

Diagnóstico das necessidades de formação de professoras da educação infantil**Diagnosis of the training needs of pre-school teachers**

Recebimento dos originais: 19/02/2019

Aceitação para publicação: 20/03/2019

Rebeca Ramos Campos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN

E-mail: rebecafrn@hotmail.com

RESUMO

O trabalho tem como objetivo apresentar um diagnóstico das necessidades de formação de professoras da Educação Infantil, no município de Natal, Rio Grande do Norte/RN, realizado no ano de 2015. Está inserida na Abordagem Qualitativa, utilizando o Estudo de Caso como metodologias. Como instrumentos para construção dos dados foram contemplados: o questionário, a entrevista semiestruturada, além de vinte e quatro observações. Esses dados foram analisados segundo princípios da Análise de Conteúdo. Como resultado da investigação, as seguintes necessidades formativas foram destacadas e estavam relacionadas: ao planejamento de atividades escolares, ao desenvolvimento da prática pedagógica da leitura e escrita, à matemática, à falta de apoio à formação docente, ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, à compreensão da construção do pensamento da criança; ao ensino de regras e limites, ao relacionamento família x escola, ao atendimento individualizado, ao uso dos espaços físicos inadequados e à escassez de materiais pedagógicos. O diagnóstico realizado pode oferecer possibilidades de conteúdo programático para formação contínua de professoras da Educação Infantil, que estejam diretamente relacionadas às suas necessidades. Tais discussões levam à compreensão que a escola deverá ser o centro da formação contínua. Por isso, acredita-se que uma formação contínua para professores da Educação Infantil, que considere as suas necessidades de formação, pode contribuir na superação de dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças.

Palavras-chave: necessidades de formação, formação contínua, educação infantil.

ABSTRACT

The objective of this study is to present a diagnosis of the training needs of pre-school teachers in the city of Natal, Rio Grande do Norte / RN, in the year 2015. It is inserted in the Qualitative Approach, using the Case Study as methodologies. As instruments for data construction were contemplated: the questionnaire, the semi-structured interview, and twenty-four observations. These data were analyzed according to the principles of Content Analysis. As a result of the research, the following training needs were highlighted and related: to the planning of school activities, to the development of the pedagogical practice of reading and writing, to mathematics, to the lack of support for teacher training, to the care of children with special educational needs, to understanding the construction of the child's thinking; to the teaching of rules and limits, to the family-school relationship, to individualized care, to the use of inappropriate physical spaces and to a shortage of teaching

materials. The diagnosis made can offer possibilities of programmatic content for the ongoing training of Early Childhood teachers that are directly related to their needs. Such discussions lead to the understanding that the school should be the center of continuous training. Therefore, it is believed that continuous training for teachers of early childhood education, which considers their training needs, can contribute to overcoming difficulties encountered in the development of pedagogical practice with children.

Key words: training needs, continuing education, child education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar um diagnóstico das necessidades de formação de professoras da Educação Infantil, no município de Natal, Rio Grande do Norte/RN, realizado no ano de 2015. A preocupação em pesquisar formação de professores da Educação Infantil surge das dificuldades da prática docente vivenciadas no dia a dia e do desejo de contribuir com outros profissionais da área, buscando superação.

Já o trabalho com necessidades de formação de professores surge da preocupação fundamental com a formação profissional dos docentes, na medida em que algumas formações contínuas são ofertadas, mas parecem não contribuir, ou não se relacionam às verdadeiras necessidades dos professores.

A investigação sobre necessidades de formação surge como campo teórico e prático desde o final dos anos 60. Manifesta-se do desejo de atender as demandas sociais e da preocupação com o sucesso das ações de formação. A sua relação com a formação contínua de professores vem se tornando crescente já que sinaliza uma etapa do processo pedagógico da formação.

Sobre as necessidades de formação podemos dizer que elas não surgem a priori, manifestam-se nas relações e na construção do conhecimento. Quanto maior o conhecimento, maior o número de necessidades. Segundo Rodrigues e Esteves (1993) há uma relação das necessidades com a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007). Elas ‘não parecem existir externamente ao indivíduo, sendo, por isso, mais adequado falar da elaboração/construção das necessidades do que propriamente da sua emergência’ (RODRIGUES, ESTEVES, 1993, p. 22).

