Eixo Temático
4. Educação no Campo, Formação e Trabalho Docente

Título

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA E.M.E.I. MADALENA FREIRE, ASSENTAMENTO 1º DE MARÇO, SÃO JOÃO DO ARAGUAIA, PARÁ.[1]

Autoras
Andréia Brenda da Silva[2]
Maura Pereira dos Anjos[3]

Instituição
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

E-mail
deiabrenda.ped@gmail.com
mauraanjos@unifesspa.edu.br

Palavras- chaves
Educação Infantil do Campo; Prática Pedagógica e Formação Docente.

Resumo

O presente trabalho tinha como objetivo conhecer e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que lecionam na escola de Educação Infantil do Assentamento 1º de Março, município de São João do Araguaia. A pesquisa é de abordagem qualitativa caracterizada como exploratória, tendo como principal instrumento de coleta de dados a observação direta e sistemática e entrevistas semi-estruturadas com docentes. O referencial teórico que sustentou as discussões foi: Kramer (2005, 2006, 2009); Mendes (2013); Kishimoto (2010, 2011), Leal e Pasush (2013); Brandão e Rosa (2011); Brito (2003) entre outros. Apresentamos no trabalho

[1] Artigo resultante do Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

[2] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Bolsista do Observatório da Educação do Campo. Projeto UNB/UFPA, UFS e UNIFESSPA, CAPES/email: deiabrenda.ped@gmail.com

[3] Docente da Faculdade de Educação do Campo, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Orientadora. Membro do Observatório da Educação do Campo, Projeto UNB/UNIFESSPA/UFPA e UFS, CAPES. email: mauraanjos@unifesspa.edu.br.

um breve histórico da escola de Educação Infantil do assentamento. Fizemos a análise de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, levando em consideração, atividades e metodologias que contribuem para formação integral das crianças. Os resultados da análise nos mostraram que muitos fatores influenciam no trabalho realizado na escola, entre esses, destaca-se a falta de materiais pedagógicos, a má estrutura física da instituição e até mesmo as concepções defendidas pelas professoras em relação à função da Educação Infantil. A falta de momentos destinados a reflexão e avaliação das práticas educativas desenvolvidas, tem resultado em um trabalho centrado, primeiramente em preparar os estudantes para o ingresso no ensino fundamental, deixando de lado os objetivos propostos oficialmente pela Educação Infantil e suas finalidades.

Texto Completo

Este texto sintetiza os resultados de uma pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil (E.M.E.I.) Madalena Freire no Assentamento 1º de março, pertencente ao município de São João do Araguaia, localizado no sudeste do estado do Pará. O objetivo desse trabalho foi conhecer e analisar as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula pelas professoras de Educação Infantil (pré-escola), refletindo sobre o ensino infantil que está sendo desenvolvido no assentamento a partir da observação em sala de aula e da formação das docentes atuantes.

A metodologia aplicada a esse estudo foi à pesquisa qualitativa de cunho exploratório, que segundo Gil (2009, p. 41), "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses". A pesquisa exploratória ajudou a conhecer e compreender a história da construção da escola pesquisada, dentre outros fatores que ocorrem no cotidiano da instituição.

A coleta de dados ocorreu por meio da pesquisa de campo, em diversas ações, como a observação sistemática em sala de aula nos meses de março a junho do ano de 2014, entrevista e questionários com os profissionais da escola e alguns assentados que participaram da luta pela garantia da instituição de educação infantil no assentamento. A pesquisa envolveu uma investigação bibliográfica em documentos oficias como: a Constituição Federal de 1988 (CF), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009), dentre outros, no intuito de compreender as bases legais da Educação Infantil.

O referencial teórico da pesquisa também é composto por autores que se dedicam a trabalhos e estudos sobre a educação, em especial, a Educação Infantil e a Educação do Campo, como: Kramer (2005, 2006, 2009); Mendes (2013); Kishimoto (2010, 2011), Leal e Pasush (2013); Brandão e Rosa (2011); Brito entre outros. Além disso, os depoimentos das professoras e alguns assentados foram de estrema importância para a construção do trabalho.

Iniciamos o artigo com um breve histórico do lócus de pesquisa, de acordo com as memórias dos assentados que lutaram para garantia do direto das crianças menores de seis anos de idade a escolarização. Apresentamos as professoras e turmas observadas, em seguida analisamos separadamente, algumas práticas pedagógicas, como o ato de contar histórias, a música, o brincar entre outras. Encerramos as discussões, refletindo sobre a formação de profissionais para atuarem na Educação Infantil.

Breve histórico da Escola M. E. I. Madalena Freire

A E.M.E.I. Madalena Freire faz parte de um conjunto de lutas que teve início, ainda com a ocupação da Fazenda Pastoriza em 1997. As mães assentadas protagonizaram esta luta, em prol da educação formal de seus filhos e filhas, que ainda não tinham idade para estudar na escola de ensino fundamental. Em 1998, o acampamento tornou-se legalmente um assentamento, e desde então, as modalidades de ensino ofertado foram sendo ampliadas.

