

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE CRECHE: UM ESTUDO DE CASO

Efigênia Maria Dias Costa
Prof^ª DE/CCHSA/UFPB
E-mail: efigeniamdc@yahoo.com.br
Ana Maria Coutinho Sales
Prof^ª DFE/CE/UFPB
E-mail: anamcouthino@gmail.com

INTRODUÇÃO

A história das creches brasileiras, das crianças que frequentaram e frequentam essas instituições e das profissionais deste universo, não são dignas de serem contadas, mas necessárias de serem conhecidas para uma melhor compreensão de suas realidades hoje.

Grosso modo, as creches no Brasil surgiram e se expandiram para atender populações carentes, sob a égide de políticas compensatórias de assistência e de educação, gerando um padrão de atendimento pobre para pobres. Logo, quem frequentou e frequenta creche, em sua maioria, são crianças desprovidas de todos os bens sociais – saúde, alimentação, moradia, educação... Então, ser profissional dessa instituição não requer muita qualificação, basta ser mulher e gostar de criança. E desse modo, os resquícios dessa origem, ainda se faz presente nos dias atuais.

Portanto, falar de formação continuada de professoras¹ de creche é algo extremamente relevante e de grande contribuição para a história da educação deste país. Como sabemos, a Constituição Federal de 1988 foi à primeira no Brasil a reconhecer os direitos da criança de zero a seis anos (na época)² à educação, afirmando o dever do Estado e a opção da família. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, a educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica e foi estabelecida a responsabilidade dos municípios por sua implementação e gestão. A formação do/a professor/a de educação infantil foi contemplada nesta Lei no art. 62, este dispositivo diz que a formação de docentes para atuar na educação básica se fará em nível superior, em cursos de licenciatura plena e em nível médio na modalidade normal.

¹ As profissionais da educação que se encontram no exercício da docência em creches, por unanimidade são mulheres. (KISHIMOTO, 1999; KRAMER 2005,).

² A idade prevista para o término da pré-escola é alterada em 2006, com a Lei nº 11.274, passou de seis para cinco anos, antecipando a entrada da criança no ensino fundamental (que passa a ser de 9 anos desde então). Os municípios tiveram até 2010 para se adequar a essa lei.

No âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores/as. Infelizmente, a formação em serviço da imensa maioria dos/as professores/as passa a ser vista como um negócio lucrativo nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos (FREITAS, 2002).

Para a materialização de uma política global para o/a profissional da educação, a formação continuada é uma das dimensões importantes, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira.

Nesse sentido, é primordial identificar a formação já existente para intervir e consolidá-la em novas bases. Isso indica que as secretarias de educação precisam assumir um papel mais efetivo investindo na formação de profissionais de creches e pré-escolas por meio da oferta de cursos de formação continuada e permanente, e do trabalho autônomo e democrático do/a supervisor/a escolar no chão das instituições.

METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar o processo de formação continuada de professoras de creche, tomamos como universo da pesquisa a Creche Criança Feliz³ do município de Cabedelo – PB, localizada em um bairro de classe média, mas também povoado por muitas vilas de pescadores e de famílias pobres que se alojam em casebres ou pequenas casas sem higiene adequada.

A maioria desses moradores dependem economicamente da pesca como meio de sobrevivência, alguns são funcionários dos bares a beira da praia, outros/as são empregados/as domésticos/as ou tem como única fonte de renda o benefício da bolsa família, concedido pelo governo federal. A maioria da população cursou apenas os anos iniciais do ensino fundamental. As crianças atendidas na instituição são oriundas dessa realidade.

A Creche supracitada atende 80 crianças, distribuídas em cinco salas, sendo: duas salas de maternalzinho, com vinte e uma crianças; uma sala de maternal, com vinte crianças e duas salas de jardim, com vinte e nove crianças no total. Funciona em tempo integral de 7 às 17 horas.

Sua estrutura física contempla: cinco salas de aula; uma cozinha; um refeitório; cinco banheiros; uma secretaria; uma dispensa; uma área de serviço; um terraço e um

³ Denominação fictícia com o objetivo de preservar a identidade da instituição.

jardim. Na realidade o prédio é uma casa que foi adaptada para funcionar a creche, assim, como a maioria das creches deste país, esta é mais uma que não foi construída, nem planejada para ser uma instituição de educação infantil.