2 METODOLOGIA

Considerando o caráter construtivo da ação sobre as necessidades, tivemos que traçar um caminho metodológico. Esse nos permite atingir o objetivo de chegar até um diagnóstico, que não está posto, de maneira direcionada. A Abordagem Qualitativa foi a selecionada, pois

revela o estudo de experiências, sentimentos e emoções da forma como são explicitados pelos sujeitos do estudo. Além disso, possibilita a compreensão de aspectos complexos da realidade, considerando as particularidades de um contexto sócio educacional específico. Para Bogdan e Biklen (2013) a abordagem da investigação qualitativa exige que tudo pode constituir uma pista para a compreensão do objeto de pesquisa, que nada é trivial. E é nessa perspectiva que pensamos em investigar as necessidades de formação, compreendendo que nada é simples ou banal e que tudo pode se constituir em necessidade.

Após a escolha da Abordagem na qual o trabalho se guiaria, selecionamos o Estudo de Caso como uma das metodologias desse trabalho. Segundo Stake (1995 apud BORDEST et al. 2006), o objetivo de estudar um caso é entendê-lo em profundidade e não para compreender outros casos ou fazer generalizações, uma vez que um dos principais critérios na escolha do caso a ser estudado é a possibilidade de aprendizado a partir do que é revelado por ele. Nesta pesquisa, o caso a ser estudado é o de um grupo de seis professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), criado em 2011, na Zona Sul de Natal, Rio Grande do Norte. Atende crianças do bairro e seus adjacentes, na faixa etária entre dois e cinco anos de idade.

Os sujeitos foram identificados, neste trabalho, por nomes fictícios. A escolha desses nomes está relacionada – a substantivos recorrentes mencionados por cada professora e coordenadora nas entrevistas, aos traços de personalidade e de prática de cada profissional - em uma relação direta com os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, como diz Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996). Portanto, as seis entrevistadas nesse trabalho passarão a se chamar: Firmeza, Conhecimento, Paciência, Criatividade, Cuidado e Humildade, palavras que compõem o cenário da Educação Infantil/Pré-escola e indicam traços da prática e da personalidade de cada uma delas.

Para a construção dos dados utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa:

Questionário: aplicado no início da pesquisa. O seu principal objetivo foi realizar a caracterização dos professores que participariam da pesquisa. Dados como sexo, faixa etária, escolaridade e tempo de serviço foram contemplados. A importância do questionário se define pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Na nossa pesquisa, 6 questionários foram aplicados.

Entrevista semiestruturada: tipo de entrevista que possui uma flexibilidade em suas perguntas. Há um planejamento prévio de questões a serem seguidas, mas que pode sofrer acréscimo ou modificação de perguntas a serem feitas. Se o entrevistado não entender a

questão, o pesquisador pode reformular sua pergunta, por exemplo. Foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas durante a pesquisa. Uma coletiva e seis individuais “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...] As boas entrevistas produzem riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN e BIKLEN, 2013, p. 136).

Observação: foram realizadas 24 observações durante a pesquisa. Foram 6 dias de observação em cada uma das quatro turmas, pelo período de um semestre.

3 DESENVOLVIMENTO

As professoras relataram, que durante suas práticas vivenciam/enfrentam algumas dificuldades no cuidado e educação das crianças da Educação Infantil. Vamos conhecer quais são elas?

Os nossos dados foram organizados através de tema, categoria e subcategorias, uma vez que pretendíamos realizar uma análise temática, baseada nos princípios da Análise de Conteúdo defendida por Bardin. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visam obter informações sobre os significados implícitos nas mensagens. Permite o tratamento de diversos tipos de texto, sejam eles escritos ou imagéticos, buscando extrair uma interpretação possível e considerando que “por detrás de um discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2009, p.136).

