

A prática pedagógica nas unidades Proinfância: considerações sobre a formação de professores de Educação Infantil

RESUMO

Neste texto, apresentam-se algumas reflexões sobre o programa Proinfância e a influência de tal programa no redimensionamento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. O campo do estudo foram dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) – Unidades Proinfância no município de Ponta Grossa-PR. O estudo é caracterizado como qualitativo, com pesquisa de campo. Para a obtenção dos dados, foi feito o uso da observação do espaço e registro, de entrevistas com a coordenação das instituições envolvidas e da aplicação de um questionário online, envolvendo no estudo 19 (dezenove) profissionais da Educação Infantil. Os dados foram organizados em categorias, amparados na Análise de Conteúdos de Laurence Bardin (1977), buscando reconhecer como esses professores compreendem os espaços das Unidades Proinfância, e a relação destes espaços diferenciados com suas práticas pedagógicas. Por meio dos resultados obtidos, foi possível identificar que os participantes consideram os espaços como positivos para a organização das suas práticas, bem como para o pleno desenvolvimento da criança. Também expressam que há necessidade de aprimoramento da compreensão da relação criança-espaços-tempos e de ações educativas, a fim de que os espaços possam servir de experiências, para além de uma prática dirigida pelo professor. Desta forma, nos respaldamos em alguns autores, como Formosinho, Machado e Mesquita (2015) e Gomes (2010) para discorrer sobre a importância do processo formativo de educadores da Educação Infantil que atuam nessas unidades do programa, de modo que esta formação possibilite a construção da identidade desses profissionais, num processo crítico e reflexivo que contribua para o fim último da educação e corresponda aos objetivos do Proinfância.

PALAVRAS-CHAVE: Proinfância. Educação Infantil. Formação de Professores.

Karina Andrade Leal
karinandradeleal@hotmail.com
Rede Sagrado de Educação, Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Daiana Camargo
camargo.daiana@hotmail.com
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Vanessa de Oliveira
vaneoliveira@hotmail.com
Secretaria Municipal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil

INTRODUÇÃO

Ao longo deste artigo apresentamos, analisamos e discutimos conceitos referentes à qualidade na Educação Infantil e a formação de professores da primeira etapa, tomando como ponto de partida a importância da compreensão sobre os espaços Proinfância para organização da prática pedagógica.

Dessa forma, caracterizamos ao longo do texto o percurso do trabalho, apresentando os campos da pesquisa, os sujeitos participantes e os dados coletados por meio do instrumento utilizado.

Nosso material foi organizado com base em pressupostos teóricos que fundamentam e dão sentido às nossas análises, por meio da abordagem metodológica da *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin (1977).

Os resultados abordam elementos importantes e resultantes da pré-análise das questões respondidas do questionário. A partir desses resultados, discutimos conceitos alicerçados nas concepções que permeiam as respostas desses sujeitos, na compreensão que temos por meio de referenciais teóricos e nas conclusões que chegamos diante do desenvolvimento desta pesquisa.

Por último, tecemos as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido, apresentando elementos possíveis de serem identificados durante todo o processo do estudo, que derivam da ação reflexiva sobre a prática pedagógica que prioriza os espaços como recurso indissociável ao processo de ensino- aprendizagem.

PROINFÂNCIA, ESPAÇOS E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O programa Proinfância foi elaborado pelo MEC, por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, em parceria com os municípios, aspirando à autonomia política e financeira que é garantida pela Constituição Federal de 1988, assegurando assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma, compra de equipamentos e mobiliário para estabelecimentos públicos de Educação Infantil. Tem como objetivo “garantir o acesso de crianças à creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária” (BRASIL, 2011).

O programa, por sua vez, é uma estratégia do governo para atender aos requisitos da legislação vigente. Gomes (2010) discorre sobre a complexidade da qualidade na Educação Infantil, devido as suas especificidades no atendimento da criança pequena, que precisa ser cuidada, alimentada, sendo orientada às noções básicas de higiene, percebida e estimulada para o seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e também considerada como sujeito de interação social, dimensões estas que estão indissociáveis à prática educativa.