O quadro de funcionários é composto por: dez professoras; dez auxiliares de educação infantil; duas cozinheiras; duas auxiliares de cozinha; duas lavadeiras; seis auxiliares de serviço; uma gestora e uma supervisora escolar. O grau de escolarização/formação das professoras varia em: ensino médio (curso normal), graduação (licenciatura plena em pedagogia) e especialização.

Vale salientar que todas as professoras da creche são prestadoras de serviço (contrato temporário), ou seja, não são profissionais efetivas da rede, devido à ausência de concurso público para magistério na educação básica como sugere a LDB - 9.394/96, como também não existe gestão democrática na instituição, mas sim uma gestão que é indicada pela secretária de educação do município.

Diante desse contexto sentimos a necessidade de aprofundar algumas questões: Como ocorre o processo de formação continuada de professoras de creche do município de Cabedelo? Quais os principais cursos oferecidos às professoras de creche? Qual a importância da supervisão escolar no processo de formação continuada de professoras de creche.

Para tanto, buscamos percorrer os seguintes objetivos:

Geral:

- Analisar o processo de formação continuada de professoras de creche do município de Cabedelo.

Específicos:

- Investigar o processo de formação continuada de professoras de creche;
- Listar os principais cursos oferecidos às professoras de creche;
- Apontar a importância da supervisão escolar no processo de formação continuada das professoras.

Sabemos que muitos são os sujeitos no chão da creche, mas os que exercem a docência na realidade são as professoras, razão pela qual elegemos (dez professoras da creche) como sujeitos dessa pesquisa.

Para alcançar as finalidades propostas nos objetivos do trabalho fizemos uso da observação participante e entrevista, como instrumento para coleta de dados. A observação permite o pesquisador captar com exatidão os fatos, acontecimentos, comportamentos e

atitudes no próprio momento em que se produzem. Dito Por Ludke e André, “o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é o significado que eles atribuem à realidade que cerca e as suas próprias ações” (1986, p.46).

Então, pensando em delimitar melhor o foco principal de nossa investigação, tentando tratar de questões específicas acerca do processo de formação continuada de professoras, a entrevista foi de grande valia nesta sistematização, é através deste recurso que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. A entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (MINAYO, 1994).

Levando em consideração nossos objetivos, a Abordagem Qualitativa foi assumida como opção metodológica deste trabalho, pelo fato de possibilitar uma melhor compreensão e interpretação do fenômeno.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO: 1994, p. 22).

Nesse sentido, esta pesquisa está ancorada no estudo de caso, do tipo microetnográfico. A etnografia, como modalidade de investigação, tem como foco de análise a descrição do real cultural de um grupo e busca extrair os significados que emergem nas mais diferentes situações. Assim, existe um universo cultural a ser conhecido (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Essa postura metodológica nos pareceu dar conta da complexidade embutida em nossa intenção de refletir, compreender e analisar o processo de formação continuada de professoras de creche.

ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Pensar a formação continuada de professores/as significa atentar para as várias formas e os diferentes espaços onde ela pode e deve ocorrer. Então, buscando avançar rumo a novas possibilidades formativas e que favoreçam o progresso nas ações educativas, vale acompanhar a reflexão de Oliveira (2008, p. 51): “De maneira geral, toda e qualquer

ação dentro da escola, de caráter intencional, que propicie o desenvolvimento profissional do docente, pode ser considerada como tempo de formação”.

Considerando o que propõe Ghedin (2005), se abrem possibilidades de formação que “brotam” do próprio ambiente de trabalho do/a professor/a, num contexto em que ele/a próprio/a é convidado/a a:

(...) desenvolver o espírito de solidariedade; assumir coletivamente a responsabilidade pela escola; investir no seu desenvolvimento profissional e, principalmente, aprender sua profissão no próprio exercício de professorar, estabelecendo uma ponte com as reflexões feitas por outros professores. (GHEDIN, 2005, p. 28).

