

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ELAINE CRISTINA FLORENCIO SALA

**PROFESSORAS DE CRECHE E SUAS IDENTIDADES: TRAJETÓRIAS NARRADAS
COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA EM UM GRUPO DE ESTUDOS**

**SÃO CARLOS-SP
AGOSTO-2024**

ELAINE CRISTINA FLORENCIO SALA

**PROFESSORAS DE CRECHE E SUAS IDENTIDADES: TRAJETÓRIAS NARRADAS
COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA EM UM GRUPO DE ESTUDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco

SÃO CARLOS-SP
AGOSTO-2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Elaine Cristina Florencio Sala, realizada em 28/08/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (UFSCar)

Profa. Dra. Andressa Florcena Gama da Costa (UFMS)

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

AGRADECIMENTOS

À Deus que em todo o momento esteve comigo, renovando minhas forças nos momentos de dificuldades, sempre enviando anjos para me motivar e ajudar quando achava que seria impossível;

Ao Diomar meu amado esposo, que deu todo suporte que precisei durante todo o processo, sem você em minha vida tudo teria sido mais difícil;

Aos meus filhos Murilo e Natália, muito obrigada pelo apoio e compreensão aos serem privados de minha atenção e presença;

Aos meus pais Moisés e Margarida e irmãos Edilaine, Gislaine e Moisés, que sempre me apoiaram e torceram por mim;

A vocês minha família e familiares sou eternamente grata, pelo apoio, por desejarem sempre o melhor para mim e principalmente pelo amor que vocês sentem por mim;

Muito obrigada, a você Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco, pessoa muito querida e especial, meu orientador, um profissional incrível. Obrigada por toda motivação, dedicação, pelo ser humano sensível, que por muitas vezes me tratou como uma amiga, me aconselhou, me acolheu e se emocionou. E, principalmente, muito obrigada por ter acreditado e confiado em mim ao longo deste caminho de muito aprendizado, sem sua orientação, apoio, amizade e compreensão nada seria possível;

Obrigada especial vai para uma pessoa adorável, amiga, de um coração gigante, minha inspiração e líder do grupo de estudo sobre Educação Matemática na infância: o GEOM/UFSCar, que faz parte de minha trajetória profissional, a você Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo, muito obrigada pela acolhida, amizade, ajuda, apoio, enfim, você foi um dos presentes que Deus me concedeu neste processo;

Também sou muito grata a vocês minhas amigas Eliane e Fatima, a quem considero como irmãs, que sempre estiveram ao meu lado, enxugando minhas lágrimas, ouvindo minhas lamentações, me apoiando e torcendo sempre por mim. Amo vocês meninas!

Meu agradecimento as professoras que colaboraram com o trabalho, que concederam um tempinho para contarem suas histórias, vocês são profissionais que inspiram!

Ao MANCALA, pelas aprendizagens, interações e emoções!

Aos professores integrantes da Banca Examinadora, Profa. Dra. Andressa Florcena (UFMS) e Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar) que muito me honraram ao aceitarem ler meu trabalho e expressarem suas considerações e contribuições para o aprimoramento do mesmo.

SALA, Elaine Cristina Florencio. **Professoras de creche e suas identidades:** trajetórias narradas com a linguagem matemática em um grupo de estudos. 2024. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – CECH/UFSCar, São Carlos-SP. 2024.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), descreve resultados e encaminhamentos de uma investigação que objetivou analisar a identidade profissional de professoras da Educação Infantil e a constituição de suas práticas, em relação à Matemática, junto aos bebês e crianças bem pequenas, ao participarem de um grupo de estudos. A pesquisa, de natureza qualitativa, se apoia no campo das narrativas docentes com o método do sociólogo alemão Fritz Schütze, que coloca como pressuposto-base a organização dos dados produzidos a partir das seguintes etapas: 1. Análise formal do texto; 2. Descrição estrutural do conteúdo; 3. Abstração analítica; 4. Análise do conhecimento; 5. Comparação contrastiva; e 6. Construção de um modelo teórico. A temática evidencia o trabalho com a linguagem matemática de zero a três anos ao destacar a construção da identidade e as trajetórias narradas pelas professoras, em movimento de formação continuada, na Educação Infantil ao integrarem o Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/UFSCar). Um contributo possível, frente a conclusão, foi a possibilidade de conhecer, de forma mais detalhada, quem são as professoras de creche que participam do GEOOM/UFSCar, desvelando seus percursos de vida, formação, tensões e docência quando refletiram acerca da experiência pedagógica real, haja vista os poucos estudos com a linguagem matemática no espaço-tempo de creches.

Palavras-chave: Professoras de creche. Identidade profissional. Narrativas. Educação Infantil. Grupo de estudos.

SALA, Elaine Cristina Florencio. **Daycare teachers and their identities:** trajectories narrated with mathematical language in a study group. 2024. 161f. Dissertation (Professional Master's Degree in Education) – Center for Education and Human Sciences of the Federal University of São Carlos – CECH/UFSCar, São Carlos-SP. 2024.

ABSTRACT

This master's thesis, linked to the Professional Postgraduate Program in Education (PPGPE) at the Federal University of São Carlos (UFSCar), describes results and directions of an investigation that aimed to analyze the professional identity of Early Childhood Education teachers and the constitution of their practices, in relation to Mathematics, with babies and very young children, when participating in a study group. The research, of a qualitative nature, is based on the field of teaching narratives with the method of the German sociologist Fritz Schütze, which places as a base assumption the organization of data produced from the following steps: 1. Formal analysis of the text; 2. Structural description of the content; 3. Analytical abstraction; 4. Analysis of knowledge; 5. Contrastive comparison; and 6. Construction of a theoretical model. The theme highlights the work with mathematical language from zero to three years old by highlighting the construction of identity and the trajectories narrated by teachers, in a movement of continued training, in Early Childhood Education when they are part of the Study and Research Group "Other Views on Mathematics" (GEOOM/UFSCar). A possible contribution, in view of the conclusion, was the possibility of knowing, in more detail, who the daycare teachers are who participate in GEOOM/UFSCar, revealing their life paths, training, tensions and teaching when they reflected on the real pedagogical experience, given the few studies with mathematical language in the space-time of daycare centers.

Keywords: Daycare teachers. Professional identity. Narratives. Early Childhood Education. Study group.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Fases principais da entrevista narrativa.....	84
Quadro 2.	Tópicos de condução da entrevista narrativa com as professoras de creche.....	93
Quadro 3.	Comparação contrastiva, entre as narrativas de três professoras de creche.....	122

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Síntese das tendências pedagógicas.....	44
-----------------	---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO PEDAGÓGICO: UM OLHAR PARA A CRECHE.....	9
2.1 Resgatando um pouco da história da Educação Infantil brasileira	9
2.2 O lugar da creche e as práticas de professoras de creche	32
3 FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS IDENTIDADES E O TRABALHO COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA.....	36
3.1 Formação das profissionais da Educação Infantil e a atuação com crianças pequenas: da legislação as práticas.....	36
3.2 Identidade da professora de creche de zero a três anos	54
3.3 A identidade profissional da educadora matemática na infância.....	64
4 A NARRATIVA E SUA DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	74
4.1 A dimensão da narrativa em pesquisa na área da Educação Matemática	74
4.1.1 Pesquisa narrativa e seu potencial enquanto abordagem metodológica	78
4.2 O método da entrevista narrativa	82
4.3 O contexto da produção dos dados da investigação com professoras da Educação Infantil.....	92
5 TRAJETÓRIAS NARRADAS DAS PROFESSORAS DE CRECHE: SENTIDOS EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA INFÂNCIA.....	96
5.1 Descrição e análise dos dados.....	96
5.1.1 Trajetória da professora Dália.....	96
5.1.2 Trajetória da professora Flora.....	98
5.1.3 A trajetória da professora Amélia	101
5.2 Descrição estrutural do conteúdo	103
5.2.1 Professora Dália	104
5.2.2 Professora Flora	106
5.2.3 Professora Amélia.....	109
5.3 Abstração analítica e análise do conhecimento	111
5.3.1 Abstração analítica e análise do conhecimento da narrativa de Dália	111
5.3.2 Abstração analítica e análise do conhecimento da narrativa de Flora	113
5.3.3 Abstração analítica e análise do conhecimento da narrativa de Amélia.....	117
5.4 Comparação contrastiva.....	122
5.5 Construção do modelo teórico	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cujo objetivo geral foi analisar a identidade profissional de professoras da Educação Infantil e a constituição de suas práticas, em relação à Matemática, junto aos bebês e crianças bem pequenas, ao participarem de um grupo de estudos. Para desenvolver esta pesquisa, consideramos importante destacar a trajetória da pesquisadora. Assim, nos próximos parágrafos, adota-se a escrita em primeira pessoa do singular por tratar-se de experiências pessoais da pesquisadora em um processo de lembrar sua história de vida e trajetória profissional.

Sou natural de São Carlos, interior do estado de São Paulo, nascida em 4 de julho de 1977, onde também resido e trabalho atualmente, filha do meio de uma família simples de quatro filhos. Minha mãe exerce a profissão de manicure, meu pai é carpinteiro aposentado, cursou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e trabalhou em várias empresas na cidade. Sempre estudei em escolas públicas próximas a minha residência, somente no ensino de 2º Grau estudei em uma escola mais distante.

Não tenho muitas lembranças da época da pré-escola, lembro-me de uma coisa ou outra, como o fato de fazer dois anos na mesma sala de seis anos, devido a data do meu aniversário ser após a data limite para ingresso no primário. Nesta fase tenho recordações que, infelizmente, são ruins e que por muitos anos me perturbaram. Essas lembranças eram a respeito da dificuldade que tinha para entender a Matemática e as "duras" falas discriminatórias e insensíveis da educadora, que dificultava ainda mais minha compreensão. Porém, após um ano difícil, deparei com uma professora que me acolheu, ouviu e, pacientemente, ajudou a compreender a Matemática.

Sempre gostei muito de estudar, mesmo com muitas dificuldades em Matemática, me esforçava muito para tirar "boas" notas e para não reprovar de ano, participei de aulas de reforço no contraturno, recebi aulas de meu pai que tem um desempenho considerável na área de Exatas e ajudava com as tarefas de casa. Como sempre admirei meus professores, tinha muito interesse em aprender, embora com algumas dificuldades. Entretanto, não percebia em mim qualquer desejo em ser uma educadora, brincava com minhas amigas de escolinha, mas nunca era eu a professora. Porém, minha mãe tinha o desejo que um dos filhos fosse professor, então, quando terminei a oitava série e estava prestes a iniciar o 2º Grau (Ensino Médio), orientou-me a cursar Magistério, em 1992.

Entretanto, não percebia em mim qualquer desejo em ser professora. Meu sonho era

seguir a carreira de minha tia, queria ser Enfermeira, ficava encantada com a roupa branca, os instrumentos e a "missão" de cuidar do próximo, contrariando minha mãe. Mas as dificuldades financeiras e de logística impediram de realizar o sonho. Na época não havia o curso de Enfermagem na cidade e, para cursá-lo, teria de ir morar com minha tia na cidade de Araraquara-SP. Infelizmente (ou felizmente) não houve acordo, fiz minha matrícula no curso de Magistério na escola estadual Dr. Álvaro Guião em São Carlos-SP.

Os primeiros anos foram complicados, tinha que ir de ônibus e as disciplinas de Exatas me assombravam, antes havia problemas com a disciplina de Matemática, agora eram em Química e Física e, para tentar amenizar, recorria às aulas oferecidas pelo Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) pela Universidade de São Paulo (USP-São Carlos). Achei que nos últimos anos as coisas melhorariam e que as aulas seriam mais práticas, já que se tratava de um curso de formação de professores. Contudo, para minha decepção as experiências não foram muito inspiradoras.

Algumas aulas eram ministradas por profissionais que acreditavam em uma educação transmissiva. As professoras, nesta lógica formativa, eram "detentoras" do saber e utilizavam práticas pedagógicas que não visavam o aluno como protagonista e, muito menos, faziam questão de modificá-las. Passei dois anos refletindo se esse era o caminho que queria trilhar, se seria como elas, mas também não conseguia vislumbrar ou pensar de maneira esperançosa em outra direção. A situação começou a mudar quando comecei a realizar os estágios obrigatórios, nos últimos anos do curso (1995 e 1996) que despertaram o interesse em ser professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Realizei os estágios do Ensino Fundamental em uma escola particular da cidade. A sala de aula era cheia. Eu (ainda inexperiente), observava as professoras encantada com o "domínio de conteúdo", as rodas de conversas produtivas e muito participativas. Os projetos pedagógicos eram voltados ao interesse das crianças, com experiências reais que instigavam o raciocínio, era diferente e inspirador do que estava a viver no Magistério (durante a formação). Por várias vezes, imaginava à frente de uma sala de aula, rodeada de crianças interessadas, curiosas, onde juntas (eu e elas) o conhecimento fosse construído.

Acredito que o apreço pela profissão começou a partir dessa experiência com os estágios obrigatórios. Vislumbrar um outro contexto prático e vivo fez desconsiderar minhas vivências negativas de falta de atenção, empatia, desinteresse por parte de alguns docentes e, assim, pude compreender o quanto a profissão professor é complexa e importante, proporcionando reflexões não mais só sobre incertezas, mas sobre certezas, sobre como agiria frente a uma sala de aula, "imitaria" os exemplos que vivenciei ou excluiria o que foi ruim para, assim, construir minha

própria identidade profissional enquanto educadora.

Em 1996, me formei no Magistério na escola supracitada e, três anos depois, passei no concurso público na prefeitura municipal de Itirapina-SP, cidade vizinha de São Carlos-SP, para atuar como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram anos de grande aprendizado, amadurecimento profissional e pessoal com as crianças e colegas de trabalho. Lecionava, mas ainda com muitas dificuldades em muitas disciplinas, em especial a Matemática, e isso incomodava muito. Então, passava horas realizando exercícios, estudando as aulas, preocupada com a aprendizagem das crianças, enfim refletindo sobre que faria para mudar a situação. Resolvi que cursaria licenciatura em Matemática, mas ao mesmo tempo pensava que seria difícil demais, uma vez que já tinha dificuldades nesta área do conhecimento.

Em 2000, iniciei o curso de Licenciatura plena em História na Universidade Central Paulista (UNICEP) São Carlos-SP. Curso noturno que tive muito proveito, os professores didáticos, as aulas eram excelentes e o principal era a disciplina, que mais gostava quando fui aluna na Educação Básica. Entrar em uma Universidade foi uma conquista muito comemorada por todos da família. Fui a primeira a realizar um vestibular e ingressar em uma faculdade, a conquista foi um orgulho para todos.

Concomitante com o Ensino Superior, lecionei por nove anos em Itirapina-SP e durante esse período realizei a inscrição no concurso de Professor de Educação Básica II (PEB-II) do estado e São Paulo, no ano de 2005, para lecionar na disciplina de História. Passei no concurso, contudo, exonerei, pois caso assumisse na escola sede seria preciso enfrentar mais estrada porque tratava-se da cidade de Ipeuna-SP (aproximadamente 68 km de São Carlos).

Em 2006 saiu o edital de um concurso em São Carlos-SP, resolvi me inscrever e passei. Fui convocada em 2007 e, neste mesmo ano, exonerei em Itirapina-SP para atuar na Educação Infantil, uma etapa que não tinha experiência nenhuma. Embora tivesse realizado estágios no Magistério, ainda não tinha presenciado momentos de interação com as crianças menores de seis anos, pois a professora regente das turmas de infantil que acompanhei no estágio, assim que eu chegava até o momento de ir embora me atribuía infundáveis folhas para serem coladas em cadernos em um espaço que não era o da sala de aula, ou seja, nunca observei o que educadoras infantis faziam com as crianças. Essa era a condição, à época, imposta para receber estagiárias.

Quando entrei em uma turma de Educação Infantil, em 2007, me vi perdida e pensei várias vezes em exonerar. Não tinha conhecimento algum sobre a infância, não tinha orientação. Foi um ano de muito choro, solidão, desinteresse, mas também de força de vontade, de muito estudo na busca de tentar entender e de olhar para esta etapa da Educação Básica como

prioridade no desenvolvimento infantil e não estar focada somente nas práticas do cuidar.

Nos anos seguintes, as coisas foram ficando mais nítidas, novas percepções e conclusões foram surgindo através de estudos e apoio de colegas de trabalho, os quais me conectaram o campo da Educação Infantil. Abriram-me ao novo e comecei a ver o quanto a infância pode ser apaixonante e quão relevante é o binômio cuidar e educar neste processo, desde que estejam presentes na rotina pedagógica de maneira indissociável.

Refletindo minha trajetória profissional, considero que fatores externos e internos foram determinantes para a decisão de não exonerar e sim estudar. Refletir e buscar cada vez mais para me tornar uma profissional qualificada que esta etapa exige e merece, uma vez que estamos lidando, na Educação Infantil, com o desenvolvimento humano. Então, em 2013, comecei o curso de Pedagogia na Universidade Nove de Julho (Uninove) de Bauru-SP, em complementação pedagógica, que funcionava de maneira híbrida. Foram seis meses de muita teoria e, durante a realização do mesmo, cumpri estágios na gestão no Ensino Médio, experiência esta que não foi uma boa. Concomitantemente, realizei vários cursos de aperfeiçoamento e especialização voltados para a educação, pois minha intenção era compreender a infância e, assim, melhorar minha prática.

Em 2016, conheci na instituição de Educação Infantil que leciono atualmente uma professora de contrato temporário que se tornou uma grande amiga e inspiração para minha prática, que realizava com suas crianças um trabalho com a linguagem matemática de maneira lúdica e significativa. Ao observar sua atuação fiquei interessada em aprender sobre, pois a curiosidade era estimulada e as crianças instigadas a pensar através de sua mediação.

As vivências propostas pela professora cativaram-me e a mesma contou que participava de um grupo colaborativo de estudos denominado "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM), coordenado pela Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo (UAC/UFSCar) e pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (DTPP/CECH/UFSCar). As ações do referido grupo estão vinculadas à uma "Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão" (ACIEPE¹) ofertada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* São Carlos/SP, que tem como objetivo discutir, de maneira colaborativa, a Educação Matemática na Educação Infantil.

A referida professora contou ainda que neste grupo eram realizadas leituras, palestras com professores universitários, haviam momentos de discussões sobre a infância, Matemática

¹ A ACIEPE constitui uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e, envolvendo docentes, técnico-administrativos e discentes da Universidade, em consonância com o princípio da indissociabilidade do tripé universitário, busca viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade, segundo a Pró-Reitoria de Extensão (ProEx/UFSCar).

e Educação Infantil e que, coletivamente, elaboravam vivências que abordam a linguagem matemática de maneira lúdica para serem vivenciadas com crianças menores de seis anos, o que vinha ao encontro de minhas necessidades formativas com o ingresso na carreira do magistério da Educação Infantil. Fiquei muito interessada e pedi que me avisasse quando as inscrições fossem abertas, pois queria muito aprender coisas novas, principalmente em Matemática. Só depois de um tempo consegui vincular-me ao grupo e isso foi um divisor de águas para minha vida e prática pedagógica, uma verdadeira ressignificação.

Os encontros, quando do momento em que ingressei no grupo, vinham ocorrendo de maneira remota, em uma periodicidade quinzenal via *Google Meet* devido à pandemia de COVID-19 (2020). Participam deste grupo professoras da Educação Infantil do município de São Carlos-SP e região, bem como acadêmicos de cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e outras áreas comunidade acadêmica da UFSCar, uma média de 28 integrantes.

A cada encontro fui desafiada a ressignificar a docência com crianças, repensar meus conhecimentos como professora de Educação Infantil. Minha postura enquanto mediadora mudou, no decorrer das participações, as propostas de vivências com as crianças passaram a ser mais interativas, dialógicas, lúdicas e manipulativas, com jogos e projetos que verdadeiramente contribuem para o desenvolvimento infantil.

A participação assídua no grupo aumentou o interesse em estudar sobre a Matemática na Educação Infantil.

Essa inquietação aproximou-me do "MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq), vinculado ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da UFSCar, fundado e liderado pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco, desde julho de 2019. Os encontros do grupo são quinzenais aos sábados, conta com a participação de, aproximadamente, 53 integrantes. Dentre estes estão: professores universitários, estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) e professoras/es da rede pública e privada de ensino da cidade.

Posso dizer com toda certeza que o GEOOM o MANCALA ampliaram e contribuíram, de maneira enriquecedora, minha prática metodológica com a linguagem matemática na sala de aula, suprimindo algumas lacunas existentes desde a minha escolarização básica, perpassando pela formação no Magistério e no curso de Pedagogia. Como estudante, ampliei os conhecimentos em relação à Matemática, pois penso que somos eternos aprendentes. Estar nestes espaços colaborativos me faz. a cada encontro, uma pessoa e profissional melhor, por isso sempre digo nas reuniões do GEOOM: "*Só saio daqui se vocês me tirarem!*".

Nos encontros junto ao grupo MANCALA ocorrem leituras de obras, artigos,

dissertações sobre assuntos relacionados a Educação Matemática, discussões e reflexões voltadas não só para a área acadêmica, mas que se perspectivem desenvolver-se na realidade escolar e, após seis meses de leitura, reflexões e discussões na experiência com o grupo, encontro-me envolvida na área da Educação Infantil e vinculada à uma investigação "guarda-chuva", mais alargada, liderada pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco junto ao Edital Universal 18/2021 (Processo N. 403920/2021-3) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada "**Outros Olhares para a Matemática: narrativas sobre contribuições de um grupo de estudos para a mudança de atitude e identidade profissional de professoras de bebês e crianças bem pequenas**". Nesta, o foco centra-se no trabalho das professoras que participam do GEOOM, que também faço parte, com direcionamento específico nas vivências propiciadas com crianças menores de três anos de idade. Sendo assim, a dissertação aqui apresentada/defendida, integra parte da pesquisa maior em desenvolvimento pelo meu professor orientador no mestrado profissional em educação (com previsão de término em fevereiro de 2025).

Dadas as contextualizações, em 2022, enquanto participava do grupo MANCALA de maneira assídua por incentivo de uma amiga, resolvi ingressar no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFSCar) e buscar respostas para minhas inquietações em compreender como o conhecimento matemático vem sendo desenvolvido com crianças menores de três anos, o que foi ao encontro da pesquisa liderada por meu orientador.

Sendo assim, a questão de investigação elegida para o estudo em tela reside em:

- **Em que medida a inserção em um grupo de estudos acerca da Matemática na Educação Infantil contribui para a identidade das docentes que atuam com crianças de zero a três anos de idade?**

Vale ressaltar também que a aproximação com a temática da identidade profissional de professoras de creche ocorreu porque, durante muito tempo, tinha uma visão distorcida do trabalho desenvolvido referente a linguagem matemática na Educação Infantil, especificamente com crianças bem pequenas e bebês.

Acreditava que seria impossível desenvolver um trabalho com a linguagem matemática de maneira intencional, tinha a visão do cuidar como o centro do processo nesta etapa. Ignorando os argumentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010), que ressalta e caracteriza a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, responsável pelo cuidar e educar crianças dentro de uma faixa etária muito importante da vida, aquela que abarca o desenvolvimento humano desde os primeiros meses no mundo.

O fato de serem bem pequenas não limita as crianças, haja vista que estão em constante

processo de desenvolvimento. Por isso, é importante que a Educação infantil organize um planejamento que potencialize a aprendizagem de forma integral, que seja mediadora e promova um ambiente de aprendizagem em que as práticas pedagógicas tenham como eixo norteador as interações e a brincadeira, elementos estes que consituem-se a base para o currículo da infância.

Junto às interações e a brincadeira a intenção é que nós, professoras da Educação Infantil, possamos estimular e dar oportunidade para que o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena se apropriarem e transformem suas experiências com as demais crianças e com o adulto nos mais diversos conhecimentos, por meio de diferentes linguagens, articulando suas vivências e saberes com os conhecimentos da diversidade dos contextos culturais, os quais servirão de referência para decisões em relação aos fins educacionais.

Logo, para ter a percepção "do que" e "como" contribuir para o desenvolvimento e a consequente aprendizagem da linguagem matemática com bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos), precisamos compreender como as profissionais da Educação Infantil realizam um trabalho educativo de acordo com estes pressupostos.

Sendo assim, para que o trabalho com conhecimentos matemáticos com bebês e crianças bem pequenas contribua na formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar com criticidade, necessitamos, desde a mais tenra idade, trabalhar a resolução de problemas não convencionais, que exigem tomadas de decisões práticas fundamentadas em experiências com o mundo. Por essa razão, é essencial discutirmos a formação das profissionais da Educação Infantil, bem como suas identidades e quais fatores externos contribuíram na construção de sua identidade.

Dito isso, em defesa da proposta de educação para infância que acreditamos², os objetivos específicos da investigação são:

1. Identificar quais conhecimentos matemáticos estão presentes na rotina de trabalho da professora³ da creche (0 a 3 anos);
2. Compreender como um grupo de estudos, com características colaborativas, auxilia na prática pedagógica e suas implicações para a identidade como professoras de bebês e crianças bem pequenas em sala de aula; e
3. Analisar a concepção das profissionais da Educação Infantil a respeito da

² A escrita, a partir desse momento, toma a primeira pessoa do plural (nós) por tratar-se de um diálogo com o orientador: Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco.

³ O termo professora será utilizado porque o grupo de estudos GEOOM é em sua maioria composto por mulheres.

presença da linguagem matemática em sua prática pedagógica.

Para atingir aos objetivos propostos, estruturamos a presente dissertação de mestrado em cinco seções. A primeira, denominada de "**Introdução**", teve a intenção de apresentar a história de vida pessoal e profissional da pesquisadora para que o/a leitor/a pudesse compreender a proposta que sustenta a pesquisa e que se materializa com o ingresso no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFSCar).

