepção da

família em relação à instituição de educação infantil, que é a da creche como um espaço ideal para apenas cuidar das crianças cujos responsáveis precisam trabalhar ou, simplesmente para “depositar” os filhos, ou seja, a velha concepção assistencialista. Como consequência desta concepção, há um enorme distanciamento entre as famílias e o processo educacional, o que leva à falta de conscientização quanto à importância da educação infantil na formação da criança enquanto cidadã.

Através de conversas, conseguimos identificar a questão da falta de participação das professoras no planejamento dos projetos, uma vez que estes eram elaborados pela equipe pedagógica da coordenação de educação infantil estadual, cabendo às professoras apenas executá-los. Este modelo de planejamento tecnocrático vem acentuar a divisão social do trabalho na escola, onde uns pensam e outros executam.

Na tentativa de conseguirmos conscientizar as famílias quanto à importância da educação infantil na formação das crianças, bem como quanto à necessidade de suas presenças e cooperação no processo educacional, tentamos através do planejamento - agora feito com a efetiva participação das professoras, ou seja, considerando-o como uma forma de estudo, reflexão e ação - estimular tanto as famílias, quanto as professoras, a desenvolverem ações mais participativas e compreensivas em relação à formação dos alunos.

A prática pedagógica de supervisão na Creche

Para conseguirmos alcançar os objetivos, elaboramos um projeto de prática pedagógica, no qual elegemos a reunião pedagógica, e o planejamento como instrumento de integração social.

O projeto foi apresentado à instituição, em um encontro da equipe da prática pedagógica (formada por cinco alunas) com as professoras, do turno da manhã, e a coordenadora da creche. Expusemos a nossa proposta de estágio, sugerindo que as reuniões pedagógicas fossem feitas duas vezes por semana e, para que fosse possível a participação de todas as professoras, dividiríamos o grupo de alunas: duas coordenariam os encontros, enquanto as outras três ficariam nas salas de aula substituindo as professoras. As docentes foram bem receptivas, assim como a coordenadora que nos apoiou dizendo que: “Esta iniciativa é muito válida para contribuir com o trabalho já realizado e dou todo o apoio para que aconteça.”

Portanto, o acordo foi feito de maneira que nos encontrássemos duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, das 8h às 9h, horário escolhido como o mais propício. Foram realizadas quinze reuniões pedagógicas.

No primeiro encontro, a reunião pedagógica foi iniciada com a leitura de um texto reflexivo de João Cabral de Mello Neto, “Um galo sozinho não tece uma manhã”, com o objetivo de enfatizar a importância da participação. Após a reflexão do texto, foi mais uma vez explanado o projeto, só que agora com mais detalhes em relação aos objetivos e à metodologia a ser aplicada. Também foi discutida a importância do registro escrito na reunião pedagógica, já que através dele torna-se possível dar continuidade ao trabalho nas reuniões seguintes, pois nos registros pode-se fazer anotações de dúvidas, questionamentos e sínteses do encontro.

A segunda reunião pedagógica teve como primeiro momento, um técnica de relaxamento. Em seguida, foi trabalhado o texto “Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática”, de Susana Rodrigues Torres. Para discussão desse texto foi utilizada uma dinâmica de leitura, desenvolvida com três perguntas: o que o texto me diz; o que eu digo ao texto e o que eu digo aos meus colegas. Este texto trata da importância da reunião pedagógica como um espaço privilegiado para ações compartilhadas entre o coordenador pedagógico e os professores, também a considerando como espaço instituído para reflexão dos professores (TORRES, 2002).

O encontro seguinte tinha por objetivo concluir as discussões do texto, “Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática”, de Susana Rodrigues Torres. Para iniciarmos o encontro, fizemos uma dinâmica com bexigas, nas quais haviam perguntas sobre o texto discutido. A participação do grupo foi unânime, desde a dinâmica até as respostas individuais sobre as perguntas que provocaram a reflexão do grupo, sobre as reuniões pedagógicas vivenciadas por elas. De acordo com as professoras, nas reuniões pedagógicas de que participavam, muitas vezes discutia-se tudo, menos o trabalho pedagógico. E esta fala das professoras encontra respaldo em Torres que diz que:

Se, de um lado, esses encontros indicam temas vinculados a questões pedagógicas como disciplina, avaliação, planejamento, metodologia e problemas de aprendizagem, por outro lado agrupam-se assuntos do dia-a-dia ou institucionais. Essas reuniões podem ser vistas como um espaço para reflexão dos professores, mas também como um momento em que se aproveita o encontro dos profissionais para dar avisos, distribuir materiais,... (ibid, 2002, p. 47)

O que poderia ser discutido em outros tipos de reuniões, não diminuindo a importância das questões administrativas que, com certeza, podem vir a contribuir ou prejudicar o processo pedagógico. Mas, coloca-se como primordial para as discussões em reuniões pedagógicas, a reflexão sobre a ação educativa realizada no dia-a-dia na sala de aula.