Passando a conceber a creche/escola como local da formação de professores/as em exercício, Guimarães orienta que:

além de cursos e outros eventos de formação pelos quais os professores passam, as escolas têm na sua organização momentos fortes no processo de formação continuada do professor e de constituição dos seus saberes, tais como: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reunião de pais, processos de planejamento coletivo, etc (2005, p. 36).

Nestas considerações, fica evidente que a creche/escola, espaço de trabalho e local de vivências educativas, é também o melhor ambiente para discussões, análises e delineamentos sobre a efetivação de ações bem sucedidas de ensino-aprendizagem. Esta assertiva pode ser comprovada pelas afirmações de Fusari e Franco (2005) ao tratar sobre os resultados de pesquisas no campo da formação docente, assim, explanaram que:

mudanças benéficas ao processo de ensino-aprendizagem tendiam a ocorrer quando o processo formativo acontecera no próprio local de trabalho dos professores, isto é, nas próprias escolas. Dentre os benefícios apontados destacamos: investimento no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, propostas de mudanças no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho como currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc. (FUSARI e FRANCO, 2005, p. 19-20).

Oliveira destaca também que os cursos realizados fora da creche/escola podem apresentar características de qualidade quando declara:

No entanto, não negamos a contribuição de cursos feitos fora do local de trabalho. A formação acadêmica é de vital importância na constituição da profissionalidade docente, feita por meio dos cursos ofertados pelos sistemas de ensino ou outras organizações. Ambos os processos são importantes na formação dos professores, porém, cada qual, guarda suas especificidades e limitações para dar conta de toda dimensão do ato de ensinar a aprender (OLIVEIRA, 2008, p. 61).

Logo, considerar o ambiente de trabalho do docente como cenário adequado ao seu desenvolvimento não significa descartar a possibilidade de participação em cursos, oficinas, palestras e outras atividades em instituições de ensino ou centros de formação que desenvolvam ações de aprimoramento profissional e pessoal de professores/as. Momentos bem estruturados também podem mobilizar os/as docentes e fornecer-lhes instrumentos importantes para a intervenção na aprendizagem. O que não se deve admitir é a existência de cursos totalmente fora da realidade dos/as professores/as, organizados exclusivamente para dispensar uma certificação e indicar que o/a professor/a está sendo “qualificado” para o exercício de suas funções.

Seguindo esta análise crítica, a formação continuada desenvolvida no contexto escolar também carece de atenção especial para que não se resuma à mesma prática tradicional imposta por certas autoridades e secretarias de educação. Ela deve acontecer pela interação entre professores/as, sujeitos detentores de experiências singulares, que podem analisar profundamente suas experiências à luz de teorias consistentes e revertê-las em mudanças expressivas na dinâmica de ensinar e aprender.

Em Ghedin (2005, p. 38), depreende-se a importância entre teoria e prática: “Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado no seu pequeno mundo pessoal e profissional”.

Nota-se, portanto, que o processo de formação do/a professor/a é repleto de possibilidades. As ocasiões de reflexão que se desenvolvem na escola devem ressaltar o potencial de seu quadro docente, que recorrerão às teorias educacionais para dinamizarem a prática. Porém, o grande dilema que se apresenta neste contexto é a necessidade de um profissional pertencente ao quadro da instituição que possa articular reflexões, debates e intenções formativas.

Nesse sentido, fica evidente a contribuição do/a supervisor/a escolar nas instituições educacionais, sobretudo no que tange a formação de professores/as. Pelas palavras de Medeiros (2007, p. 116) reitera-se ainda a essência do trabalho estabelecido entre estes atores no contexto educacional: “o supervisor e o professor constroem juntos a capacidade de descobrir e propor novos caminhos, projetar ações futuras e realizá-las com sucesso, transformando a realidade em que atuam”.

Assim, supervisor/a e professor/a caminham juntos na trilha da formação continuada. Com uma formação articulada pela supervisão escolar, professores/as

fortalecem os vínculos entre si, promovem reflexões sobre a prática, partilham os saberes e, sobretudo, entendem que na coletividade podem redescobrir o prazer de ser professor/a.