Desse modo, consideramos que o programa Proinfância vem ao encontro dessas dimensões a partir do momento em que propõe a organização de espaços adequados que podem favorecer o trabalho pedagógico.

Em se tratando da preocupação com o desenvolvimento integral da criança, consideramos que os espaços são favoráveis para o mesmo: os solários, ambientes externos, parques, quadras cobertas para esportes, salas multifuncionais, materiais lúdico/pedagógicos, brinquedos, entre outros recursos que auxiliam no

desenvolvimento do trabalho pedagógico a fim de propiciar situações de aprendizagem significativa às crianças.

Pode-se afirmar, a partir das considerações de Vieira (2016), que a organização do espaço físico é fundamental para uma educação de qualidade. No entanto, é importante ressaltar que o espaço material, por si só, não é suficiente para transformar o processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessária uma compreensão dos ambientes de aprendizagem, bem como do sujeito que estará usufruindo desse espaço, ou seja, a criança.

Nesse sentido, destacamos a importância da formação desses profissionais que estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo estes responsáveis pelo desenvolvimento da criança por intermédio de suas práticas pedagógicas.

Sob essa ótica, a referida autora relata que dentre algumas unidades visitadas foi possível observar duas vertentes que predominam nas práticas pedagógicas, por meio da apropriação dos espaços físicos nesses contextos:

Entre as unidades do Proinfância visitadas, 10 delas já estavam em funcionamento e todas eram do tipo B, no total de 8 municípios sendo que em um deles foi possível conhecer três unidades, nas quais identifiquei duas vertentes predominantes nas práticas pedagógicas observadas pela forma de apropriação do espaço físico: uma de tendência assistencialista – com foco no atendimento relativo aos cuidados e à guarda; e outra de tendência escolarizadora – com foco na preparação para a entrada na escola do ensino fundamental (VIEIRA, 2016, p. 21).

Percebemos que algumas concepções de assistência e preparação para o Ensino Fundamental estão enraizadas na Educação Infantil pelas práticas pedagógicas. Ademais, se analisarmos a trajetória dessa etapa, percebemos que, mesmo com o passar do tempo e com muitas conquistas políticas e sociais, a assistência ainda predomina nas práticas de professores de Educação Infantil.

De acordo com o entendimento da autora, a concepção dos profissionais reflete diretamente na organização da escola, no trabalho docente e no processo de ensino e aprendizagem em uma educação, seja ela de qualidade ou não. É importante destacar que o programa Proinfância, enquanto Política Nacional, traz elementos significativos que visam à superação de algumas práticas pedagógicas, visto que os espaços para o atendimento à criança são pensados a fim de que a criança possa desenvolver as suas potencialidades e apropriar-se de uma experiência educativa significativa e de qualidade.

Todavia, como já mencionamos anteriormente, é necessária a compreensão da importância desses espaços como um elemento indissociável à proposta pedagógica, o que muitas vezes não acontece ou é visto como um desafio para a equipe gestora e a comunidade escolar.

Diante dessa situação, acreditamos que a capacitação desses profissionais e a formação dentro do contexto de ocupação podem contribuir para a reflexão coletiva do trabalho a ser desenvolvido nesses espaços.

Nesse sentido trazemos para a discussão o pensamento de Zabalza (1998), que em seus estudos aponta três concepções, as quais ele acredita serem sinônimos de qualidade: valores-chave formativos; resultados de alto nível e clima de trabalho satisfatório. Esses pontos interligados definem significativamente a qualidade escolar, pois esta “não é tanto um repertório de traços que se possuem,

mas sim algo que vai sendo alcançado” (ZABALZA, 1998, p. 32), confirmando assim a realidade a qual conhecemos que apenas um prédio bonito e com diversos espaços não é sinônimo de qualidade se a concepção vinda dos profissionais atuantes não vai de encontro disso.

Sendo assim, para que se atinja o objetivo principal do Proinfância, faz-se necessário construir, juntamente com os profissionais que fazem parte da escola, um processo reflexivo e questionador das práticas desenvolvidas, de modo a aprimorá-las mediante uma dinâmica de troca de experiências e aperfeiçoamento profissional com sustentações teóricas.