Na segunda seção, temos o primeiro capítulo intitulado "**Educação Infantil enquanto espaço pedagógico: um olhar para a creche**", organizado em subseções que tentam resgatar um pouco da história da Educação Infantil brasileira e discutir o lugar da creche e as práticas de professoras de creche.

A seção três, "**Formação das profissionais da Educação Infantil, suas identidades e o trabalho com a Linguagem Matemática**", onde refletimos acerca da formação docente, a identidade da professora de creche, bem como a identidade profissional da educadora matemática na infância.

A quarta seção "**Narrativa e sua dimensão teórico-metodológica**", apresenta a metodologia de investigação e aponta os caminhos da pesquisa narrativa (nossa abordagem) a partir de sua dimensão teórico-metodológica e também de sua dimensão no campo da pesquisa na área da Educação Matemática, com destaques para o método da entrevista narrativa ao apresentarmos a análise proposta pelo sociólogo alemão Fritz Schütze.

Na quinta seção, "**Trajetórias narradas das professoras e creche: sentidos e experiências com a Educação Matemática na Infância**", são apresentadas a descrição e análise de dados produzidos a partir das narrativas.

Por fim, o texto trás as "**Considerações finais**" momento a escrita em que buscamos responder a questão de pesquisa, o objetivo geral e específicos, evidenciando os principais resultados que culminaram no exercício de reflexão da pesquisadora durante o curso de mestrado.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO PEDAGÓGICO: UM OLHAR PARA A CRECHE

Esta seção da dissertação intenta refletir acerca da história da Educação Infantil em busca de indícios do atendimento à criança, com destaques para o campo da creche como um espaço pedagógico.

2.1 Resgatando um pouco da história da Educação Infantil brasileira

Sendo a Educação Infantil a modalidade educacional elegida como fonte de produção de dados para a investigação referenciada neste trabalho, especificamente o espaço da creche composta para atender bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos), cabe, inicialmente, resgatar sua trajetória história da educação do Brasil. Para este fim, é preciso analisar, criticamente, os avanços, retrocessos e os desafios que se apresentaram e se apresentam na busca pela qualidade e na organização do trabalho pedagógico das instituições de atendimento à infância: creches e pré-escolas.

Durante muito tempo, a educação das crianças era de responsabilidade das famílias. "Era no convívio nestes grupos familiares, formados por adultos e outras crianças que a educação ocorria, em que a preocupação dos responsáveis era o aprendizado das tradições, costumes e regras de sua cultura" (Machado; Paschoal, 2009 p. 2). É importante ressaltar que, durante um longo período histórico, não haviam instituições educacionais que realizassem este trabalho, levando-nos a compreender que a Educação Infantil que conhecemos atualmente é recente e passou por situações que corroboram importantes e significativos avanços históricos para essa etapa da Educação Básica.

As transformações ocorridas, ao longo do tempo, só foram possíveis graças aos movimentos sociais, econômicos e políticos que ocorreram na sociedade, promovendo avanços consideráveis na educação de crianças, um caminho importante que buscou uma nova maneira de caracterizar e compreender a infância e suas especificidades. Mudanças significativas que vemos atualmente, mas que ainda enfrentam desafios e estão em transformação, pois se trata de pessoas, sujeitos em formação envolvidos em um contexto e momento histórico que está em constante movimento. Portanto, é importante considerar que a história da Educação Infantil foi construída por diversos aspectos sociais, religiosos, econômicos, recebendo influências a todo momento através das relações que envolvem o "aspecto relacional e geracional" (Ferreira; Sarat, 2013) existentes entre os sujeitos, marcada por especificidades nos modos de existência

e nos papéis sociais que podem ser caracterizados como diferentes, em um determinado momento de sua realidade e de seu período histórico.

Diante da diversidade de experiências ou "múltiplas vivências de indivíduos de pouca idade", Rocha e Gouvêa (2010) ressaltam que a história da Educação Infantil é o resultado de seu pertencimento ao grupo social e as influências que recebe dos sujeitos que dele participam. Sobre essa questão, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15) ressaltam que a infância torna-se fruto da "[...] história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade".

Sobre a criança ser um sujeito que também constrói e modifica a sua história e dos demais ao seu redor, Ferreira e Sarat (2013) destacam que não podemos negar que as crianças fazem parte de um processo histórico, social, econômico e cultural, e que existe uma rede interligada que a sustenta para que hoje possamos considerar suas próprias formas de viver e pensar. Tais elementos são fatores imprescindíveis para a mudança de toda relação social, assim como para o desenvolvimento de novas condutas e uma visão otimista para a infância, uma vez que concepções de infância são construções históricas, em cada período prevalecem certas ideias de crianças, como se desenvolvem e quais comportamentos devem apresentar.

No Brasil, as concepções de infância receberam influências de momentos históricos, que desencadearam progressos importantes relacionados a Educação Infantil. Sobre esta questão, Andrade (2010, p. 23) destaca:

A história do atendimento relacionado à educação infantil no Brasil corresponde a múltiplas determinações da reprodução da vida social, visto que as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção.

Sendo assim, é preciso pensar como as concepções sobre o desenvolvimento da criança, o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais que circulam em nossa sociedade pensam, pois estas concepções norteiam diversas ações por parte do poder público e da iniciativa privada, de acordo com a camada social da população atendida.

Para melhor compreensão das condições que possibilitaram a criação de instituições de Educação Infantil no Brasil, é necessário discorrer sobre este período importante para esta etapa de educação, trazendo informações sobre a fase inicial de sua organização, destacando a expansão destas instituições, suas características enquanto um espaço pedagógico, suas compreensões sobre o papel da criança na sociedade e seus objetivos enquanto instituição de

educação, a partir do século XX, pois não existia em nosso país atendimento de crianças pequenas em instituições tipo creches, parques ou jardim de infância até meados do século XIX.

Por um longo período da história do Brasil, as ações do poder público no sentido de oferecer educação às crianças com menos de sete anos, foram de caráter filantrópico e assistencialista com o intuito de compensar as carências de subsídios governamentais. O caráter assistencialista presente nas instituições educacionais neste período, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 53) "[...] era o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimiram os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços".

Kramer (1995) também discute a educação compensatória, atendimento as crianças das classes menos favorecidas nesse período, ressaltando que o discurso de poder público em defesa deste atendimento, ocorre a partir da concepção de infância, já que o mesmo identifica esse período da infância de maneira homogênea e padronizada.

Em cada época no processo histórico da humanidade e no Brasil não foi diferente, foi preciso que muitas mudanças ocorressem para que a criança fosse considerada um ser social, um processo de conscientização gradativo, que começou a evidenciar o sentimento de infância, uma preocupação com o tipo de educação que essa infância deveria receber.

Nesta perspectiva, a pré-escola seria, segundo a autora Kramer (1995), mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais. Kramer (1995, p. 30) destaca ainda que:

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurge, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais.

As preocupações que nortearam estas transformações ocorreram com o processo de transformação social, mudança de mentalidade, crescimento da urbanização e da industrialização. Mudanças que respondem às muitas demandas e conflitos de interesses antagônicos, políticas adotadas que privilegiam certos grupos sociais enquanto contrariam os interesses de outros, demonstrando e enfatizando a desigualdade de acesso à escola de qualidade. Uma vez que as crianças, recebiam atendimento de acordo com a classe social que pertence, as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam da concepção de suprir carência e deficiência e as crianças das classes sociais mais

privilegiadas recebiam uma educação que favorecia a criatividade e a sociabilidade infantil (Kramer, 1995).

No Brasil, a garantia dos direitos da criança, dentre eles à educação, demorou a se concretizar efetivamente, ganhando reconhecimento inicialmente com a Constituição Federal de 1988, um momento histórico para a educação brasileira e em específico para a infância, porque estabelece que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças e estes estão definidos no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Craidy e Kaercher (2001, p. 24) destacam a importância deste artigo para a infância dizendo que:

Assim, nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem ou simplesmente o que considerarem válido. Todos são obrigados a respeitar os direitos definidos na Constituição do país que reconhece a criança como um cidadão em desenvolvimento.

Dessa forma, observamos que neste período inicia-se um processo de construção de um novo olhar para a criança, no sentido de entendê-la como um cidadão com direitos e que merece ser respeitada de acordo com suas especificidades. Com isso, a partir do desenvolvimento da sociedade com a crescente urbanização, a inserção da mulher no mercado de trabalho, os movimentos sociais preocupados com questões sanitárias, a expansão da escolaridade, os trabalhadores insatisfeitos com as condições de trabalho, começaram a contestar e exigir seus direitos, sendo um deles a criação de creches, escolas maternas e parques infantis locais para guarda e atendimento das crianças no período de trabalho, reivindicações que foram contempladas também pela Constituição Federal de 1988 que apresentou e representou avanços significativos para a educação brasileira um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã. Sobre este novo panorama, Angotti (2006, p. 18) destaca que:

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social.

Em relação às políticas de cuidado à infância, a Constituição Federal de 1988, marcou a história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã, contemplando o direito das crianças pequenas à educação estabelecendo, como dever do Estado, a garantia do atendimento em creches e pré-escolas de zero a seis anos de idade⁴. Sendo assim, as creches começaram a fazer parte das políticas públicas enquanto instituições educativas, gratuitas aos filhos da classe menos favorecida.

Conforme afirma Craidy (2002, p. 58), a Constituição de 1988, contribuiu para a afirmação de uma nova doutrina em relação à criança e às instituições de Educação Infantil:

Impunha-se, assim, a partir da Carta Constitucional, a superação da tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que, pela primeira vez na nossa história afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola.

A Constituição de 1988, que marcou a Educação Infantil, impulsionou a elaboração de leis voltadas para a infância, porém é importante destacar que neste contexto a preocupação do poder público estava em dar assistência aos filhos dessa nova classe trabalhadora, o início de um longo caminho para que estas instituições, tornem-se espaços de promoção e defesa da cidadania das crianças. Somente na década de 1990, surgiram leis e documentos voltados para as políticas educacionais, documentos e leis que preconizam uma educação de qualidade, os quais se destacam: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1998, Plano Nacional de Educação (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 022/98).

Em 1990, foi elaborado e sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/1990, também conhecido como ECA, que reiterou e reconheceu o direito da infância, reforçando os dispositivos constitucionais presentes na Constituição Federal (1988) em relação à condição de sujeitos de direitos das crianças e dos adolescentes, a sua condição peculiar de desenvolvimento e à necessidade de serem considerados prioridade absoluta na pauta das políticas públicas.

Os artigos 3º e 4º da Lei nº. 8.069/1990 enfatizam a concepção de proteção integral e estabelecem as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado na garantia dos direitos para a infância e a adolescência.

⁴ Por estarmos nos referindo, nesta passagem do trabalho, a um período do final da década de 80 a Educação Infantil destinava-se até os seis anos de idade.

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Os direitos da infância e a preocupação com o desenvolvimento integral da criança e seu papel na sociedade como sujeito de direitos se consolidaram, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que regulamentou a Educação Infantil e definiu-a dentro da educação escolar como primeira etapa da Educação Básica, dever do Estado, direito de todos e atribuiu a Educação Infantil um caráter educativo, como destaca o artigo 29 Brasil (1996, p. 24):

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) deu força ao termo Educação Infantil, ao declarar em seu texto que esta começa de zero aos três anos, prosseguindo dos quatro anos aos seis anos como pré-escola, garantindo formação contínua e integrante da Educação Básica brasileira, assim como reconheceu a primeira infância, como sendo uma fase importante para o desenvolvimento infantil, o que ocasionou mudanças nas formas de atendimento em instituições adequadas à idade, exigiu que todas as creches e pré-escolas deverão ser integradas ao sistema de ensino, determinou que cada instituição deve ter um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação dos educadores, determinou também que os educadores devem ter se possível o Ensino Superior ou como formação mínima o curso normal com especialização em Educação Infantil.

Podemos observar que muitos avanços ocorreram em favor desta etapa de Educação Básica, se antes a preocupação era somente com a higiene e alimentação, caráter assistencialista, com a implantação da lei a preocupação passou a ser com o desenvolvimento integral da criança, enfatizando os aspectos cognitivos, motores e sociais.

A legitimação do caráter educativo das creches, demanda a ruptura de sua herança assistencialista, assim como a definição de orientações pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa etária. Reiterando tal importância, Andrade (2010) destaca a

importância da "identidade institucional" que de maneira efetiva concebe a creche como um espaço de educação de qualidade, que favoreça o viver de experiências educativas, comprometidas com os direitos fundamentais da criança e assim, garanta seu direito de cidadão.

A partir de 1990, constatamos que as instituições educacionais creches e pré-escolas, locais onde serão ofertadas a Educação Infantil, passaram a ter a função de complementar a educação das crianças e não de substituir as famílias. Neste momento há a compreensão de que famílias e instituições juntas possuem um papel importante em oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento integral e que estas instituições são de caráter educacional e não simplesmente assistenciais.

É importante destacar que estas leis e suas deliberações foram fundamentais em defesa dos direitos da infância, mas também constatamos que boa parte destas não foram concretizadas, o que se percebe é a existência de programas fragmentados e relações divergentes entre a ação assistencialista e o caráter educativo, intensificando a necessidade de fazer valer os direitos das crianças em nossa sociedade, através de debates e discussões sobre estes dispositivos legais em favor da infância. Sobre os entraves ainda encontrados pela Educação Infantil em nosso país Andrade (2010) destaca que estes ocorrem devido a historicidade da dicotomia entre o proclamado nas leis e o efetivado na realidade brasileira.

Nesta perspectiva, faz-se necessário discussões sobre a o distanciamento entre a leis e sua aplicabilidade, para a compreensão das concepções presentes nas políticas públicas, como destaca Angotti (2006, p. 17):

Elementos da história do atendimento à infância precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados para que se possam elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favorecem a inserção da criança na sociedade à qual pertence sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sociopolíticas histórico e cultural que sustentem as bases do sujeito, protagonistas da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutora de diálogo aberto com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade.

Em relação aos avanços e aos desafios da Educação Infantil anunciados pela Constituição Federal, Cury (1998) enfatiza que o caminho a percorrer para que as instituições de Educação Infantil se tornem espaços de promoção e defesa da cidadania das crianças, é longo.

Sobre esta questão, Andrade (2010, p. 25-26) destaca que:

A ruptura com as práticas assistencialistas somente poderá efetivar-se com uma política institucional comprometida com a infância, com base na consolidação de novas relações sociais entre os sujeitos envolvidos: crianças, famílias e profissionais. É importante, ainda, destacarmos a necessidade do rompimento de práticas

profissionais rotineiras, burocráticas e individuais, considerando que a interdisciplinaridade com outras regras do saber na creche será imprescindível ao projeto educativo.

A separação entre a escolarização e o assistencialismo, prevista agora na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), trouxe muitas discussões, a respeito da finalidade da Educação Infantil e que devem ser discutidas por todos seus envolvidos. Evidenciando sua preocupação com o caráter pedagógico/educativo da Educação Infantil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1998 elaborou um documento abordando questões educativas com orientações para a construção de propostas pedagógicas, planejamentos e avaliações na Educação Infantil. Este documento denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil,1998), formulado com base nos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), representou à época um avanço na superação dos traços assistencialistas de creches e a antecipação da escolaridade das pré-escola, pois apresenta em seu texto este é:

[...] uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (Brasil, 1998, p. 16).

O RCNEI (1998) enfatiza, pela primeira vez, dentre as deliberações anteriores, a importância da integração do cuidar no ato educativo, um binômio que possibilita a criança aprender sobre si mesma e estabelecer confiança no outro e em suas próprias competências pois, cuidar de uma criança em um ambiente educativo necessita de integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas Brasil (1998).

Cuidar como prática social indissociável e indissolúvel engloba a participação autêntica e automática das crianças, nessa prática, e reconhecimento das experiências coletivas, colaborativas e democráticas. Simiano e Simão (2016, p. 79) corroboram a questão dizendo que:

Mais do que simples jogo de palavras, a escolha pelas palavras "educar e cuidar" está relacionada ao atendimento das particularidades e especificidades dessa etapa educacional, buscando garantir o objetivo educacional da educação infantil, que tem como centralidade uma proposta educativa que assegure a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, ou seja, o cuidar e educar, como constituidores dos processos educativos com as crianças pequenas, desde bebês, sendo essa responsabilidade compartilhada com as famílias.

O desconhecimento da intersubjetividade nas práticas de cuidar/educar de crianças, constitui a realização desta prática de maneira racional separada dos afetos, negando ainda o papel do adulto no desenvolvimento infantil e do ser humano. Sobre a importância dos profissionais da Educação Infantil, na elaboração de um trabalho pedagógico, em que o educar está presente nas ações docentes cotidianas com as crianças, e estas renovam as práticas de cuidar, sendo uma ação única nos contextos da Educação Infantil, Soczek (2005, p. 3) destaca que:

É preciso que os profissionais da Educação Infantil tenham conhecimento sobre as implicações desta expressão, pois, quando se propõe a relação direta e unitária da expressão “cuidar e educar” é porque a criança pequena tem a necessidade e o direito de ser cuidada e educada de forma a priorizar todos os seus aspectos: sociais, afetivos, físicos, emocionais, intelectuais, etc. e é seu direito também ser compreendida enquanto sujeito de sua história, com a sua cultura e suas especificidades.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), está organizado por idades de crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos, em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social; e Conhecimento do mundo. No volume 1, Introdução, encontramos conceitos com ênfase na criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Destaca ainda, as condições internas e externas para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos.

De acordo com Cerisara (2002), o texto do volume 1 do RCNEI (1998) considera a criança como sujeito central no processo educativo, valorizando seu processo e sua constituição enquanto um ser humano em diferentes contextualidades, suas culturas, suas potencialidades, artísticas, criativas, expressivas, compreendendo a creche, a pré-escola, como uma etapa que possui uma concepção e configuração própria, que difere do Ensino Fundamental.

Os outros dois volumes são: Formação pessoal e social que destaca em seu texto os processos de construção da identidade e autonomia da criança, enfatizando a importância de experiências que favoreçam, prioritariamente, a construção do sujeito; e Conhecimento de mundo, refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, apresenta ainda eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

Algumas críticas foram apontadas nos referenciais, isso ocorreu devido ao fato deste documento apresentar um modelo homogêneo e escolarizante de Educação Infantil com

propostas ligadas a cuidado das crianças pequenas, expondo que a concepção de criança ainda não está clara, como esclarece Fullgraf (2001, p. 64):

A publicação e distribuição do documento "Referencial Nacional para Educação Infantil", vol. 1, 2, 3/RCNEI, que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Importa observar que a descontinuidade das políticas para educação infantil vem marcada pela inserção da influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais. Destaca-se que esses referenciais ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõe este paradigma.

Ao seguir um modelo escolarizante, os RCNEI's apontam propostas opostas ao que vinha sendo discutida, no percurso de construção da história da Educação Infantil, marcando assim um retrocesso. Em relação à isso, Cerisara (1999, p. 20) advoga que os:

[...] RCNEI's apresentam uma proposta de trabalho que rompe com o esforço que tem sido realizado no sentido de construir uma Pedagogia para a Educação Infantil que respeite as especificidades do trabalho com crianças menores de 7 anos que frequentam creches e pré-escolas.

A autora faz outras apreciações importantes sobre os volumes do RCNEI's, destacando contrariedade na estrutura presente nestes documentos, dizendo que estas são comuns para todos os volumes e nelas estão especificadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia.

Cerisara (2022, p. 337) aponta ainda problemas na organização dos volumes.

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a "didatização" de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

Além das questões acima mencionadas, podemos destacar outros pontos que merecem atenção como: divisão das crianças por faixa etária, contrariando diversas teorias do desenvolvimento, situações de aprendizagens padronizadas e ainda apresentou uma proposta que não levou em consideração, as diferenças sociais, políticas e econômicas dos Estados e Municípios do país. outras apreciações podem ser elencadas como a divisão das crianças por faixa etária, seguindo a mesma divisão por faixas etárias considerada nas disposições da LDB (1996), atitude contrária do ponto de vista das diversas teorias de desenvolvimento, situações de aprendizagens padronizadas nas propostas que envolvem aspectos afetivos, emocionais,

cognitivos e sociais das crianças das faixas etárias abrangidas, não trouxe em seu texto nenhuma referência as crianças menores de três anos e apresentou uma proposta de difícil implantação, pois não levou em consideração, as diferenças sociais, políticas e econômicas dos Estados e Municípios, a falta de acesso à Educação Infantil, a fragilidade na formação do profissionais de educação, a falta de estrutura física, a inexistência de financiamento para a Educação.

Essas questões apontadas por pesquisadores fazem nos entender que o RCNEI's (1998), mesmo demonstrando um avanço para a área da educação em específico a Educação Infantil, não contemplou e nem garantiu efetivamente a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de zero a seis anos em instituições educativas como creches e pré-escolas.

Sobre essa fragilidade, apresentada por estes documentos, Cerisara (1999, p. 44) enfatiza:

[...] a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas.

Em 2001, foi aprovada, a Lei nº 10.172/2001, denominada de Plano Nacional de Educação, que foi elaborado em 1996, uma lei que traz em seu corpo textual metas para todos os níveis de ensino a serem cumpridas 2011 até o ano de 2020. O objetivo deste documento visava a redução da desigualdade sociais e regionais, a respeito da entrada e permanência da criança e do adolescente na educação pública, texto que se aplica à Educação Infantil que apresenta uma desigualdade de acesso significativa nas classes menos favorecidas.

Em se tratando da Educação Infantil, esta deliberação apresenta 26 metas para serem contempladas no decorrer dos seus dez anos de vigência. As medidas propostas por este plano decenal visaram implementar ações já previstas em legislações anteriores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Como não temos como foco analisar as 26 metas do PNE, destacaremos as que foram fundamentais para a concretização das demais metas: meta 1- ampliação da oferta e atendimento à Educação Infantil e a meta 24 – que visa a ampliação dos cursos de formação de professores de Educação Infantil em nível superior.

A história da Educação Infantil até o momento relatada, vem demonstrando uma preocupação dos profissionais, da sociedade e pesquisadores com o atendimento educacional à primeira infância. Em 2005, a Educação Básica, em específico o Ensino Fundamental, passou

por algumas mudanças previstas em leis, alteração na faixa etária de alunos ingressantes nos primeiros anos de escolarização, ou seja, a matrícula e transição de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a ampliação na oferta de oito anos para nove, divididos em anos iniciais- faixa etária de 6 a 10 anos, duração de 5 anos e anos finais - faixa etária de 11 a 14 anos, com a duração de 4 anos.

A referida Lei nº 11.114, de 4 de maio de 2005, que altera o artigo 6º da Lei nº 9.394/96, estabeleceu a idade obrigatória de seis anos, para a matrícula no Ensino Fundamental. Em 2006, foi sancionada a Lei 11.274 (Brasil, 2006), que reformulou a redação do artigo 32 da LDB, passando a ter a seguinte redação: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão (...)".

De acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71):

[...] a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. O diálogo entre estas duas dimensões – político-administrativa e técnico-científica – produziu a ideia de educação infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4-5), mas, em tese, sem fragmentação do processo educacional.

Para que não houvesse prejuízos, quanto ao processo de ensino-aprendizagem e insegurança na transição, a Lei nº11274/06 concedeu um prazo até 2010 para os Estados, Municípios e Distrito Federal implantassem o Ensino Fundamental de nove anos, de acordo com esta deliberação as crianças iniciam o Ensino Fundamental, aos seis anos de idade. A nova lei, vem reforçar o art.6º da LDB Nº. 9.394/96 que afirma ser "dever" dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Configuração que foi alterada em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a Educação Básica dos quatro aos 17 anos.

Para os governantes, estas deliberações têm como objetivo diminuir o fracasso e a evasão logo no início da escolarização e, com isso, proporcionar melhores condições para a continuidade nos estudos e para a participação no mundo social. Sendo também, uma possibilidade de melhoria no ensino e na aprendizagem do processo de alfabetização e letramentos, uma vez que agora, a criança terá mais tempo para se apropriar desse conteúdo. De acordo com Vieira (2010), até este momento a Educação Infantil ainda não era obrigatória

no Brasil, portanto muitas crianças de seis anos não tinham acesso à escola. Desse modo, incluí-las no Ensino Fundamental representa uma oportunidade de preenchimento de uma lacuna, bem como de amenizar desigualdades sociais. Kramer (2006, p. 799) concorda com isso ao afirmar que esta medida representa "[...] um importante conquista para a faixa etária e para as famílias". Entretanto, ambas concordam que o ensino de nove anos, como agora está sendo forjado, não deve ser construído em detrimento da luta pela obrigatoriedade também da Educação Infantil.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), destaca que a implantação do ensino de nove anos teria como objetivo "[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla" (Brasil, 2004, p. 17).

A ampliação do Ensino Fundamental trouxe mudanças positivas quando pensamos que seu objetivo, ao aumentar o número de anos no ensino obrigatório, é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem, mas também trouxe muitas discussões e inseguranças as famílias, professores e pesquisadores. Pontos considerados negativos, que trouxeram dúvidas em sua implantação que foram: a ansiedade com o respeito à infância e com um possível descaso em relação à Educação Infantil; a fragilidade da formação de professores; as atuais condições das escolas de Ensino Fundamental; a morosidade na aplicação e adequação à Lei e, ainda, a suspeita de que tal política represente apenas um disfarce dos interesses econômico em detrimento do interesse pedagógico.

Foram mudanças significativas não só no espaço geográfico da criança, que até tempos atrás frequentava a Educação Infantil e passou a frequentar o Ensino Fundamental. Uma nova realidade se apresenta e esta requer mudanças, que demandam providências em todas as áreas da educação, desde os espaços educativos, materiais pedagógicos aos recursos humanos. Diante desta nova realidade, professores e profissionais envolvidos com a prática pedagógica, necessitaram de uma política de formação continuada, para refletirem e repensarem suas práticas, com o objetivo de melhor atender essas crianças, que chegaram no Ensino Fundamental, com direitos sociais assegurados, singularidades e necessidades próprias da idade. Garantir, respeitar e assegurar o atendimento de qualidade as crianças no Ensino Fundamental, não é somente respeitar e seguir as deliberações previstas em leis, mas garantir um ambiente escolar em que a criança se identifique, se sinta acolhida e ouvida, que haja o sentimento de pertencimento, que vivencie experiências significativas, como reflete Kramer (2007, p. 20):

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças e não apenas como estudante.