Também foi discutida a reunião pedagógica enquanto um espaço de formação continuada de professores. As reuniões pedagógicas são importantes, pois proporcionam um espaço de reflexão teórica com os professores, onde o supervisor articula e coordena discussões de questões que surgem da prática num movimento de ação-reflexão-ação pois, de acordo Sacristán apud Torres (2002, p.49), “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação”. Sendo assim, torna-se viável a construção coletiva de novos saberes, através de uma:

... forma interativa ‘reflexiva’, que abrange iniciativas ligadas à resolução de problemas reais, como sendo uma das concepções de formação contínua de professores. Na forma interativa-reflexiva, o coordenador seria visto com um técnico de apoio dos professores, em que os saberes fossem produzidos em cooperação e devessem ajudar a resolver problemas políticos (Demailly apud Torres, 2002, p. 48).

Após as discussões sobre o texto chegou-se a conclusão, por parte das professoras, que há uma enorme necessidade de (re) caracterizar a reunião pedagógica, pois atualmente ela está apenas cumprindo “um papel meramente formal” (TORRES, 2002, p. 45).

Portanto, mais uma vez as reuniões pedagógicas provocam desinteresse das professoras em relação à participação, por isso, é necessário dar uma nova roupagem a essas reuniões para que, cada vez mais os professores sintam o desejo de participar e refletir sobre os assuntos do cotidiano escolar.

Já no quarto encontro, o texto discutido na reunião pedagógica foi “Participação” de Ângelo Dalmás (1994). Iniciamos o encontro com a dinâmica do desenho, que mostrava o valor do planejamento. A dinâmica foi executada ao som de uma música relaxante. Iniciamos a reflexão da dinâmica, com a colocação da professora do maternal II, *Este momento é muito importante (...) por mim, antes de iniciarmos a rotina diária (sic) poderíamos ter este momento de relaxamento, (...), nem todas as manhãs estamos de tão bom humor* (risos). Todas concordaram. Com a participação das professoras, iniciamos a discussão do texto com um fichamento previamente entregue.

Na discussão, as professoras voltaram a enfatizar a questão da participação da família no processo escolar. Para Gandim apud Dalmás (1994), participação é “construção em conjunto” (p.20), logo, no processo educativo-participativo, toda a comunidade escolar tem

sua palavra a dizer. Dalmás também coloca a participação dos membros da comunidade escolar no processo educativo como riscos e conflitos, porém indispensáveis a este desafio.

A professora do maternal I, disse que: *Poderia ter um encontro para as famílias que pretendem matricular crianças na creche*, complementando a professora do pré-II: *Pois, só assim eles poderiam ter uma preparação, para poderem participar efetivamente*. Isso confirma mais uma vez que a importância da participação da família no planejamento da escola como afirma Dalmás

o planejamento que envolve pessoas como sujeitos a partir de sua elaboração e com a presença constante na execução e na avaliação, não apenas como indivíduos, mas como sujeitos de um processo que os envolve como um grupo, visando um desenvolvimento individual e comunitário. (ibid, 2005, p.27)

Foi muito discutida a concepção familiar com relação à instituição de educação infantil. Para as famílias, disse a coordenadora da creche: *Nós não passamos de empregadas, ou melhor, babás e que devemos apenas cuidar de seus filhos, portanto, a creche nada mais é do que um 'bom depósito*. Talvez seja por esta concepção de creche que as famílias se isentam do seu papel de participantes do processo escolar.

Do quinto ao novo encontro, trabalhamos com texto: “Planejamento Participativo em Educação Formal”, de Ângelo Dalmás (1994), pois tínhamos como objetivo refletir com as professoras sobre a necessidade da participação delas na elaboração do planejamento escolar.