As dificuldades que as professoras de Educação Infantil vivenciam no cuidado e educação das crianças estão pautadas em onze subcategorias, que serão discutidas individualmente.

Quadro 1 – Tema, categoria e subcategorias das dificuldades vivenciadas na docência da Educação Infantil

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
		1.1.1 – No planejamento 1.1.2 - Nos conhecimentos relacionados à Leitura e à Escrita 1.1.3 – Nos conhecimentos relacionados à Linguagem

1. Docência na pré-escola	1.1 Necessidades vivenciadas	<p>Matemática</p> <p>1.1.4 – No conhecimento sobre a criança como elas pensam?</p> <p>1.1.5 - No atendimento individualizado à criança</p> <p>1.1.6 - No atendimento às crianças com necessidades especiais</p> <p>1.1.7 - Na relação família x escola</p> <p>1.1.8 – No ensino sobre regras e limites</p> <p>1.1.9– No apoio à formação docente</p> <p>1.1.10- Na inadequação do espaço físico</p> <p>1.1.11 – Na escassez de materiais</p>
---------------------------	------------------------------	--

Fonte: a autora

O planejamento foi uma das dificuldades mais citadas por todas as docentes. Todos os profissionais de Educação compreendem a importância de um bom planejamento. Afinal, a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação (PADILHA, 2001, p.45).

Porém, nem sempre a relevância desse momento é vivenciada nas escolas de Educação Infantil. Na escola pesquisada, as docentes possuem uma hora de planejamento

diário. Analisando previamente, esse dado nos motiva já que totaliza cinco horas de planejamento semanal. Todavia, quando questionamos as professoras se o tempo que possuem para planejar é suficiente, as docentes respondem que até seria se não fosse tão fragmentado. Vejamos os comentários a seguir:

o tempo da gente é até bom, é suficiente, porém ele é quebrado. A gente tem cinco horas de planejamento semanal, só que é uma hora por dia. É complicado por isso, quando a gente começa uma discussão, acabou! E fora que a gente ainda tem a dificuldade do espaço físico, porque esse espaço que nós estamos é coordenação, almoxarifado e é onde as pessoas almoçam. Então eu planejo, atendo pais, crianças, atendo telefonemas, Ai a gente tá conversando, um se mete na conversa do outro. É complicado. (Paciência)

Elas ainda revelam que acabam levando trabalho para casa, prática comum ao ofício de professor atualmente. Porém a sobrecarga de atividades e exigências destinadas ao professor têm gerado um mal-estar docente (ESTEVE, 1999), o que é retratado nas falas das professoras, que se seguem:

Se eu quero fazer um bingo, aí eu vou ter que sempre trazer um bingo pronto de casa. Não dá tempo de executar, de produzir material. Esse tempo quebradinho é muito ruim. Além disso, existe uma demanda de pais na escola que me procuram nesse momento e às vezes como que quero muito falar com eles sobre algo importante de seus filhos, como agressividade por exemplo, aí eu tenho que conversar. (Criatividade)

Em relação aos conhecimentos relacionados à Leitura e à Linguagem Escrita as professoras dialogam sobre a popularidade do assunto nas formações e discussões coletivas. Porém, a quantidade de diálogo não corresponde à qualidade da teoria e a professora Humildade confessa que ainda sente muita dificuldade no trabalho de desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, principalmente porque leciona no Ensino Fundamental e tem medo de antecipar aprendizagens às crianças pequenas,

eu tenho muita dificuldade de saber como fazer minha intervenção com a escrita, esse menino traçar como era... Principalmente na pré-escola, na creche. Como é que você vai apresentar a essa criança, os números, as letras e de que forma? E como é que você vai fazer essas intervenções? Aí, como vai apresentar a ele o papel, o lápis? (Humildade)

Emília Ferreiro e seus colaboradores (1999) demonstraram com seus estudos sobre a gênese psicológica da língua escrita, os processos existentes no sujeito para a aquisição da escrita, entendendo que existe um sujeito que conhece e que, para conhecer, emprega mecanismos de aprendizagem. Diante da complexidade desse aprendizado, Ferreiro, Teberosky e colaboradores elaboraram a Psicogênese da Língua Escrita. Para a superação das dificuldades nessa área, a compreensão sobre a Psicogênese, pelas professoras, é fundamental, pois é condição sine qua non para o engajamento de suas práticas, na descoberta do que a escrita representa, como ela representa e como os alunos irão construir formas de diferenciação entre as representações.