Vasconcellos (2002) indica que a contribuição deste profissional deve estar voltada para a mediação das relações de mudança na creche/escola, visto que, a função social da creche/escola está diretamente ligada ao/a professor/a, então, cabe à supervisão escolar um investimento no trabalho de formação da pessoa do/a professor/a.

A eficácia da ação da supervisão escolar na formação continuada encontra-se diretamente ligada à sua habilidade em promover mudanças de comportamento no/a professor/a, isto é, a aquisição de novas habilidades ou reforço a outras já existentes, o desenvolvimento de novas perspectivas, ideias, opiniões, atitudes, etc. Isto porque, em última análise, o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, preconizado pela supervisão escolar, não depende tanto de diretrizes preestabelecidas e de planos prontos, ou aceitos passivamente pelo/a professor/a, mas das condições apresentadas por este profissional para implementá-los.

Segundo Vasconcellos (2002), para melhorar a prática profissional, o/a supervisor/a escolar deve ser capacitado em três dimensões básicas da formação humana: Atitudinal, Conceitual e Procedimental. A primeira refere-se à dimensão atitudinal, tida como uma das mais difíceis de serem trabalhadas por envolver valores, interesses, sentimentos, disposição interior e convicções. Esta dimensão envolve a condição de confiança que o/a supervisor/a passa para o/a professor/a, na realidade esse é um excelente ponto de partida que tem como foco um trabalho educativo.

A dimensão procedimental é um campo de formação que envolve o saber-fazer, ou seja, encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca (métodos, técnicas, procedimentos e habilidades). A terceira dimensão é a conceitual, segundo esta prática toda relação educativa implica um processo de construção do conhecimento, que responda não só à pergunta: o quê? Mas também, por quê, para quê e como conhecer?

A supervisão escolar em qualquer segmento da educação tem como objetivo auxiliar o/a professor/a e demais profissionais a lidar com os instrumentos e estratégias que contribuirão para o desenvolvimento integral da criança/aluno. Quando mencionamos este fator, encontramos, neste profissional, a realização de uma tarefa muito difícil que é a mudança de posturas e quebra de paradigmas, pois ao lidar com esses profissionais, o supervisor, oferece uma visão inovadora da educação que muitas vezes eles não conhecem.

Em se tratando da formação continuada, propriamente dita, o/a supervisor/a atua diretamente com os/as professores/as planejando e orientando o trabalho pedagógico para que esta possa surtir efeitos no processo ensino–aprendizagem.

Vasconcellos (2002) menciona que existem estratégias de trabalho quanto às formas de atuação da supervisão que são: o atendimento individual ou coletivo para o planejamento da aula; sessão de orientação semanal por série, ciclo ou área; acompanhamento de aulas; busca para os subsídios dos docentes; formação permanente através de cursos e palestras para os/as professores/as.

No trabalho direcionado a creche/escola, cabe ao/a supervisor/a organizar seu trabalho pautado em temas de interesse e necessidade dos/as professoras ou em alguma dificuldade encontrada com base em observações realizadas no espaço da sala. Os planejamentos devem ser realizados sob a forma de oficinas para que o grupo articule teoria e prática.

Nesse tipo de intervenção/contribuição é possível verificar avanços significativos no tocante à prática educativa dos/das professores/as, pelo fato de contribuir para uma forma de pensar de maneira coerente e interligada com a teoria. Assim, o/a supervisor/a cumpre com sua função social dentro da creche ou da escola, ele/a direciona todo o grupo a trabalhar democraticamente. Este feito ainda não ocorre em sua totalidade, visto que alguns profissionais insistem em manter uma postura autoritária e verticalizadora, ou seja, aquele que acha que sabe mais, portanto, determina, ordena e o/a professor/a executa, enfim, obedece.

É claro que determinadas posturas foram/são perpetuadas durante gerações e uma prática democrática ainda parece ser um grande desafio para as escolas e a sociedade brasileira em geral. Logo, lembramos de Paulo Freire (1996), ao defender que todas as relações existentes no espaço escolar devem ser partilhadas e defendidas/construídas através do diálogo.