Corroborando com essa afirmação, citamos o exemplo do processo de implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul, por intermédio do documento “Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas e Pedagógicas”, que em parceria com o MEC, a Universidade Federal, a Coordenação de Educação Infantil e as secretarias municipais aprimoraram os seus conhecimentos com relação à implementação do programa nos municípios do estado. Nesse sentido, há uma relação de parceria entre essas instâncias com o objetivo de prestar assistência técnico-pedagógica a um grupo de municípios que aderiram ao Proinfância.

Com relação à organização do projeto de assessoramento, retiramos um trecho apresentado pelas organizadoras Flores e Albuquerque (2015), que especificam o seu funcionamento:

Para o desenvolvimento desse Projeto de Assessoria, foram realizados encontros de planejamento e formação desde o final de 2012 e durante todo o ano de 2013, envolvendo um coletivo de 52 pessoas, incluindo-se docentes formadores, da UFRGS e de outras universidades brasileiras, a equipe de assessoria, consultoras, as equipes de coordenação, supervisão e de apoio administrativo. Como as ações foram descentralizadas, de caráter regional, foi possível a esse coletivo uma imersão na realidade da oferta de Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul. A partir dessa experiência, compartilhamos agora com outro coletivo, ainda maior, o rico material produzido por profissionais que fizeram parte dessa história. (FLORES, ALBUQUERQUE, 2015, p. 9).

Com isso, podemos perceber que a contribuição foi significativa e isso se deu através de planejamentos e formações contínuas em contexto, ou seja, estudos com aproximação à realidade local. Esta preparação é fundamental para a organização da escola, para que os sujeitos que dela fazem parte não apenas usufruam do espaço, mas o compreendam enquanto recurso indissociável à prática educativa.

Sendo assim, acreditamos que o planejamento e a formação são requisitos fundamentais para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico nessas unidades. Ademais, a respectiva equipe gestora precisa dessa compreensão, a fim de aperfeiçoar o trabalho desenvolvido nas escolas.

Considerando a importância do processo formativo para o desenvolvimento profissional docente, recorreremos a Formosinho, Machado e Mesquita (2015), que salientam a importância da participação numa perspectiva dialética em que o professor, o aluno e a equipe de gestão são os atores centrais desse processo que, por ora, constrói o conhecimento mediante a intencionalidade educativa e a realidade vivenciada no seu próprio contexto.

Todavia, reconhecemos a participação como um fenômeno complexo que exige competências para a ação de fazer e sentir-se parte de um grupo. Amparadas

teoricamente pelos autores, acreditamos que a formação inicial possibilita o desenvolvimento de competências que darão sustento teórico/prático ao exercício da profissão.

Sobre a formação inicial do profissional, mais especificamente sobre o aprendizado da prática docente, entendemos diante do discurso dos autores supracitados, que a aprendizagem sobre a prática requer a interação, a qual se concretiza através do acompanhamento por parte de um professor supervisor, que poderá orientar o futuro profissional mediante uma formação prática, “pois não se passa, com facilidade, do saber ao saber fazer, dos conhecimentos ao conhecimento profissional prático e à ação profissional”. (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015, p. 11).

É através disso que reafirmamos a complexidade da ação docente, em que o professor ou o coordenador pedagógico precisa continuamente constituir sua identidade profissional, e também a importância da formação profissional continuada, que se integra à formação inicial, visando sempre ao aprimoramento da prática pedagógica visando a melhoria da aprendizagem dos educandos. (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015).

Esta afirmativa nos faz pensar no poder do coletivo escolar, quando neles se estabelecem circunstâncias de formação em contexto, pois é nesse processo de ação, reflexão e ação e na cooperação entre o grupo, que as mudanças podem acontecer, gerando uma nova organização no ambiente escolar.

Dessa forma, a organização do espaço e a compreensão sobre os ambientes Proinfância, bem como as especificidades do processo educativo na Educação Infantil, serão construídas mediante ações reflexivas da própria prática do cotidiano. E isso acontece por meio do aprimoramento pedagógico, da formação dos professores.