Em 2004, com a construção do prédio escolar financiado com recursos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC), os assentados já tinham garantido atendimento ao ensino fundamental do primeiro ao segundo segmento, educação de jovens e adultos (EJA) e Ensino Médio no sistema modular. No entanto, o espaço destinado às crianças menores de seis anos de idade era somente a Ciranda Infantil, organizada voluntariamente por mães e professoras assentadas.

Com a ciranda infantil realizada no assentamento 1º de Março, as famílias passaram a reconhecer a importância da educação de suas crianças, e isso motivou algumas pessoas a se organizarem para reivindicarem do poder público municipal,

políticas públicas que garantissem a educação formal das crianças assentadas, menores de seis anos de idade, como ressalta a entrevistada C.J:

> [...] nos reunimos algumas vezes, construímos documentos [...] solicitando reunião com as mães para a gente discutir esse processo, então depois de várias tentativas [...] aí chegou um momento em que a gente tomou uma atitude radical, enchemos um caminhão de mães, aí e crianças e fomos ocupar a secretaria de educação.

Mesmo com essa manifestação as reivindicações dos assentados não foram atendidas e a luta das mães persistiu até o ano de 2005, quando finalmente tiveram suas solicitações parcialmente consentidas, pois segundo a entrevistada C.J o prefeito da época alegou que o poder público municipal não tinha condições de construir uma escola de ensino infantil no assentamento, então a entrevistada relata que:

> [...] sentamos com a direção na época a coordenação de associação e na comunidade já tinha um espaço [...] que a gente chama de Centro Cultural, [...] e ai retornamos de novo com o prefeito e ele concordou e entramos com a proposta da prefeitura entrar com um valor que na época era R$ 500,00 para ajudar nas despesas da associação (C.J, professora, 05/04/2014).

A partir dessa negociação com o prefeito, tornou-se possível a realização do trabalho com a educação formal para as crianças que participavam da Ciranda Infantil. Segundo a primeira professora responsável[4] pela escola, em 22 de agosto do ano de 2005, iniciou as aulas da Educação Infantil com três turmas composta por 32 crianças em cada sala de aula, totalizando 96 estudantes.

O espaço cedido pela comunidade para ser alugado pelo poder público foi denominado Centro Infantil Educacional e Cultural Madalena Freire, nome apontado pela professora responsável da época (2005) e escolhido por meio de votação pela comunidade. Todos os profissionais contratados foram escolhidos pela comunidade, inclusive o corpo docente.

[4]A professora responsável – é o nome utilizado para a profissional que assume todas as funções burocráticas que a instituição precisa para seu bom funcionamento, tais como: realizar matricula, fazer a merenda e limpeza escola quando necessário, além de auxiliar as professoras. O cargo de diretor existe apenas nas escolas que tem mais de 200 estudantes matriculados; por isso na maioria das escolas das áreas rurais a função do diretor é assumida por docente, nomeado de professor responsável.

A escola de Educação Infantil atendia crianças de faixa etária entre dois a seis anos de idade. Mas, apesar da garantia da instituição de Educação Infantil no assentamento, as docentes afirmaram que a experiência exigia, mais que uma questão profissional da parte dos funcionários atuantes, pois mesmo com o poder público custeando o salário dos funcionários e o aluguel do prédio escolar, ainda muito deixou muito a desejar, como afirma a primeira professora responsável no relatório anual da escola no ano de 2005:

> [...] desafiemo-nos em fazermos o possível e até o impossível, pois às vezes tiramos do nosso mísero salário para comprarmos material, tudo isso por acreditar [...] que os filhos e filhas dos trabalhadores rurais tem os mesmos direitos, principalmente o da educação infantil, (M.G, relatório anual, 23/12/ 2005).

Acreditavam que a Educação Infantil desenvolvida naquele momento poderia não ser a mais adequada, mas era a necessária, que correspondia a garantia de uma educação formal. Em 2 de maio de 2011, a prefeita municipal assinou a portaria de criação e registro da escola de ensino infantil do Assentamento 1º de Março (FREITAS, 2012), a partir de então, o Centro Infantil Educacional e Cultural Madalena Freire, passou a ser denominada Escola Municipal de Ensino Infantil (E.M.E.I.) Madalena Freire, e iniciou o processo de criação do Conselho Escolar.

A criação do conselho permitiu a escola de ensino infantil ter melhores condições para realização dos trabalhos escolares, pois passou a receber recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Segundo as professoras da E.M.E.I Madalena Freire o recurso do PDDE, tem ajudado de maneira significativa para o trabalho realizado na escola, no entanto, as professoras enfrentaram e continuam enfrentando muitas situações que dificultam a execução de um bom trabalho.

Desta forma, os pais e profissionais da Educação Infantil, já não veem mais a escola apenas como uma conquista, mas sim como uma instituição de ensino que precisa proporcionar a seus estudantes uma educação de qualidade, além de um espaço físico que ofereça conforto as crianças, que seja favorável a aprendizagem e que respeite a fase desenvolvimento de cada uma.