O/A supervisor/a escolar deve articular seu trabalho junto com os demais profissionais da creche/escola, formando uma teia de relações produtivas, que, quando bem articuladas se unem para formar um emaranhado de ações que culminam no sucesso educativo da instituição, haja vista que a supervisão escolar responde por todas as atividades pedagógicas, didáticas e curriculares da creche/escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e

operativa do processo de ensino-aprendizagem, propondo a elaboração de diagnóstico e projetos para a construção do projeto pedagógico da instituição.

Segundo Luck (2004), o/a supervisor/a escolar é aquele/a que possui uma visão do todo escolar e da sua relação com o contexto procurando ter uma visão sobre o interesse da função coordenadora e articuladora das ações, estimulando oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. O/A supervisor/a não se limita ao controle, ou ao repasse de técnicas aos/as professores/as, mas, oferece assessoramento técnico-metodológico diante dos problemas educacionais cotidianos, criando momentos de reflexão sobre a prática.

Nesse processo de formação permanente do/a professor/a, o desafio não está apenas em construir um conceito, mas em desconstruir outros já instalados. A formação continuada não pode mais limitar-se aos aspectos de conhecimentos de áreas ou conteúdos específicos, ela deve estar voltada para outros aspectos vitais como a promoção de uma educação integral e humanizadora.

Logo, muitos ainda são os desafios vividos em relação ao processo de formação continuada de professoras de creche. Desconsiderar o que as docentes já conhecem, o que pensam, acreditam e precisam para realizar seu trabalho, não contribui absolutamente em nada para a melhoria de práticas pedagógicas eficientes, transformadoras e humanizantes, tão necessárias ao espaço da creche, já que esta tem a grande função/papel social de cuidar/educar crianças nos seus primeiros anos de vida.

ALGUNS DADOS DA PESQUISA

Apresentamos aqui a análise dos dados obtidos na pesquisa através dos instrumentos (já descritos anteriormente). Inicialmente, tratamos das questões referentes ao cerne de nossa pesquisa, o processo de formação continuada de professoras de creche. Em seguida, tentamos descrever o que captamos através da observação participante e a nossa colaboração junto às professoras da Creche Criança Feliz.

Então, a fim de colhermos dados que pudessem revelar o processo de formação continuada das professoras, iniciamos a entrevista perguntando: **O que você considera como aspecto importante no processo de formação continuada?** As respostas foram às seguintes:

É nos tornar cada vez mais atualizada para a educação infantil através dos textos próprios e adequados para as crianças. (Prof.^a G).

Pra mim são os textos de reflexão, trabalho em grupo, as oficinas. (Prof.^a I).

A troca de experiências e conteúdos diversificados entre os colegas que participam dos encontros. (Prof.^a E).

Tudo é válido quando estamos assumindo a formação continuada. (Prof.^a J).

Percebemos na fala e no semblante de algumas professoras que ao falar dos aspectos importantes da formação continuada, elas destacam os textos, os trabalhos em grupo e a troca de experiências como suporte “importante” para a prática, no entanto, este olhar e compreensão não avançam para o que Paulo Freire (1996) e tantos outros estudiosos chamam a atenção sobre a condição/exigência para o exercício da docência - ser um/a professor/a pesquisador/a, aquele/a profissional que reflete sua prática a luz da teoria e nela encontra subsídios para melhorar e ampliar o seu fazer, mas também e principalmente descobrir-se sujeito de sua própria ação.

Nesse sentido, Kramer (2005), informa que a questão da formação teórica da professora inclui outra dimensão, que a autora chama de profissionalização. Profissionalizar não é só qualificar o professor, mas também, possibilitar que ele seja inserido numa condição de desenvolvimento, em que essa formação continuada reverta em longo prazo, numa carreira.

A outra questão foi: **Como a formação continuada contribui no desenvolvimento da sua prática pedagógica?**

A formação continuada contribui através dos conteúdos das oficinas e a troca de conhecimentos das outras educadoras (Prof.^a G).

A formação continuada contribui com estratégias de melhoria das atividades, onde adaptamos de acordo com a faixa etária. (Prof.^a D).

No universo de dez sujeitos, quatro mencionaram que esta contribuição dá-se em torno dos temas trabalhados nas oficinas e que ajudam muito no desenvolvimento das atividades com as crianças. Seis entrevistadas afirmaram por unanimidade que a contribuição da formação continuada estava centrada na melhoria de estratégias para desenvolver as atividades com as crianças.