O ESTUDO: CARACTERÍSTICAS E SUJEITOS

Para a realização do estudo, optamos por uma abordagem qualitativa, a fim de ampliar nossos conhecimentos com relação ao tema da pesquisa.

Esse movimento de pesquisa rumo à compreensão do objeto investigativo é amplo e requer uma delimitação por parte do investigador, sendo assim, optou-se pela abordagem qualitativa pela abrangência do seu conceito e a especificidade de sua ação. (TRIVINOS, 1987, p. 120).

Para tal estudo, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário, composto de quatro (4) questões, as quais tinham como objetivo verificar o posicionamento dos educadores a respeito das políticas voltadas à Educação Infantil e quais os reflexos do programa Proinfância na organização das suas práticas pedagógicas.

Organizamos os dados obtidos de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de conteúdo, baseado no estudo de Laurence Bardin (1977) e Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003), que utilizam Bardin para esclarecer as possibilidades de categorização, de tal maneira que esta pode ser elaborada previamente a partir das sugestões do referencial teórico de estudo ou organizada posteriormente à análise do material. Desta forma, organizamos a análise em duas categorias: compreensão da dimensão política e teórica; compreensão do espaço e sua implicação para as práticas pedagógicas.

Participaram do estudo um total de 19 (dezenove) sujeitos, entre estes professores, diretoras e pedagogas. Verificamos a predominância de mulheres exercendo as funções docentes e apenas um (1) do sexo masculino. Também é relevante compreendermos a formação desses profissionais, aqui entendida como formação inicial (Formação de Docentes/Pedagogia). Dentre o total de dezenove (19) participantes, apenas um (1) possui formação em nível médio (Formação de Docentes), seis (6) possuem formação em Pedagogia e doze (12) nos dois cursos. Sobre o tempo de serviço, verificamos que apenas dois (2) profissionais atuam na rede municipal há mais de quinze anos; os demais variam entre dois (2) a nove (9) anos. Essa variedade de tempo de atuação, bem como a formação realizada por cada participante em seu período, nos fez perceber as diferentes concepções pedagógicas que norteiam as práticas.

Tendo em vista os participantes que contribuíram para a nossa pesquisa, damos continuidade ao desenvolvimento em que apresentamos discussões que se referem à compreensão do espaço e sua implicação para as práticas pedagógicas, defendendo a relação existente entre a formação do professor de Educação Infantil, no tocante às especificidades desta etapa educativa, e o uso dos espaços no cotidiano educativo.

COMPREENSÃO DO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPLICAÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Consideramos que as concepções que permeiam o cotidiano educativo refletem diretamente na organização das práticas pedagógicas. Assim, em se tratando do Proinfância, identificamos que na organização dos espaços e escolha de materiais há uma concepção sobre a criança e a infância que influenciaram a implementação do programa, enquanto uma política educacional em prol da qualidade da EI.

Na legislação educacional brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs e Base Nacional Curricular Comum – BNCC), podemos identificar o entendimento da criança como um ser social, sujeito de direitos, que está em constante desenvolvimento e necessita de um olhar voltado às suas especificidades, valorizando-as como tal, priorizando espaços próprios, materiais adequados, mobiliários favoráveis para o bem-estar. Tais concepções perpassam a estruturação das unidades Proinfância, tendo em vista a ampliação dos espaços, a previsão de espaços de pátio/jardim e parque com materiais e estruturas pensadas para crianças.

Desse modo, delimitamos nosso estudo para compreender como esse espaço diferenciado implica as práticas pedagógicas e como os profissionais que atuam nessas unidades compreendem esses espaços. Para isso, buscamos uma definição da prática pedagógica, com respaldo em Vieira (2016), e com isso compreendemos que ela se constitui numa relação intrínseca às ações desenvolvidas na instituição, concepções presentes na instituição – dos sujeitos envolvidos, da mantenedora, da política educacional. (VIEIRA, 2016, p. 20).