Considerando o planejamento, segundo Dalmás (1994) como um processo, uma ação contínua que visa transformar a realidade, as professoras envolveram-se na discussão, a partir de perguntas propostas. De início, algumas falas já denunciavam a falta de participação delas na elaboração dos projetos da creche. *“É interessante estudar este texto, porque pelo menos no berçário, nós recebemos o planejamento feito pela fisioterapeuta, com umas ações impossíveis de realizar”*. (Professora do berçário)

De acordo com a fala dessa professora, nós podemos vislumbrar a divisão do trabalho dentro da instituição, onde alguns são responsáveis pela elaboração dos projetos, ou seja, pensam. A outras, cabe apenas o papel de executoras. Deste modo, o planejamento coloca-se segundo Dalmás (1994, p.26) como o planejar para a comunidade, o planejamento é assumido por um pequeno grupo, uma parte, nunca o todo. A participação é nula, portanto, neste modo de planejar, o poder é exercido de maneira autocrática.

A partir da colocação da professora do berçário, as demais expressaram a insatisfação quanto ao modelo de planejamento da creche, portanto, demonstraram a necessidade de se realizar um novo modelo de planejamento. Um planejamento como proposto por Dalmás:

... é o planejamento da comunidade: aqui, o poder é exercido como serviço (...) A participação da comunidade na preparação, na colaboração do planejamento, em sua execução e em seu resultado é co-responsável e de comunhão (...) Só assim poderá acontecer participação comunitária para a transformação social em favor da justiça, da fraternidade e da libertação total". (ibid, 1994, p. 26)

As professoras ainda colocaram que talvez, este modelo de planejamento participativo sendo elaborado pela creche, pode-se promover através da integração escola-família, a transformação das pessoas e da comunidade e, conseqüentemente, da concepção de educação infantil. Todavia, de acordo com as professoras, para se efetivar esta participação da família é necessário uma preparação.

Segundo Vianna (1986) apud Dalmás (1994, p.29) o planejamento participativo aponta para dois riscos: um, é quando a coordenação utiliza de sua informação e conhecimento para manipular politicamente os interesses da comunidade educativa, criando uma ilusão de participação; outro risco é o de usar de sua assessoria especializada para agir em função de sua vivência pessoal, manipulando o interesse da maioria dizendo o que se deve fazer e como fazer. Mas riscos estão sempre presentes em todo agir humano.

Segundo Dalmás (1994, p.30) "O planejamento participativo, assumido como processo de crescimento pessoal e de transformação social, talvez seja o único caminho viável para se conseguir a renovação profunda das estruturas e das relações na educação formal".

Em seguida, discutiu-se o marco doutrinal, que é a parte do planejamento que pretende mostrar onde quer se chegar e, por fim, foi discutido o marco operacional, etapa em que o grupo se posiciona em relação à linha da ação a ser assumida.

Os encontros nos quais estudamos questões referentes ao planejamento participativo foram muito válidos, as discussões enriqueceram o nosso trabalho, uma vez que conseguimos refletir acerca do papel de todos, da supervisão das professoras, da família, enfim, de toda a comunidade escolar, no processo de planejamento da instituição.

Também foi válido para o grupo de professoras da creche, uma vez que, ao perguntarmos sobre a contribuição do trabalho da prática de supervisão, uma professora respondeu:

...Esse trabalho contribuiu bastante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas da creche, principalmente no planejamento, onde tivemos a oportunidade de estudar passo a passo sua importância e obter subsídios para buscar um planejamento participativo em nossa instituição. (Professora do maternal I)

No décimo segundo encontro, enfatizamos o último objetivo do projeto, que foi “estimular o desenvolvimento de ações que visem à integração família-escola”. “Foram estudados um texto de Sônia Kramer, “O trabalho com as famílias” (1999), e um de Maria de Fátima Silva, “A importância da relação família X escola no processo de ensino aprendizagem” (1999), os quais enfatizam a importância da integração família-escola. Nas discussões, foi colocada a ausência da família no processo escolar como um todo, entretanto, a situação da educação infantil ainda é pior, pois geralmente as famílias não a consideram como parte inicial da formação escolar da criança. Por outro lado, há aquelas que a concebem como a instituição responsável por formação de hábitos, valores e ainda por suprir a carência afetiva, além do ensino. Mais uma vez, a família se isenta de sua participação no processo educativo das crianças.