Essas falas indicam que a formação continuada nessa instituição já tem objetivos claros e definidos: o repasse e a reprodução de estratégias e conteúdos. Impossível de se acreditar que depois de tantos avanços na literatura e a conquista de direitos legais, seja nas

leis ou nos documentos oficiais do MEC - Ministério de Educação e Cultura, ainda se faça presente nas instituições educacionais deste país, o controle e o direcionamento de suas práticas pedagógicas. Se, desejamos colaborar no desenvolvimento do processo de educação e formação da pessoa humana enquanto cidadã, como propor/realizar um trabalho distante de uma perspectiva democrática?

Parece- nos, então, que o momento é de muita luta ainda por todos/as aqueles/as que fazem educação no Brasil e aqui fica uma alerta para as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação profissional de professores/as da educação básica. Esta formação não pode e nem deve ser de qualquer jeito, faz-se necessário uma sólida base teórica que possibilite ao/a professor/a uma postura questionadora diante do exercício da docência (FREITAS, 20002).

Na questão seguinte perguntamos: **De que forma acontece o processo de formação continuada na instituição que você trabalha?**

A formação continuada acontece através de planejamentos, reuniões com a supervisora da creche e cursos oferecidos pela secretaria que não tem nada a ver com o que eu preciso (Prof.^a P).

Sei lá, acontece do jeito que eles querem, ainda gosto da forma que a supervisora conduz, ela fala com agente antes, pede opiniões e traz umas coisas boas que me ajuda junto com as crianças (Prof.^a G).

Planejamento, reuniões e cursos. A iniciativa é boa, mas a forma como a secretaria de educação procede é que discordo, ela não escuta ninguém, não conhece a minha realidade de trabalho, até porque também não dá condições materiais alguma pra gente trabalhar, o que salva nesses cursos é a ministrante, é muito humana, bacana e COMPETENTE (Prof.^a I).

A maioria das professoras citou os planejamentos, as reuniões e os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do município, com um detalhe, a supervisora consulta as professoras pedindo sugestões de temas a serem trabalhados, mas a Secretaria de Educação não, ela é quem diz o que será trabalhado, apenas envia um/a ministrante e depois faz questão de culminar esses cursos com grandes festas, entregando certificados as docentes e divulgando nos meios de comunicação como um grande feito.

Constatamos, então, que o dilema continua, a formação continuada de professoras ainda é pensada por alguns “iluminados da educação”, chega pronta em forma de pacotes nas instituições e é executada pelos enviados senhores/as do conhecimento, portanto, nada diz ou acrescenta aos/as docentes, já que não fala da realidade e necessidade dos que realmente labutam cotidianamente no chão das salas de aulas, sem falar da precariedade

das condições materiais de trabalho oferecidas, falta tudo, até mesmo o respeito ao profissional (KRAMER, 1994).

Nessa questão indagamos: **Como você vê o papel da supervisão escolar no processo de formação continuada?**

O papel do supervisor é de grande importância, pois nos ajuda e nos auxilia, dando estratégias de como trabalhar determinado assunto. (Prof.^a P).

É importante que a supervisora pesquise para atualizar os conhecimentos das professoras. (Prof.^a I).

De grande importância, sem a supervisão não há uma direção para seguir. (Prof.^a J).

É muito importante, pois nos ajuda a solucionar dúvidas, traz novas ideias, enfim nos traz segurança no trabalho. (Prof.^a G).

Todas as entrevistadas afirmaram que o papel da supervisão consiste em ajudar no processo de ensino-aprendizagem, tirando dúvidas, trazendo novas ideias e segurança no trabalho. Para elas, a supervisão tem como papel primordial, oferecer estratégias de como trabalhar com as crianças determinados assuntos, já que muitas vezes encontram dificuldades.

No entanto, é possível perceber nas falas das professoras que ainda permeia no âmbito educacional a concepção tecnicista do/a supervisor/a escolar, em que seu papel resume-se a pesquisar, planejar e criar estratégias para o ensino. Luck (2004) afirma que o/a supervisor/a não deve se limitar ao controle, ou ao repasse de técnicas aos/as professores/as, mas, oferecer assessoramento técnico-metodológico diante dos problemas educacionais cotidianos, criando momentos de reflexão sobre a prática.