O trabalho coletivo que motivou as mães e as professoras desde o início da criação do Centro de Educação Infantil transformado, posteriormente em escola, foi de grande importância para a garantia do direito das crianças menores de cinco anos a escolarização. Para compreender melhor o trabalho realizado na E.M.E.I. Madalena Freire, essa pesquisa propõe-se apresentar o cotidiano da instituição, mostrando através das práticas pedagógicas das professoras como está sendo desenvolvido o trabalho educativo com as crianças.

Escola, professoras e turmas observadas

Após quase dez anos de funcionamento, a escola de ensino infantil Madalena Freire ainda funciona no mesmo espaço que se iniciou os trabalhos no ano de 2005, permanece com a mesma estrutura física, sendo um barracão de madeira com quatro salas de aula, uma sala para secretaria e para os professores, uma cozinha e dois banheiros. A área de lazer da escola fica na parte frontal da mesma, sem nenhuma proteção de cercas ou muro, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 1. Escola Municipal de Ensino Infantil Madalena Freire

Fonte: Ana Nery Alves de Oliveira Freitas, 2012.

Segundo as professoras atuantes, o ambiente sem proteção dificulta na execução de atividades escolar fora da sala de aula, no entanto, esse espaço em frente à escola é o único lugar de lazer, que pode ser usado pelas crianças no momento do recreio. A

E.M.E.I. Madalena Freire disponibiliza de sete turmas divididas entre o horário da manhã e a tarde, atendendo crianças de três a cinco anos de idade.

A pesquisa foi realizada em três turmas que funcionam no turno matutino e no intuito de preservar a identidade das professoras, elas serão mencionadas nesse trabalho apenas por letras, ou seja, professora A, professora B e professora C, conforme está representado no quadro a seguir:

TURMAS	**PRÉ-ESCOLA I**	**PRÉ-ESCOLA II A**	**PRÉ-ESCOLA II B**
PROFESSORA	PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C
QUAN. DE ESTUDANTES	27 ALUNOS	20 ALUNOS	19 ALUNOS
FAIXA ETÁRIA	4 ANOS	5 ANOS	5 ANOS
HORÁRIO	MANHÃ	MANHÃ	MANHÃ

Fonte: Secretaria da E.MEI Madalena Freire, Pesquisa de campo, 2014.

O número de matrícula por turma fica em média de 20 a 30 alunos, porém, a frequência de muitas crianças fica comprometida pela dependência do transporte escolar. A média diária de alunos presentes corresponde de 50% a 60% do número total de matricula em cada turma.

As docentes observadas não utilizam transporte escolar, pois as professoras A e B são moradoras do assentamento, apenas professora C reside no município de Marabá e usa transporte alternativo para chegar ao trabalho. A professora A é concursada e trabalha na E.M.E.I. Madalena Freire desde o primeiro ano de funcionamento, já atuou como professora responsável pela escola, mas nos últimos cinco anos desenvolve o trabalho docente na mesma.

A professora B já trabalhou na E.M.E.I. Madalena Freire por meio de contrato temporário durante seus três primeiros anos de funcionamento, e retornou novamente a desenvolver o trabalho docente na escola em 2013 também na situação de contrato. A professora C é concursada, já trabalhou na E.M.E.I. Madalena Freire com uma turma de alfabetização de crianças com 6 anos de idade, no período que essa faixa etária ainda fazia parte da Educação Infantil depois foi transferida para escola de ensino fundamental.

A professora A, participou em 1999 do Projeto de Formação de Educadores/as em Nível de Ensino Fundamental (5º a 8º série), na UFPA, projeto desenvolvido pelo PRONERA em parceria com o MST, FETAGRI/ INCRA e UFPA. Em 2001 deu sequência aos estudos pelo Projeto de Formação em Nível Médio também organizado pelo MST e a FETAGRI. Em 2006 a professora, iniciou o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma turma específica para os assentados vinculados ao MST e à FETAGRI. Atualmente, a professora A, está se especializando em psicopedagogia pela Faculdade de Araguaína (FAIARA), Pólo de Marabá.

A professora B tem formação em magistério e está cursando Pedagogia na Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA), a professora C também é formada em magistério e está cursando Pedagogia pela Faculdade de Araguaína (FAIARA)pólo de Marabá. As três professoras possuem experiência com a educação de crianças pequenas, inclusive, no próprio assentamento, pois todas já trabalharam anteriormente na E.M.E.I. Madalena Freire.

Com a intenção de compreender como está sendo desenvolvida a Educação Infantil, utilizamos como base as atividades educativas realizadas em sala de aula pelas professoras A, B e C, analisando, separadamente, algumas práticas pedagógicas.

Práticas pedagógicas e formação docente na E.M.E.I. Madalena Freire

A análise do cotidiano escolar juntamente com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras foi fundamentada em algumas atividades norteadoras para o trabalho na Educação Infantil, essas atividades fazem parte das DCNEIs e também são defendidas por alguns autores que discutem propostas educativas visando à formação integral das crianças, especialmente, na Educação Infantil, sendo eles: Brandão e Rosa (2011), Abramovich (1997), Silva e Pasush (2010), Baptista (2010), Leal e Silva (2011), dentre outros que se dedicam a estudar e pesquisar práticas pedagógicas indicadas ao trabalho na educação Infantil.