Fatores sociais e culturais interferem na relação família-escola. Parafraseando Kramer, é necessário criar um currículo que considera a realidade social e cultural da criança, pois só assim a família vai poder participar efetivamente na vida da escola. Completa Kramer:

... entendemos a relação escola-família na sua dimensão social, respeitando os modos de agir e pensar dos pais, valorizando seus costumes e tradições, mas, simultaneamente, explicitando nossas metas, atitudes e prioridades educacionais. (ibid, 1999, p.100)

Por fim, as professoras colocaram, de acordo com o texto, algumas alternativas para conseguir propiciar esta participação, como a de reuniões com a família, não para fazer cobranças ou reclamações das crianças, mas sim para oportunizar um embate saudável com os professores. Segundo Kramer (1999, p.102) “... as reuniões devem ser momentos de integração, onde as famílias tenham oportunidade de conhecer, sentir e refletir sobre o que as crianças fazem e aprendem na escola...” Não repetindo o erro de fazer das reuniões um momento fatigante e de temor, já que muitas vezes, de acordo com Silva (2004) elas servem apenas para transmitir as más notícias, revelando problemas de aprendizagem ou indisciplina das crianças, às vezes expondo as famílias ao constrangimento. Outra ação pensada nesse sentido foi a de elaborar projetos com as famílias que possam integrá-las no processo educativo da escola para que elas entendam a importância de sua participação não só nas atividades, mas no planejamento destas. E por fim, elaborar um projeto de planejamento para

apresentar à coordenação estadual de educação infantil, no qual elas também participem deste planejamento da escola, incluindo além das professoras, a participação da família.

Portanto, após as discussões dos textos ficou claro para o grupo de estudo que cabe à escola a responsabilidade de criar ações que possam realmente fazer a integração família-escola.

Considerada a necessidade desta integração, foi proposta a elaboração de um Plano de Ação por parte das professoras, visando ações, para o ano seguinte, que estimulassem a participação das famílias na Escola.

O projeto justificou-se pela necessidade desta integração, já que a relação família-escola só traz contribuições ao processo escolar. Para isso, foram propostos os seguintes objetivos:

- Possibilitar aos pais a compreensão acerca da importância da Educação Infantil para a formação educacional e social da criança;
- Integrar os pais na instituição para que possam perceber e vivenciar a rotina da creche;
- Estabelecer o papel do educador no sentido de Educar e Cuidar, para os pais ou responsáveis.

Para se concretizar os objetivos propostos, a equipe tentará usar certos procedimentos metodológicos tipo: reunir os pais no período de matrícula para comunicar a rotina da instituição, para que eles já comecem a compreender e a conhecer quais as atividades dos seus filhos enquanto estão na creche, pois muitos não sabem nem o que os alunos fazem, e para que conheçam também as regras: reuniões dos pais com os educadores por turma na sala de aula, ou seja, cada um na série que seu filho está matriculado; outros procedimentos também serão adotados como a explicação das paradas para o planejamento entre outros.

Através das avaliações escritas e individuais e, principalmente, pela participação de todas as professoras e da coordenadora, os encontros confirmaram a possibilidade do (a) supervisor(a) exercer uma função de coordenador, de estimulador do estudo, por meio de reuniões pedagógicas. A professora do Pré II disse que conseguimos alcançar os objetivos propostos no projeto de prática. Segundo a professora, o trabalho desenvolvido pela equipe de estagiárias contribuiu para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola, este trabalho

... nos ajuda a refletir sobre nossas ações na instituição, percebendo as atividades desenvolvidas de uma forma mais crítica e ampla, como por exemplo, a questão do planejamento como instrumento de integração social,

as reuniões pedagógicas, a importância da família na rotina da instituição e a participação de todos nesse processo. (Professora do Pré-II)

Outra resposta de uma professora também mostra a importância da contribuição da supervisão para a escola. “... vivemos numa correria, que às vezes não temos tempo de refletir sobre a nossa prática e esses momentos com as estagiárias foram bastante proveitosos (...). Esse trabalho contribuiu bastante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas da creche...” (Professora do maternal I). Aqui, acho imprescindível ressaltar a reunião pedagógica, o planejamento, como o espaço possível de se vivenciar a ação supervisora, através da coordenação, motivação, estímulo para mudança.

Com a avaliação feita no último encontro (15º), encerramos os momentos de estudo com o grupo de professoras da creche. Saímos com a certeza de que conseguimos pelo menos inquietá-las, provocá-las, em relação à importância de seu posicionamento, enquanto educadoras, responsáveis pela busca da integração família-escola. Isso foi confirmado no projeto elaborado pela equipe, pois, segundo a professora do Pré-I, foi no projeto elaborado por elas, que conseguiram expor as dificuldades da instituição, a necessidade de buscar soluções no que diz respeito à participação efetiva dos pais na rotina creche.