E por fim interrogamos: **Pra você, o que é ser autora da sua própria formação?**

A cada dia tento renovar a minha prática pedagógica, sempre procurando fazer o melhor. (Prof. I).

É gratificante saber o que aprendo e coloco em prática é valorizado e surpreendente, porque em cada formação conheço meu potencial. (Prof. E).

Muito interessante às respostas das professoras, elas evidenciam o cuidado e o compromisso que têm com o fazer docente, fruto das aprendizagens adquiridas na formação, mas não revelam como ser autora de sua própria formação. O/A professor/a enquanto autor/a de sua formação decide como, para quê e quando esta formação deve

acontecer, partindo do princípio de que é necessário tomar consciência da necessidade de manter-se sempre atualizado/a diante de um mundo avassalador de conhecimento, informação e tecnologia.

Assim, na tentativa de compreender e analisar o processo de formação continuada de professoras de creche, utilizamos o olhar, a escuta e o diálogo como recursos precípuos de entendimento dos acontecimentos.

Então, no decorrer deste período (que ocorreu nos meses de março, abril, maio e junho do ano em curso), realizamos uma conversa informal com as professoras para saber como acontece a formação continuada no espaço da creche e o que elas apontariam como sugestão a ser trabalhado nessa formação. Diante dessa conversa foi constatado que a formação continuada acontece através de planejamentos quinzenais, reuniões mensais e cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do município, mas fica a desejar porque não contempla as necessidades do grupo, segundo elas, nesse momento o que mais precisavam era discutir as relações interpessoais dentro da creche.

Após esse levantamento prévio e de acordo com as sugestões das professoras, elaboramos um projeto intitulado “As relações humanas no espaço da creche”, que foi desenvolvido através de oficinas pedagógicas junto às professoras. As oficinas aconteceram semanalmente durante três semanas consecutivas. Importante registrar que tudo aconteceu em dia e horário combinado com as professoras e a instituição.

No primeiro momento do encontro apresentamos para as professoras o objetivo da proposta de trabalho, que seria não apenas um encontro onde pudéssemos discutir algumas questões do cotidiano docente, mas também uma contribuição para a instituição como um todo. Iniciando o trabalho fizemos uma dinâmica que tem por nome “Tiro pela culatra”, em círculo, as participantes deveriam propor a colega da direita uma tarefa para executar, quando todas estavam prontas para executar a tarefa, foi dito para elas que a tarefa proposta para a colega, na realidade seria para elas mesmas fazerem. Com isso refletimos que não devemos desejar para o outro aquilo que não queremos para si próprio/a. Em seguida, distribuímos um texto para reflexão “Amigos Gansos”, que contribui bastante para o entendimento da importância da união do grupo, o trabalho em equipe e o respeito pelo outro, chegando à conclusão de que para se tornar realidade a construção de um trabalho coletivo, se faz necessário uma postura ética de cada um/a que compõe o conjunto da instituição.

Partindo para o segundo momento, realizamos uma atividade denominada “Janela de Johari”, esta consistiu em realizar uma autoavaliação entre as participantes do encontro. Inicialmente, dividimos o grupo em duplas e solicitamos que entre elas uma avaliasse a outra, tendo como critério o estudo dos “EUs”. Esse estudo consiste de três EUs, “Eu Aberto” (constitui o nosso comportamento em muitas atividades, conhecido por nós e por qualquer um que nos observe); o “Eu Cego” (representa nossas características de comportamento que são facilmente percebidas pelos outros, mas das quais, geralmente, não estamos cientes) e o “Eu Secreto” (representa as coisas sobre nós mesmos/as que conhecemos, mas que escondemos dos outros).

Durante a atividade percebemos que as professoras se sentiram um pouco constrangidas em avaliar a sua colega, porém, em algumas duplas a questão da afinidade foi o diferencial para que os resultados tomassem um rumo positivo.

Trabalhamos esta atividade não na perspectiva de juízo de valor, mas na perspectiva de ajudar na busca do reconhecimento dos EUs não identificados por si próprio/a.