Nesta perspectiva, é necessário compreender a importância do direito da criança a educação, mas além de reconhecer este direito é imprescindível reconhecer as singularidades desta faixa etária, que devem direcionar as instituições para a realização de adequações curriculares, pedagógicas, materiais e físicas necessárias, assim como estreitar o diálogo institucional e pedagógico entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, "[...] diálogo institucional e pedagógico, dentro das escolas e entre as escolas, com alternativas curriculares claras" (Kramer, 2007, p. 20). A começar pela transição entre os dois níveis da Educação Básica, é importante que os sistemas organizem uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias que promovam o seguimento, com êxito, nos estudos a todas as crianças que estão ingressando no Ensino Fundamental de nove anos, mesmo que tenha seis ou sete anos de idade.

Em concordância com Kramer (2007), Corsino (2007) também expõe a importância de uma proposta curricular adequada, integrada com as diferentes áreas dos conhecimentos e que envolvam a interação adulto criança. A autora destaca:

Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes acolhedores, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos nos quais as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, nos quais jogos e brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas etc. estejam presentes (Corsino, 2007, p. 67).

Podemos observar que a proposta prevista em lei não é a antecipação da escolaridade da criança em fase pré-escolar, mas fornecer aos profissionais orientações, que proporcione as crianças uma transição, gradual e progressiva respeitando suas especificidades. Para tanto, é importante que ocorra a readequação da estrutura curricular como destaca Brandão (2009, p. 24):

[...] visto que as atividades a serem desenvolvidas na “nova série do ensino Fundamental (composta por crianças, na maioria, com seis anos de idade) não podem ser as mesmas atividades antes desenvolvidas na educação Infantil nem constituir a antecipação pura e simples dos conteúdos desenvolvidos na “antiga” primeira série do ensino Fundamental (composta por crianças de maioria, com sete anos de idade)

Se não existir uma compreensão clara dos objetivos e propostas do ensino de nove anos por parte de todos os envolvidos, a educação que deveria ser de qualidade para essa faixa etária não ocorrerá. Sendo assim, a implementação do ensino de nove anos, Lei Nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, não pode ser vista somente como uma conquista legal importante, pois a efetivação dos direitos da criança de seis anos não se baseia somente na promulgação da lei, mas com a implantação de práticas pedagógicas e de uma política educativa para uma verdadeira acolhida dessa faixa etária na instituição escolar.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) atentam para a impossibilidade de se conhecer a Educação Infantil com base nas concepções legais, pois embora o termo seja especificado no texto da legislação, este só adquire significação a partir da vivência e do lugar que a creche e pré-escolas ocupam no sistema de ensino no Brasil. Sendo assim, o desenvolvimento das crianças em todas as dimensões, como prevê a legislação em específico o novo ensino de nove anos, só acontecerá quando a sua incorporação na escola for além da criação de uma sala e da disponibilidade de vagas, mas que contemple o direito as interações e brincadeiras, a um ambiente acolhedor, seguro em que o cuidar e o educar façam parte deste espaço educativo.

Outra questão importante que a implantação do ensino de nove anos trouxe foi sobre como se deve ou não ensinar as crianças, ou seja, o que deve fazer parte do currículo para desenvolver um trabalho pedagógico que respeite as especificidades e coloque a criança no centro do processo, ou seja, quais conhecimentos são fundamentais e indispensáveis a formação das crianças de seis anos de idade, quais seriam as especificidades que deveriam ser levadas em conta, evidenciando a necessidade de um currículo específico que atenda a nova demanda. Esse entendimento ocorre devido a diferença existente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Enquanto esse último é direcionado a aquisição das habilidades de leitura e escrita e da aquisição dos conceitos científicos de maneira sistematizada em disciplinas, com objetivos específicos e rotinas próprias, na Educação Infantil as interações e brincadeiras, o lúdico e o diálogo estão no centro da prática pedagógica desta fase.

Percebe-se que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu de forma acelerada, visando resultados mais rápidos ainda, sem nenhuma preparação antecipada em todos os setores envolvidos com o processo educativo, incluindo os aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares, sem formação continuada, discussões com a comunidade, equipe pedagógicas e professores e principalmente não foi levado em consideração as crianças que seriam privadas de um ano na Educação Infantil, ingressando aos seis anos no Ensino Fundamental.

O contexto apresentado suscita, ainda mais o debate e as preocupações em torno das especificidades do trabalho na pré-escola, da urgência de diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e, portanto, das definições curriculares. É essencial que os conhecimentos teóricos e metodológicos sejam acessíveis aos professores numa perspectiva dialógica e para isso é importante a reflexão sobre o trabalho a ser realizado com crianças de zero a cinco anos e onze meses que estão na Educação Infantil e também com as crianças de seis anos que entraram no Ensino Fundamental.

Em 2009, a Resolução CNE/CEB Nº. 5/2009 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicada em 2010 (Brasil, 2010), traz atualizações da versão de 1999, que representou a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, um ganho pedagógico pois em seu texto aborda como eixo norteador a interação, em diferentes âmbitos e a brincadeira. O objetivo dessas diretrizes é assegurar a autonomia da escola e da proposta pedagógica. Assim, as instituições são estimuladas a montarem seus currículos a partir das áreas de conhecimento e dos conteúdos que acham mais adequados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, número mínimo de horas de funcionamento (diurno), formação dos profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vaga próxima a residência das crianças, acompanhamento supervisionado, idade mínima para efetivação da matrícula, aborda a interação em diferentes âmbitos e a brincadeira como eixo norteado.

As DCNEI's possuem uma abordagem mais notória para a proposta pedagógica para a Educação Infantil, atentando-se aos princípios éticos (autonomia, criatividade, ludicidade e diversidades artísticas e culturais), políticos (cidadania, criticidade e democracia) e estéticos (sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais). Apresentam uma definição de currículo e princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças, considerando-a como criança, que age e se expressa a seu modo, oferecendo oportunidades para que possam efetivar seu direito de brincar como um indivíduo capaz de criar e inventar o mundo a sua maneira, que expressa sua história e que constrói conhecimento, indo contra a escolarização precoce e favorecendo as interações, ao adentrar no mundo coletivo de educação que amplia e complementa o ambiente familiar possibilitando aprendizagens diversas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), definem a criança como um sujeito histórico, de direitos e produtor de conhecimentos e reconhece, desde sua revisão em 2009, as creches e pré-escolas como:

[...] instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (Brasil, 2009, p. 6).

Nesta perspectiva, não se trata de oferecer oportunidades visando exclusivamente o preparo para a nova etapa, relacionada a uma educação com objetivo preparatório baseado em posturas copistas e pensamentos homogêneos e padronizados, que se distanciam de experiências democráticas, mas validar o direito de todos, inclusive dos bebês.

As deliberações presentes na diretrizes explicitam também os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a Educação Infantil das crianças do campo e indígenas, a importância da parceria família e escola, as experiências propostas nas instituições, as crianças devem ser voltadas para práticas cotidianas e fazem recomendações quanto aos processos avaliativos e a transição da criança ao longo da Educação Básica, que são bases de referências e de fonte de decisões para fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão da unidades e à relação com as famílias.

Em relação a construção do currículo para a Educação Infantil, acentua-se um debate entre os profissionais que atuam com crianças, pois estes possuem visões diferentes da criança, da família e das funções das instituições de Educação Infantil, ou até mesmo por associar o termo currículo a escolarização, vivenciado no Ensino Fundamental com práticas fragmentada e restritivas, centrado na ideia de disciplinas, de matérias escolares. A Lei nº 9.394/1996, no seu Artigo 29, dispõe sobre a Educação Infantil dizendo que "[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos e 11 meses de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade [...]", promove um avanço para esta etapa da educação e convoca a sociedade e os profissionais da educação a refletirem sobre o desenvolvimento infantil, a questão curricular, a importância de profissionais capacitados a exercerem a profissão de professores, através de formação específica e ao mesmo tempo que garante a especificidade da educação e cuidado das crianças. Sendo desafiada a superar a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, principalmente, a sensibilidade deste para uma aproximação real da

criança, entendendo-a do ponto de vista dela e do adulto. Para que ocorresse essa transformação, Andrade (2010) destaca que as diretrizes reiteram que é necessário que os profissionais envolvidos no processo educativo se qualifiquem, pois, para transformar espaços institucionais em espaços de exercício da cidadania das crianças é imprescindível que os profissionais estejam qualificados para a defesa e promoção dos direitos da infância.

A ideia de currículo defendida pelas DCNEI's, é o currículo articulado ao projeto pedagógico, com foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Percebe-se que com esta definição ocorre a ampliação das experiências que podem ser realizadas na Educação Infantil, considerando-a um espaço que favorece a promoção de interações das crianças com outras crianças e com adultos, ampliando suas aprendizagens e interações. Neste contexto, as instituições de Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas e cuidados que uma a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, concebendo a criança como um ser completo, total e indivisível.

A proposta de trabalho para a Educação Infantil presente, nas DCNEI's (2010), é baseada numa rotina de trabalho que promove o desenvolvimento em todos os seus aspectos, uma ferramenta para a organização do trabalho pedagógico, que se bem planejada, possibilita organização do dia a dia da instituição, de modo que o cuidar, o brincar e o educar façam parte da rotina escolar de maneira indissociável. É no cuidar e educar que se apresentam excelentes oportunidades de interação entre adultos e crianças, uma vez que nessas práticas o adulto estabelece relacionamento direto com a criança

Um trabalho na Educação Infantil de qualidade é aquele que tem intencionalidade, objetivos claros e respeite os direitos de aprendizagens. Sobre o trabalho pedagógico realizada nas instituições de Educação Infantil, Moreno (2007, p. 56) diz que este deve favorecer a "[...] vivência e a experimentação, o ensino globalizado, a participação ativa da criança, a magia, a ludicidade, o movimento, o afeto a autonomia e a criatividade infantil".

Quando no espaço pedagógico a rotina é adequadamente preparada, esta torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem, permitindo que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a socialização, e ainda supre as necessidades básicas da criança, levando em consideração suas especificidades e assim promovendo o desenvolvimento de suas aprendizagens. Do Vale (2012, p. 119) reforça esta questão dizendo que:

Em uma rotina de qualidade, deve haver espaços para atividades previsíveis, como o momento da acolhida, da entrada, da roda de conversa, do lanche, do parque e da saída, e deve haver também espaços para momentos espontâneos, como brincar, correr, conversar, etc. para se estabelecer uma rotina que respeite as necessidades das crianças, faz-se necessário perceber a criança como um sujeito ativo, permitindo um espaço para diálogo e reflexão. Na perspectiva de uma Educação Infantil de qualidade, ao vivenciar as atividades cotidianas bem como a sua autonomia, aprende também a questionar e expor suas ideias.

Nesta perspectiva, compreendemos que as rotinas devem ser planejadas, ter intencionalidade, pois planejar é ter olhar sensível ao que é relevante para as crianças, é projetar caminhos para se alcançar os objetivos, é observar as possibilidades de espaço e tempo nas vivências na instituição de Educação Infantil, pois planejar é oportunizar experiências, integrações e aprendizados para crianças e adultos. Ostetto (2000, p. 177) destaca que "[...] planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para um grupo de crianças".

Kramer (2006) acredita na prática pedagógica embasada na organização da rotina na Educação Infantil, dizendo que esta pode proporcionar o desenvolvimento integral da criança, mas ressalta que essa organização deve ser fundamentada em concepções que priorizem ações e experiências, para que as crianças possam conhecer, explorar, criar, imitar e desenvolver-se plenamente. A organização da rotina na Educação Infantil favorece a percepção da criança quanto à construção e organização do tempo, além de auxiliar os professores no planejamento das experiências.

Podemos observar que no decorrer da construção de uma proposta de Educação Infantil de qualidade, muito se fez, mas ainda há muito a se fazer, pois as leis sempre apresentam lacunas em suas proposições que podem causar prejuízos para a educação de crianças pequenas em nosso país, como a não definição da proporção entre a quantidade de crianças atendidas e a quantidade de professores em cada turma, bem como a falta de uma ênfase maior em relação à necessidade de considerar, no planejamento curricular, as especificidades dos bebês e das crianças das demais faixas etárias.

A construção da identidade da Educação Infantil em nosso país tem se desenvolvido a partir de conflitos que dão origem a distintos posicionamentos sobre as finalidades dessa etapa escolar, uma trajetória sinuosa mediada por desafios que ainda necessitam ser discutidos por toda a sociedade, que iniciou com a Constituição (Brasil, 1988), passando pela Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), seguindo para os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil,

2010). Podemos observar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) já era conjecturada desde a Constituição Federal, porém somente no ano de 2013 com Lei de Nº. 12.796, que promoveu a alteração em artigos da LDB, que se inicia o pensamento na Base para a etapa da Educação Infantil, que só foi prevista em termos de legislação no ano de 2013.

Trata-se de um documento de caráter normativo que visa formalizar as discussões sobre a prática pedagógica ao longo de toda a Educação Básica, fortalecendo a ideia da Educação Infantil como uma fase específica e não como uma preparação para o Ensino Fundamental, buscando a valorização da infância e suas peculiaridades. Documento denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua primeira versão publicada e disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015 pelo Ministério da Educação (MEC) com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A segunda versão da BNCC foi publicada em março de 2016, após seis meses de debates e reelaboração. A terceira versão elaborada no ano de 2017, uma referência nacional para a construção dos currículos das redes escolares federais, estaduais e municipais para as propostas pedagógicas do contexto escolar. Por fim, sua quarta versão e última, foi publicada em 2018, incluindo o Ensino Médio.

Integrada a política nacional da Educação Básica, a BNCC tem como objetivo orientar as práticas curriculares na educação básica em todo o território nacional, a fim de reduzir as desigualdades na educação das crianças e determinar o que deve ser ensinado em seus processos escolares (Brasil, 2018), pressupostos estes que contribuiram para a estruturação da etapa da Educação Infantil. A BNCC, legitimada como um documento proveniente de um trabalho coletivo, afirma-se que "[...] seu processo de elaboração foi conduzido pelo MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Educação (CNE) com a cooperação da sociedade civil, de professores e de gestores" e que "[...] houve três etapas de revisão, a partir de sugestões feitas por especialistas, por educadores e pela sociedade" (Brasil, 2018, s/p).

Além disso, o CNE (CNE/CP Nº 2/2017, p. 3), sobretudo, considerando as audiências públicas realizadas em alguns estados brasileiros, afirma que:

[...] os mais diversos segmentos da sociedade tiveram real oportunidade de participação, e efetivamente ofereceram suas contribuições, as quais se consubstanciaram em documentos essenciais para que este Projeto de Resolução, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, de fato refletisse as necessidades, os interesses, a diversidade e a pluralidade, presentes do panorama educacional brasileiro, e os desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Básica Nacional, nas etapas da educação infantil e o ensino fundamental, que seja verdadeiramente democrática e de qualidade.

Baseada em deliberações anteriores, a BNCC apresenta as interações e as brincadeiras assegurando seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, proporcionando condições para que as crianças aprendam a desempenhar um papel ativo no contexto educativo, para resolver problemas, além de construir significados consigo e com os outros, aquisições fundamentais para o seu desenvolvimento. Fundamentados nos dizeres na Lei de Diretrizes e Bases, percebe-se que a BNCC não desconsidera os eixos norteadores para a elaboração do planejamento curricular da Educação Infantil, mas corrobora com a visão do protagonismo da criança no processo ensino aprendizagem através dos campos de experiências que são: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Campos estes que buscam, ao menos em tese, promover experiências significativas no contexto escolar nas quais as crianças têm a oportunidade de observar e manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações, assim como preconiza os direitos de aprendizagens presentes em uma prática educativa intencional que utiliza as interações e brincadeiras como eixos estruturantes.

Os direitos de aprendizagens, presentes na base, são: conviver com diferentes sujeitos na sociedade, brincar presente nas rotinas, participar ativamente com o adulto em experiências de vida cotidiana, explorar o mundo através de gestos, movimentos, músicas, histórias etc., expressar por meios das diferentes linguagens e o conhecer -se construindo sua identidade pessoal nas diversas situações vivenciada. Oportunidades reais presentes em propostas que envolvem as diferentes linguagens, e que favorecem a ampliação de seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e assim possam utilizá-los em seu cotidiano.

A BNCC determina os objetivos de aprendizagem que se quer atingir, por meio da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), competências, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Em se tratando da organização curricular, enquanto o RCNEI se centra na ideia de eixos de aprendizagem e as DCNEI's em diferentes linguagens, a BNCC valoriza, em seus dizeres, as áreas de vivência das crianças, cuja visão passa do aprendiz difere de concepções anteriores, nesta proposta o importante é o entendimento do que as crianças fazem, por meio de suas vivências, com o aprendizado que lhes é oferecido, aprendizagens que promovem o

desenvolvimento integral da criança, preparando a sujeitos para a vida e para a cidadania, que potencializa a vida e a participação dos sujeitos na realidade concreta.

De acordo com o documento, é o currículo que irá determinar como esses objetivos serão alcançados, fazendo com que o professor possa escolher qual é a melhor forma de desenvolver. Apresentando uma atenção maior que documentos anteriores à educação dos bebês, a BNCC destaca em seu texto objetivos de aprendizagem que vão além dos cuidados, porém ainda pouco instrumentais no que diz respeito a metodologias aplicáveis para se atingir a indissociabilidade de cuidado e educação, ficando esse papel a cargo das instituições e profissionais.

Nesta perspectiva, a BNCC passou a ser a maior referência na qual os profissionais da educação irão se orientar para planejar suas ações junto às crianças, pois como seu próprio nome indica trata-se de uma base, ou seja, um suporte, no qual se firmarão os conhecimentos e experiências proporcionados as crianças. A elaboração com mais objetividade, no desenvolvimento de habilidades e capacidades, possibilitará a criança aprendizagens mais significativas ligadas à instituição educacional, podendo colaborar efetivamente para a construção de uma proposta pedagógica para a educação da criança de zero a um ano e seis meses.

Sobre a presença de situações de aprendizagens para crianças de zero a um ano cinco anos e onze meses, a BNCC (2017, p. 7) traz:

[...] um foco maior que documentos anteriores à educação dos bebês, apresentando objetivos de aprendizagem que vão além dos cuidados, porém ainda pouco instrumentais no que tange a metodologias aplicáveis para se atingir a indissociabilidade de cuidado e educação, ficando esse papel a cargo das instituições e profissionais.

Neste sentido, o planejamento é algo imprescindível e este deve ser pautado em um currículo, que considere as realidades particulares e essa ênfase valoriza a autonomia e competência das redes de ensino, com objetivo de assegurar os direitos de aprendizagens as crianças de zero a 1 ano e 6 meses. Segundo Brasil (2018, p. 44):

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem desenvolvimento.

A BNCC apresenta alguns pontos que são objeto de observação, como a subdivisão da Educação Infantil em três faixas etárias: recém-nascidos (de 0 a 18 meses); crianças muito

pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças (4 anos a 5 anos e 11 meses), bem com campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (Brasil, 2017, p. 46).

Elaborada a partir de um processo intenso e polêmico de reflexões e debates, a BNCC, ainda é um documento que ainda suscita discussões, pois embora tenha apresentado avanços, assinala as lacunas que preocupam estudiosos. Dentre as preocupações explicitadas por vários pesquisadores, destaca-se a verticalidade no processo de elaboração da BNCC, o caráter conservador de alguns pressupostos, assim como a participação reduzida de professores nessa trajetória, a articulação dos campos de experiência com os objetivos de aprendizagem, definidos para cada faixa etária, para todo o território nacional, sem orientações de adequações as especificidades, deixa a ideia dos campos de experiência enfraquecida.

A proposta da BNCC buscou romper com as concepções assistencialistas e escolarizantes que fortemente demarcam o campo da Educação Infantil e favorecer a construção de projetos pedagógicos que contemplem os princípios éticos, que envolvem "[...] autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito, ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades"; os princípios políticos, dos "[...] direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática"; e os princípios estéticos, "[...] sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais [...]" (Brasil, 2015), além de conclamar o direito de acesso a uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças do país, em acordo com o direito e especificidades da infância e da criança.

Alguns estudiosos, como Campos e Barbosa (2016), advertiram sobre algumas lacunas que ainda constam no documento inicial de apresentação como: a característica técnica do documento; a falta de estrutura da Base como um currículo nacional; o risco de o documento se tornar uma espécie de indicador para a avaliação da Educação Infantil com decisões precipitadas; a ausência de articulação com o ensino fundamental.

Essa formulação, ao se apresentar de maneira bastante prescritiva quanto aos conteúdos, formas de ensinar, quando ensinar e avaliar, acabou engessando as produções curriculares dos

praticantes dos cotidianos e, em grande medida, se contrapondo aos referenciais epistemológicos e teóricos que sustentam a BNCC na Educação Infantil.

2.2 O lugar da creche e as práticas de professoras de creche

A trajetória da Educação Infantil brasileira revela um percurso embasado em construções históricas que, em diferentes épocas, predominam diversas concepções de educação, de infância e criança, de como se desenvolvem e quais conhecimentos e comportamentos que ela deve apresentar. Baseada em muitos momentos em deliberações antagônicas, principalmente quando se trata de crianças de classes menos favorecidas, muitos preceitos com objetivos de educar para o disciplinamento, submissão, silêncio e obediência, com objetivo de superar as deficiências de saúde e nutrição, oferecendo propostas com o intuito de compensar tais carências, mas com visão preconceituosa em relação a pobreza.

Sobre a vulnerabilidade das crianças, Kramer (2003) considera crucial a atenção às políticas para a infância, uma vez que a educação da criança pequena não é apenas um direito social, mas um direito humano. Kramer (2003b, p. 56) destaca ainda que:

[...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças

Sendo assim, é preciso que nos discursos e nas ações dos governantes a Educação Infantil e as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos no tempo presente e não somente enquanto futuros cidadãos, desde sua tenra idade. É necessário ainda, que em toda a sociedade as crianças possam ser respeitadas como um sujeito em desenvolvimento e que seus direitos de uma educação de qualidade sejam preservados, através de instituições educacionais com condições adequadas para o desenvolvimento de seu bem-estar infantil em aspectos físico, motor, emocional, social, intelectual, que necessita ser cuidada e educada e, assim, amplie suas experiências.

Sobre o reconhecimento desta etapa da Educação Básica, Fochi (2019 p.172) defende que:

[...] o grande propósito da Educação Infantil é criar condições para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado. Para isso, o professor precisa aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração.

A inserção, pós-LDB, das creches e das pré-escola no sistema de ensino trouxe avanços importantes para Educação Infantil, destacando o lugar da creche no cenário educacional, assim como destacou a importância da formação profissional de professores e de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico realizado ao longo destas etapas, oportunizando reflexões sobre o "como" e em que direção atuar junto às crianças, a partir de parâmetros estabelecidos que podem nortear o desenvolvimento infantil em uma sociedade democrática. Em relação a isso, Ciríaco, Azevedo e Cremonese (2023, p. 5) destacam que pensar desta maneira requer "[...] sensibilidade, profissionalismo e ética".

O reconhecimento da creche como uma conquista social é fundamental, porém a posição das crianças como protagonistas nos espaços institucionais depende, ainda, do rompimento com os modelos de atendimento herdados das políticas assistencialistas, dos padrões pedagógicos preparatórios para o Ensino Fundamental. Neste entendimento, é importante a definição de seu caráter pedagógico enquanto um local de aprendizagem e desenvolvimento das diversas linguagens e a formação dos profissionais que nela atuam.

Desse modo, compreendemos que os bebês, embora pequenos, devem estar no centro do planejamento curricular da Educação Infantil, pois são considerados sujeitos históricos e de direitos, que se desenvolvem nas múltiplas interações, relações e práticas cotidianas a eles disponibilizadas e por eles estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos em diversos contextos culturais e sociais.

Sobre a prática pedagógica com bebês, Tristão (2004, p. 5) chama à atenção dizendo que esta deve:

[...] perceber cada uma das crianças como um ser único e especial, que não está pré-definido, mas está aberto para a surpresa e para o maravilhamento que vão se mostrando ao longo da jornada educativa de quem olha com interrogação para a pequena criança.

Com base nos dizeres da autora, compreendemos a importância de uma prática determinante que proporciona aos bebês um conjunto de interações coletivas, diversificadas e complementares ao ambiente familiar, processos que promovem ampliação e construção de experiências, através de construções e interações cotidianas, perpassam as relações, os espaços e tempos, que são particularidades da creche. Situações rotineiras como: a forma como é alimentada, se precisa do silêncio ou não para dormir, se interage com outras crianças ou adultos durante as brincadeiras, ou se fica mais tempo quietinha, se reconhecem a voz e o contato de pessoas que cuidam dela, o tipo de roupa que ela usa, os objetos que manipula, etc. – são

elementos da história de seu desenvolvimento em uma cultura, que se entrelaçam com outras histórias.

Essas situações são fundamentais, mas é importante que a professora de bebês vislumbre as potencialidades dos bebês, "[...] de modo a respeitá-la e interagir com ela como efetivo ser social, e não apenas como um corpo a ser banhado alimentado ou trocado" (Tristão, 2004, p. 2). Por isso, é fundamental que a professora seja presente, nas ações educativas, escutando, acolhendo, observando e encorajando os bebês, compreendendo ativamente o lugar que este ocupa no contexto pedagógico.