Acredito que as ações desenvolvidas por nós, na tentativa de contribuirmos, enquanto supervisoras foram válidas, pois de acordo com resposta dada por uma professora: *Considero as ações desenvolvidas pelas estagiárias, positiva, pois se mostraram seguras, empenhadas e integradas na realização das atividades.* (Professora do maternal I)

Também considero importante ressaltar a experiência de estar nas salas de aulas, já que o grupo se dividia a cada encontro: duas ficavam na reunião pedagógica, enquanto que as outras três iam para a sala de aula, acompanhadas das auxiliares que, em muitas ações, demonstravam a insatisfação de se responsabilizarem pelas crianças.

As crianças atendidas pela creche são muito carentes, não só de bens materiais, mas principalmente de afeto, pois demonstravam através de atos agressivos com os (as) coleguinhas e conosco mesmo, ou pelo apego imediato às “novas tias”. Estes momentos foram muito importantes, pois nos instigaram, numa outra oportunidade, a pesquisar e (re) conhecer melhor e mais de perto essa realidade tão discutida pelo grupo de professoras durante os encontros.

Considerações Finais

Ao concluir este trabalho, podemos dizer que consideramos alcançados os objetivos propostos no projeto de Prática Pedagógica IV, pois durante os encontros refletimos acerca da participação dos docentes nas questões pertinentes ao planejamento pedagógico, que é uma das ferramentas essenciais para o início de uma mudança de prática, principalmente, na realidade em que as professoras se encontravam. Acreditamos que conseguimos durante as atividades, despertar nas professoras o interesse de saírem da situação em que se encontravam e buscar mudar a realidade, já que o último projeto do ano letivo da creche foi elaborado por elas. O segundo e o terceiro objetivos foram discutidos e refletidos desde o primeiro encontro, já que as professoras sempre colocaram o anseio de transformar a concepção da família em relação à creche e à educação infantil. Para isso foram planejados encontros com as famílias da creche, visando o esclarecimento da proposta pedagógica e das funções que tem as escolas de educação infantil. O terceiro objetivo era o de discutir acerca da importância da família no processo escolar. Com certeza ficou claro que é mais do que importante, é necessário esta participação através de projetos didáticos, entre outros, no qual as famílias possam se sentir úteis na escola e que percebam a importância da participação delas no processo educativo dos alunos. E o quarto objetivo foi concretizado pelas professoras com a elaboração de um Plano de Ação a ser executado na creche, partindo da realidade sócio-educacional dos alunos.

Também é importante salientar outro importante objetivo alcançado pelo grupo de prática que foi a revalorização da função supervisora na creche, pois antes, a supervisão respondia a duas funções: uma, de pensar pelas professoras e planejar ações para a instituição e uma segunda, que era a de vigiar o trabalho docente e cobrar os resultados. Hoje, a representação da supervisão naquela instituição significa um apoio na tentativa de transformação e, para nós, torna-se mais relevante ainda, pois podemos confirmar e vivenciar na prática as teorias que nos fundamentaram e que nos servirão como base em nossa vida profissional.

Devemos ressaltar ainda que no estágio, além de vivenciar a função supervisora, conseguimos vivenciar o papel de educadoras, comprometidas com este processo de transformação da escola e das relações nela instituídas.

Referências:

ALMEIDA, L. R. DE & PLACCO, V. M. N. de S.. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. (org). **O educador vida e morte**. Rio de Janeiro. Ed.Gracil, 1982.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de (coord.). Ensino Fundamental: legislação básica. UNDINE – PB: **A união do magistério: Construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 1994.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Situando a supervisão educacional. In. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

KRAMER, Sônia. **Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1999. 100 – 104 p.

LIMA, Correa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary(org.) **Supervisão Pedagógica**. São Paulo: Papiros, 2001.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. In. : CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão Educacional: a questão política**. São Paulo, SP:Loyola,1989.

RANGEL, Mary. O estudo como pratica de supervisão. In. RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papiros, 2000.

SILVA, Maria de Fátima R. **A importância da relação família X escola no processo ensino e aprendizagem**. Monografia: UEPB. Campina Grande – PB. 2004.

SILVA JR., C.A & RANGEL, M. (orgs.). **Nove olhares sobre supervisão**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. A supervisão possível. In. SILVA JR., C.A. da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1986.

TIBA, Içame. **Quem ama educa!** São Paulo: Gente, 2002.