Os conhecimentos matemáticos assim como a leitura e a escrita também são motivos de dificuldades no cotidiano de sala de aula. Primeiramente, porque as próprias professoras não possuem conhecimento sobre os conceitos matemáticos; em seguida, porque não sabem como ensinar algo que nem elas mesmas aprenderam. Essa dificuldade é destacada na fala das professoras,

Eu sinto muita necessidade da linguagem matemática, de trabalhar os jogos, o lúdico na matemática. A tendência da gente é sempre correr para as artes plásticas, para essa parte ilustrativa. Mas trabalhar a matemática, essa construção do conhecimento lógico, das regras dos jogos, como se joga isso para começar a estruturar o pensamento deles, daí eu acho que a gente precisa enfatizar mais, eu particularmente preciso. (Conhecimento)

Eu acho que em qualquer sala de aula que você entrar hoje o “bicho papão” é a matemática. (Firmeza)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001, p.213), “as crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente”. Este documento apresenta objetivos, conteúdos e orientações gerais para o professor no eixo da Matemática, porém as professoras ouvidas não se utilizam desse documento e de nenhum outro para a realização de seus planejamentos, justificando que eles não oferecem respaldo para a prática. Por isso o trabalho se encontra solto, sem “fio condutor”, o que gera insegurança e dificuldade. Vejamos o que comenta uma das coordenadoras da instituição:

As professoras dizem: não mais eu trabalho matemática, eu conto com as crianças. Mas não tem: hoje é o dia da matemática! Não há um foco. E quando você tenta mostrar que elas poderiam fazer assim ou assado, daí vem aquele discurso: mas eu conto quantos alunos vieram, mostro os crachás, mostro os números, sem relacionar... O conceito de número é uma construção social, não é? Como é que eu vou construir um conceito se eu apenas decorar que aquele número é dois, se não fizer essa relação de número e notação numérica, de quantidade, que é bem complexa... (Paciência)

Seguindo para a próxima dificuldade explicitada, o conhecimento sobre a criança é fundamental para o trabalho na Educação Infantil. Compreender a maneira como as crianças aprendem, como pensam, nos auxilia na prática diária de cuidar e educar. As crianças já são capazes de “reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas e de antecipar suas ações pela representação verbal” (PIAGET, 2007, p.24). Além disso, apresentam avanços no pensamento simbólico, permitindo refletirem sobre pessoas, objetos e eventos que não estão fisicamente presentes, por isso são capazes de distinguir fantasia de realidade. Este fato é presenciado na linguagem, na imitação ou no jogo de faz de conta (VYGOTSKY, 2007). A professora Criatividade se preocupa com essas aprendizagens quando questiona a maneira como as crianças aprendem. Assim vejamos:

como é que ela entende? Como é que eu vou explicar para ela? Eu posso trazer uma atividade e não ser nada para ela, não ter sentido nenhum! Como é que eu vou conseguir que essa informação chegue até ela? (Criatividade)

A referida docente compreende que a maneira como as crianças aprendem irá influenciar a sua maneira de ensinar, e ela está certa em seu pensamento. Basta nos reportarmos aos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, citados anteriormente. Compreendendo como elas pensam é que planejamos atividades e situações de desafios, conflitos e construção do pensamento sobre a língua escrita.

Sobre o atendimento individualizado a cada criança, esse também consiste em uma das dificuldades vivenciadas pelas professoras na Educação Infantil. O número de crianças por turma é pequeno, porém o espaço e a falta de uma professora auxiliar impedem, muitas

vezes, uma atenção individualizada. Zabalza nos fala dessa importante ação quando nos explica que,

[...] mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. É o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas, etc. (ZABALZA, 1998 p. 63).