Horn (2013) ao retratar a importância da organização dos espaços, tendo em vista o projeto tipo B do Proinfância e as DCNEIs, discorre sobre a “necessidade de uma infraestrutura que garanta ao espaço físico, constituir-se como um ambiente

prazeroso, promovido pela estética e pela boa conservação” (HORN, 2013, p. 9) e que principalmente permita com que as crianças brinquem.

A referida autora também traz outros apontamentos importantes quanto ao planejamento desses espaços na EI.

Ao se planejar vivências das crianças nos espaços das unidades de educação infantil, devemos prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destinam, pensando-se na adequação da colocação dos móveis e objetos que contribuirão para o seu pleno desenvolvimento. Nesse ambiente flexível e em constante transformação, mais do que a consideração do espaço físico, nosso olhar também se voltará ao modo como o tempo é estruturado e que ações serão realizadas nesse tempo e espaço (HORN, 2013, p. 11).

Aproveitando a argumentação da autora sobre o ato de planejar os espaços e adequação dos móveis, levando em conta as especificidades da faixa etária da criança, mencionamos o comentário de uma das participantes, que aponta alguns elementos da estrutura da sala de aula:

Ressalto alguns aspectos negativos como: Alguns problemas na estrutura, bancadas muito altas e em excesso, falta de banheiro em algumas salas, falta de cobertura entre a sala e saguão o que dificulta muito em dias de chuva. (Questionário 3 – Bianca).

Os espaços e materiais atuam como mediadores externos para as ações das crianças (HORN, 2013). Acreditamos que os espaços destinados à criança devem favorecer a autonomia das mesmas, no entanto, alguns elementos da estrutura física, principalmente das salas de aula, conforme apresentada pelos sujeitos da pesquisa e como visualizamos na visita, não correspondem à essa perspectiva. Tendo isso em vista, no item dois (2) do nosso instrumento de pesquisa, afirmamos aos participantes que a estrutura física do CMEI em que atuam é parte de uma política pública de ampliação da qualidade da EI. Consequentemente, questionamos se este espaço diferenciado influencia sua prática pedagógica. Todas as respostas foram afirmativas. Sendo assim, selecionamos algumas justificativas dos respondentes:

Sim, utilizamos todos os espaços do CMEI como ambientes alfabetizadores, desde o barranco para brincadeiras livres e direcionadas, até árvores grandes presentes no jardim da escola. Porém muitas de nossas salas são pequenas para a quantidade de alunos presentes, dessa forma a aprendizagem é efetivada de diversas outras maneiras e não somente no espaço de sala de aula. (Questionário 2 – Fabiana).

Com certeza, uma vez que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. (Questionário 2 – Silvia).

Amparados nas falas das respondentes sobre o espaço e a prática pedagógica, recorreremos a Vieira (2016) e suas discussões subsidiadas em escritos de Forneiro (1998), que considera o “espaço na educação infantil como uma estrutura de oportunidades, que pode favorecer ou dificultar o processo educativo, como também o desenvolvimento de aprendizagens” (2016, p. 62).

Ao discutir os espaços, estruturas e oportunidades de aprendizagem oferecidas e construídas para crianças, Vieira (2016) salienta que “a estrutura física predeterminada, cuja delimitação do espaço está dada por uma concepção de educação, influenciará as possibilidades e as escolhas da prática pedagógica” (VIEIRA, 2016, p. 62), reafirmando a necessidade de questionamento e reflexão

constante do que se faz para entendimento do porquê se faz esta ou aquela proposta, em qual espaço, com que materiais e em que tempos.

Neste sentido, identificamos nos argumentos dos professores e da equipe gestora, a compreensão da necessidade de espaços diferenciados para o desenvolvimento das crianças e que se constitua um parceiro das práticas pedagógicas (HORN, 2013). Uma das respondentes nos diz: “Sim, influencia, pois é um espaço amplo facilitador de práticas pedagógicas e propício para a educação infantil” (Questionário 2 – Ana).

Vieira (2016) afirma que as crianças estarão estabelecendo relações e construindo um repertório cultural à medida que estão inseridas em uma estrutura física pensada, ao mesmo tempo em complemento com as oportunidades da prática pedagógica.