Ao ser inserida na Educação Básica, a Educação Infantil é convidada a refletir sobre a questão curricular ao mesmo momento em que garante a especificidade da educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas, buscando a superação da prática pedagógica centrada no professor, encontrando formas, experiências, estratégias que promovam o desenvolvimento integral dos bebês. "Os espaços e objetos de uma creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês, propiciando-lhes experiências novas e diversificadas" (Rossetti-Ferreira et al., 2007, p. 149).

Experiências que favoreçam a apropriação na forma de conviver, brincar e trabalhar em grupo, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, ouvir histórias, buscar soluções para problemas e conflitos, cuidar de sua higiene, participar de brincadeiras de roda e etc. Espaços programados, que favorecem o protagonismo dos bebês, se distanciam de decisões isoladas, intuitivas de acordo com o costume ou vivências pessoais, sem refletir sobre princípios e critérios que podem sustentar tal proposta. Tais situações ainda são uma realidade em muitas instituições de Educação Infantil e nos revelam muito sobre a identidade das professoras que atuam nesta etapa, principalmente suas relações com a linguagem matemática, pois muitas ainda possuem práticas pedagógicas amparadas em experiências pessoais e em saberes construídos no espaço privado, seja porque já viveu a maternidade e ouviu histórias durante sua trajetória de pessoas mais velhas sobre como se cuidava dos bebês.

As situações mencionadas revelam despreparo de muitos profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas. Sendo assim, percebemos a importância desta investigação, sobre professoras, bebês e suas identidades enquanto educadoras matemáticas, temática pouco discutida na literatura e, quando encontrada, trazem referências as crianças maiores de três anos. Conforme destaca Barbosa (2009, p. 8):

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos,

as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país.

Sobre a importância da linguagem matemática na creche, Brasil (2010, p. 12) destacam "[...] como parte do patrimônio cultural humano, deve fazer-se presente na rotina das crianças, desde bebês, e materializar-se com base nos eixos norteadores da prática pedagógica: as interações e as brincadeiras".

Para a concretização de experiências matemáticas significativas que focam nos eixos norteadores interações e brincadeiras, em que os bebês se envolvam e constroem sentido sobre o mundo, é fundamental o trabalho das professoras que atuam nesta etapa, destacando sua identidade profissional, seus conhecimentos e atitudes, que contribuam para a construção desta e como estes favoreceram sua prática com bebês.

Dessa forma, compreendemos que os espaços e o trabalho pedagógico na creche devem priorizar o desenvolvimento integral dos bebês, mediado pela interação professora/bebê e as brincadeiras que atuam em um movimento de reflexão/avaliação constante.

Em síntese, é fundamental que a professora de bebês e crianças bem pequenas, além de possuir conhecimentos teóricos e legais sobre as crianças e sobre a infância, tenha um olhar para sua prática como algo vivo e em constante transformação, que necessita de reflexão e avaliação constante.

Assim, seus conhecimentos serão pautados em fundamentos e teorias que contribuirá com sua prática como, por exemplo, saberá que o cuidar e o educar não se distinguem das rotinas pedagógicas e assim estará colocando em prática uma das mais importantes orientações das DCNEI's (Brasil, 2010): experiências que possibilitem situações de aprendizagem mediadas que favorecem a autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

3 FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS IDENTIDADES E O TRABALHO COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA

A proposta desta seção da dissertação é discutir a formação das profissionais da Educação Infantil, bem como suas identidades enquanto educadoras da infância e educadoras matemáticas que têm a incumbência de oportunizar à criança, desde a mais tenra idade, o contato com a linguagem matemática. Para este fim, organizamos o texto em três subseções, as quais visam apresentar, com base na literatura especializada na temática, uma discussão em relação aos conceitos-chaves do capítulo.

3.1 Formação das profissionais da Educação Infantil e a atuação com crianças pequenas: da legislação às práticas

Como vimos anteriormente, durante um longo período da história da Educação Infantil no Brasil, não foi possível constatar o compromisso governamental com a educação das crianças pequenas, pois as intervenções existentes neste período estavam sempre relacionadas às ações sanitárias e higienistas, na perspectiva assistencialista. Anterior a década de 1990, a responsabilidade pelo atendimento ficava incumbida à família, ao grupo social do qual faziam parte ou as instituições de caridade, no caso de crianças pobres, abandonadas e sem direitos.

O redimensionamento começou a ocorrer no final década de 1980. Como destaca Cerisara (2002), houve uma mudança de enfoque, uma valorização da infância, em que a criança deixou de ser vista como um objeto de tutela para um sujeito "de" e "com" direitos.

Muitas foram as leis que contribuíam para a concretização e legalização dos direitos da criança e, assim, atribuíram as autoridades o dever de fazer cumprir seus direitos. Dentre as diversas leis propostas, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, inicia a discussão atribuindo que educação é um direito de todos e dever do Estado. Contudo, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que se institui a conexão entre o atendimento às crianças de zero a seis anos, destacando no Art.29, que a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Essa mesma lei ressalta ainda, no Art. 30, como deve ser a divisão das crianças ao adentrarem as instituições de Educação Infantil: em creches (para crianças de zero a três anos), ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade. Outro ponto importante previsto neste texto legal é a incorporação das creches aos sistemas de ensino, vinculando-as juridicamente e administrativamente às Secretarias de Educação, que têm a função de apoiar, através de assistência técnica e financeira, tais instituições.

Tal fato consolida e promove o distanciamento das creches, que atendem as crianças de zero a três anos, do caráter assistencialista para a educacional focado no desenvolvimento integral da criança, abrindo espaço para que os envolvidos nos processos família, professores e crianças exerçam o papel de autoria no processo educativo.

Dessa forma, percebe-se que em 1996, a LDB apresentou muitos progressos para a Educação Infantil, sobretudo, ao reconhecê-la como a primeira etapa educacional no país. Logo, esta torna-se direito fundamental de toda criança, independentemente de a mãe possuir ou não trabalho, devendo ser ofertada pelo Estado por meio de profissionais qualificados, rompendo com os vestígios da história da própria Educação Infantil, a qual não exigia formação adequada

e conhecimentos específicos para a educação das crianças pequenas, estabelecendo que a formação mínima é magistério em nível médio, como destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, Art. 62):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A nova realidade exigiu um repensar em toda a organização das instituições de Educação Infantil, desde a organização de espaços criteriosamente bem pensados, propostas adequadas ao desenvolvimento infantil, pautadas no cuidar e educar como ações indissociáveis e complementares no cotidiano da Educação Infantil e suas especificidades, uma vez que, como ressalta Guimarães (2011), não só no trabalho com crianças pequenas, como em qualquer espaço de formação humana, não é possível educar, sem cuidar.

A Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2005) vem fortalecer esta questão, indicando as diretrizes, objetivos metas e estratégias para esse nível da Educação Básica, destacando que a Educação Infantil deve assegurar a indissociabilidade entre o educar e cuidar, assim como garantir a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil.

Segundo Angotti (2006, p. 25):

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de criança de 0 a 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências...em que o cuidar possa prover condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade.

Essas considerações deixam nítido a defesa por uma Educação Infantil direcionada para a infância. Neste contexto, o profissional deve pensar no cuidar e educar através de práticas que oportunizem a não fragmentação destas ações, promovidas pelos/as educadores/as. Para isso, é importante também destacar a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil no planejamento de ações que respeitem as especificidades do desenvolvimento da criança.

Ao ser primeira etapa educacional, o espaço-tempo da Educação Infantil é, então, o primeiro contato das crianças com processos educacionais, e isso demanda pensar processos e vivências intencionalizadas, as quais demandem oportunizar às crianças público-alvo acesso ao patrimônio cultural e historicamente construído pela humanidade, em complementação às ações da família e da sociedade.

Por essa razão, é fundamental a superação da ideia de que qualquer profissional poderia trabalhar na Educação Infantil, pois para interagir com crianças nessa faixa etária não necessitava de formação adequada e de conhecimentos pedagógicos específicos, uma vez que esta etapa de educação requer profissionais competentes, que possuam as habilidades necessárias para articular a educação informal com a educação formal-

Não menosprezamos a realidade de que a criança continuará vivenciando experiências fundamentais em seu seio familiar e no decorrer de sua vida que contribuirão para sua formação, já que somos indivíduos em constantes transformações. Contudo, não podemos rejeitar que a infância é uma fase marcante na vida de todos e que uma conduta equivocada como, por exemplo, de discriminação, humilhação, desprezo, etc. por parte do professor, em relação a uma criança, poderão propiciar traumas que ela carregará por toda a vida, uma vez que se a educadora da Educação Infantil representa influência sobre a personalidade de suas crianças, vale considerar que esta pode proporcionar resultados positivos ou negativos, dependendo de sua atuação.

Nesta leitura interpretativa, se, de um lado, com uma atitude democrática e libertadora, ela pode auxiliar significativamente para a formação de um cidadão consciente, crítico, independente e competente em suas ações, por outro, com uma atitude autoritária e repressiva, que não desperta a autoestima do educando, a educadora poderá deixar marcas para o resto da vida de uma criança que irão interferir em sua vida adulta.

Geralmente o que ocorre é que a professora da Educação Infantil nem sempre se dá conta do quão importante é o seu papel, a sua atuação, para a vida das crianças e, não tendo esse entendimento, desempenha seu papel, ano após ano, de forma acrítica, sem refletir sobre sua prática pedagógica, dificultando a construção de sua identidade (Tardif, 2002). Um dos motivos dessa postura adotada pelas professoras, em relação à sua profissão, é sua defasagem de escolaridade (sua formação tanto inicial quanto continuada). Que faz com que se voltem especialmente aos saberes informais e as vivências pessoais em suas práticas, saberes estes desvalorizados e desprezados, porém são experiências que contribuem em seu processo de formação profissional e não devem ser excluídos (Guimarães, 2011)

Sendo assim, é fundamental que o profissional de Educação Infantil compreenda a importância da qualidade do atendimento oferecido as crianças em consonância com a finalidade desta primeira etapa da Educação Básica, que é o desenvolvimento pleno da criança, desde o seu início na unidade educacional.

Estar atenta a relevância da prática pedagógica ou ao trabalho educativo, é buscar atender as especificidades desta etapa, levando em consideração que a educação é um direito

social de todos os sujeitos, um direito subjetivo garantido desde a Constituição Federal de 1988. Dessa forma, ao superar o âmbito do assistencialismo tendo o cuidado como foco, as instituições de Educação Infantil, passam a ser consideradas espaços formativos e educativos, cujo o engajamento pauta-se em ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança, a fim de contribuir com sua plena formação.

Assim, é importante que tal formação "[...] garanta conhecimento teórico suficiente para se traduzir em práticas pedagógicas humanizadoras que apresentem o saber historicamente elaborado pelos homens, com mediações decisivas dos profissionais que estarão cotidianamente com elas" (Saito; Oliveira, 2018, p. 10).

Considerando a intenção da referida etapa, surgiu a necessidade de ampliar estudos e discussões a respeito da primeira infância, período este que antecede o início da escolarização no Ensino Fundamental. Tais estudos enfatizaram a importância do trabalho educativo e das práticas pedagógicas serem voltados para que a aprendizagem da criança seja efetiva e, desta forma, contribua para seu desenvolvimento integral. Para que estes avanços se concretizem, é imprescindível o repensar constante da organização do espaço pedagógico, aliado ao domínio de um conjunto de informações sobre a evolução da criança.

Sobre essa questão, Ramos (2012, p. 19) contribui dizendo que:

Para tal empreendimento, é preciso considerar que a marca particular desta faixa etária entre zero a cinco anos é modo peculiar de apreensão da realidade, da apropriação e partilha de significados, que é próprio da criança nesse período de desenvolvimento.

O reconhecimento da criança como um ser em pleno desenvolvimento requer um profissional preparado, com ações educativas de qualidade, que respeite a especificidades do desenvolvimento infantil em cada faixa etária, com objetivos e planejamentos de vivências diferenciadas que promovam aquisições da criança, considerando todos aspectos inerentes à constituição de uma criança real num contexto social e cultural. Logo, será necessário procurar, através da ludicidade, materializar a dimensão do cuidar e educar, em que o corpo passa a ser valorizado não só através das rotinas de cuidado alimentar, higiênico e desenvolvimento físico, mas que através das brincadeiras as expressões, os valores culturais, princípios de liberdade, prazer e autonomia sejam valorizados.

Sobre o brincar na infância, Sarmiento (2004, p. 25) ressalta que "[...] a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Que Brincar não é exclusividade das crianças, é natural do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas". As crianças brincam "[...] contínua e abnegadamente e, diferentemente dos adultos, entre brincar e fazer

coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças trazem de mais sério" (Sarmiento, 2004, p. 25).

Diante dessas considerações, é importante destacar a caracterização do papel dos profissionais da Educação Infantil. Ramos (2012) destaca que este profissional só será reconhecido quando, em seu exercer profissional, reconhecer a dimensão política e educativa de seu fazer em parceria com a crítica e reflexão na efetivação da qualidade na educação à criança.

Neste sentido, surge a necessidade de formação para profissionais que conduzem as propostas de educação dos bebês e que necessitam de conhecimentos específicos ao desenvolvimento da criança nesta faixa etária, conforme destaca LDB.

A qualidade nas relações estabelecidas entre educadoras e os bebês, assim como o desenvolvimento de sua aprendizagem, dependem do entendimento por parte dos profissionais acerca das especificidades do ensino-aprendizagem desta faixa etária e quais saberes específicos são fundamentais para o atendimento educacional de qualidade. Entendendo tal importância, Ramos (2012) destaca ser preciso definir os objetivos e estratégias de formação continuada para os profissionais que planejam intervenções com crianças no primeiro ano de vida, um fator preocupante como destaca Kramer (2006, p. 804):

Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores.

Neste contexto, compreendemos que elucidar a infância, as crianças e suas especificidades não é uma tarefa simples, pois essas compreensões envolvem dimensões culturais, históricas e sociais, que sofrem transformações e recebem influências teóricas ou não, durante todo processo histórico e social a que estamos inseridos.

Sendo assim, as mudanças ocorridas na Educação Infantil nos colocam frente a um desafio: o de compreender que as instituições, públicas ou particulares, tenham como objetivo as crianças, com direito a vivenciar boas rotinas que privilegiem uma série de experiências de aprendizagens, incluindo as interações, com jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, assim como vivências que instiguem o desenvolvimento de seu autoconhecimento e autoestima.

Um desafio maior ainda para a formação dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica, indicando que não é necessário somente a formação específica, mas é

essencial uma profunda compreensão do cuidar/educar de crianças bem pequenas, uma competência essencial para desempenhar a função de professores de Educação Infantil.

Desempenhar a função de professor de Educação Infantil está diretamente ligada as concepções de educação, a proposta pedagógica que é plano orientador das ações da instituição, que define os propósitos pretendidos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que nela são cuidadas e educadas. Para que ocorra o desenvolvimento das potencialidades da criança, é fundamental que haja a adequação das experiências por elas vivenciadas, onde as interações e a brincadeira eixos norteadores previstos na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), sejam a principal atividade infantil e também deve-se conhecer e investir no que é de interesse das crianças como cidadãos de direitos desde o nascimento.

Compreender e pensar nas relações entre infância e cultura, é também refletir sobre o papel do educador, que deverá ser o de mediador dessas relações, responsável por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura. Atitudes que exigem do profissional conhecimento de legislações e concepções pedagógicas da educação, que contribuem para o desenvolvimento de uma atuação consciente, atribuindo um caráter educacional as creches e instituições. Corroborando sobre estas questões, Kramer (2007, p. 15) ressalta:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Refletindo sobre o que a autora afirma, nos deparamos atualmente com um grande paradoxo: por um lado, temos um vasto e complexo conhecimento teórico sobre a infância, mas por outro, encontramos dificuldades em planejar uma proposta pedagógica que irá contribuir para o desenvolvimento de uma atuação consciente, que tem como base as principais demandas de desenvolvimento/aprendizagem.

Logo, entender as perspectivas de organização da rotina de trabalho pedagógico com crianças bem pequenas é importante para conquistar uma educação de excelência e que seja significativa as crianças. Sendo assim, todo o processo de educação precisa ser estruturado levando em conta as necessidades de cada um no contexto educacional, promovendo assim a

consolidação da Pedagogia da Infância e a preocupação com a própria criança e "[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais" (Rocha, 2001, p. 31).

Saviani (1994, p. 24) complementa dizendo que a instituição de educação tem que distinguir os elementos culturais que precisam ser apropriados pelas crianças.

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A prática pedagógica com as crianças pequenas da creche requer da educadora o papel de mediadora da relação da criança com a cultura, organizando intencionalmente o espaço, a rotina, com o objetivo de favorecer uma experiência cultural mais rica e estabelecer com elas uma relação humanizadora, de modo a potencializar as qualidades humanas. Compreendendo que a organização dos espaços da creche é o reflexo da concepção de criança dos profissionais que nela atuam, faz necessário discorrer sobre as concepções pedagógicas que permeiam a Educação Infantil, para assim compreendermos o desenvolvimento das crianças de zero a três anos e dos espaços adequados que contribuem para seu desenvolvimento. É importante destacar que a prática pedagógica, inconsciente ou não, revelam concepções particulares de homem e de sociedade, que foram construídas durante suas vivências e interações sociais.

Sobre esta questão, Ferreira (2006, p. 2) define tendência como:

Toda e qualquer orientação de cunho filosófico e pedagógico que determina padrões e ações educativas, ainda que esteja desprovida de uma reflexão e de uma intencionalidade mais concreta. Uma tendência pedagógica é, na verdade, uma inclinação por pensamentos e comportamentos pedagógicos lidos na história da educação.

As tendências são orientadoras de uma ação docente, por isso da necessidade de posturas críticas diante da ação de educar. Neste sentido, ao destacar o papel da educação de libertadora, reprodutora e transformadora da sociedade, Luckesi (1994) enfatiza que ao passo que compreendemos as tendências que norteiam a fazer pedagógico, cabe-nos a pensar de maneira crítica qual irá nortear nosso trabalho.

A **Figura 1** ilustra as características de cada tendência dentro das suas classificações.

Figura 1. Síntese das tendências pedagógicas.

Nome da tendência pedagógica	Papel da escola	Conteúdos	Métodos	Professor x Aluno	Aprendizagem
Tendência Liberal Tradicional	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	São conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e /ou por meio de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica sem se considerar as características próprias de cada idade.
Tendência Liberal Renovada Progressivista	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problema.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas. O aluno aprende fazendo.
Tendência Liberal Renovada Não Diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno; o professor deve garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico, baseado no respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.
Tendência Liberal Tecnicista	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	São informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva em que o professor transmite informações e o aluno deve fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.
Tendência Progressivista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores retirados da problematização do cotidiano dos educandos.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Valorização da experiência vivida como base da relação educativa. Codificação-decodificação. Resolução da situação problema.
Tendência Progressivista Libertária	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas, mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de autogestão.	É não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Também prima pela valorização da vivência cotidiana. Aprendizagem informal via grupo.
Tendência Progressivista "Crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica"	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.

Fonte: Santos (2012, p. 3).

Para compreender as práticas dos educadores é importante discutir sobre as tendências pedagógicas, que fazem parte da formação do educador, que permitem a articulação e autodefinição teórica sobre suas escolhas filosóficas e educacionais, visando amparar suas práticas. Neste sentido, salientamos que nossa abordagem aqui é histórica por buscarmos as principais referências inspiradoras para as Pedagogias da Infância, por isso restringirmo-nos a essas.

Os professores Saviani (1997) e Libâneo (1990) recomendam a reflexão sobre as tendências pedagógicas, ao demonstrarem que as principais tendências pedagógicas que refletiram na educação brasileira se dividem em duas grandes linhas de pensamento pedagógico. É importante destacar que a elaboração teórica acerca da Pedagogia da Infância iniciou logo após a aprovação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996; Brasil, 1988).

Outro estudioso, filósofo, educador brasileiro e o idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica Saviani (2001), em sua pesquisa, classifica as Tendências Pedagógicas, dividindo-as em dois grupos diferentes: o primeiro grupo é formado pelas teorias que entendem a educação como um instrumento de uniformização social e quem a tem pode superar a marginalização; o segundo grupo, pelas teorias que entendem a educação como meio para a discriminação social, favorecendo a marginalização.

Saviani (1997) intitulou as teorias do primeiro grupo de "teorias não-críticas" e dentro destas classificou as Pedagogias: Tradicional, Nova e Tecnicista, pois as mesmas defendiam que a educação tem o poder de determinar as relações sociais.

A primeira Pedagogia a ser adotada na educação, logo no início da sociedade moderna, foi a Tradicional, pois, com esse novo meio social, surgia uma nova classe, a classe dos burgueses, que se preocupavam em construir uma sociedade democrática. Dessa forma, as escolas foram sendo construídas para contrapor essa situação, para salvar os indivíduos dessa marginalidade, dentro desta pedagogia tradicional, os jesuítas foram os principais facilitadores educando os povos de acordo com os ensinamentos da doutrina religiosa.

De acordo Libâneo (2006), as tendências pedagógicas podem ser organizadas em dois conjuntos de pedagogias: a pedagogia liberal, que contempla as tendências tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista; e a pedagogia progressista, que se manifesta nas tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

As tendências pedagógicas brasileiras dividem-se em dois grupos: Liberal (Liberal tradicional, Liberal renovada progressista, Liberal renovada não-diretiva (nova escola) e Liberal tecnicista e Tendências pedagógicas progressistas: (progressista libertadora, Progressista libertária e Progressista crítico-social dos conteúdos ou Histórico-crítica).

A primeira Pedagogia a ser utilizada na educação brasileira e está desde os jesuítas e logo no início da sociedade moderna, foi a Tradicional concepção de educação centrada no professor era vigiar, aconselhar, corrigir, ensinar conteúdos, por meio de aulas expositivas e normas rígidas. Para esta tendência, o papel da escola consiste na preparação intelectual e moral dos estudantes para assumir seu papel na sociedade. A educação era direcionada ao professor

como figura central, pois era ele quem dominava os conhecimentos e valores sociais acumulados através do tempo, que seriam repassados por meio de aula expositiva aos estudantes como verdade absoluta. A autoridade do professor, exige atitude receptiva do estudante, considerado como um papel em branco, no qual eram registrados as informações e o conhecimento, pois a aprendizagem se faz de maneira receptiva, mecânica por meio de teste e provas sem considerar as características individuais.

Neste contexto, observamos que o papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade, como destaca Mizukami (1986, p. 11):

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.

Por razões de reorganização da hegemonia da burguesia, a Pedagogia liberal renovada progressista, foi a próxima tendência a aparecer no cenário da educação brasileira. A proposta desta Pedagogia para a escola, era que esta se adeque as necessidades individuais ao meio social, o educador é auxiliar no desenvolvimento livre do estudante, a aprendizagem, baseada na motivação e na estimulação a resolução de problemas e investe no desenvolvimento de aptidões individuais. Outra tendência também presente na educação brasileira, é a tendência liberal renovada não-diretiva, apresenta a escola com a função de formar atitudes, em que os conteúdos são baseados na busca dos conhecimentos pelos próprios estudantes, utilizando de uma metodologia baseada na facilitação da aprendizagem, o professor garante um relacionamento respeitoso, o estudante é o centro do processo e a aprendizagem baseia-se em modificar as percepções da realidade.

A tendência tecnicista é a última das tendências liberais, para esta tendência o papel da escola está em modelar o comportamento humano através de técnicas específicas, para que ocorra a transmissão e fixação de informações ordenadas em uma sequência lógica e psicológica, ao estudante, dessa forma a aprendizagem é baseada no desempenho e no papel de transmissor do professor.

As tendências pedagógicas progressistas se dividem em três correntes. A primeira é denominada de progressista libertadora, que entende que o papel da escola é desenvolver a consciência da realidade da comunidade, buscando a transformação social, a metodologia utilizada é a discussão de grupos, o professor é também aprendiz, porém mais experiente, ocorrendo uma relação horizontal e de aprendizagem mutua.

A tendência seguinte é a progressista libertária, que destaca o papel da escola, sendo o de transformação da personalidade em sentido libertário e auto gestor, a autogestão é o conteúdo e o método, que se baseia na vivência grupal.

Nesta perspectiva, o estudante e o professor são livres, um em relação ao outro, desenvolvem uma relação baseada na autogestão e no antiautoritarismo. A progressista crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica destaca o papel da escola como o de difusora dos conteúdos, culturais, universais historicamente acumulados, que serão confrontados com as experiências do estudante, através da mediação, em que o professor é o mediador entre o saber e o estudante.

Dessas tendências das camadas mais progressistas, educadores como Pestalozzi, Froebel, Freinet, Maria Montessori e, mais atualmente, Malaguzzi, influenciam as práticas mais progressistas na Educação Infantil, em suas dimensões que se relacionam com a infância e o desenvolvimento humano.

O primeiro autor a ser destacado é Johann Heinrich Pestalozzi, que nasceu em 1746, em Zurique, na Suíça. Pestalozzi viveu na era de revoluções: Revolução Industrial e Revolução Francesa. Pestalozzi tinha um lado religioso, esteve envolvido com crianças oriundas de classes com baixos recursos financeiros. Sendo assim, dedicou muitos anos dos seus estudos às crianças mais pobres e a maioria de suas práticas pedagógicas foram voltadas a esse público.

Esse contato forneceu-lhe experiência, assim Pestalozzi desenvolveu concepções de educação, sobre aprendizagem e o papel do educador nesse processo. Foi um dos percursores em entender a criança em sua individualidade, a respeitar as particularidades da infância e pensar na maneira como a criança aprende. Um dos pontos principais contemplados pelo estudioso suíço foi a educação moral e religiosa, afirmando que "[...] a educação moral mais que ensinada tem de ser vivida. A vida educa. [...] E o fim da educação moral não é outro que o aperfeiçoamento, o enobrecimento interior, a autonomia moral" (Pestalozzi, 1946, p. 16).