A professora Criatividade nos relata a maneira como atende seus alunos que possuem dificuldades em sala de aula,

a gente sabe que tem aquele aluno que tem mais dificuldade. Durante a atividade, eu sempre tento sentar com ele para ajudar, enquanto os outros já estão conseguindo fazer sozinhos. (Criatividade)

Porém é importante planejarmos uma ação que contemple o atendimento a todas as crianças, porque o comum é sempre sentarmos com as que têm dificuldade, deixando, muitas vezes, de incentivar aqueles que já superaram alguns conhecimentos, mas necessitam ser desafiados para os próximos, que virão. Zabalza (1998, p.63) nos tranquiliza em relação a esse ponto, destacando que “pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia”.

Um ‘rodízio de atendimento’ é uma boa estratégia para observar os alunos mais de perto. Se a turma possuir vinte alunos, por exemplo, atender cinco por dia, não deixando nenhum de fora, é possível e satisfatório. Em relação ao atendimento de crianças com necessidades especiais, as professoras possuem muito medo e confessam já terem deixado de receber algumas na instituição por não terem condições físicas nem profissionais para esse atendimento. Vejamos,

aqui temos crianças especiais que vão chegar na pré-escola, como é que vamos receber esta criança? Por enquanto a gente olha, ela está ali no nível II, no nível I, mas amanhã ela vai ser minha aluna, como é que eu vou enfrentar isso? Tem crianças com múltiplas dificuldades, ela não anda, ela não fala, ela não escuta. (Conhecimento)

E que inclusão é essa? A criança está aqui, mas que atividade a gente vai fazer? (Criatividade)

A gente não tem formação para isso. E todo ano sempre tem criança especial, não é? (Cuidado)

Historicamente as crianças com necessidades especiais eram ensinadas em turmas separadas das demais. Contudo, mesmo nos dias de hoje, é difícil a inserção respeitosa dessas crianças na escola. A maioria reconhece que a escola comum é o melhor contexto de desenvolvimento e aprendizagem, pois antes de tudo, são crianças e devem conviver com as outras (OLIVEIRA, 2007). Porém, quando essas crianças batem na porta de suas escolas, o medo e a insegurança tomam conta das professoras e demais envolvidos com a prática pedagógica da instituição.

É evidente que o desafio é grandioso, pois a maioria das deficiências comove a comunidade escolar e evidencia a necessidade de formações específicas, que podem demandar muitos estudos e pesquisas. Os recursos, materiais e as metodologias terão que se adequar à nova realidade, que podem ser diversas: aprendizagem da língua brasileira de sinais (LIBRAS) pela equipe, produção de material para as crianças autistas, cadeiras e mesas adaptadas e uma infinidade de possibilidades que exigem risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação (FREIRE, 1996).

Outro ponto de dificuldade bem relevante diz respeito ao relacionamento família e escola. Todas as professoras, sem exceção, destacam esse vínculo como difícil e complicado. Existe um pensamento comum de que a família se constitui em um ambiente perfeito, sem conflitos. Muitos professores não imaginam que quando chegam às suas casas, aquelas crianças podem enfrentar situações de violência, separação de pais, fome, descuido, abandono, brigas ou, até mesmo, abuso. Por essa razão os docentes estão sempre insatisfeitos e se consideram mais responsáveis que os pais. Os professores precisam se despir da compreensão de família como opositora e acolhê-la com seus problemas e dificuldades; afinal, essa união é melhor para a criança, para os pais e professores. Não existe concorrência em “quem educa mais”,

[...] o professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. Se assim ocorrer, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a

se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 2007, p. 181).