Tais apontamentos realizados pelos respondentes, mediante a contribuição dos referências teóricos, nos fazem compreender elementos essenciais para a organização da prática pedagógica, visando ao fim último da escola: O ensino de qualidade. De tal maneira, discorreremos sobre a estrutura física, por meio do Proinfância, a fim de conhecer como esse espaço influencia a prática dos professores.

Assim, entendemos que a estrutura física contribui significativamente nesse processo e que o programa foi uma conquista positiva no âmbito das políticas para a EI, no entanto existem ainda alguns desafios com relação à infraestrutura, os quais apontamos anteriormente.

Desse ponto de vista, é importante salientar o que Vieira (2016) retrata sobre o papel do professor, visto que o mesmo precisa refletir sobre a sua prática educativa sem perder de vista a participação da criança. (VIEIRA, 2016, p. 64)

De nada adianta uma estrutura física pensada e organizada de modo a atender às especificidades da criança se o professor e equipe pedagógica, têm enraizado, em suas concepções, o modelo conservador de ensino.

Flores e Albuquerque (2015) utilizando os estudos de Barbosa e Richter (2010) discorrem sobre a necessidade de uma formação específica dos professores da EI, afirmando que a integração dessa modalidade no contexto educacional vai além do desafio da oferta.

Acreditamos que esse processo de formação é fundamental para os profissionais que atuam na área, de modo que possam também conhecer o ambiente em que estão inseridos (Unidades Proinfância), os objetivos do programa e quais os elementos que justificam a organização do CMEI em que atuam, pois identificamos em meio aos dados obtidos que muitos participantes não conhecem o programa.

A proposta política para organização do espaço físico para atender às necessidades da criança é muito importante. Identificamos que eles são mencionados como importantes e a implementação do programa é vista como uma conquista para a EI, “pois este recurso vem destinado a ampliação de ambiente pensados exclusivamente para a Educação Infantil. Tudo nele refere a necessidades dos pequenos na primeira infância” (Questionário 4 – Larissa). A professora, ao tratar dos espaços, nos diz:

Sim, porque é um espaço que propicia a aprendizagem, oferece aos profissionais e seus alunos a oportunidade de interagir e aplicar seus projetos da melhor forma possível e, pois como já citado é um espaço amplo e higiênico, o que a educação infantil precisa para proporcionar aprendizagem de qualidade. (Questionário 4 – Ana).

De tal modo, percebemos que, mesmo diante da adequação desses espaços perante a realidade de cada contexto, o Proinfância possibilita aos municípios contemplar esses requisitos. O que vai diferenciar são os recursos disponíveis para investimento nessas unidades, como percebemos nesses dois CMEIS analisados.

Na atual conjuntura, para Gomes (2010) a compreensão sobre a construção da identidade dos professores que atuam na Educação Infantil é de extrema importância, tendo em vista todas as conquistas históricas dessa etapa.

De acordo com a referida autora, ampliou-se a cobertura de atendimento às crianças pequenas, em que o poder público assumiu a responsabilidade de possibilitar o acesso de todas as crianças à creche e pré-escola. No entanto, oferecer espaço/recursos e destinar profissionais para o atendimento dessa população não foi suficiente, o que fez emergir a necessidade de uma educação de qualidade, que entendemos como direito da criança e dever do Estado.

Nesse sentido, gradativamente a formação dos profissionais que atuam nesta etapa assume um importante espaço e torna-se um instrumento primordial para o desenvolvimento educacional, bem como para o desenvolvimento profissional.

Gomes (2010, p. 43), embasada nos estudos de Dahlberg, Moss e Pense (2003), afirma que:

Apoiar e promover processos de construção de identidades e de socialização profissional do professor/educador de crianças em escolas da infância parece-nos condição essencial para que, analogamente, estes profissionais promovam um trabalho de boa qualidade com as crianças.

Sendo assim, compreendemos que o profissional da Educação Infantil possui peculiaridades que lhe são próprias, visto que a sua prática deve caminhar de forma indissociável entre o cuidar e o educar, e estas ações devem ser bem compreendidas pelo professor e pela equipe de gestão.