Pestalozzi influenciou a Educação Nova, essencialmente na importância dada ao aluno e como ele aprende, influenciou também na estruturação de uma metodologia que viabilize o aprendizado da criança, estruturando uma maneira de possibilitar o aprendizado, através do desenvolvimento das faculdades mentais da criança, da observação, dando importância ao aluno e como ele aprende, valorizando a experiência sensorial da criança como uma das formas de aquisição de conhecimento. Para Pestalozzi, a experiência sensorial das crianças é uma das formas de aquisição de conhecimento; dessa maneira, ele influenciou diversos autores como Froebel, Montessori, Decroly, entre outros.

Outro autor que contribuiu na educação brasileira foi o Friedrich Wilhelm August Froebel que nasceu em 21 de abril de 1782, no sudeste da Alemanha. Este propõe uma pedagogia do brincar para a infância, pois compreende a formação do sujeito como um processo de liberdade e a educação um processo é quem irá integrá-lo a coletividade, favorecendo assim que as crianças sejam capazes de participar da vida em seus diversos âmbitos. Defende ainda que o desenvolvimento humano é um processo gradual, impulsionado por uma força natural e ocorre de maneira contínua.

Fundador de primeiro jardim de infância, reconhece que a criança no seu processo de desenvolvimento, como a ajuda do adulto, realiza conexões internas com os objetos, assim como, com pensamentos, sentimentos, vontades, etc. Froebel acredita que a criança expressa sua finalidade quando em contato com o mundo externo, fato este que ocorre com sua autoatividade. É nesta perspectiva que o autor, sugere a observação da criança para assim aprender a fazer uma Pedagogia de acordo com suas preferências. Na concepção de educação froebeliana, a preocupação não está na obtenção de conhecimentos e sim progresso do desenvolvimento do mesmo, pois a educação ocorre no processo que deve ser respeitado de maneira natural. A espontaneidade é importante no processo educativo, de acordo com Froebel, pois a espontaneidade favorece o autocontrole e autoconhecimento.

Devido ao seu interesse pelas Ciências Naturais, Froebel associa as crianças a uma planta, pois dizia que a criança, como a planta tem que ser cuidada desde a primeira infância para que viesse a florescer.

Outra perspectiva educacional que enfoca a infância é a do pedagogo francês Célestin Freinet, nascido em 15 de outubro de 1896, em Gars, lugarejo na região da Provença, sul da França, considerado uma importante referência da pedagogia em sua época. Fundador do movimento da escola moderna e crítico da escola tradicional e das escolas novas. Tinha como objetivo básico desenvolver uma escola popular influenciadores da tendência libertária no Brasil.

Atualmente, as suas propostas continuam ainda a ser uma grande referência para a educação. A criança era considerada o centro da educação, pois a educação não começa na idade da razão, mas sim desde que a criança nasce. Freinet defendia que as crianças deveriam ser amparadas em sua totalidade na escola. Como ele mesmo dizia Freinet (1996, p. 23):

Precisam sentir que encontraram, em ti e na tua escola, aquela ressonância que lhes dá sentido e uma finalidade à vida. Têm necessidade de falar a alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou que as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que nelas trazem de generoso e de superior.

Para Freinet (1996, p. 296), a educação tem "[...] a obrigação de respeitar o conhecimento oriundo do cotidiano das crianças, pois “a função educativa não está de modo algum confinada às paredes da escola”.

Podemos destacar ainda os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos da criança, a fim de levar a prática uma educação para o trabalho autônomo e criativo. A partir de conceitos centrais de Freinet, tais como, cooperação, comunicação, documentação e afetividade, são levadas as práticas as manifestações culturais, criações, expressões, trocas entre pares, criança e adultos e entre educadores. O que pressupõe a consideração dos contextos socioculturais das crianças e seus familiares. As práticas de aula-passeio, ateliê, rodas de conversa e leitura, escrita livre, intercâmbio frequente com as famílias e os planos de trabalho tem base nas considerações de Freinet.

O autor ressalta que uma proposta pedagógica desconectada do cotidiano das crianças, não terá significado. Sem propostas significativas o ensino, não terá validade e os professores terão jogado seu trabalho no lixo: “[...] lamento os educadores que são apenas tratadores e pretendem tratar metódica e cientificamente os alunos” (Freinet, 1973, p. 55).

Nesta perspectiva, Freinet (1973) alegava não ser necessário conter as crianças com matérias para que elas consigam aprender e o papel dos professores e da escola é de oportunizar situações por meio das quais as crianças sintam necessidade de agir, ou seja, fazer com que se dediquem intensamente à descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse.

Neste contexto masculino, surge a italiana Maria Tecla Artemisia Montessori, nasceu em 1870, em Chiaravalle, na Itália, e faleceu em 1952, aos 81 anos de vida, na Holanda, defensora da ideia da Escola Nova, também contribuiu significativamente na educação brasileira. Seu pai militar conservador, Alessandro Montessori, queria que sua filha exercesse o magistério, mas aos 26 anos, em 1896, estudou Medicina e se formou pela Universidade de Roma, obtendo dupla graduação: doutora em Medicina e Cirurgia. Foi a primeira mulher médica em toda a Itália, e sua formação lhe proporcionou uma importante base científica para a criação do método que desenvolveu, atualmente conhecido como método montessoriano.

Para Maria Montessori (1965), um ponto fundamental para a educação é a existência de uma escola que favoreça o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. Sendo assim, seus estudos regulam em torno da criança como indivíduo autônomo e responsável pela sua liberdade e escolhas no exercício de sua aprendizagem. Na prática educativa, no dia a dia, destaca ainda nesta pedagogia a autoeducação centrada na natureza

humana: destacando a educação pelos sentidos e pelo movimento, com o intuito de desenvolver o potencial criativo da criança, a liberdade, a atividade infantil, a individualidade, vontade de aprender e a inclusão em sentido amplo.

A metodologia montessoriana tem por objetivo a educação da vontade e da atenção, com o qual a criança tem liberdade de escolher o material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação. Seus princípios fundamentais são: a atividade, a individualidade e a liberdade, salientando os aspectos biológicos, pois, considerando que a vida é desenvolvimento.

Montessori achava que era função da educação favorecer esse desenvolvimento, destacando que o ambiente e o meio em que a criança está inserida, durante o encadeamento da aprendizagem, podem tornar-se significativamente responsáveis pelo sucesso do seu desenvolvimento pessoal e interior. Para a educadora, é fundamental identificar as verdadeiras necessidades da infância, pois mesmo as funções mais simples deveriam ser consideradas como condutores de aprendizagem.

Montessori (1965, p. 53) destaca:

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-las nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem autossuficientes e a não incomodar os outros.

Segundo Montessori (1965), a liberdade é essencial para a composição do processo de aprendizagem na Educação Infantil, pois a criança "[...] é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve" (Montessori, 1965, p. 57). O ambiente e o meio em que a criança está inserida, durante o processo de aprendizagem, podem tornar-se significativamente responsáveis pelo sucesso do seu desenvolvimento pessoal e interior.

Além destes autores, também destacamos Lóris Malaguzzi um educador italiano, que apresenta uma proposta de Pedagogia da Infância, na qual muitos educadores tem norteado sua prática pedagógica. Malaguzzi nasceu em 1920, graduou-se em Pedagogia pela Universidade de Urbino, na Itália, dedicou sua vida à idealização de uma educação em que o potencial das crianças fosse considerado e respeitado e até hoje é uma referência no trabalho que desenvolve. Estabelecendo uma comunidade didática, após refletir sobre o método educacional definido e concluiu que a concepção tradicional de ensino empobrecia as crianças e as subestimava.

Sendo assim, formou um grupo de professores de várias linhas e especialidades de trabalho, junto com pais, membros da comunidade e milhares de criança. Elaborou e coordenou a construção de uma pedagogia singular, em que a teoria não era dissociada da prática denominada de abordagem Reggio Emília, nome da cidade italiana a qual iniciou. Que só ficou

conhecida no mundo somente em 1991 quando, a revista Newsweek, publicou um artigo que indicava as escolas de Reggio com as melhores instituições de Educação Infantil do mundo.

Na abordagem Reggio Emília, a criança é aquela que brinca, se relaciona naturalmente com o mundo e com o outro e assim aprende, que desfruta das infinitas possibilidades dos movimentos corporais e experimenta o mundo através dele, corre, tem curiosidade, medo, é espontânea, assim como, é capaz de criar suas próprias hipóteses e construir conhecimentos. Essa visão encoraja a criança e a considera, competente, que merece ser ouvida, pelo educador mediador, em todas as linguagens expressivas, valorizada e incentivada em suas curiosidades, seus medos, seus sentimentos e desejos.

Malaguzzi (1999, p. 76) diz sobre as crianças que:

Em qualquer contexto, elas não esperam para apresentar questões a si mesmas e para formar estratégias de pensamento, ou princípios, ou sentimentos. Sempre e, em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão.

Nesta perspectiva de considerar o papel ativo e potente das crianças, podemos destacar que um dos pontos marcantes da abordagem Reggio Emília é a concepção das "Cem linguagens da criança", pois foi através desse pressuposto que valoriza todas as formas pelas quais as crianças se expressam e interpretam o seu contexto e assim produz e constrói seu conhecimento, que Malaguzzi convoca os adultos a reconhecerem e valorizarem as diversas formas de expressão e comunicação das crianças e da infância, ressaltando que a escuta deve ser algo ativo e não passivo.

Corrobora ainda dizendo que ao realizar uma escuta atenta, o adulto estará atribuindo e valorizando a mensagem, assim como concede interesse à pessoa que a emite, através das linguagens gráficas e visuais, da documentação pedagógica, o trabalho com projetos. As palavras não devem ser utilizadas como atalhos para o conhecimento. Edwards et al. (1999) enfatizam que as escolas de Reggio Emília aparecem como um lugar de partilha, em que se estabelecem vínculos e múltiplas relações entre crianças e adultos, na complementação de tarefas e esforços.

Outro ponto importante desta abordagem é a referência que autor faz ao espaço educativo, a escola, pois este a compara a um laboratório, onde ocorrem os processos de pesquisa de crianças e adultos e estes estão interligados.

Observamos que para este pedagogo, o objetivo é que a escola não seja um espaço de produção do aprendizado, mas sim que este, forneça as condições para que o conhecimento ocorra. Para isso, as mãos das crianças estão em cada detalhe, na construção dos espaços

educativos, pois o mais importante nessa proposta educacional é o desenvolvimento da criatividade e da liberdade de ação. E sobre a importância dos espaços na abordagem Reggio Emilia, Malaguzzi (*apud* Edwards et al., 1999, p. 155) destaca: "As paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaço para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem a vida".

As concepções dos autores apresentadas neste texto, a respeito da educação e da infância, até os dias atuais, nos auxiliam a compreender a importância da criança e sua educação, auxiliando no entendimento das propostas pedagógicas que são organizadas e divulgadas nos espaços educativos. Já enfatizava o historiador francês Airès (1978) e o estudioso brasileiro Kuhlmann Jr. (2010) sobre a relevância de conhecer a história, o passado, para compreendermos a realidade presente.

Kuhlmann Jr (2000, p. 5) enfatiza que "[...] a comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão". Por isso é de grande relevância entender os princípios epistemológicos das tendências, das pedagogias sejam liberais ou progressistas. Porém, não é suficiente só conhecê-las, aprender sobre elas, é significamente importante que essa aprendizagem seja significativa; que possa se refletir na forma como os educadores percebem sua prática pedagógica, mesmo que seja para negá-la, de forma crítica e consciente, ou, ainda para incorporar os pontos que considera positivos para construir sua base pedagógica.

Refletir sobre tais contribuições é pensar na educação em suas premissas, é compreender como inúmeras contribuições, durante as transformações e construções sociais, contagiaram e podem continuar contagiando, pois estas ocorrem constantemente através da experiência pessoal e as interações que o indivíduo realiza em sua trajetória de vida.

Kishimoto et al. (2000, p.119) corroboram com esta questão ressaltando que:

A competência profissional não se adquire apenas com a análise de teorias pedagógicas. É a reflexão sobre a prática docente, em trabalho coletivo, com a participação de para alunos e comunidade o caminho para a aquisição de saberes próprios para esse campo.

Em síntese, levando em consideração as reflexões expressas até o momento, percebemos o quão fundamentais são os saberes da professora de Educação Infantil como subsídios para suas ações e que estes fazem parte da construção de sua identidade profissional, sujeito coletivo marcado pelo contexto a qual está inserida, situações vivenciadas que revelam não só sua experiência individual, mas da coletividade.

De acordo com Micarello (2003) a teoria deve conduzir o profissional a uma reflexão-crítica, das concepções, como dos desafios presentes da carreira, a questionar a respeito das condições e o local de sua construção. Dessa forma, o professor se apropriará de seu fazer e de maneira livre e consciente reconstruirá a teoria, que reformulará sua prática, pois não é possível existir um distanciamento entre a teoria e a prática.

Ao realizar esta reflexão e a conscientização de seu papel, o professor está mostrando a docência como uma ação-docência, que ao longo dos dias acompanha o processo e o progresso infantil, nos detalhes nas minúcias de cada momento, respeitando suas particularidades, com fundamentação teórica, longe do caráter assistencialista e muito perto do cuidar e educar.

3.2 Identidade da professora de creche de zero a três anos

Nesta subseção iniciaremos as discussões trazendo a definição da palavra "identidade" de acordo com o Dicionário Aurélio, em seguida apresentaremos a definição e o processo de construção com base em alguns teóricos, da identidade do professor que explora a Matemática na Educação Infantil.

De acordo com o Dicionário Aurélio, a palavra "identidade" significa:

Documento de identificação; comprovante de que alguém é a pessoa que se diz ser: carteira de identidade.

Conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento: não se sabe a identidade do criminoso. Semelhança; em que há ou expressa similaridade, relação de conformidade: identidade de conceitos, de pontos de vista.

Igualdade; qualidade ou particularidade do que é idêntico, rigorosamente igual em relação a outro(s): identidade de opiniões.

[Linguística] Saussure. Igualdade de um elemento em relação a ele próprio, ainda que estejam em situações distintas.

[Lógica] Filosofia. Qualidade através da qual um ou mais objetos de pensamento possuem propriedades iguais, ainda que designados distintamente.

Os significados apresentados pelo dicionário apresentam a palavra identidade como uma qualidade, uma semelhança ou igualdade, que identifica e distingue um indivíduo diante de um ponto de vista ou uma opinião nas quais é possível individualizá-la.

A construção da identidade, por parte de um indivíduo, está ligada às relações pessoais que estabelece na família, comunidade, trabalho, escola, enfim com o outro em diversos contextos sociais e envolve sentimentos. Através destes encontros e desencontros pessoais e sociais, nos quais ocorrem a internalização e externalização de conhecimentos, o indivíduo

constrói sua identidade e sua história de vida, ou seja, é no fazer docente que se constrói a identidade.

Sobre a construção da identidade docente, Vozniak, Mesquita e Batista (2016, p. 287) ressaltam que é:

[...] um processo em continuum, que se processa individualmente em contexto de interação, em resultado de múltiplos fatores, designadamente da socialização antecipatória, da formação e da atuação. É este processo de reconfiguração da IP, pelo criar e recriar, constantemente, que influencia o desenvolvimento profissional docente.

Nesta perspectiva, o sociólogo francês Dubar (1997) complementa definindo identidade como produto do processo de socialização, nas quais estão interligados os processos relacionais (que demandam da análise do sujeito por outro, dentro do mesmo contexto) e biográficos (que se refere a história, habilidades e projetos do indivíduo). Destaca ainda que a "[...] identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" (Dubar, 1997, p. 104).

Dubar (1997) ainda discorre sobre o processo de identidade, chamando de formações identitárias, caracterizando-os em dois movimentos o de tensão, que se refere aos momentos em que os outros caracterizam o sujeito dizendo quem ele é, e o outro movimento denominou de atos de pertença, neste o autor destaca o momento em que o sujeito se identifica com características que lhes foram atribuídas e a internaliza às identidades atribuídas.

Bauman (2005) foi outro sociólogo que também trouxe sua contribuição para a definição de identidade, mas seu interesse estava na pós-modernidade. Este autor define identidade dizendo que está advém de seu nascimento em um país e seu estado de pertencimento dentro desta nacionalidade, ou seja, para conquistar uma determinada identidade nacional tem que ser aceito oficialmente pelo grupo social, pois ele denominado, pelo autor de comunidade, que define a identidade do indivíduo. O autor destaca a existência de dois tipos de comunidades: a de vida e destino, em que os integrantes vivem unidos a uma ligação absoluta e as comunidades de ideias, caracterizada por uma variedade de princípios, de ideias. Refletir sobre ter uma identidade não acontece, no momento em que se pensa em uma atividade a constantemente efetuada, mas sim uma consciência que surge da crise do pertencimento (Bauman, 2005).

O pensar sobre se ter uma identidade não ocorre enquanto se acredita em um pertencimento, mas quando se pensa em uma atividade a ser continuamente realizada, essa ideia surge da crise do pertencimento Bauman (2005). A crise do pertencimento mencionada pelo autor, ocorre à medida que esbarramos com as incertezas e as inseguranças da modernidade

líquida que apresenta uma infinidade de identidades, ou seja, à medida que nos deparamos com relações sociais, econômicas e de produção frágeis, como líquido, as identidades sofrem um processo de transformação contínuo, porém tais decisões são decorrentes das tudo depende das atitudes assumidas pelo indivíduo, suas ações e do caminho trilhado.

Corroborando com Bauman (2005), Stuart Hall (2019, p. 24) também traz uma contribuição acerca da identidade, quando afirma:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada".

O sociólogo Hall (2019) também apresenta o conceito "identidades culturais" como uma particularidade de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Destaca ainda Hall (2006, p. 9) que as atuais circunstâncias da sociedade estão "[...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais". E que tais transformações, estão modificando as identidades pessoais dos indivíduos, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. O que denominou de deslocamento ou descentralização do sujeito, provocando a "crise de identidade", concebida como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2019).

Hall (2019) também concorda com Bauman (2005) quando destaca a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, dizendo que o sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas que esta procede de um processo de formação e transformação contínuo, em decorrência da influências externas e das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes meios culturais que está inserido. De acordo com Hall (2019), identidade, sociedade e cultura não se separam, pois é formada e transformada continuamente da maneira pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas que nos cercam

Nesta perspectiva, observamos que a identidade não é algo acabado e sim algo em construção que está em andamento. Hall (2019, p.24) contribui dizendo que:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

No sentido de aprofundar no assunto relacionado ao tema em questão, precisamos compreender, também, como é construída a identidade no contexto da formação docente, assim como acompanhar as mudanças durante sua trajetória. Sendo assim, é importante entender como os professores constroem sua identidade referente à sua formação profissional e como ela pode ser constituída ao longo da sua carreira.

Como já destacado pelos autores mencionados anteriormente, a identidade é construída e concebida como produto de diversas socializações, é o resultado da articulação do processo relacional, que idealiza a identidade para o outro (análise do outro dentro dos processos de ação e das instituições nas quais está inserido), e do processo biográfico, que concebe a identidade para si (sua história, projetos de vida etc.).

Diante disto, a identidade profissional é o produto de processos de socialização diversificado, e dentre estes estão as esferas do trabalho, do emprego e da formação, que se designam como áreas reconhecimentos sociais dos sujeitos. Em outros termos, a identidade profissional se constrói através da experiência, na atividade concreta da prática profissional em diálogo permanente com outros profissionais e modelada na diversidade do consenso ou dissenso, entre a identidade imposta ou proposta pelo outro e a identidade internalizada pelo sujeito.

Sobre essa questão, tomamos como referencial o entendimento de Pimenta (1997, p. 7), ao afirmar que:

[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

Assim como as demais identidades, a identidade profissional docente refere-se a um conjunto de "formas identitárias", originada a partir de uma variedade de processos de socialização dos docentes, nos quais ocorrem as trocas entre uma "identidade para si" (que o sujeito se atribui a si mesmo numa tensão entre o real e o ideal) e uma "identidade atribuída" (os "mandatos" que os outros e a cultura atribuem ao sujeito) (Dubar, 2005).

Nesta perspectiva, a identidade docente é simultaneamente um processo de identificação e diferenciação, é algo inconstante e estável, resultado da interações realizadas pelos professores em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, seus relacionamentos,

condições de trabalho, o contexto histórico e a cultura, situações que caracteriza a docência enquanto atividade profissional e representações internalizadas provenientes de discursos sobre os modos de ser e agir dos docentes no exercício de sua função.

Libâneo (2001, p. 68) destaca como sendo identidade profissional docente como:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor vai assumindo determinadas características e -determinada identidade- conforme a necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social.

Sendo assim, para desempenhar a prática docente é importante um olhar crítico sobre o trabalho pedagógico, saberes e conhecimentos, sejam estes científicos, pedagógicos, intuitivos ou criativos, assim como, a necessidade de adquirir novos saberes para o bom desenvolvimento da prática educativa.

Discutir sobre a identidade profissional docente é perceber o quanto sua construção é complexa, pois os fatores externos influenciam de maneira significativa. Neste processo, em sua transformação, Cyrino (2017) aponta como a formação inicial (primeiras experiências docentes e o estágio curricular supervisionado); as reflexões propostas pelos formadores; as experiências de início da carreira; as socializações com seus pares no cotidiano escolar; as políticas públicas e seus desdobramentos; a visão do outro a respeito de si e de seu trabalho, podem transformar os saberes profissionais em modelos a serem reproduzidos pelos pares, principalmente os que estão em início de carreira.

Cyrino (2017, p. 704) ressalta ainda que a identidade profissional se dá "[...] tendo vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político". Segundo Cyrino (2016, p. 168), a construção da identidade profissional de professores é um processo complexo que "[...] envolve aspectos pessoais, profissionais, intelectuais, morais e políticos dos grupos nos quais os sujeitos estão envolvidos". Não consiste apenas no que os outros pensam ou dizem de nós, mas de como nos vemos e da capacidade refletimos sobre a nossa experiência.

Cyrino (2017, p. 702) descreve alguns fatores que intervêm em tal processo:

[...] a família; as experiências como aluno da Educação Básica; o processo de formação inicial (primeiras experiências docentes, principalmente no decorrer do estágio curricular supervisionado); as reflexões desencadeadas pelos formadores; as experiências de início da docência; as relações com seus pares no cotidiano escolar; as políticas públicas e seus desdobramentos; a visão do outro a respeito de si e de seu trabalho.

Cyrino (2017) apresenta outros fatores que devem ser levados em consideração neste movimento de construção: o conhecimento específico do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo, as crenças e concepções, o autoconhecimento profissional, a autonomia e o compromisso político.

De acordo com tais contribuições, a construção da identidade profissional docente, está relacionada a profissionalidade docente, o fazer educacional, em especial a formação profissional do professor que atua na Educação Infantil com bebês e crianças bem pequenas. Portanto, reconhecer a identidade e o papel dos profissionais de educação, em especial os docentes que atuam na primeira etapa de educação básica, a Educação Infantil, é fundamental, para situar a importância destes profissionais na formação de crianças desde a tenra idade e assim superar o histórico pragmático que predomina esta etapa educativa.

O historiador Kuhlmann Jr. (1998) destaca alguns elementos que favoreceram a criação das instituições de Educação Infantil, como a maternidade e o trabalho feminino, mas além destes e não menos importantes, estão o conjunto de fatores como a consolidação da sociedade capitalista e seus muitos desdobramentos. De acordo com Faria (2005), a criação das primeiras creches populares tinha a finalidade de atender os interesses da elite, seu objetivo era educar os filhos, da mão de obra que crescia no país, mulheres que acabaram de entrar no mercado de trabalho, deixando de ter a função de assistência e se constituindo como uma atividade de investimento e conseqüentemente tornou-se hierarquizada e controlada pelo Estado (Brito, 2009).

Neste novo cenário, as instituições tinham a finalidade de substituir as relações domésticas maternas: "[...] religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança abandonada, que necessitavam de assistência Faria (2005). Dessa forma, percebemos que a construção da profissionalidade docente e a construção de sua identidade "[...] ao longo do século XIX consolida uma imagem do professor, que cruza referências do magistério ao apostolado e ao sacerdócio com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos" (Nóvoa, 1995, p. 15).

O processo histórico da Educação Infantil, é marcado por discordâncias entre a questão de gênero e o profissional, e a extensão da educação materna como função primordial das mulheres na educação e socialização das crianças no âmbito doméstico tem favorecido e potencializado de maneira desfavorável nas práticas ligadas a educação materna sobre práticas pedagógicas. Cerisara (2002, p. 160) evidencia elementos que se intercalam nessa relação:

[...] a identidade dos diferentes papéis de mãe-profissional de creche-professora, vivem conflitos relativos à simultaneidade de identidades destes diferentes papéis, assim como percebem uma contaminação das práticas femininas domésticas nas práticas que desenvolvem trabalhando diretamente com as crianças de 0 a 6 anos, as quais devem ter garantidos seus direitos fundamentais através do desenvolvimento de atividades ligadas ao cuidado e educação.

Cerisara (2002, p.25-26) afirma também que:

Sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda traços de ambiguidade entre a função materna e a função docente.

A respeito da função materna estar ligada a função docente, Fontana (2010, p. 35) sinaliza que a identidade docente, nos dias atuais ainda, sofre as influências da crença de "[...] mãe cuidadora associada a concepções sobre profissão definidas como vocação, amor, abnegação, doação e missão numa prática impregnada da ideia de que para ser bom professora basta gostar de crianças (coisa tão natural à mulher)".

Observamos que durante o processo histórico de constituição da Educação Infantil e reconhecimento e caracterização do profissional que nela atua, há a ausência de uma maior clareza com relação a especificidade do trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos, sua finalidade, previstas deliberações que destacam o cuidar e o educar como indissociáveis.