Além disso, a formação docente é também um ponto relevante a ser considerado na discussão de uma Educação Infantil de qualidade, seja no campo ou na cidade, visto que, no campo a situação é mais agravante, pois exige dos profissionais conhecimentos sobre o processo de ensino aprendizagem das crianças pequenas e princípios éticos que

respeite a vida no campo, como modo de produção, cultura, os valores e etc. Considerando essas questões, faz-se necessário, refletir em torno da formação profissional das professoras, incluindo um diálogo geral sobre a formação de profissionais atuantes na Educação Infantil, tendo como referência: Pimentel (2003), Cabral (2005), Leal e Pasush (2013), Mendes (2013) e etc.

Para analisar as práticas pedagógicas das professoras A, B e C é necessário considerar a situação real que elas vivenciam na escola, o material didático disponível, as condições de trabalho e também a sua formação, para melhor compreendermos suas práticas educativas apresentadas a seguir.

O ato de contar história na rotina de aula

O ato de contar história nas instituições de educação Infantil é defendido por muitos autores como recurso educativo que contribui, significativamente, para despertar a imaginação e a criticidade das crianças. De acordo com Abramovich (1997, p. 16):

> É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Ao ouvir uma história a criança desperta sua imaginação e fantasia, além do senso crítico, pois com o tempo a criança conseguirá diferenciar a fantasia da realidade, e o professor pode aproveitar esse momento para problematizar questões da vida real. Na escola de Educação Infantil pesquisada no assentamento 1º de Março, quando solicitadas a falar sobre o ato de contar histórias, as professoras disseram que:

> [...] a história, ela faz parte da vida, da identidade, da construção enquanto sujeito, a criança quando ele vem pra sala, ele traz várias histórias, então geralmente assim, eu ouço as histórias. [...] eu já trabalho a leitura, já trabalho a matemática, então já trabalho a questão da expressão corporal, dependendo da história (professora A. 23/09/2014).
> Eu também gosto de ler histórias, mas assim, eu procuro utilizar assim, eu procuro invés de eu após o final da história eu ir explicar pra eles todo o desenrolar, porque geralmente, nem todos prestam atenção, eu peço pra que ele me recontem a história que eu acabei de ler pra eles (professora B.23/09/2014).

> [...] a gente tem que deixar eles também se expressar através da história, dá aquele suspense, por exemplo, eu digo uma frase lá e peço pra eles imaginar, será que é isso mesmo? Pra eles falar a opinião deles, eu deixo eles pensar um pouquinho e dar uma continuidade que eles acham o que é. (professora C).

Mesmo com as professoras defendendo o ato de contar história em sala de aula, na prática esse momento raramente acontece na E.M.E.I. Madalena Freire, pois só foi presenciada durante a observação na turma da professora A. Uma das professoras quando questionada por que pouco lê histórias para os seus alunos, responde da seguinte forma:

> Na minha sala é por motivo de tempo, porque aqui os estudantes são muito lentos, e quando eu termino cedo, às vezes eu conto [...]. Eu conto ali na escola (de ensino fundamental) porque faz parte do Pacto né, [...] algumas vezes eu conto aqui, mais lá é mais, porque faz parte desse programa do Pacto (professora C, 23/09/2014).

Na Educação Infantil a professora C garante que não tem tempo, desta forma, a prática de contar história é usada apenas quando sobra tempo, ou seja, não é uma atividade planejada previamente. Outro motivo, que segundo as professoras não colabora para que o ato de contar história seja uma atividade mais frequente é a cobrança da direção escolar para que as crianças conheçam as letras e escrevam seus nomes. A professora B relata que:

> [...] Com relação à cobrança que eu tenho, porque isso foi feito desde as primeiras reuniões, né, que porque que o filho do pobre, o filho do rico aprende, e o filho do pobre não, eu deixo a historinha mais de lado, um pouco, pra poder dar um avanço mesmo nessas crianças pra quando eles for ali pra escola (ensino fundamental), eles já tá preparados (professora B, 23/09/2014).

O ato de contar história é tão pouco executado, que já ser tornou um dos momentos mais esperado pelas crianças, pois tudo que é novidade ou mesmo diferente do que feito todo dia já chama a atenção das crianças e contribui ainda mais para a aprendizagem de alguns conteúdos. Seria de grande valia se as professoras da E.M.E.I. Madalena Freire elaborassem um planejamento que incorpore o ato de contar e/ou ler histórias uma atividade primordial, que pode se transformar em uma porta para entrar

em outros assuntos e produzir novos conhecimentos, tanto para as professoras como para os estudantes Silva e Pasush (2010) defendem que:

> Ler histórias e contar histórias embaixo de árvores, em redes e varandas [...], forrar o chão com folhagens e materiais que construam um cantinho aconchegante para o envolvimento das crianças nas atividades [...], são situações que cotidianamente podem fazer do espaço externo o maior cenário das práticas com as crianças (2010, p.8).