No último encontro, realizamos uma oficina “Vivências da caixa de areia”, antes de começarmos esta atividade as professoras achavam que iríamos brincar de areia, como as crianças. Explicamos que seria uma surpresa e que elas iriam gostar da tarefa.

Trabalhamos esta atividade para observar até que ponto as professoras se reconhecem como pessoas capazes de enfrentar desafios junto com outras pessoas. A vivência da caixa de areia possibilitou uma experimentação da objetividade em sintonia com a subjetividade de cada professora ali presente.

Dando início a oficina propriamente dita, pedimos que as professoras se dividissem em três pequenos grupos e juntas observassem o que se encontrava em cima da mesa: miniaturas de brinquedos e a caixa de areia. Após a visualização dos materiais foi chegado o momento de todas saberem o que iria acontecer.

Primeiro falamos que os grupos teriam a tarefa de representar (utilizando as miniaturas de brinquedos) uma situação que envolvesse a comunicação no espaço da creche ou em outro segmento da vida delas. Estas cenas deveriam ser expostas na caixa de areia.

Ao saberem da atividade, algumas professoras ficaram ansiosas, achando a tarefa um pouco difícil, mas logo começaram a trabalhar e deram início a construção das cenas

que representavam a subjetividade da comunicação dentro da instituição e a possibilidade de ressignificação de posturas e atitudes.

Para Scoz (2000), os professores também são agentes subjetivantes que precisam de um espaço para trabalhar e ressignificar suas próprias aprendizagens, um espaço onde possam conectar-se com seus próprios sintomas e inibições quando aprendem. Momentos como os encontros pedagógicos são apropriados para a discussão de temas que tragam o foco nas aprendizagens do “ser, enquanto pessoa”. Planejamentos burocratizados e com direcionamentos definidos não colaboram para a abertura individual das pessoas que fazem parte da instituição escolar.

CONCLUSÃO

A formação continuada de professoras de creche desponta como um momento ímpar para o seu desenvolvimento profissional, desde que os reais objetivos da proposta não sejam invertidos, servindo apenas ao cumprimento de formalidade imposta pelo sistema. Reiterando o que destacam Fusari e Franco (2005), é preciso investir numa formação que se realize na própria creche/escola, visando acolher as expectativas dos/as profissionais que ali trabalham.

Nesta direção, ressalta-se também a necessidade do/a supervisor/a escolar entender-se como corresponsável pela formação continuada das professoras em serviço, sendo que este/a especialista pode e deve se tornar parceiro dos/as professores/as, trabalhando para que o projeto político pedagógico da creche/escola contemple momentos de interação entre eles/elas no próprio local de trabalho.

Enfim, todo/a supervisor/a deve estar atento/a ao potencial que os/as professores/as possuem. Conforme explicitam Guimarães (2005) e Nunes (2004), os/as professores/as detêm saberes significativos que resultaram das experiências e da história de vida dedicada à educação. Então, não se deve desprezar estes saberes e sim promover a partilha dos mesmos.

Logo, cabe ao/a supervisor/a articular este trabalho, fazendo com que as reuniões entre os/as professores/as percam o aspecto monótono, tornando-se espaços para a produção conjunta de soluções pelo somatório da criatividade dos indivíduos, que em grupo se encorajam e formam uma autêntica “teia cooperativa”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, D. O. U. 5/10/1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9.394/96)**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade. Campinas: v. 23, 2002.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. **Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária**. Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 18-23, Brasília: MEC, 2005.

GHEDIN, Evandro. **A reflexão sobre a prática cotidiana: caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo**. Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 24-32, Brasília: MEC, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Os saberes dos professores: ponto de partida para a formação contínua**. Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 33-38, Brasília: MEC, 2005.

LUCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LUDKE, Menga e ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. Teresina: Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI: 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação**. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Educação) – PUC/RJ, 2004.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, 2008.

SCOZ, Isabel (Org.). **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil:** Pedagogia e normal superior. Campinas: Educação & Sociedade, v. 20, 1999.

KRAMER, Sônia. **Currículo de educação infantil e formação dos profissionais de creche e pré-escola:** por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994.

_____ **Profissionais da educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.