Nesta perspectiva, partimos do pressuposto que o trabalho docente de qualidade na Educação Infantil, está relacionado a formação inicial e sua formação continuada, que interligados promoverão a construção da identidade docente que é processual, estável e subjetiva, uma construção ao longo de toda vida, em uma determinada época e local, através de suas experiências enquanto aluno, professor, pois está ocorrendo através do envolvimento social, cultural. Formação conhecedora das particularidades da profissão docente e que a partir dos conhecimentos acumulados durante sua trajetória de vida acadêmica ou não e das dimensões éticas e políticas que a construíram, possa indicar caminhos para a que criança possa enfrentar os obstáculos que a vida em sociedade apresenta e ainda, que o docente seja capaz de refletir sobre sua prática, pois assim estará construindo sua identidade em um processo contínuo.

Sobre a construção da identidade, Pimenta (2000, p.19) destaca que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de

saberes válido às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Com relação a formação inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, reforça o direito e a importância da formação profissional dos professores que atuam na educação básica. A respeito da LDB sobre a formação docente, Cerisara (2002, p. 329) destaca que:

Com relação às profissionais da educação infantil, a lei proclama ainda que todas deverão até o final da década da educação ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Ou seja, até o ano de 2007 todas as profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, sejam elas denominadas auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham qualquer outra denominação, passarão a ser consideradas professoras e deverão ter formação específica na área. É importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca uma vez que muitas dessas profissionais não possuem sequer o ensino fundamental.

Ciríaco (2012, p. 64) contribui com a discussão ao afirmar que:

A formação de professores específicos para a Educação Infantil revela uma preocupação com o atendimento da criança pequena, assim quando pensamos no direito à educação, nos remetemos pensar na qualidade da educação, em seu currículo, nas práticas educativas desenvolvidas com as crianças, no perfil do professor de Educação Infantil, entre outros aspectos burocráticos e educacionais que interferem nesta educação destinada à infância.

Assim, a identidade do docente começa a ser construída em sua formação, quando define sua opção, quando se interessa em adquirir novos conhecimentos e aprendizagens que serão incorporadas a sua vida profissional em diferentes espaços. Dentre tais espaços, a participação em cursos de formação continuada ou em grupos colaborativos que possuem interesses em comum sobre um determinado assunto, como o grupo referência na pesquisa, o Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros olhares para a Matemática" (GEOOM) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que discute de maneira reflexiva suas práticas e experiências matemáticas com crianças na Educação Infantil. Do individual ao coletivo, do coletivo ao individual, assim a identidade vai sendo construída e/ou sendo moldada.

Sobre a contribuição do grupo colaborativo, na formação continuada de professores, Azevedo (2014, p. 858) destaca que as práticas formativas:

[...] possibilitaram o desenvolvimento profissional dos envolvidos, que puderam aprofundar concepções e conhecimentos matemáticos e metodológicos. Diante dessa experiência, as professoras tornaram-se sujeitos protagonistas de sua profissão e adquiriram autonomia para produzir inovações curriculares.

Neste contexto, a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil serão reconhecidos, legitimando um perfil de atuação profissional que respeite e reconhece sua ação educativa e sua importância na ampliação do conhecimento infantil. Sendo assim, para que a prática docente se realize, é fundamental que os docentes se apropriem de saberes e conhecimentos, sejam estes, científicos, pedagógicos, intuitivos ou criatividades, para o bom desenvolvimento da prática educativa.

Sobre a formação docente, Freire (1991, p. 25) ressalta que:

[...] é um contexto da prática pedagógica na perspectiva da construção de novos conhecimentos que não se limitam apenas em passá-los. O formador, o formando e o conhecimento se fazem mediante uma relação dialética, sendo esta uma característica necessária a realização da práxis pedagógica. [...] ensinar não é só transferir conhecimentos.

Nóvoa (1992) também contribui ressaltando a importância da formação docente na construção da profissionalidade do educador, enfatizando que, em muitos momentos, a lógica do ato educacional não se adequa ao exercício de sua formação, logo, deve-se analisar a formação docente em uma perspectiva crítico-reflexiva, visando o pensamento autônomo que vislumbre processos de autoformação, avaliando os espaços em que elas ocorrem. "A formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (Nóvoa, 1992, p. 13).

Complementando essa definição, a respeito do profissional de Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 41) traz a seguinte definição dizendo que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

O contexto educacional em específico da Educação Infantil é repleto de situações diversas, por esse motivo tem se discutido sobre a importância de uma formação inicial institucionalizada, que priorize os saberes fundamentais a formação docente, favoreça as

especificidades da educação nesta fase da vida e que valorize o contexto da criança até os 6 anos.

Sendo assim, o professor de Educação Infantil deve ter em mente que seu conhecimento não está em ser capaz de aplicar o conhecimento teórico ou científico autêntico, mas sim, ser capaz de transformá-lo de maneira articulada ao contexto que o mesmo é trabalhado e produzido por Fiorentini (1998), integrado ao conhecimento curricular e pedagógico. De acordo com Nóvoa (1997, p. 18), "[...] mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional".

Zeichner (1993) ressalta a importância de se preparar os professores para a sociedade diversa e real, indicando saberes que são fundamentais para o entendimento desta realidade. Corroborando ainda enfatizando a importância de os professores possuírem conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento da criança, dominem conceitos científicos fundamentais à sua prática educativa, assim como, sejam capazes de aplicá-los em termos pedagógicos. De posse de tais saberes, o professor, passa a ter atribuição de separar, selecionar e incorporar saberes escolares Tardif (2002).

Logo, é fundamental que o professor vislumbre com clareza a sua própria identidade ética e cultural, pois assim além de incorporar saberes escolares, terá subsídios para compreender e respeitar a infância, a criança com todas as peculiaridades que essa etapa requer.

Em relação à essa questão, Azevedo (2007, p. 178) destaca que:

O que precisa ser compreendido pelos professores é que sua tarefa não é "igual" a das mães e babás, não porque esta não tenha importância, mas porque a tarefa docente tem um diferencial fundamental em relação às outras. Ou seja: os professores têm intencionalidade educativa definida em relação às crianças com as quais interagem e, para fazer isso de forma adequada, precisam de uma formação profissional que realmente os capacite para o exercício docente. Se os professores deixarem de pensar no "ensino de conteúdos escolares" como a única coisa que dá sentido à sua função de professor, a dimensão do cuidado estará presente naturalmente, pois a preocupação passa a ser com a qualidade da interação que eles estabelecem com as crianças, com a interferência positiva que podem fazer na aprendizagem e no desenvolvimento dela, independentemente da idade das crianças ou das atividades realizadas com elas. Se levarmos os professores a perceberem que os resultados do que fazem com as crianças têm importância para a sociedade, não será mais preciso enfatizar discursos sobre a "necessidade de integrar cuidado e educação".

Segundo Fiorentini (1998), o professor é gerador e elaborador de inovações curriculares que responde as demandas socioculturais e políticas da época em que vive. Por isso, faz-se necessário discutir sobre a qualidade dos cursos de formação que preparam professores, com o objetivo de valorizar a identidade deste profissional, rompendo com práticas, inspiradas em sua vida pessoal e direcionadas pelos discursos oficiais e políticos. Que estes espaços de formação,

sejam espaços de reflexão, com fundamentação teórica e metodologia de qualidade que visem a preparação para o fazer educativo, com responsabilidade, criticidade e respeito. Que os profissionais participem do processo, construindo, discutindo e refletindo sobre o processo educativo, sobre as particularidades da infância e seu papel neste contexto. É de suma importância, que o professor durante a construção de sua trajetória, sua identidade profissional, construa sua autonomia, mantendo sua identidade pessoal sem esquecer do papel que desenvolve socialmente e está venha contribuir em suas práticas pedagógicas

Zeichner (1993) entende ser importante fornecer subsídios ao professor, para que assuma uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, para que ocorra uma ação eficiente e o fortalecimento de sua identidade profissional. Sendo assim, entendemos que na formação de professores o desafio está na atenção para os saberes que possibilitem um atendimento à criança, valorizem os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais compreendendo que ela é um ser indivisível (Kramer 2003).

Essa realidade nos encaminha para a compreensão da existência de diversos aspectos e especificidades que envolvem a Educação Infantil e o trabalho com crianças de 0 a 3 anos. Sendo assim, é importante que o professor tenha uma formação diferenciada, que contemple as especificidades desta etapa, ou seja, uma formação que difere dos profissionais do Ensino Fundamental (Cerisara, 2004).

Diante deste contexto, o trabalho com bebê e criança bem pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de se discutirem quais domínios devem ser contemplados na formação desses profissionais. Sendo assim, é fundamental discutir sobre a identidade e os saberes docentes do educador da área de Matemática, foco de nosso trabalho.

3.3 A identidade profissional da educadora matemática na infância

A identidade do professor que "ensina" Matemática, de acordo com Cyrino (2017, p. 704) é:

Constituída em um movimento que se dá tendo vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão associado a autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político.

Nesta perspectiva, percebemos que o professor, independente da área que atua, é um sujeito temporal, sua prática pedagógica está diretamente influenciada por vários fatores, por

exemplo pessoais, sociais, culturais, psicológicos, contextuais e políticos, fatores que contribuem na construção de sua profissionalidade e identidade.

Em se tratando da Matemática, o que se percebe é uma grande parcela de professores que possuem algum tipo de entrave quanto aos conhecimentos matemáticos, demonstrando dificuldades ora nos conteúdos básicos que irá ministrar, ora nas questões didáticas. Tais dificuldades podem ser originárias de experiências enquanto aluno, ou ainda de sua formação matemática e/ou de sua formação para o ensino de Matemática, no curso de Pedagogia, com "lacunas" com relação a esse conhecimento.

O resultado desse processo formativo, muitas vezes fragmentado (Curi, 2004), poderá refletir no seu exercício docente, entraves que de alguma forma acabam se materializando durante a construção e sua identidade pessoal e profissional, ou seja, no momento em que tem que ensinar determinado conceito que sempre foi sua grande dificuldade.

A respeito desta insegurança, devido à falta de conhecimento ou a uma experiência indesejada, Fiorentini (2008, p. 57) advoga:

[...]s alunos-docentes que ingressam nesses cursos de formação docente trazem crenças e atitudes geralmente negativas e preconceituosas em relação à Matemática e seu ensino. Relação essa decorrente de uma história de fracasso escolar e da construção de uma imagem de que a Matemática é difícil e que nem todos são capazes de aprendê-la. O não enfrentamento ou tratamento desse problema, durante a formação inicial, tem sérias implicações na prática docente desses alunos e alunas.

Sobre a citação referenciada anteriormente, acreditamos também ser necessário levar em consideração o que Lorenzato (2010, p. 3) destaca "[...] ninguém consegue ensinar o que não sabe". A afirmação deste autor além de corroborar com Fiorentini (2008), reconhece que o ensino não é possível quando se desconhece o conteúdo a ser ensinado, em consequência a aprendizagem não será adequada.

Observamos, então, que o professor possui um lugar importante no compromisso de desvelar esse discurso, se apropriando do papel de mediador na construção dos conhecimentos, organizando juntos com as crianças diferentes experiências matemáticas intencionais e significativas, contemplando a linguagem matemáticas e as demais linguagens presentes na proposta da respectiva faixa etária a qual leciona.

Pensar a exploração matemática tendo como motivação o contexto da Educação Infantil e o cotidiano da criança é refletir as vivências e os saberes matemáticos provenientes das necessidades infantis ao mesmo tempo que pensar em potencializar as situações em que a Matemática se faz presente na vida. Sobre a presença da linguagem matemática, na Educação Infantil Lorenzato (2008, p. 3) destaca:

Há muito que se reconhece que as experiências dos primeiros anos de vida exercem forte influência em todos os anos seguintes. Se, por um lado, a criança pré-escolar é frequentemente julgada como inábil ou imatura para determinadas tarefas, por outro lado, apresenta competência para desempenhar atividades com água, na montagem de estruturas com blocos, em jogos, entre outros exemplos. Algumas vezes, denotam tendência para artes, xadrez ou mesmo para a matemática. É frequente a criança apresentar uma forte imaginação ou criatividade, mas ela é impotente na generalização e na simplificação, ela varia com facilidade do bizarro sem sentido ao misterioso, do inesperado sábio ao tolo simplista. A mente nova parece a de um gênio com teorias equivocadas. Sua forte ingenuidade a leva constantemente a contradições. E é com essas crianças que trabalharemos.

Ao refletirmos sobre as potencialidades da criança desde a tenra idade, consideramos importante a contribuição de, Azevedo (2007, p.28) que diz que "Não é possível saber qual a experiência de vida de cada criança, porque essa experiência é pessoal e surge da apropriação de conhecimentos muito antes dela adentrar a escola". Sendo assim, é importante discutir quais as atribuições que as legislações destacam a respeito do conhecimento matemático com bebês e crianças bem pequenas, o perfil e a prática educativa do docente, assim como, discutir tais aspectos do trabalho com as noções matemáticas, trazendo autores da área da Educação Matemática e da Educação Infantil como: Kishimoto (1999), Lopes (2003), Smole (2003), Lorenzato (2006 e 2008), Azevedo (2007 e 2012) Ciríaco (2012), entre outros.

Sabemos que a Matemática, assim como outras áreas do conhecimento, deve ser trabalhada desde a Educação Infantil, mas no contexto educativo, notamos que poucos educadores conhecem e reconhecem a importância dessa área de conhecimento desde o início da vida educacional da criança. Essa desvalorização pode trazer transtornos na vida escolar da criança fazendo com que muitos cresçam e se tornem adultos que não gostem dessa disciplina que está presente em tudo na nossa vida. Uma proposta com experiências matemáticas lúdicas, desde a Educação infantil, pode auxiliar na superação desta dificuldade com a Matemática, pois ao brincar as crianças sentem prazer em aprender, sendo um dos protagonistas da brincadeira.

Trabalhar a Matemática na Educação Infantil é importante para o desenvolvimento da criança, não através de exercícios desconectados da realidade, repetitivos, de memorização ou apenas ouvindo aulas expositivas, pois quando a Matemática é desenvolvida de forma intencional e adequada favorece não só no desenvolvimento da criança, mas seu desenvolvimento como ser humano.

Sobre a importância de situações matemáticas adequadas, Ciríaco (2012, p. 85) ressalta que:

[...] para que a criança entenda, é preciso criar situações didáticas em que elas possam se envolver, discutir, brincar, analisar, explorando o pensamento matemático, e isto

exige do professor de Educação Infantil uma prática diferenciada, com esquemas que priorizem recursos metodológicos que vão além da explanação no quadro negro explicação de exercícios de fixação dos conteúdos.

Lorenzato (2008) afirma que o conhecimento matemático não se resume a números e fatos a serem memorizados; pois aprender Matemática vai além do contar, a criança precisa vivenciar experiências significativas que favorecerá a construção de seu conhecimento. Corroborando com esse pensamento, Kishimoto (1999) enfatiza que situações significativas que envolvem a ludicidade, deixam as crianças motivadas, assim como, estimulam suas inteligências, seu raciocínio, seu interesse em resolver situações conflituosas, refletir sobre seu desempenho e assim desenvolver suas potencialidades.

Com base em tais argumentos, podemos compreender que a Matemática tem uma importância fundamental para o desenvolvimento integral das capacidades e habilidades do ser humano, em se tratando da Educação Infantil favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, a capacidade de criação, competências cognitivas e lógicas que são essenciais para a aprendizagem na infância, por isso é fundamental que o professor de Matemática tenha uma proposta que rompa "[...] com esse paradigma que engessa e empobrece a sua prática docente" (Azevedo, 2012, p. 70).

A criança no contexto educativo, mesmo com pouca idade deve ser considerada pelo professor, como um sujeito ativo que não só aprende, mas que também constrói conhecimento, desde que seja estimulada a compreender que a Matemática está presente em todos os lugares, que sala de aula seja um lugar onde as crianças tenham a oportunidade de experimentar, verbalizar e refletir sobre conceitos matemáticos.

Em relação à proposta de trabalho do professor de Matemática da infância, para esta etapa de Educação Básica, Lorenzato (2008) destaca que é importante que este conheça os conceitos que as crianças devem aprender. Lopes (2003) complementa dizendo que é fundamental que professor tenha atitudes positivas em relação à Matemática, organizando sua prática pedagógica criando espaço pedagógico que estimule e valorize o processo de construção do conhecimento ao invés do fato, as hipóteses ao invés da técnica, que crie situações interligando a Matemática com outras áreas do conhecimento e com o mundo.

Ciríaco (2012) também ressalta dizendo que no trabalho pedagógico na infância, o professor deve valorizar o conhecimento das crianças que favorecerá no processo de aprendizagem significativa. Finalizando esses apontamentos, Azevedo (2012, p. 69) enriquece a discussão quando enfatiza:

O professor de Educação Infantil é também um educador matemático, como sujeito que tem consciência dos processos de aquisição do conhecimento matemático, do papel social desses conhecimentos na formação do educando e de como esse conhecimento pode ser adquirido.

Sendo assim, observamos o quanto é importante que o educador identifique o seu papel no processo educativo, porém é também fundamental, que ele perceba que desenvolver na criança um olhar matemático do mundo, é um desafio constante para o profissional que atua com bebês e crianças bem pequena, que requer deste uma reflexão constante de sua prática, do saber necessário ao seu exercício docente de maneira intencional e consciente, que promova o desenvolvimento de capacidades e valores nas crianças. Desse modo, é importante pensar na proposta curricular de Matemática para essa faixa etária, que supere a ideia de preparação para o Ensino Fundamental, abreviando o processo de escolarização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12) concebem a criança como um sujeito histórico e de direitos, construtora de sua identidade pessoal e coletiva, ela "[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura". O referido documento ressalta ainda que:

[...] as práticas pedagógicas, referentes a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo as crianças experiências em que "recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais (Brasil, 2010, p. 25-26).

Portanto, é fundamental que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, referente a linguagem matemática, tenha como objetivo garantir à "[...] criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como garantir o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com o outro" (Brasil, 2010, p.18).

Assim, é importante que as crianças, desde a Educação Infantil, vivenciem situações com a linguagem matemática, para que possam pensar em termos lógico-matemáticos e que seus processos mentais básicos para a aprendizagem da Matemática que são: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação, sejam estimulados. Porém, segundo Lorenzato (2006, p. 25) "É importante que o professor compreenda claramente tais conceitos, para que ele possa ter segurança na condução das atividades com as crianças". Por isso, é necessário pensar e refletir num currículo para a Educação Infantil que contemple

"o que ensinar", envolva a consciência de ampliar nas crianças suas competências, linguagens, cognição e socialização

Nesta perspectiva, é importante a instituição de Educação Infantil compreenda as características das crianças de zero a três anos, considerando-as ainda que sejam pequenas possuidoras de conhecimentos e experiências, pois vivenciam situações que envolvem números, relações entre quantidades, noções de tempo e formas, noções de tempo, quantidade de massa, desde o nascimento, através da música, nas artes, nas histórias, em jogos e brincadeiras, momentos ricos em aprendizagens em seu cotidiano.

Azevedo (2017, p. 29) aponta que:

A Instituição de Educação Infantil deve ser, desse ponto de vista, uma combinação ambiente/rotina que seja capaz de receber a experiência, a vida que cada criança traz, tornando-a parte de um grupo e transformando seus conhecimentos anteriores por meio da arte, do conhecimento, da brincadeira.

Entendemos que a construção da linguagem matemática, através das interações e da brincadeira, deve ter uma certa intencionalidade do professor, pois no momento das brincadeiras as crianças colocam em jogo seus conhecimentos e assim como, construirá novos conhecimentos. Lorenzato (2006, p. 54) aponta que ser relevante a compreensão de que todo material didático, até mesmo o jogo, é apenas um meio que pode desencadear ações e interações construtivas das noções matemáticas e que, por si só, não provoca aprendizagem, sendo assim, um acompanhamento específico e direcionado do professor se faz fundamental-

De acordo com Carvalho e Bairral (2014, p. 107), as crianças estão inseridas em um universo em que a Matemática se faz presente nas:

[...] informações que perpassam o cotidiano das crianças, aparecendo principalmente e de forma colossal nos meios de comunicação, o que exige delas habilidades para ler, interpretar e argumentar. Sendo assim, os espaços de Educação Infantil devem favorecer as interações e os intercâmbios com o meio, estimulando seu desenvolvimento crítico e preparando-as para o pleno exercício da cidadania.

Para oportunizar de maneira adequada o contato da criança com a Matemática é fundamental que a prática pedagógica contemple de maneira significativa a formação qualificada e a intencionalidade dos professores, pois, só assim, as "situações de rotina" (Azevedo, 2012), destinadas às crianças, inclusive os bebês, terão o caráter pedagógico adequado, priorizando a intencionalidade, o planejamento adequado, o processo de formação integral e assim favorecerá a compreensão por parte das crianças que a aprendizagem se faz em todos os espaços da Educação Infantil (Carvalho; Bairral, 2014).

Nesta perspectiva, Smole (2000, p. 62) desta que:

[..] uma proposta de trabalho de matemática para a escola infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas relativas a números, medidas, geometria e noções rudimentares de estatística, de forma que as crianças desenvolvam e conservem um prazer e uma curiosidade acerca da matemática. Uma proposta assim incorpora contextos do mundo real, as experiências e a linguagem natural da criança no desenvolvimento das noções matemáticas [...].

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) enfatizam, em seu texto, que as situações de rotina são fundamentais no desenvolvimento infantil. Logo, nesta leitura interpretativa, a linguagem matemática se faz presente em diversas situações do cotidiano infantil dentro a instituição.

Azevedo (2007, p. 25) reforça a importância de vivências significativas que valorizem a infância e afirma que na Educação Infantil "[...] não há aulas, não é pertinente nomear as crianças de alunos, isso implicaria numa redução da infância, assim como seu direito à brincadeira, aos jogos, aos contatos e relacionamentos afetivos e comunicativos com seus pares e com os adultos". Lembrando que estes eixos estão interligados, pois não se pode brincar sem interagir, pois essas ocorrem entre os pares, com a professora, com o brinquedo e outros materiais disponibilizados, entre o ambiente e a criança, entre a instituição e a família. Vale destacar que brincar tem o suporte da realidade, pois as crianças ao brincar trazem suas ideias, valores, percepções, representações e operam significados sentindo-se pertencentes à mundo cultural e social e essas experiências devem ser respeitadas, fortalecidas, acolhidas, ampliadas, questionadas e ressignificadas.

Considerando a brincadeira como fundamentais no desenvolvimento infantil, o documento "Brinquedo e Brincadeiras na creche Brasil", publicado no país em 2012, destaca através da brincadeira de qualidade, resultado da intencionalidade do adulto, e isso que faz da instituição educacional diferente da instituição familiar, quando proporciona autonomia às crianças, ao experienciam situações, como quando realizam movimentos corporais, diferentes conhecimentos matemáticos podem ser explorados, ou quando se movimentam pelo espaço, aos subir e descer obstáculo.

O documento Brasil (2012, p. 34) expõe:

Brincando de rolar sobre rolos de espumas, subindo em estruturas para criar desafios, brincando de esconder e achar objetos, olhando de cima ou de baixo, deitado, sentado ou de pé, apalpando objetos, encaixando peças, balbuciando sons ao ritmo de melodias, o bebê está explorando a geometria dos objetos, o espaço físico, os sons e mergulhando no mundo matemático.

Além destas situações envolvendo o corpo, as crianças ao brincarem podem explorar quantidades, o espaço, tempo, forma e medida em diversos contextos. Sobre brincadeira e construção de conhecimento, Smole, Diniz e Cândido (2003, p. 16) descrevem que:

[...] a valorização das brincadeiras infantis significa a conquista de um forte aliado nos processos de construção e expressão do conhecimento e permite ao observador atento interpretar as sensações, os avanços e as dificuldades que cada criança tem na construção e expressão do seu saber.

A entrada no mundo da Matemática é também a entrada do mundo infantil e na ludicidade tão presente nesta fase, e estes devem fazer parte do planejamento e da rotina do professor de forma integrada, pois uma situação vivenciada com as crianças ou uma brincadeira, podem fornecer subsídios para o professor explorar noções e conceitos matemáticos, podemos citar o momento da alimentação, da higienização, momentos que podem fomentar situações que desenvolvam e explorem a linguagem oral do bebê e linguagem matemática, verbalizando nestes momentos de interações os procedimentos mentais básicos Lorenzato (2008) de maneira lúdica e prazerosa.

Para isso, o professor tem que ter clareza do seu papel e do processo de aprendizagem da criança, como destaca Angotti (2006), ressaltando para a necessidade de superarmos os antigos conceitos, referentes a infância e suas peculiaridades e de se considerar a infância enquanto etapa singular da vida do ser humano, que merece ser respeitada. Defendendo ainda, a prática de "[...] um cuidar que promova a educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais, desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade" (Angotti, 2006, p. 19).

Com base em tal contribuição, compreendemos que o cuidar e o educar, também fazem parte da linguagem matemática dos bebês, das crianças bem pequenas, pois entende-se que as atividades de cuidado não se distinguem das atividades pedagógicas, uma vez que ambas são aspectos da mesma experiência, do ponto de vista da criança. A respeito do conceito de "cuidar e educar matematicamente", Ciríaco (2020) referencia-o dizendo que implica na sutileza de uma rotina integrada, voltada para o desenvolvimento das crianças, onde os sujeitos criança e professor, vivenciem a presença da linguagem matemática de modo a dispor de tempo e condições suficientes para compartilhar experiências com a linguagem matemática e possibilitar que a criança aproveite bem cada uma dessas experiências.

Azevedo (2012) destaca que através das experiências diversas e significativas as crianças compreendem que as noções e conceitos matemáticos podem estar presentes em diferentes contextos e de diferentes formas. Sendo assim, não podemos forçar a aprendizagem

de conceitos e sim estimular e proporcionar situações que agucem a curiosidade, a motivação e o interesse em aprender (Azevedo, 2012).