É por meio da história que as professoras criarão nos pequenos ouvintes a vontade de serem futuros leitores. Com planejamento e organização as dificuldades podem ser superadas, tornando o ato de contar histórias um momento especial que pode ser realizado tanto dentro como fora da sala de aula.

O brincar em de sala de aula

Na Educação Infantil o brincar é defendido como um momento fundamental no cotidiano das instituições, pois como afirma Mendes (2013, p.93) "as crianças aprendem brincando. É por meio da brincadeira que ela cria situações imaginárias, vivenciando experiências em diferentes situações do cotidiano".

No entanto, foi possível perceber na E.M.E.I. Madalena Freire que o momento de brincar não é disponibilizado a todos os estudantes. Na turma pré-escola II B, durante toda a realização da pesquisa, a professora jamais permitiu que as crianças brincassem em sala de aula, assim como também não direcionou nenhuma brincadeira que pudesse auxiliar na compreensão dos estudantes sobre algum conteúdo trabalhado. A professora C, justifica o não brincar em sala de aula da seguinte maneira:

> Dificilmente eles brincam, [...] porque eu acho assim, que brincar por brincar também não é valido, tem que ter um objetivo na brincadeira que você vai impor na sala de aula, só brincar pra fazer bagunça, a criança mesmo ali na minha turma, eles não queriam fazer nada no começo, só brincar [...] não é só brincar, deixar, bota lá os brinquedos e deixa os meninos brincar, qual o objetivo daquela, daquela brincadeira? Eu acho assim, é a minha opinião (professora C, 23/09/2014).

A professora C está certa quando diz que "não é só brincar por brincar", pois toda brincadeira tem um propósito e uma finalidade, até mesmo quando ela parece apenas uma "bagunça". Para Fortuna (2011) mesmo no brincar livre a criança aprende e ensina umas para as outras, o que sabem sobre determinada brincadeira, ou seja, é sempre um momento de aprendizagem.

Na turma da professora B, o momento de brincar é como se fosse uma gratificação aos estudantes que fazem rapidamente suas tarefas, como ela mesma coloca em sua fala durante a entrevista:

> A brincadeira deles tá se tornando, entre um intervalo de uma disciplina e outra, de uma atividade e outra, aquele que termina primeiro tem aquele tempo livre pra correr, pra brincar (professora B, 23/09/2014).

Algumas crianças na turma da professora B, não conseguem fazer as tarefas com rapidez, ou seja, não tem tempo para brincar e muitas vezes demoram a terminar a atividade, exatamente, porque ficam observando a brincadeira dos colegas que já finalizaram as tarefas. Quando a professora B permite que somente os estudantes mais ágeis, tenham acesso ao momento de brincar dentro de sala de aula, ela está, automaticamente, criando um processo de exclusão, pois algumas crianças se atrasam nas tarefas, possivelmente, não por falta de vontade de brincar, mais simplesmente, porque nem todas crianças tem a mesma habilidade motora, o que ocasiona, em algumas terminarem a tarefa primeiro que as outras.

Na turma da professora A, a disponibilidade de tempo para brincar é tratado com menos rigor, mais não sem objetivos, a professora diz acredita que o brincar é totalmente relevante para o processo de ensino aprendizagem da criança, e ela sempre reserva um tempo durante a aula para que todas as crianças possam brincar com os brinquedos ou de qualquer outra brincadeira que acharem melhor. Porém, mesmo com toda compreensão da professora A em relação à aprendizagem por meio do brincar, ela assim como as professoras B e C, não participa das brincadeiras juntamente com os estudantes.

Segundo Kishimoto (2010, p.2) "o brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade

e qualidade às brincadeiras", portanto, é muito importante a participação das professoras na hora de brincar, pois será mais um momento de troca de saberes para a construção de novos conhecimentos. Desta forma, as três professoras acabam de certa forma, durante as aulas limitando as crianças de um momento essencial de suas vidas que é o brincar.

Para Kishimoto (2010, p.1) "A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns fazem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada", pois o brincar também é um momento de aprendizagem. A autora defende ainda, que as professoras de Educação Infantil devem comparar as atividades lúdicas ao motor de um veículo, ou seja, é o instrumento principal para que se possa seguir adiante e chegar onde deseja. Trabalhar os conteúdos por meio da brincadeira é introduzi-los na vida da criança de maneira prazerosa e significativa, já que como afirma Brock (2011), as crianças não fazem distinção do que é diversão e obrigação quando estão brincando.

A música e sua contribuição para o desenvolvimento da criança

Nas instituições de Educação Infantil cantar com e para as crianças deve sempre fazer parte da rotina de aula, através da música a criança é envolvida pela melodia despertando sua atenção e percepção sobre o que está sendo cantado. Para Mendes (2013, p. 02), "quanto mais à criança for estimulada a desenvolver atividades com os diferentes tipos musicais, seguido da expressão oral, gestual e corporal, melhor será o seu desenvolvimento integral".