Muitas vezes, essa competição faz com que os pais se afastem da escola, como maneira de se proteger dos olhares críticos que lhes cercam e lhes dizem que sua família possui problemas; e essa pode ser a causa da falta de envolvimento e até de interesse pelo trabalho desenvolvido pela escola. Abaixo, algumas insatisfações acerca dessa relação:

A relação de ordem família-escola é difícil. Porque a dificuldade é que existe aquele conceito histórico construído, que nós estamos aqui para receber as crianças para os pais trabalharem e muitos nem consideram nosso trabalho com as crianças. A escola para esses é um depósito de crianças. (Conhecimento)

A gente é professor das crianças e dos pais. Quem já viu intervir na vida dos adultos! Uma avó vem e conversa com você e você tem que pisar em ovos, porque depois vem a mãe. Uma diz uma coisa e a outra diz outra. Você tem que ser neutra. Eles vêm para a gente como se a gente fosse resolver a vida deles. (Cuidado)

A maior dificuldade é lidar com os pais mesmo. É um trabalho de formiguinha. O pai chega entrega a bolsa da filha, que já tem 6 anos, sugerindo que o professor guarde. Nós dizemos: fulana leve sua bolsa lá na sala. Falamos isso durante o ano todo. Ela ainda dorme de fralda, toma mamadeira e chupa chupeta. E mora bem pertinho da escola e vem no colo. Ah não! (Firmeza)

O professor necessita de maturidade profissional para não entrar em um espaço que não lhe cabe - o de mãe ou pai. Nenhum adulto quer ser apontado em reuniões e conversas que, apenas, lhe contam como não está “dando conta” de seus filhos. Uma reflexão coletiva sobre esse relacionamento é primordial em qualquer escola. Às vezes, já estamos tão acostumados a criticar a família como causa dos fracassos e insucessos das crianças que esquecemos que elas possuem problemas e que precisamos acolhê-la. Experimentar abraçar essas famílias pode provocar uma ação talvez nunca imaginada e sempre almejada: a escola e a família de mãos dadas no desenvolvimento das crianças.

Essa relação família e escola abrange também outra dificuldade experimentada pelas professoras: o ensino de regras e limites. Os professores dizem que os pais não sabem mais educar seus filhos e que eles reproduzem a falta de respeito de casa na escola, gritando e sendo agressivo com professores e colegas,

um aluno gritou em sala de aula e ele estava meio agressivo se eu chamasse o nome dele respondia: o que éééééééé, gritando. E aí na hora você fica: meu Deus e eu faço o que? Eu aumento minha voz para ele entender? Ele está passando por algum problema? Será que em casa ele é assim? Para ter limite, alguém tem que falar alto com ele? (Criatividade)

Às vezes, em casa, eles não têm esse limite. Falam com os pais gritando e com a gente quer falar também. Aí então eu digo: não é assim não, fale baixinho. (Cuidado)

A dificuldade está em saber o que fazer nessas situações: enfrentar? Reprimir? Ignorar? Esse é o momento para que o grupo dialogue a respeito de normas e regras, presentes na sociedade, presentes também na escola. É importante falar de disciplina e discutir limites.

A palavra “disciplina”, que tanto assusta os educadores infantis não pode ser encarada de uma maneira pejorativa, uma vez que, automaticamente, quando pensamos em disciplina na educação infantil pensamos em crianças robóticas e tristes que não se movimentam. Disciplina é importante para a constituição da criança enquanto sujeito que respeita e sabe conviver com as regras de sua cultura. Por isso é importante desmistificar essa palavra, compreendendo o seu real conceito. Nesse sentido, é fundamental esclarecer que

A disciplina consiste num dispositivo e num conjunto de regras de conduta destinadas a garantir diferentes atividades num lugar de ensino. A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm consequências. Quem olha para a disciplina como algo negativo não entende o que é. Ser disciplinado não é obedecer cegamente; é colocar a si próprio regras de conduta em função de valores e objetivos que se quer alcançar (PARRAT-DAYAN, 2008, p.8).