Além disso, este profissional precisa continuamente refletir sobre a sua prática, sobre o espaço em que atua, sobre o público que atende e, mais especificamente, sobre a importância da organização do tempo/espaço, que deve permear o seu planejamento. Consideramos que a ampliação da qualidade da Educação Infantil, um dos propósitos do programa Proinfância, só será lograda ao articular a ampliação e a melhoria dos espaços e materiais com práticas diferenciadas, posturas sensíveis para com a criança e um olhar atento para a comunidade escolar, respeitando e valorizando as expectativas, convidando à participação e constituindo um cotidiano de Educação Infantil repleto de sentidos.

Nesse segmento, Gomes (2010), Formosinho, Machado e Mesquita (2015) dialogam sobre a importância do coletivo escolar caminhar em uma unidade, de modo que a escola seja capaz de reinventar-se diante das situações que emergem do cotidiano.

Em se tratando das unidades Proinfância, que possuem suas especificidades, pois atendem necessariamente crianças pequenas, percebemos que a união entre todo o coletivo faz a diferença na medida em que o diálogo, o trabalho colaborativo e a troca de experiências entre os educadores, trazem à tona

elementos que dão sentido à prática pedagógica, bem como orientam o trabalho a ser desenvolvido na escola.

Parafraseando um dos escritos de Gomes (2010), reiteramos a importância da formação em contexto, da socialização entre os educadores da instituição infantil em busca da construção de suas identidades, promovendo reflexões que possibilitem novas práticas pedagógicas e que estas sejam de qualidade. Para a autora supracitada, é de extrema importância “o investimento na dimensão cultural das crianças e dos professores, tendo a prática e a reflexão críticas como eixo de formação e a linguagem como elemento central para a reflexão, interação e transformação de processos” (GOMES, 2010, p. 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o processo formativo do professor é fundamental para ampliação da qualidade na educação. Destacamos ainda a importância de se pensar em conjunto nas ações pedagógicas e também na importância da socialização, assim como Formosinho, Machado e Mesquita (2015, p. 14) destacam, quando afirmam que:

A formação dos professores resulta não apenas da formação inicial, mas sobretudo da socialização do aprendiz de professor enquanto aluno e da socialização pelo trabalho e da interação com os pares. Por isso, numa organização social como a escola, formar em contexto de trabalho implica a produção de mudanças, não apenas na ação individual, mas também na ação coletiva e no modo de pensar essa ação. Implica, sobretudo, mudar o modo como as ações individuais se articulam entre si num quadro de interdependência cooperada entre os atores.

O Proinfância, como política nacional, trouxe conquistas significativas para a primeira etapa, mas antes de tudo é preciso de professores, pedagogos, educadores de modo geral, que conheçam essa política. Tais profissionais devem perceber a utilidade desses espaços nas suas práticas pedagógicas e os compreender como recursos pensados ao público infantil, e que não vejam apenas a estrutura como “bonita”.

Constatamos, tomando como referência os estudos de Vieira (2016), que o espaço influencia as possibilidades e as escolhas da prática pedagógica, mas em contrapartida identificamos a importância dos processos de formação, de modo que os profissionais que atuam nessa modalidade compreendam a importância desses espaços e os utilizem como recursos pedagógicos parceiros de suas práticas.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil apontam para essa compreensão da organização do espaço como elemento indissociável à prática educativa.

Portanto, consideramos que aos educadores são necessários momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, um olhar atento para as crianças e suas necessidades, a fim de redimensionar o uso dos tempos/espacos, de modo que estejam sempre em formação, sempre em busca de conhecimentos numa constante construção de sua identidade profissional, em específico sobre o que é ser professor de crianças e a pluralidade das ações que envolvem o trabalho docente na Educação Infantil. O processo reflexivo precisa atentar aos pressupostos teóricos que colocam a aprendizagem da criança e a sua necessidade

como eixo central, articulados ao questionamento e ao redimensionamento de algumas práticas, superando uma postura adultocêntrica e que permita a utilização e experimentação dos tempos/espacos, no entendimento da natureza ativa, criativa, questionadora e potente da criança pequena.