Durante a pesquisa na E.M.E.I. Madalena Freire foi possível perceber a importância da música na organização das práticas cotidianas desenvolvidas pelas professoras. As atividades musicais acontecem na maioria das vezes no momento inicial das aulas, pois é por meio do cantar que as crianças se despertam, e participam ativamente do será proposto na aula.

É consenso entre as professoras que a música deixa as crianças mais dispostas, e contribuem não só para a expressão vocal como também para a expressão corporal até das crianças mais tímidas. Ao se referir ao momento de cantar as professoras B e C relatam que:

> Eu sempre canto, e eu ponho o título da música, eu escrevo no quadro e ali eu já vou ensinando pra eles as iniciais dos nomes, né? as letras, quantas letras tem, sempre eu gosto de fazer porque eles já tão, além deles tá se divertindo, assim vamos dizer, cantando, eles estão também aprendendo ali que não é só cantar por cantar[...] sempre eu gosto de tá transmitido informação, não é só vamos cantar e cantou, a gente tem que naquele momento ali prazeroso tem que também transmitir alguma coisa (professora C, 23/09/2014).
> Eu procuro uma música infantil que tem haver com que a gente vai ensinar pra eles, como essa do elefante que a gente usa os números até dez, a do soldado também, que eles amam contar e depois repetir os números (professora B, 23/09/2014).

As professoras usam a música na maioria das vezes de maneira interdisciplinar, pois por meio da música proporcionam a aprendizagem das letras, a formação de palavras, a contagem dos numerais, a expressão corporal, a interação entre as crianças e etc. No entanto, em algumas situações a professora C acaba restringindo as possibilidades de aprendizagens e expressão das crianças, como por exemplo, em sempre que as crianças tentam fazer uma roda para cantar, a professora os reprime e isso se repetiu em algumas aulas.

É muito importante a reflexão sobre as atividades propostas em sala de aula, principalmente, as atividades repetidas diariamente, como à música, para que não se percam a uma rotina sem sentido. A falta de acompanhamento pedagógico ou mesmo de tempo para que as professoras se reúnam e reflitam sua prática em sala de aula, tem contribuído para a restrição de muitas possibilidades de aprendizagem por meio das atividades musicais, o momento de cantar assim como qualquer outro a ser executado em sala de aula, necessita de planejamento prévio e reflexão permanente.

O trabalho com a leitura e a escrita na prática das professoras

É consenso entre estudiosos e pesquisadores da Educação Infantil que alfabetizar não faz parte dos objetivos dessa modalidade de ensino, mas, "tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita fazer com que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo (BAPTISTA, 2010, p. 15)". No entanto, muitas professoras ainda não conseguem superar práticas tradicionais ao se tratar do trabalho com a leitura e escrita.

Atualmente, os documentos e referências teóricos direcionados para a Educação de crianças menores de seis anos de idade apontam que "profissionais que trabalham na Educação Infantil não devem ter a preocupação em alfabetizar (MENDES, 2013, p.161), mais que a escola precisar oportunizar as crianças momentos de aproximação significativa com a cultura letrada, respeitando as especificidades de cada faixa etária.

Na escola pesquisada, foi possível perceber que as atividades e algumas metodologias desenvolvidas pelas professoras tratam à escrita como algo mecânico que exige treino. As professoras relatam que se sentem na obrigação de mostrar um bom resultado com seus estudantes em relação à leitura e escrita, porém, não recebem nenhuma orientação pedagógica de como podem desenvolver esse trabalho.

Na rotina de aula da professora A, ela procura incentivar as crianças a brincarem de escrever ou ler, deixando os livros, ainda que não específicos para Educação Infantil, disponível para as crianças olharem e também deixa os estudantes livres para tentar escrever na lousa, no caderno e às vezes até no chão. É importante, tornar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita algo natural e espontâneo e, acima de tudo, um momento prazeroso.

Nas turmas das professoras B e C, maior parte do tempo de aula é destinado a realização de tarefas sobre alguma letra do alfabeto ou um numeral, e a professora B faz, diariamente, a leitura das vogais, das consoantes e dos numerais de zero a vinte. A professora C usa todos os dias a música de "bom dia", para escrever no quadro a palavra "céu, sol e mar" pedindo para os estudantes reconhecerem cada letra que compõe as palavras, e ainda faz um desenho para representar as letras. Em relação aos conteúdos e metodologia, as professoras B e C relataram durante a entrevista que:

> Eu não acredito que tem que ser dessa forma, porque cada criança tem seu tempo, né, eu credito que cada criança tem seu tempo e seu espaço de aprender, eu trabalho dessa forma, tipo assim, correndo com conteúdo com essas crianças por causa da cobrança que quando eles chegar lá no primeiro ano da alfabetização do ensino fundamental, elas já tem que conhecer, né, então, eu me sinto na obrigação de ensinar a eles por causa da cobrança que é feita (professora B, 23/09/2014).
> [...] é até mais fácil essas crianças chegar lá (na escola de ensino fundamental), assim vamos dizer, que pronta [...], eu acho importante essas crianças já sair um pouco né, preparadas lá porque facilita muito. (professora C. 23/09/2014).