A partir das discussões, apontadas no referencial teórico de nossa pesquisa, nos propomos a fazer algumas considerações sobre a construção da identidade docente em específico a construção da identidade profissional de professores que atuam com bebês e crianças bem pequenas e o reflexo desta construção nas práticas pedagógicas que envolvem a Educação Infantil.

Retomando algumas definições, destacamos Cyrino (2017) para definir o conceito de identidade do profissional de professores. Segundo a autora, o processo de construção desta identidade é complexo, pois envolve aspectos pessoais, profissionais, intelectuais, morais e políticos, resultado do pertencimento deste sujeito em um grupo social, reitera ainda que a identidade profissional não está ligada ao que o outro pensa ou diz, mas como nos vemos e da capacidade de reflexão de nossa experiência. Destaca ainda alguns fatores que interferem nesta construção como a família; as experiências como aluno da Educação Básica; o processo de formação inicial (primeiras experiências docentes, principalmente no decorrer do estágio curricular supervisionado); as reflexões desencadeadas pelos formadores; as experiências de início da docência; as relações com seus pares no cotidiano escolar; as políticas públicas e seus desdobramentos; a visão do outro a respeito de si e de seu trabalho.

Como destaca Pimenta (1999), a identidade docente é construída de acordo com a significação que cada professor atribui a sua profissão, na qualidade de autor e ator em sua prática docente, no seu dia a dia, com base em seus valores, como se vê e se situa no mundo, sua história de vida, suas representações, seus conhecimentos, seus sentimentos e seus anseios. Porém, é importante destacar, que a competência profissional não se adquire apenas com teorias, saberes necessários, porém não suficientes, pois uma prática competente é aquela em que o professor consegue refletir sobre sua prática, faz necessário dotar-se de saberes e conhecimentos, sejam estes científicos, pedagógicos, intuitivos ou criativos tornando-se evidente a necessidade de adquirir novos saberes para o bom desenvolvimento da prática educativa.

Por isso, faz-se necessário discutir sobre a qualidade dos cursos de formação que preparam professores, com o objetivo de valorização a identidade deste profissional, rompendo com práticas que se relacionam a sua vida pessoal ou direcionadas pelos discursos oficiais e políticos, os quais como vimos, historicamente, colocam a Educação Infantil e a formação de suas profissionais como segundo plano de suas ações.

Nesta perspectiva, é importante definir a identidade do professor de Matemática da infância e quais saberes são essenciais para o bom desenvolvimento da prática educativa com crianças, desde bebês.

Para o desenvolvimento de situações de rotina de qualidade, com bebês e crianças bem pequenas, que privilegie o protagonismo infantil, o professor de Matemática da infância precisa buscar conhecimento pedagógico da faixa etária a qual irá trabalhar para que não caia no imprevisto. Sendo assim, a educadora matemática da Educação Infantil deve buscar conhecer as particularidades de fase e a proposta curricular adequada, pois assim conseguirá planejar os espaços e as ações que evidenciem seu caráter intencional, de forma a explorar as noções e conceitos científicos e culturalmente elaborados. Assim, é relevante que esta proporcione para as crianças situações de rotina, significativas e contextualizadas, pois assim conseguirão compreender que a Matemática está presente em sua vida de diversas formas e contextos.

Em síntese, podemos concluir que a identidade profissional da educadora matemática da Educação infantil, que atua com bebês e crianças bem pequenas, é constituída pelo conjunto de fatores durante sua trajetória de vida, que para se tornar professora precisa de formação adequada que priorize não somente as teorias, mas a formação de uma consciência reflexiva, que desenvolva o "educar e cuidar matematicamente" (Ciríaco, 2020), que compreenda a função da linguagem matemática e sua presença em todos os contextos, desde a tenra idade e enfim que reconheça o seu papel na formação do educando.

4 A NARRATIVA E SUA DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Apresentamos, neste capítulo, a discussão da entrevista narrativa como um método de produção de dados a partir da perspectiva do sociólogo alemão Fritz Schütze e colaboradores que possuem pesquisas com base em seu método.

Dentro da visão adotada neste trabalho, podemos descrever a pesquisa narrativa como uma abordagem de investigação que consiste na produção de histórias sobre um determinado tema em que o pesquisador buscará informações para entender determinado fenômeno investigado a partir da narrativa de vida de seus colaboradores.

Sendo assim, discorreremos sobre a abordagem metodológica da pesquisa narrativa que está relacionada a historicidade dos indivíduos, característica marcante como uma prática pedagógica, como análise potencial para a compreensão de práticas sociais relativas à Educação Matemática (Nacarato; Passos; Silva, 2014). Especificamente, no caso de nosso estudo, contamos com a colaboração de três professoras, que atuam com crianças de zero a três anos, integrantes de um grupo estudos sobre Educação Matemática na infância denominado: "Outros Olhares pra Matemática" GEOOM/UFSCar.

4.1 A dimensão da narrativa em pesquisa na área da Educação Matemática

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Walter Benjamin (O narrador – Magia e técnica, arte e política).

A pesquisa que desenvolvemos é de natureza qualitativa, pois pretendeu analisar elementos constituintes da identidade de professoras que atuam com crianças 0 a 3 anos de idade, as quais participam de um grupo de estudo sobre Educação Matemática na infância denominado: "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/CNPq/UFSCar⁵). Portanto, é indispensável conceituar e caracterizar a pesquisa qualitativa, pois está se aproxima do trabalho que desenvolvemos no campo das narrativas docentes.

A investigação qualitativa implica reconhecer e captar sentidos atribuídos aos sujeitos para "[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos

⁵ Liderado pela Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo (UAC/UFSCar) e pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (DTPP/UFSCar).

fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 2002, p. 21).

A abordagem qualitativa busca ainda, investigar as relações e ações existentes entre indivíduos, evidenciando a compreensão da realidade humana vivida socialmente com ressalta Minayo (2004, p. 10) as abordagens qualitativas são:

Aqueles capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Souza (2010) corrobora com tal entendimento discorrendo sobre o que determinou de "essência" da abordagem de investigação, destacando que esta modalidade favorece o entendimento dos códigos, valores, comportamentos a partir do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, assim como a produção de dados concretiza-se em função de um contato aprofundado com os indivíduos, em suas realidades naturais.

A pesquisa qualitativa privilegia procedimentos descritivos e reconhece a subjetividade, é centrada na compreensão das experiências, percepções e contextos dos participantes. Em vez de buscar respostas objetivas e generalizáveis, busca descrever e interpretar a complexidade da realidade social. Resumindo a pesquisa qualitativa valoriza a descrição rica e a compreensão profunda dos fenômenos sociais, aceitando a subjetividade como uma parte fundamental do processo de pesquisa.

Porém, é importante destacar que o pesquisador não deve ignorar qualquer dado do tipo quantitativo, pois a abordagem qualitativa, em alguns momentos, pode depender de estudos quantitativos que geram resultados generalizáveis e parâmetros ou mesmo qualquer pesquisa que seja feita baseada em outra noção de conhecimento. Bogdan e Biklen (1994, p. 195) explicitam esta questão ao afirmarem que:

[...] embora os dados quantitativos recolhidos por outras pessoas (avaliadores, administradores e outros investigadores) possam ser convencionalmente úteis tal como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. [...] Os investigadores qualitativos são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos por seu valor facial.

Dessa forma, quando tratamos da pesquisa qualitativa, referimos a procedimentos denominados de qualitativos que compreendem o conhecimento como não é isento de valores, como destaca Bicudo (2006, p. 106):

[...] o qualitativo engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões. [...] entende-se que a noção de rigor não seria aplicável a dados qualitativos, uma vez que a eles faltaria precisão e objetividade, dificultando ou impossibilitando a aplicação de quantificadores.

Levando-se em consideração que a pesquisa se trata de uma investigação de natureza qualitativa, torna-se oportuno analisar suas principais características e, para isso, destacamos os autores Bogdan e Biklen (1994) que apresentam cinco características fundamentais para a pesquisa qualitativa.

A primeira característica diz respeito a fonte e ao ambiente natural, segundo estes: "Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47), entendemos aqui que, nesta abordagem, o ambiente natural é a fonte direta em que os investigadores devem preocuparem-se em observar e compreender os fenômenos que ocorrem neste contexto, assim como buscar saber como e em que circunstâncias eles ocorreram. No caso aqui analisado, o contexto (a fonte direta de dados) refere-se à identidade das professoras de crianças bem pequenas de um grupo colaborativo em Educação Matemática.

A segunda característica presente em uma investigação qualitativa é a descrição: "A investigação qualitativa é descritiva" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48), aqui o ponto fundamental são os dados produzidos por meio das narrativas docentes que é a premissa da referida pesquisa que trabalharmos, em que o principal instrumento de produção de dados centra-se na história de vida das professoras.

Outra característica é que "Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). Destacamos, nesta característica, a importante tarefa da pesquisadora em estar atenta as narrativas, buscando atentamente analisar enquanto contam suas experiências e ressignificam o seu olhar para sua prática pedagógica, depoimentos que irão gerar e ampliar conhecimentos teóricos que permitam desvelar suas identidades profissionais.

A próxima característica destacada pelos autores, como quarta, é que: "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50). Aqui o investigador, ao analisar os dados, se guia por um processo indutivo de análise, ou seja, busca identificar unidades textuais discursivas em relação aos objetivos que se tem. Particularmente, neste trabalho, para as categorias emergentes do discurso das docentes em suas narrativas sobre suas formações, trajetórias, práticas e experiências com a linguagem matemática no espaço-tempo da creche

A última característica da investigação qualitativa, para Bogdan e Biklen (1994, p. 50) centra-se no fato de que: "O significado é de importância vital na abordagem qualitativa". O pesquisador preocupa-se em buscar compreender o significado que os participantes conferem às suas experiências, ou seja, o significado das coisas o "por quê e ao o quê". No contexto da pesquisa, buscamos entender as direções que as professoras entrevistadas seguiram até se tornarem educadoras de bebês e crianças bem pequenas, suas vivências, alegrias, tensões e dificuldades, desde o início de sua escolaridade, fatores estes que contribuiriam para a construção de sua identidade. Quando o investigador realiza as etapas de subtrair os dados, interpretá-los, descrevê-los e atribuem significados para estes, estará realizando uma abordagem de caráter qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), é importante a compreensão da perspectiva dos sujeitos na pesquisa qualitativa. Ao produzir informações para o estudo, o pesquisador tem como o objetivo entender como os participantes veem e interpretam o mundo ao seu redor. Melhor dizendo, a pesquisa qualitativa não apenas produz dados, mas também busca interpretar e compreender profundamente a forma como os sujeitos experienciam e fazem sentido do mundo, reconhecendo que essas compreensões são complexas e multifacetadas.

A pesquisa qualitativa favorece ao pesquisador aproximar-se da realidade vivenciada pelos indivíduos no campo de produção de dados. Portanto, a pesquisa qualitativa é, sem dúvida, a mais indicada na discussão proposta, pois nos aproxima da situação investigada, no caso das professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas e que participam de um grupo de estudos colaborativo de Educação Matemática na Educação Infantil, com base na descrição de suas experiências através da entrevista, diálogo que ocorreu entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

Corroborando esses dizeres, Garnica (2004, p. 86) destaca as seguintes características da pesquisa qualitativa em Educação Matemática, dizendo que ela tem:

- (a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas.

Concluimos que a abordagem qualitativa favoreceu a análise das entrevistas realizadas com as professoras, promovendo a construção de conhecimentos a respeito da identidade profissional destas.

4.1.1 Pesquisa narrativa e seu potencial enquanto abordagem metodológica

A pesquisa narrativa foi a abordagem metodológica adotada neste estudo e que muito contribuiu ao fazer ecoar vozes dos sujeitos (professoras), as suas vivências e práticas pedagógicas, respeitando suas singularidades e ressignificações. "Narrar a própria vida é uma ação humana espontânea" (Passeggi, 2010, p. 104).

Com tal abordagem, sabemos que muitas são as formas desta prática dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos, que podem ser orais ou escritos, como parte da história da humanidade, seja um relato de um evento real ou não, uma história, fato contado ou recontado, relato de um acontecimento, de uma sequência de eventos passados e etc. Histórias que podem ser conseguidas através da utilização de alguns métodos como a entrevista, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo.

Nacarato, Passos e Silva (2014, p. 702) destacam alguns tipos de narrativas ressaltando que:

Não bastasse essa amplitude de possibilidades, constatamos a polissemia que envolve a palavra narrativa: escrita do professor, narrativas (auto)biográficas, narrativas da experiência, histórias de vida, memoriais (de formação), narrativas e/ou trajetórias de formação, narrativas de aulas, pesquisa narrativa e investigação biográfico-narrativa. Em muitos casos, não se trata de termos correlatos, mas com múltiplos significados e múltiplas formas de abordagem teórica e de análise.

Sendo assim, as narrativas se relacionam a nossas vidas e experiências de acordo com nossos valores e crenças que, por sua vez, com o tempo e o lugar que estamos inseridos. Portanto, as narrativas passam a existir no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo (Cabral; Sousa, 2015).

Antes de adentrarmos no instrumento central de produção de dados a que recorreremos (entrevista narrativa), consideramos importante abordar a definição de pesquisa narrativa. A pesquisa narrativa pode ser descrita como uma metodologia em que ocorre há produção de histórias sobre um determinado tema, neste caso o investigador buscará nestas informações para compreender um determinado fenômeno. Clandinin e Connely (2000, p. 20) definem pesquisa narrativa como "[...] uma forma de entender a experiência [...]" em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Ou seja, o que destaca e diferencia a pesquisa narrativa das outras abordagens de investigação é o fato dela ser concebida pelo enfoque dado à experiência,

ênfase que se consolida na interação entre as experiências narradas e o aporte teórico adotado na pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa narrativa no campo da Educação Matemática vem sendo bastante difundida e desenvolvida nos últimos vinte anos também através das biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, depoimentos, devido seu potencial de desenvolvimento nas Ciências Humanas, "[...] a narrativa atende a múltiplas funções essenciais à vida numa cultura: a comunicação, a explicação de motivações para comportamentos e causas, a persuasão, a criação de versões para acontecimentos, o entretenimento, a construção de mundos e situações possíveis" (Passeggi et. al., 2018, p. 50-51).

Trabalhar com a pesquisa narrativa na educação é compreender como a narrativa produz experiência e sentido, pois está além da interpretação das experiências narradas, é um conhecimento real, construído por temas que em dadas circunstâncias são adotados por grupos sociais concretos, não é preocupar-se somente com detalhes descritivos, mas é promover um movimento questionador, atento às experiências e vivências do professor.

A pesquisa narrativa, de acordo Clandinin e Connely (2015), baseia-se na relação existente entre o ato de narrar e a experiência, pois quando os sujeitos narram suas histórias pessoais ou profissionais, compreendem suas próprias experiências.

Assim, os autores Clandinin e Connely (2015, p. 48, **destaques dos autores**) afirmam que:

Educação e estudos em Educação são formas de experiência. **Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência.** Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa **porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela.**

O filósofo alemão Benjamim (1994) também trouxe sua contribuição para o conceito de pesquisa narrativa, relacionando-a a experiência. Dizia ele que "[...] a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele" (Benjamim, 1994, p. 20). Para este filósofo, na narrativa "[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros" (Benjamim, 1994, p. 201). Portanto, é na narrativa, por ter a oralidade como característica, que se conservam as tradições e as conversas, o já não acontece nos romances que têm origem em um momento isolado do indivíduo e trazendo para sua história o sentido da vida, e impondo ao leitor um final, ou seja, nesta dinâmica o narrador se responsabiliza pelas informações.

A narrativa também é tema de discussão de Souza (2010, p. 17) que traz a importância desta enfatizando que, ao narrar, "[...] o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e de investigador da sua própria história". Nesta mesma linha de pensamento, Benjamin (1994, p. 37) compreendia a arte de narrar uma história, um fato infinito, "[...] pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois". Portanto, a narrativa não seria uma lembrança acabada de uma experiência, mas algo que se reconstrói à medida em que é narrada. Sobre este modelo de pesquisa narrativa, Vaz (2018, p. 43) destaca algumas características deste método enfatizando que:

A narrativa está presente no imaginário popular e ultrapassa a linearidade do simples contar histórias, pois assume características e perspectivas particulares dos narradores que, por sua vez, também são tocados pelas comunidades, grupos sociais e subculturas que expressam histórias, palavras e sentidos específicos de suas experiências a partir de suas realidades.

As narrativas, quando utilizadas na educação, também favorecem a formação docente, pois trazem aproximações de suas memórias e trajetórias, promovendo novas aprendizagens e ressignificação de suas práticas. Nacarato, Passos e Silva (2014, p. 706) contribuem com a discussão ao afirmarem que:

A abordagem narrativa no âmbito da formação continuada do professor de Matemática (ou que ensina Matemática), visando o seu desenvolvimento profissional, inclui a discussão sobre histórias orais ou escritas que envolvem o ensino dos próprios professores ou a discussão de situações de ensino que vivenciaram ou conheceram, a fim de compreender o seu senso de tomada de decisão em situações de ensino de Matemática ou do cotidiano escolar e facilitar a ampliação ou reconstrução desse senso.

Portanto, as experiências vividas pelos professores durante o processo investigativo vão relacionar-se com diferentes momentos da sua vida pessoal e formação profissional. Sobre tal argumento, referenciamos também Souza (2012, p. 46), quando revela que "[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação".

Sendo assim, como metodologia ou forma de dar direcionamento para a realização de um objetivo na pesquisa "[...] (auto)biográfica em educação e o uso de narrativas autobiográficas como fonte, método de pesquisa e prática de formação apontam caminhos para

ter acesso a essas experiências formativas, de forma ética e respeitosa aos narradores e suas histórias de vida" (Oliveira; Passeggi, 2021, p. 42).

Fiorentini (2006, p. 29) também destaca a importância das narrativas como canal de comunicação dos professores:

As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras.

O ato de narrar é humano e, por isso, social. Nele encontramos argumentos que a sugerem o uso da narrativa como dispositivo de produção de dados em investigações cujo foco seja a trajetória de formação, como é o caso do estudo que subsidia tal propositura. Como destaca Benjamin (1994, p.205): "A narrativa não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele".

Nesta investigação, optamos, como já mencionado, pela entrevista narrativa, visto que buscamos valorizar e analisar as histórias narradas pelas professoras de bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos de idade) que participam do grupo estudo sobre Educação Matemática na infância denominado: "Outros Olhares pra Matemática" GEOOM/UFSCar. Ao narrarem as professoras não estão simplesmente, relatando eventos ou fatos isolados de suas experiências, mas contam sobre elas, momentos que oportunizam ir além de pensar sobre tais experiências, refletem sobre suas práticas, dando vida não só a sua história, mas de um grupo, de um contexto ou momento histórico, de uma classe social e cultural, encontram-se engajadas em um processo mais profundo e multifacetado de reflexão e significado.

Essas narrativas oferecem uma visão profunda e contextualizada das realidades educacionais, destacando a complexidade e a riqueza das experiências vividas pelos educadores. Elas permitem uma compreensão mais global das práticas educacionais, não apenas como uma série de ações, mas como processos dinâmicos e interligados que são moldados por e moldam seu contexto.

Nesta direção, ao tentar responder o questionamento: "**Em que medida a inserção em um grupo de estudos acerca da Matemática na Educação Infantil contribui para a identidade das docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade?**", a pesquisa seguiu

o método de produção de dados da entrevista narrativa pautada em procedimentos e instrumentos da técnica da narrativa apresentados por Schütze em 1977.

Procedimentos estes que, privilegiam as experiências das participantes, por meio de seus relatos autobiográficos, que quando analisados são instrumentos capazes de fornecer informações, assim como traz visibilidade aos fatores que influenciaram o processo, provocando a reflexão e a ressignificação de atitudes.

Vaz (2019) destaca a importância da pesquisa narrativa dizendo que esta vai além de um método, pois proporciona a geração de dados importantes para a pesquisa qualitativa e outros colaboradores. Pensando na importante contribuição que este método de pesquisa, a entrevista narrativa, pode trazer a nossa discussão baseamos em pesquisadores como Vaz (2019), para quem a entrevista narrativa apresenta-se como fonte de produção de dados e no método de análise em Fritz Schütze. A entrevista narrativa "[...] pode ser considerada - se aplicada conforme suas regras -o método não apenas mais consistente, mas também o único com eficácia suficiente para satisfazer essas exigências metodológicas" (Rosenthal, 2017, p. 226).

4.2 O método da entrevista narrativa

A entrevista narrativa, como método da pesquisa qualitativa, foi elaborada por Fritz Schütze, sociólogo e pesquisador alemão que nasceu em janeiro 1944 na Alemanha, famoso no mundo pela inserção das entrevistas narrativas nas Ciências Sociais.

Schütze (2013), durante seus estudos enquanto sociólogo, percebeu que os procedimentos aplicados nas pesquisas qualitativas de sua época causavam incertezas, pois segundo ele estes não conseguiam representar os fenômenos sociais investigados com clareza por causa da inflexibilidade de seus instrumentos, que não favoreciam o narrar livre dos participantes, uma vez que utilizavam de artifícios para direcionar as respostas, o que inibia as manifestações dos participantes.

Preocupado com tais situações, o autor elaborou um método de entrevista que rejeita os modelos denominados de "estruturados e semiestruturados". Vaz (2019), em estudos do autor, acredita no modelo não estruturado que compreende a importância do ato de relatar, que convida o entrevistado a realizar um movimento de construir e reconstruir sua história, sua identidade através da exposição, buscando compreender os fatos a partir da perspectiva dos sujeitos, sem a influência do entrevistador. Dessa forma, o narrador pode rememorar as

experiências reveladas, "[...] ao narrar um fato vivido, vive-se novamente a história da experiência" (Vaz, 2018, p. 44) conseqüentemente ao contar sobre o passado reconstrói o presente.

O método proposto, pesquisa narrativa biográfica, coloca o entrevistado em evidência como autor de sua história. Ao contá-la de maneira simples, atribuindo significado aos momentos que considera pertinentes, o entrevistado coloca o pesquisador numa posição de aprendiz, pois exige dele um conhecimento sobre o campo investigativo e o desenvolvimento da pesquisa.

Ainda sobre a narrativa, como método de investigação, Galvão (2005, p. 342) destaca que esta:

[...] pressupõe uma postura metodológica filmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção na coleta de dados e na sua interpretação. [...] pressupõe o domínio de técnicas linguísticas de interpretações dos textos recolhidos.

O método proposto por Friz Schütze (2013) destaca que as vivências dos sujeitos estão interligadas por diferentes contextos situacionais nos quais estão inseridos, por isso a impossibilidade de desenvolver um instrumento de pesquisa padronizado que englobe igualmente a todos, a complexidade da realidade de cada um dos sujeitos e do contexto social investigado é construída a partir de sua perspectiva. Sobre tal questão, Vaz (2019, p. 62) destaca:

A pesquisa narrativa biográfica rejeita as imposições presentes nos modelos estruturados ou semiestruturados das pesquisas convencionais e adota uma versão mais aberta e democrática na medida em que oportuniza ao entrevistado narrar suas experiências garante também o mínimo de influência do entrevistador.

Schütze (2007, p. 8-9), ao elaborar seu método, defende que:

Mediante a recordação do passado, na narração autobiográfica de certas fases e episódios da vida ou ao narrar a história de vida como um todo, o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração autobiográfica, como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento.

Nesta perspectiva, compreendemos a importância deste método para nossa pesquisa, uma vez que a entrevista proposta, pode auxiliar na construção da identidade das professoras,

haja vista que as narrativas têm como finalidade favorecer a compreensão de seu papel social, dentro da realidade social que está inserida, além de contribuir em seu processo de formação. Parte do pressuposto de que há uma "[...] profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida" (Schütze, 2007, p. 8).

Schütze (1983, p. 284) destaca ainda que:

É importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos de destinos pessoais de vida possuem relevância social.

Nacarato e Passeggi (2013, p. 290) corroboram com esta afirmação dizendo que:

As experiências vividas são narradas e, portanto, as narrativas produzidas trazem não apenas os sentidos que cada uma atribuiu ao vivido, mas também a história de uma comunidade, as ideias de uma coletividade - neste caso -, do coletivo dos atores educativos, em especial dos professores.

Sabemos que a entrevista narrativa é um momento em que um sujeito narra/conta sua história ou episódios de sua vida que consideram importantes para o entrevistador/pesquisador que acolhe e escuta, mas para o sucesso da entrevista narrativa é necessário que o pesquisador siga algumas etapas com rigor em especial as de preparação e execução. É necessário ter ética, empatia, ter atenção, esclarecer os objetivos e intenções, no processo, na coleta de dados.

Atentar-se que o tema abordado faça parte da experiência do informante como destaca Vaz (2019, p. 63):

O tema da pesquisa deve fazer parte da experiência do informante para garantir seu interesse e ampliar a riqueza de detalhes da entrevista. É necessário que o assunto tenha significância pessoal, social e comunitária, e que o pesquisador não faça menção ao interesse do informante no tópico para garantir que não haja posições ou papéis definidos anteriormente à entrevista.

O momento da narração é um momento único, repleto de sensibilidade, de confiança por parte do entrevistado, diante do pesquisador, pois durante a narração o sujeito abre sua vida para o outro, que escuta sem interrupções e através deste abrir pode superar e ressignificar as experiências ao recordar do seu passado.

Pensando neste importante momento, é fundamental que alguns cuidados sejam tomados para garantir o desenvolvimento exitoso da entrevista narrativa. Sendo assim, apresentamos uma síntese das fases da entrevista narrativa, de acordo com os estudos de

Schütze (2013), Jovchelovitch e Bauer (2010) e Vaz (2019) caracterizam e sistematizam a estrutura para o desenvolvimento da entrevista narrativa.

Quadro 1. Fases principais de Entrevista Narrativa.