Porém devemos ter cuidado com os “professores castigadores”, que se aproveitam do conceito distorcido da palavra disciplina para aplicar os seus castigos, que hoje assumem menos um caráter de agressão física, porém não menos de violência, desde os mais visíveis até os mais sutis (LUCKESI, 1999). O apoio à formação docente deveria ser algo natural quando falamos de professores, porque estamos discutindo sobre educação. No entanto, as professoras relatam que esse apoio, na prática, não acompanha a oferta destacada pela mídia,

de cursos de formação contínua. Embora essa formação exista realmente, dois fatores não permitem que ela se concretize de fato, a partir de uma matrícula. O primeiro diz respeito à dupla jornada de trabalho das professoras, como desabafa a professora Criatividade,

eu não tenho tempo de fazer cursos de formação. Trabalho os dois turnos. Saio de casa às 6 da manhã, chego às 6 da noite. Ir para um curso e chegar às nove horas da noite é muito desgastante. (Criatividade)

O segundo, à falta de vagas e a oportunidade de cursá-las. Quando as vagas surgem são poucas e sorteadas por toda a equipe, porque a escola não pode liberar muitas professoras e fechar turmas (algo já comentado anteriormente na dificuldade sobre o tempo para planejar; não oferecer um dia de aula é algo inconcebível). Então, geralmente, só uma professora, de toda a escola, poderá se matricular.

Lamento não ter mais. Porque nós temos a dificuldade assim, quando tem algum curso ele vem para ser sorteado por aquele professor que está em sala de aula. Não existe a facilidade de tirar todo mundo e mandar para a formação, não! Escolhe um professor para ver se consegue alguém para substituir essa turma e evitar o máximo liberar a turma né. (Conhecimento)

Não vem inscrições para gente em congressos, para formação. É muito importante de se ir, mas não vem nenhuma. Quando vem é pago e às vezes 150 reais e ainda ter que dispensar as crianças para podermos ir Então tem toda uma dificuldade. Sabe aquele do Nei? Só veio uma entrada para cada CMEI. (Humildade) .

Infelizmente, a prática da formação contínua, tão pesquisada e incentivada na academia, não se desenvolve como imaginamos no cotidiano das escolas. Uma solução é se planejar para essa formação: a entrada de uma coordenadora em sala de aula, nos dias de formação, uma atividade diferenciada para os alunos, ministrada por algum colega da equipe, enfim, como se trata de um grupo, todos poderiam se ajudar para que pudessem desfrutar de oportunidades de formação, já que

a formação continuada de professores aparece como uma das dimensões do processo formativo do professor, que poderá contribuir para que este se mantenha sempre numa postura constante de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento, tendo em vista as rápidas e profundas transformações ocorridas em todos os setores da vida humana (VIEIRA, 2010, p.33).

A inadequação do espaço físico que as crianças e professores vivenciam na escola é difícil e complicada. Duas turmas, com crianças de diferentes idades, dividem o mesmo espaço, no mesmo tempo. Isso mesmo. Essa escola sofreu denúncia de desabamento em seu local de origem e necessitou de outro espaço provisório para acomodar as crianças.

Então, imaginem que uma turma com crianças de 3 e 4 anos convive com outra de 4 e 5 anos, onde os interesses, atividades e rotina são bem diferentes. Cada grupo possui uma professora, que se esforça para conseguir contar histórias, dialogar, realizar atividades. Quando uma turma precisa de silêncio para escutar a orientação de uma atividade, a outra está no momento de faz-de-conta, com muitas brincadeiras e gargalhadas.

Essa realidade desestabiliza as professoras, que se esforçam para “dar conta” de seus planejamentos, muitas vezes frustrados, por essa situação. A saída que encontraram foi alternar o espaço da sala com combinação de horários, quando uma está no parque a outra realiza uma atividade de maior concentração em sala. Em alguns momentos, as turmas se encontram, como no parque e nas brincadeiras,

está um absurdo a dificuldade de dois professores na mesma sala. É um sacrifício. Mas era isso ou não se tinha o não letivo, porque não havia estrutura física para outro CMEI. (Conhecimento)

As duas turmas juntas isso eu acho que não é muito bom. Porque alunos maiores com alunos menores, às vezes os maiores batem nos menores, aí... É muito complicado. (Cuidado)

Às vezes eu faço a roda lá entre as minhas cadeiras, quando eu quero fazer algo específico, porque é complicado. Eu tenho 13 alunos, juntando com os da outra turma ficam 20, é muito barulho. Eu estou rouca de tanto falar alto. Queria poder contar uma história só para os meus alunos, fazer um trabalho mais efetivo, mas sempre uma turma acaba atrapalhando a outra. (Criatividade)