Dessa forma, as professoras trabalham a leitura e escrita de maneira isolada, segundo Brandão e Leal (2011, p.30), "a leitura e a escrita não devem fazer parte do currículo da Educação Infantil como uma disciplina isolada, mas sim integrar projetos de trabalho em que as crianças estejam envolvidas". É muito importante que as que todas as docentes não tratem a Educação Infantil somente como fase preparatória para ingressar no ensino fundamental, apesar de certamente ela contribuir para bons resultados na etapa de ensino seguinte, pois a Educação Infantil precisa ser considerada, primeiramente, como o espaço da criança viver sua infância e ser respeitada enquanto sujeito em formação.

Uma Educação Infantil de qualidade exige mais que estrutura física, materiais pedagógicos e documentos legais, mas principalmente, de profissionais qualificados e de espaços de formação e reflexão. De acordo com Kramer (2006, p. 802), "do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil", pois é por meio de uma formação adequada de seus profissionais que a Educação Infantil vai, de fato, se aproximar um de um padrão de qualidade satisfatório para quem usufrui dela,e isso será tratado no tópico a seguir.

Formação de profissionais para Educação Infantil: algumas questões teóricas e a aproximação com a pesquisa

A formação dos profissionais da Educação Infantil é necessária para construir ou alterar concepções de infância e de criança que foram modificados historicamente, pois como afirma Pimentel (2003, p.44) "*na trajetória da humanidade a criança é vista como adulto em miniatura (*grifos da autora*).* Este conceito [...], veio se modificando aos poucos, dando espaço a outro", no Brasil com a CF de 1988, o conceito de criança foi legalmente desvinculado dessa visão histórica para constitui-se em um sujeito de direitos, ou seja, o direito de viver a infância e não mais de ser o reflexo de um adulto em estatura menor.

O conceito de criança se modificou e, consequentemente, tudo que se relaciona a criança também sofre transformações, inclusive, a educação que, por sua vez, afeta diretamente na formação do profissional dessa modalidade de ensino. Segundo Cabral

(2005, p. 103) "A história da formação de docentes para a Educação Infantil é bastante recente, pois não se havia uma preocupação com esse nível de ensino e, consequentemente, muito menos, com a qualificação de seus professores"

É contraditório, pensar em uma nova concepção de Educação Infantil sem pensar em um novo perfil de professor, pois como afirma Cabral (2005):

> Durante muito tempo, a professora de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal [...]. Dessa forma, o modelo então idealizado, se traduzia nas denominadas 'tias' boas, pacientes, carinhosas, guiadas somente pelo coração e pela intuição (CABRAL, 2005, p.104).

Porém, os profissionais da Educação Infantil necessitam como qualquer outro profissional de conhecimentos específicos sobre sua área de atuação. A formação de professores ainda é um grande desafio, pois mesmo que se exigisse legalmente para o exercício da docência somente profissional com formação em nível superior, essa não seria uma medida que viesse a garantir uma educação de qualidade, pois entraria em questão a qualidade da formação do professor.

Para Kishimoto (2011, p. 113) é preciso "pensar em outra modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular", pois enquanto, a formação de professores para a Educação não for assumida como prioridade para uma educação de qualidade, possivelmente, pouco avanço terá na área.

Formação das professoras A, B e C

As três professoras observadas iniciaram o trabalho na E.M.E.I. Madalena Freire com formação em magistério, mais atualmente a professora A, já tem formação em nível superior e as professoras B e C estão em processo de formação acadêmica. É um dado positivo para a escola apresentar que as docentes têm "formação" ou estão se formando, porém, o que percebemos é que muitas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola precisam superar características tradicionalista.

A professora A passou por um processo de formação desejável a todos os profissionais atuantes na Educação do campo, pois desde o ensino fundamental ao

ensino superior sua formação aconteceu na UFPA, Campus de Marabá, por meio de uma conquista dos movimentos sociais em garantir formação específica aos educadores do campo. Ao se tratar de propostas pedagógicas específicas para o campo, é também necessário pensar na formação e na relação que as docentes têm com o campo, pois foi possível perceber que apesar das três professoras já terem trabalhado em escolas no campo, apenas a professora A, teve uma formação específica, assim também como somente ela demonstrou interesse em introduzir nas aulas assuntos referente à vida no campo.

As professoras B e C passam por um processo de formação que segundo elas, praticamente, não trata de discussões teóricas da Educação do Campo, e essa ausência de conhecimentos reflete em suas práticas em sala de aula, pois não se ensina o que não se aprende. Para Leal e Pasush (2013, p.7) "A formação dos professores da Educação Infantil para atuarem no campo certamente deverá constituir-se de conhecimentos teó-rico-metodológicos que levem em conta as especificidades da vida no campo", mais isso ainda é um grande desafio não só da Educação Infantil, mais de todas as modalidades de ensino da Educação do Campo.