The pedagogical practice in the Proinfância units: considerations on the formation of teachers of Early Childhood Education

ABSTRACT

In this text, we present some reflections on the Proinfancia program and its influence on redimensioning pedagogical practices in Early Childhood Education. The field of study were two Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEIs) - Proinfancia Units in the municipality of Ponta Grossa-PR. The study is characterized as qualitative with field research, and to obtain the data we use space observation and registration, interviews with the coordination of the institutions involved, and the application of an online questionnaire, involving nineteen professionals of early childhood education. The data were organized into categories following the Content Analysis of Laurence Bardin (1977) seeking to recognize how those professors understand the spaces of the Proinfancia Units, and the relationship of these differentiated spaces with their pedagogical practices. Through the results obtained, it was possible to identify that the participants consider the spaces as positive for the organization of their practices, as well as for the full development of the child. They also express that there is a need to improve the understanding of the child-spaces-times relationship, and of educational actions with the aim that spaces can serve as experiences, as well as a practice directed by the teacher. In this way, we rely on some authors, such as Formosinho, Machado and Mesquita (2015) and Gomes (2010) to discuss the importance of the educational process of Early Childhood Educators who work in these program units, so that training enables the construction of the identity of these professionals, in a critical and reflective process that contributes to the ultimate goal of education and corresponds to the objectives of Proinfancia.

KEYWORDS: Proinfancia. Early Childhood Education. Teacher Training.

La práctica pedagógica en las unidades Proinfancia: consideraciones sobre la formación de profesores de Educación Infantil

RESUMEN

En este texto, presentamos algunas reflexiones sobre el programa Proinfancia y su influencia en el redimensionamiento de las prácticas pedagógicas en la Educación Infantil. El campo del estudio fueron dos Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs) - Unidades Proinfancia en el municipio de Ponta Grossa-PR. El estudio se caracteriza como cualitativo con investigación de campo, y para la obtención de los datos utilizamos la observación del espacio y registro, entrevistas con la coordinación de las instituciones involucradas, y la aplicación de un cuestionario on line, involucrando en el estudio diecinueve profesionales de educación infantil. Los datos fueron organizados en categorías siguiendo el Análisis de Contenidos de Laurence Bardin (1977) buscando reconocer cómo esos profesores comprenden los espacios de las Unidades Proinfancia, y la relación de estos espacios diferenciados con sus prácticas pedagógicas. Por medio de los resultados obtenidos, fue posible identificar que los participantes consideran los espacios como positivos para la organización de sus prácticas, así como para el pleno desarrollo del niño. También expresan que hay necesidad de perfeccionamiento de la comprensión de la relación niño-espacios-tiempos, y de acciones educativas con el objeto de que los espacios puedan servir de experiencias, además de una práctica dirigida por el profesor. De esta forma, nos apoyamos en algunos autores, como Formosinho, Machado y Mesquita (2015) y Gomes (2010) para discurrir sobre la importancia del proceso formativo de educadores de la Educación Infantil que actúan en esas unidades del programa, de modo que esta formación posibilite la construcción de la identidad de estos profesionales, en un proceso crítico y reflexivo que contribuya al fin último de la educación y corresponda a los objetivos de la Proinfancia.

PALABRAS-CLAVE: Proinfancia. Educación Infantil. Formación de Profesores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)**, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12317>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira. A aprendizagem profissional de professores de educação infantil: possibilidades formativas. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. XI, n. 11, p. 41-50, 2010.

HORN, Maria Da Graça Souza. Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil. Brasília, 2013.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço** – ambiente do Proinfância. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2016.

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

Recebido: 21 ago. 2018.

Aprovado: 15 out. 2018.

DOI: 10.3895/rtr.v2n2.8746

Como citar: LEAL, K. A.; CAMARGO, D.; OLIVEIRA, V. A prática pedagógica nas unidades Proinfância: considerações sobre a formação de professores de Educação Infantil. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 242-256, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Daiana Camargo

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