Já a escassez de material é relatada até em tom de denúncia pelas docentes, pois inviabiliza o desenvolvimento da maioria de suas atividades. Sabemos que embora o Ensino Fundamental continue sendo a prioridade do ensino nacional, há um fundo que respalda o financiamento da Educação Infantil, que pós- LDB (1996) foi incluída integralmente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Portanto, é incompreensível a falta de materiais, pois existe verba para isso (pelo menos, na “letra morta” da lei), sem contar que reconhecemos a importância da utilização de um material pedagógico adequado às crianças no trabalho com as múltiplas linguagens, por exemplo. Como pintar sem tinta? Como expor as produções escritas das crianças nas paredes se a fita que vem para a escola não cola? Sua falta torna difícil a possibilidade de recriar e ampliar o campo de experiências das crianças. Impede inclusive o desenvolvimento da linguagem, que se constrói na interação com o objeto de conhecimento.

Falta muito material. A gente às vezes quer fazer uma atividade diferente, mas não tem material. E até a xerox mesmo, a gente tem que fazer a atividade bem antes e esperar que diretora leve para a secretaria para poder fazer as cópias. Isso é meio complicado. (Cuidado)

Material higiênico às vezes falta e até o professor traz de casa, tiram do próprio bolso mesmo. Já trouxeram até TV para as crianças assistirem a um DVD. (Humildade)

Eu já cancelei minha conta no armarinho perto de casa porque estava enorme. A gente vai levando uma fita, um pincel, uma cartolina e quando vê... Poxa nosso salário já é baixo e a gente ainda tem que comprar material para fazer algo significativo para as crianças? Eu acho isso um absurdo, uma falta de respeito com a gente e com as crianças. (Firmeza)

Compreendendo que as necessidades de formação podem se constituir a partir de dificuldades vivenciadas/enfrentadas na prática escolar de professores, afirmamos que as onze subcategorias comentadas anteriormente se articulam às necessidades específicas de formação de professoras da Educação Infantil no cuidado e educação de crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar necessidades de formação de professoras da Educação Infantil não se constituiu em tarefa simples. Embora o trabalho com necessidades formativas seja atual e relevante, na medida em que é reconhecido em dois importantes decretos legais, relacionados à política para a formação dos profissionais da Educação (são eles o decreto de nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e o de nº 8.752, de 9 de maio de 2016) há quem enuncia que investigar necessidades de formação profissional parece simplesmente óbvio.

No intuito de desconstruir um discurso de caráter simplista no que diz respeito ao trabalho com necessidades formativas, esta pesquisa nos conduziu por um caminho complexo e desafiador a partir da investigação de necessidades de formação, demonstrando que estas não estão postas ao pesquisador, necessitam de olhar aguçado e metodologia coerente para que possam ser percebidas e construídas de maneira significativa aos professores, principais sujeitos dessa ação.

As discussões sobre formação nos fizeram compreender que a escola deverá ser o centro da formação contínua. Só ela nos oferece a necessidade genuína, a que surge da prática diária do professor. Sendo assim, o diagnóstico realizado pode oferecer possibilidades de conteúdo programático para formação contínua de professores da Educação Infantil, que estejam diretamente relacionadas às suas necessidades. Uma formação contínua para professores da Educação Infantil, que considere as suas necessidades de formação, pode contribuir na superação de dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A de. **Etnografia da Prática Escolar**. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2013.

BORDEST, Suíse Monteiro Leon. et. al. **Educação Ambiental Mediando Sentidos e Interpretações. Estudos De Caso**. Disponível em: http://www.5iberoea.org.br/artigos/i_fichatrabalho. Acesso em 12 fev. 2016.

BRASIL. **LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, vols. I, II e III, 2001.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e Função Docente**. In: NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto, 1999, p. 93-124.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática Escolar**: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude, 1999. Disponível em: PDF http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf. Acesso em: 10/09/2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2010. 331 f. Tese (Doutoramento em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, 2010.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.