Além disso, é preciso analisar se a formação das professoras B e C oferece suporte para um trabalho voltado não só para um olhar compreensivo da realidade do campo como também para uma prática pedagógica reflexiva, pois "a práxis pedagógica podelevar os professores a modificarem sua prática tendo uma base teórica que lhes dê sustentabilidade e segurança para propor inovações nas ações pedagógicas desenvolvidas com crianças (MENDES, 2013. P189)".

É necessário que todas as docentes compreendam que a formação inicial não é suficiente, e mesmo que não tenham condições de seguir com os estudos formais, mas que pelo menos tenham o compromisso de buscar novos conhecimentos que auxiliarão para o bom desenvolvimento de seu trabalho com as crianças. E ainda que o município não ofereça formação continuada aos profissionais da Educação Infantil, a própria escola pode se constituir não só em um local de trabalho, mas também de estudo, onde as professoras possam criar suas teorias, por meio da prática em sala de aula juntamente com suas leituras de mundo e de livros.

Considerações Finais

Diante do que foi observado em sala de aula, conclui-se que as professoras necessitam de momentos coletivos, que proporcionem a reflexão de suas práticas educativas, baseada não apenas nas concepções próprias de cada uma e sim na visão geral, pois no conflito de ideias de todos que trabalham na escola podem surgir novas alternativas de lidar com algumas situações cotidianas que tem dificultado o bom funcionamento da instituição. Reunião de professores, horas pedagógicas ou, simplesmente momentos de socialização das experiências vividas em sala de aula, poderiam ajudar as professoras repensar suas práticas e modificá-las, quando necessário.

Em muitas situações, as atividades lúdicas desenvolvidas pelas professoras ocuparam pouco tempo da rotina de aula, sendo justificada pela cobrança da direção escolar, mas a cobrança em colaborar para o processo de alfabetização das crianças pode e deve ser trabalhada por meio da ludicidade. As práticas de cantar e trabalhar a linguagem escrita foram observados nas três turmas durante todas as aulas, já o ato de contar história e o momento de brincar só foi presenciado com mais frequência somente na turma pré-escola I.

As professoras observadas alegaram que o brincar em sala de aula é limitado devido à cobrança em trabalhar a atividades de linguagem escrita e oral, porém, a professora A, mesmo com tal cobrança, não deixa de possibilitar a seus estudantes o momento de brincar, cantar, dançar, correr, pular, entre outros momentos lúdicos. Portanto, conclui-se independente do que seja cobrado oficialmente, são as professoras que irão decidir a metodologia a ser aplicada, ou seja, o problema não é o que se vai trabalhar, mas a maneira que será executada.

Refletir sobre o ensino que está sendo desenvolvido na E.M.E.I. Madalena Freire envolve analisar as várias situações, englobada pelo trabalho na educação, como espaço físico da escola, matérias disponíveis, formação de professores, concepções de Educação Infantil dos pais e profissionais atuantes nessa modalidade de ensino, dentre outros assuntos. Diante do que foi exposto no trabalho, estamos cientes que a pesquisa não apresenta resultados definitivos, mais pode colaborar para novas discussões, até mesmo outras pesquisas que visem aprofundar os conhecimentos em torno da Educação Infantil e as várias possibilidades de estudo dessa área de conhecimento.

Por fim, com o resultado dessa pesquisa pretendemos contribuir para que os profissionais da E.M.E.I. Madalena Freire possa refletir sobre a educação ofertada e as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas, buscando novos maneiras de organizar o cotidiano da instituição, caso acreditem ser necessário.

Referencias

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Spcione, 1997.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância in: **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRANDÃO, A. C. P. LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO. ROSA. E. C. S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Cap.01.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BROCK, A. A importância do brincar na infância. **PÁTIO**- Educação Infantil. Ano IX, nº 27 abr/jun 2011. ISSN 1677-3721. PP. 04-07.

CABRAL, A. C. F. C. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Belo Horizonte. 2005.

FORTUNA, T. R. O lugar do brincar na educação Infantil. **PÁTIO**- Educação Infantil. Ano IX, nº 27 abr/jun 2011. ISSN 1677-3721. PP. 08-11.

FREITAS, A. N. A. O. 2º Tempo Comunidade: **Pesquisa sobre práticas pedagógicas em comunidades rurais**: educação infantil no Assentamento 1º de Março**.** Marabá – PA. 2012. (mime).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas social**. São Paulo: Atlas, 2009.

KISHIMOTO,T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**, Agosto/2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859> acessado em 07 de agosto de 2014.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação do profissionais de educação. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontro e Desencontros em Educação Infantil.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER. S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: educação infantil e/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

LEAL, F. L. A. PASUCH, J. Educação Infantil no campo. **Revista Salto para o Futuro**. Ano XXIII - Boletim 11 - Junho 2013. ISSN 1982 – 0283.

MENDES, R. P. **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente**. Cáceres/MT: Dissertação (Mestrado) UNEMAT, 2013. 203 f.

PIMENTEL, M. O. S. S. **Reflexão sobre a formação do profissional para Educação Infantil**. Revista Ver a Educação, Belém v.9, p.41-54. Jan/jun. 2003.

SILVA, A. P. S. PASUSH, J. **Orientações curriculares para a educação infantil do campo**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.