FASE DA ENTREVISTA	REGRAS PARA A ENTREVISTA	EXECUÇÃO
1-Preparação	Momento de estudo e pesquisa. Formulação das questões "exmanentes".	Levantamento bibliográfico. Seleção das professoras integrantes do grupo de estudo enquadradas no perfil da pesquisa.
2-Iniciação	Organização da narração por tópico (linha cronológica).	Explicamos para as professoras a dinâmica da entrevista, seu objetivo e solicitamos autorização para gravação das narrativas, que foi atendida por todas.
3-Narração Central	Escuta ativa, sem interrupções e atenta a narração com os sinais deixados pelo informante que a narração finalizou.	Neste momento, coube à pesquisadora uma escuta atenta e sem interrupções, deixando a narrativa fluir de forma natural, apenas encorajando que as professoras de Educação Infantil continuem a narrar.
4-Fase de perguntas	Deixar o entrevistado narrar, evitar dar opiniões ou perguntar por quê?	Após a narrativa de maneira tranquila, realizamos perguntas pertinentes referente ao tema abordado. Aqui, solicitamos que as professoras contassem sobre sua trajetória iniciando pela infância, juventude, finalizando com início de carreira e ingresso no grupo GEOOM. Neste momento, ao narrarem sobre sua vida, puderam apontar fatores que influenciaram a construção de suas identidades enquanto educadoras de crianças de zero a três anos.
5-Fase conclusiva	Parar a gravação. Realização de perguntas relevantes que surjam após a finalização da narrativa. Comentários informais e anotações.	Agradecimento; Após a finalização das gravações, agradecemos as professoras e comunicamos que as mesmas seriam armazenadas em arquivos no drive e transcritas pela pesquisadora. Após a transcrição as entrevistas seriam encaminhadas para as professoras para que pudessem rever seus relatos e assim darmos continuidade na pesquisa.

Fonte: Elaborado com base em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

O Quadro 1, baseado em Jovchelovich e Bauer (2002), indica caminhos, possibilidades de ação em cada etapa da entrevista narrativa, organização deixa o momento mais leve, tirando

ou reduzindo constrangimentos que possam aparecer durante a entrevista, etapas que detalharemos abaixo. Vale salientar ainda que a entrevista narrativa não é um instrumento de pesquisa, mas sim um método, uma técnica que utilizamos para conduzir o questionamento das entrevistadas.

As etapas da entrevista narrativa transcorreram da seguinte forma:

Preparação: Neste momento, o pesquisador precisa estar inteirado do campo do estudo completamente familiarizado com o campo e compreender a questão principal da investigação. Realizando pesquisa preliminares, leituras de documentos, relatos informais. Organizar e estruturar uma lista de perguntas exmanentes, que estão de acordo com interesse do pesquisador, também deve estar preparado para as questões imanentes, que são os temas, tópicos e relatos que surgem durante a narração. O desafio é associar as questões imanentes, apoiadas nas questões exmanentes;

Iniciação: De acordo com Jovchelovich e Bauer (2002), essa é a fase em que se apresenta o contexto da investigação. Nesta, é importante que o entrevistado autorize a gravação da entrevista, explique o processo e todas as etapas da entrevista e, em seguida, apresente o tópico inicial e que este tenha significado pessoal ou social para o entrevistado e seja relevante para o desencadeamento dos demais tópicos;

Narração Central: devemos lembrar que a narração é uma ação exclusivamente do entrevistado. Portanto, não pode haver qualquer tipo de interrupção por parte do entrevistador. A narração deve seguir, com demonstrações de interesse, o entrevistador deve ter uma atitude positiva e encorajadora, até que o informante indique ("coda") que terminou a narração, realizando uma pergunta direta: "Haveria mais alguma coisa a acrescentar?" ou "Você gostaria de contar mais alguma coisa?" Para isso, o entrevistador deve organizar sua escuta, procurando de maneira atenta associar as questões exmanentes e imanentes, e assim conseguirá escrever as perguntas para a fase seguinte (Jovchelovich; Bauer, 2002);

Fase das perguntas: Nesta, o objetivo é integrar o material ao narrado, as questões do pesquisador exmanentes são traduzidas em questões imanentes e apresentadas ao entrevistado. O entrevistador deve procurar sedimentar as informações e acima de tudo preocupar-se com o percurso das perguntas e estas devem estar relacionadas aos acontecimentos narrados, na história ou a um tópico da pesquisa;

Fala conclusiva: Ao final desta etapa, o gravador, celular ou computador devem ser desligados e, a partir deste momento, como destaca Muylaert et. al. (2014), inicia-se uma conversa informal para esclarecer algumas questões que não ficaram tão claras. É importante que ao final o entrevistador se organize e registre suas impressões sobre a entrevista.

A análise dos dados é considerada por muitos pesquisadores como uma das etapas mais complexas em uma entrevista narrativa. A dificuldade encontra-se devido ao fato de se tratarem história de vida, experiências pessoais de pessoas com perfis e contextos de vida diferentes. Pensando neste contexto, utilizamos a descrição analítica ao correlacionar as biografias três professoras, com os seis passos da pesquisa narrativa de Fritz Schütze: **1. Análise formal do texto; 2. Descrição estrutural do conteúdo; 3. Abstração analítica; 4. Análise do conhecimento; 5. Comparação contrastiva; e 6. Construção de um modelo teórico.**

Encerrada a entrevista, o material deve ser cuidadosamente transcrito e analisado.

Entendemos que o momento da transcrição das entrevistas é muito importante para o sucesso da entrevista narrativa. Como sabemos, a entrevista narrativa constitui-se método para gerar histórias, embora possam ser analisadas de diferentes maneiras, ela precisa ser o mais fidedigna possível, foi o que realizamos durante a transcrição das mesmas.

Após a escuta e a transcrição, outra etapa importante é a análise dos dados e em nossa pesquisa utilizamos o método de análise e interpretação da Entrevista Narrativa Biográfica, o modelo de análise proposto por Fritz Schütze, denominado de método "reconstrutivo", pois tem a finalidade de promover a reconstrução dos eventos e dos processos biográficos do narrador.

Schütze (2014, p. 229-230) faz um resumo das principais etapas de análise, explicando que:

As principais etapas para análise de entrevista narrativas são: análise dos esquemas comunicativos do texto; descrição estrutural do enredo e suas unidades formais; abstração analítica de generalidades, que são reveladas pelo texto; comparação contrastiva com as generalidades de outros textos, que são comparáveis em tópico e forma; desenvolvimento de um modelo teórico; verificação densificação e reespecificação dos modelos teóricos por confronto com outros materiais de texto empírico pertinentes.

Após a devolutiva das professoras, seguimos para a análise dos dados e, para tal, nos pautamos nos seis passos propostos por Schütze (1977), que também são descritos Vaz (2018) e Bauer e Gaskell (2002).

A primeira etapa após a transcrição detalhada, onde o pesquisador realiza as escutas e encaminhar para o entrevistado para de possa analisar, é primeiro passo de análise denominado de **análise formal dos dados**.

Esta etapa, para Schütze (2013), diz respeito a descrição estrutural dos conteúdos das biografias, em que identificamos as diferentes partes das narrativas em suas estruturas temporais, ressaltando que estas revelam a trajetória de vida de cada entrevistado, permitindo que o pesquisador construa uma primeira impressão sobre a narrativa como um todo, que identifique na estrutura global da narrativa, o quadro de referência do narrador e os principais esquemas de ação para uma mudança ou não de sua situação biográfica. Nesse momento, o entrevistador deve separar os segmentos formais dos portadores em material indexado do não indexado para obter uma compreensão mais apurada da narrativa, pois "[...] as proposições indexadas têm uma referência concreta a quem fez o quê, quando, onde e por quê; quanto as proposições não-indexadas vão além dos acontecimentos e expressão valores, juízos e toda forma de uma generalizada "sabedoria de vida" (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 106).

Vaz (2019, p. 65) ressalta que "Esse ordenamento dos acontecimentos tem como objetivo recriar as trajetórias individuais dos portadores das biografias separadamente a fim de traçar o perfil de cada um [...]". A etapa análise formal dos dados é considerada uma das mais importantes, pois através destes dados o pesquisador conseguirá identificar as marcações temporais, apresentadas pelo entrevistado ao narrar os fatos de sua vida, conseguindo ainda perceber o entrelaçar de fatos marcantes na trajetória do sujeito. Para Schütze (2013, p.213), a "[...] análise formal do texto consiste em eliminar inicialmente todas as passagens não narrativas, para em seguida, ordenar o texto narrativo "puro" seguindo seus segmentos formais".

Trazendo para a pesquisa, este é o momento em que analisamos a construção das narrativas das professoras e conseqüentemente a construção de suas identidades, de acordo com elemento presentes no texto, procurando transcrevê-la de maneira a evidenciar o que de fato foi essencial para suas biografias.

O segundo passo referente a análise dos dados Schütze (2013) denominou de **descrição estrutural do conteúdo das entrevistas**. Nesta etapa, segundo Schütze (2013, p. 213), realiza-se uma "[...] descrição estrutural do conteúdo das partes apresentadas, que são formalmente delimitadas umas das outras pelos marcadores, ou seja, corresponde a uma análise detalhada de cada segmento das narrativas para a identificação de estruturas processuais no curso do entrevistado". Sendo assim, pesquisador deve analisar não só o que está sendo narrado, mas também o como está sendo narrado.

Pontos culminantes e situação de vida mais importantes planejados ou não, mudanças de etapa de vida que conduziram até a fase atual, "[...] determinadas etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas" Schütze (2010, p. 213-14). Sobre essa perspectiva, Vaz (2019, p. 66) aponta:

[...] ser evidenciadas as condições iniciais da narrativa, os episódios e momentos mais importantes, os pontos culminantes, as situações planejadas, as mudanças gradativas de etapas de vida, dentre outros aspectos que conduzem à fase atual.

Para Schütze (2014, p. 230), esta etapa "[...] tenta retratar os processos sociais e biográficos (incluindo atividades de elaboração, auto explicação e teorização [...] do informante) apresentados pela narrativa". Como também sugere Weller (2009, p. 07), "[...] trata-se da etapa mais minuciosa do processo de análise". Essa etapa da análise tem como objetivo principal a identificação das diferentes estruturas processuais no curso da vida, como pontos de transformação, momentos dramáticos, entrelaçamentos de eventos. Com base nas considerações presentes na narrativa, o pesquisador, reconstrói uma "linha diretriz de cada biografia" (Vaz, 2019, p. 66), quando destaca os pontos ou momentos mais importantes no curso de vida das professoras, "[...] examinar além do que foi narrado, a forma pela qual a narrativa foi construída" (Ravagnoli, 2018, p. 11).

Segundo Schütze (2011, p. 214), as "etapas de vida arraigadas" referem-se a momentos ou eventos significativos que têm um impacto profundo e duradouro na vida de uma pessoa. Esses momentos podem ser desafiadores, adversos, ou simplesmente significativos de maneira positiva ou negativa, e são fundamentais para a formação e transformação da identidade pessoal e das trajetórias de vida. São elementos que influenciam um ao outro, afetando a vida de alguém de maneira complexa e interligada, provocando uma transformação. São pontos temporais presentes na descrição estrutural, que juntos ajudam a construir uma narrativa compreensiva sobre como a vida de uma pessoa se desenvolve e é moldada por suas experiências e conseqüentemente as instituições ao seu redor. Sendo assim, estas etapas são essenciais para entender a complexidade da trajetória de vida de uma pessoa e como suas experiências são interligadas, moldando sua identidade e sua interação com o mundo ao seu redor.

Reportando a pesquisa, é neste momento da análise das entrevistas das professoras que o pesquisador deve observar o que aconteceu, como aconteceu, onde, porque, como, a origem de suas experiências, as reflexões e os conflitos que perpassaram suas trajetórias e que

conduziram a fase atual. Através da produção e análise de narrativas, podemos identificar várias etapas de "vida arraigadas" (Schütze, p. 214) como a escolha da profissão, desafios enfrentados no início da carreira, eventos pessoais significativos, e mudanças na prática pedagógica ao longo do tempo. Essas etapas ajudam a compreender não apenas as escolhas e práticas do educador, mas também como essas decisões são moldadas por suas experiências e pelo contexto social e institucional em que estão inseridos.

O terceiro passo é a realização da análise das narrativas através do processo de **abstração analítica**, cujo objetivo é analisar e reconstruir a trajetória dos entrevistados. Vaz (2018, p. 53) define como processo de "[...] comparação entre os elementos das narrativas buscando identificar o auto entendimento do informante (construção da biografia).

Para Schütze (2011, p. 214), durante a abstração analítica o investigador deve manter distância do entrevistado e dos detalhes observados e analisados e se atentar "[...] as expressões estruturais abstratas de cada período da vida[...]", colocando-as "[...] em relação sistemática umas com as outras". De acordo com Vaz (2019, p. 67) o objetivo deste "[...] distanciamento é de reconstruir a biografia como um todo, considerando todas as etapas do ciclo de vida dos portadores das biografias".

Durante o processo de abstração analítica, o pesquisador deve manter o distanciamento dos fatos narrados e focar seu olhar na abstração de cada período de vida narrado, no caso da pesquisa pelas professoras, realizando a "[...] comparação entre os elementos das narrativas buscando identificar o auto entendimento do informante (construção da biografia)" (Vaz, 2018, p. 53). Ao realizar a análise de abstração analítica o entrevistador deve organizar de maneira sistemática os acontecimentos, a trajetória de cada professora, momento que favorecerá a compreensão de como cada professora teoriza a construção de sua identidade com base nos acontecimentos vivenciados. Neste momento, o entrevistador está aplicando o quarto passo denominado de **análise do conhecimento**.

A análise do conhecimento, de acordo com Schütze (2011, p. 214), revela que:

[...] esse processo requer ainda uma interpretação sistemática das funções de orientação, assimilação, interpretação, auto definição, legitimação, ofuscamento e repressão do portador da biografia. Sem conhecer o quadro biográfico dos acontecimentos e das experiências para a produção teórica do conhecimento pelo próprio portador da biografia, é impossível determinar a importância da produção de teorias biográficas para o curso da vida

Vaz (2019, p. 67) enfatiza que neste momento de análise:

[...] acontece o processo sistemático de interpretação das funções de orientação, assimilação, interpretação, autodefinição, legitimação, ofuscamento e repressão do

biografado. Para isso, é necessário conhecer a fundo o quadro biográfico dos acontecimentos e das experiências dos portadores das biografias, especialmente tendo um olhar atento para os componentes não indexados, pois esses podem ajudar sobremaneira na análise do conhecimento.

Nesta perspectiva, compreendemos que a análise dos conhecimentos é uma das etapas mais difíceis, que guiará toda a análise e a interpretação do pesquisador, por isso é fundamental que haja um diálogo entre a teoria e a narrativa, na busca de perscrutar o autoatendimento desses informantes sobre o tema investigado (Vaz, 2019).

O quinto passo é o desenvolvimento de uma comparação de dados, denominada por Schütze (2013) de "**comparação contrastiva** mínima e máxima" entre diferentes textos de entrevistas. A análise contrastiva mínima diz respeito as trajetórias de vida que se assemelham "[...] que apresentem semelhanças com o texto original no que diz respeito ao fenômeno de interesse" (Schütze, 2013, p. 287). A comparação contrastiva máxima refere-se às trajetórias singulares, pontos comuns nas narrativas e ponto diferentes "[...] são utilizados textos de entrevistas que são maximamente diferentes do texto fonte, mas que ainda possuem pontos de comparação com o texto original" (Idem, p.287).

O autor Schütze (2014, p. 231) ainda corrobora dizendo que:

Os objetivos da pesquisa de comparação contrastiva são detectar vários processos sócio biográficos alternativos e suas características dentro do campo em estudo, retratar os mecanismos básicos e características comuns a todos os processos e seus quadros sociais dentro do campo tópico em estudo.

O objetivo desta análise é a construção de um modelo teórico processual, constituindo a última etapa de análise. Nesta etapa, o pesquisador deixa de olhar as narrativas de maneira individualizada, busca através de comparações entre as trajetórias dos sujeitos, temas transversais, subsídios para a compreensão do processo de construção das trajetórias, com relação a pesquisa, trata-se das identidades das professoras, para serem objeto da última análise, a construção do modelo teórico. Vaz (2019, p.68) destaca:

Para isso, devem ser consideradas as situações concretas dos fenômenos relativamente abstratos, como as estruturas processuais fundamentais nos cursos de vida dos entrevistados a fim de comparar o que de fato aparece de forma mais ou menos efetiva no conjunto das biografias e que pode constituir objeto da análise contrastiva para então ser objeto da última etapa, a construção do modelo teórico.

O último passo de análise dos dados, é a **construção de um modelo teórico**, última etapa de análise. Schütze (2013, p. 215) a define como:

[...] as diferentes categorias teóricas serão relacionadas sistematicamente umas com as outras, em um último passo de análise, o sexto, a saber, a construção de um modelo teórico. Trata-se aqui da ação recíproca dos processos biográficos sociais, a alternância espaço temporal de um pelo outro e sua contribuição para a formação biográfica como um todo.

Com base neste passo, o entrevistador deve debruçar-se nas trajetórias individuais das professoras, a partir das quais estabelecer semelhanças que permitem o reconhecimento das trajetórias coletivas (Jovchelovitch; Bauer, 2000).

Em outras palavras, Ravagnoli (2018, p.12) destaca que "[...] tal modelo resulta da exaustiva comparação das trajetórias individuais de pessoas de um determinado contexto, a partir das quais são estabelecidas semelhanças que permitem o reconhecimento das trajetórias individuais".

Vaz (2019, p. 69-70) complementa dizendo que:

Quando trajetórias de grupos específicos são analisadas em suas oportunidades e condições biográficas, esses dão lugar aos modelos teóricos processuais de tipos específicos de curso de vida, podendo ampliar a visão acerca das condições sociais e ações específicas de determinados grupos sociais em determinados contextos e condições. A construção de um modelo teórico a partir das narrativas biográficas oferece desafios ao pesquisador que deve lembrar sempre que, ainda que as trajetórias de vida possam indicar caminhos coletivos e singulares que permitem teorizar, é difícil pensar em um modelo que dê conta da complexidade de relações sociais como as apresentadas pelas biografias.

Analisar as entrevistas narrativas, com base na proposta de Schütze (2013), evidencia a reconstrução da história de vida em toda a sua especificidade, por meio da fala do entrevistado, com a intenção de construir modelos teóricos sobre a trajetória de vida dos sujeitos inseridos em contextos sociais específicos. Trazendo para a nossa pesquisa a análise dos dados na perspectiva de Schütze (2013) evidencia a tendência das professoras, em reproduzir de maneira detalhada as situações que motivaram e orientaram sua prática pedagógica, uma trajetória de construção e reconstrução que perpassa sua realidade social.

4.3 O contexto da produção dos dados da investigação com professoras da Educação Infantil

Participaram do estudo três professoras no contexto de produção de dados da presente investigação. Tratam-se de professoras que participam do grupo colaborativo denominado "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/CNPq), coordenado pela Profa. Dra. Priscila

Domingues de Azevedo (UAC) e pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (DTPP/CECH), conforme anunciamos desde a introdução.

A dissertação objetivou analisar a identidade profissional de professoras da Educação Infantil e a constituição de suas práticas, em relação à Matemática, junto aos bebês e crianças bem pequenas, ao participarem de um grupo de estudos.

E os objetivos específicos foram:

- a) Identificar quais conhecimentos matemáticos estão presentes na rotina de trabalho do professor da creche (0 a 3 anos);
- b) Compreender como um grupo de estudos, com características colaborativas, auxilia na prática pedagógica e suas implicações para a identidade como professoras de bebês e crianças bem pequenas em sala de aula; e
- c) Analisar a concepção das profissionais da Educação Infantil a respeito da presença da linguagem matemática em sua prática pedagógica.

Para atingir esses objetivos salientamos que os dados foram produzidos no contexto do grupo de estudo "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/CNPq), que conta com uma média de vinte professoras a cada semestre, dentre as quais integram professoras de creche e pré-escola. Como foco desta pesquisa são as crianças de zero a três anos de idade dedicamos ao longo da produção de dados, para a realização de uma entrevista narrativa, professoras que atuam com a referida faixa etária.

Esta pesquisa é parte integrante de um estudo mais alargado, financiado pelo CNPq, denominada de "**Outros Olhares para a Matemática: Narrativas sobre contribuições de um grupo de estudos para a mudança de atitude e identidade profissional de professoras de bebês e crianças bem pequenas**", Processo N. 403920/2021-3, que foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar (CAAE: 56585822.8.0000.5504, Parecer de Aprovação N.: 5.461.494).

As entrevistas foram realizadas pelo *Google Meet*, um instrumento adotado, embora já não estamos mais no remoto, este instrumento facilitou a gravação das entrevistas. Cada entrevista teve duração de, aproximadamente, 40 a 60 minutos, elaboramos algumas questões iniciais para a caracterização e formação das professoras e depois organizamos alguns tópicos que inspiravam as professoras a contarem sobre sua vida.

Quadro 2. Tópicos de condução da entrevista narrativa com as professoras de creche.

Caracterização	Nome: Idade: Estado civil:
Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Fez Magistério (se sim quando ingressou - o ano - quando terminou - o ano e onde cursou); • Fez Pedagogia (se sim quando ingressou - o ano - quando terminou - o ano e onde cursou); • Tem especialização e em que: (se sim quando ingressou - o ano - quando terminou - o ano e onde cursou); • Há quanto tempo atua como professora; • Há quanto tempo atua como professora da Educação Infantil. • Há quanto tempo atua como professora de crianças menores de três anos.
Tópico 1	<ul style="list-style-type: none"> • Memórias de sua infância (conte-nos como foi esse período, suas primeiras lembranças, brincava, de que, enfim o que quiser dizer); • Relação com a família neste período; • Memórias do início da escolarização (ainda na infância - anos iniciais, como era, lembranças dos amigos, professores, enfim...); • Memórias da Matemática início da escolarização (como eram as aulas, episódios que te marcaram, como era sua relação com a disciplina).
Tópico 2	<ul style="list-style-type: none"> • Memórias da juventude (como foi, de modo geral, episódios que marcaram, como foi sua adolescência, o que quiser contar, de modo geral); • Relação com a família; • Lembranças na escola na juventude (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, memórias, lembranças das aulas, de seus amigos, dos professores); • Relação com a Matemática neste período (lembranças de como eram as aulas, episódios marcantes);
Tópico 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso no Magistério (Como foi, o que te motivou para estar neste espaço); • Lembranças do contato com a Educação Infantil neste período (como eram as aulas no Magistério sobre isso, os estágios, lembranças que você tem sobre a Ed. Infantil); • Lembranças da abordagem da Matemática no Magistério;
Tópico 4	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso na carreira (como foi, suas experiências, sentimentos, sensações); • Prática na Educação Infantil (como era, como organizava seu trabalho, episódios marcantes); • Relação e práticas com a Matemática (isso no seu processo de carreira, antes de estar no GEOOM, como você fazia seu trabalho).
Tópico 5	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso no GEOOM (como conheceu o grupo, conte-nos detalhes de sua chegada aqui, e primeiras impressões); • Implicações do GEOOM para sua prática na Educação Infantil (Como o grupo contribuiu para sua atuação com as crianças); • Prática em Matemática com crianças de 0 a 3 anos (como o grupo contribui para pensar/organizar seu trabalho); • Visão da Matemática hoje (agora, após estar no grupo há um tempo, qual sua visão da Matemática); • Significado do GEOOM para sua vida e prática.

Fonte: Elaborado pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (2023) – Líder da pesquisa CNPq.

A entrevista narrativa foi realizada a partir do direcionamento exposto no **Quadro 2**, especificamente para a presente dissertação de mestrado centramo-nos na produção de narrativas com três professoras de creche integrantes do GEOOM/UFSCar, que serão apresentadas na seção seguinte.

Informamos que a realização das entrevistas narrativas foi feita pela mestranda, professora-pesquisadora, uma vez que esta integra a equipe de investigação do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq que é liderado por seu orientador.

5 TRAJETÓRIAS NARRADAS DAS PROFESSORAS DE CRECHE: SENTIDOS EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA INFÂNCIA

No decorrer deste capítulo buscamos evidenciar, com base nas reflexões e conclusões dos dados presentes nas entrevistas narrativas, elementos que nos favorecem uma análise para a conclusão da pesquisa. Sendo assim, analisamos as entrevistas das professoras colaboradoras da investigação de acordo com as proposições de Fritz Schütze, a partir dos seis passos: 1. Análise formal do texto; 2. Descrição estrutural do conteúdo; 3. Abstração analítica; 4. Análise do conhecimento; 5. Comparação contrastiva; e 6. Construção de um modelo teórico.

5.1 Descrição e análise dos dados

O primeiro contato da pesquisadora com as professoras foi através de mensagens via celular, pelo aplicativo de comunicação *WhatsApp*, onde as entrevistadas informaram o melhor dia e horário para a realização da entrevista, por estas também fazerem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/CNPq), a pesquisadora possuía seus contatos.

As entrevistas narrativas foram realizadas nos meses de julho, agosto e setembro de 2023, pelo *Google Meet*. Tal instrumento foi adotado, muito embora já não estejamos mais no contexto remoto, porque este facilitou a gravação das entrevistas, as quais tiveram duração média de uma hora. As três professoras entrevistadas optaram por nomes fictícios que foram definidos pela pesquisadora, **Dália**, **Flora** e **Amélia**, garantindo o anonimato das informantes e os princípios éticos da pesquisa previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que assinaram em duas vias, antes do contato para a entrevista.

No dia marcado as professoras foram informadas que a entrevista seria gravada, que estaríamos disponibilizando algumas questões iniciais para a caracterização e formação e, depois, organizamos alguns tópicos que inspiravam a contarem sobre sua vida.

5.1.1 Trajetória da professora Dália

Dália quando do momento da entrevista (setembro/2023), tinha 39 anos, nasceu na cidade de Naviraí, interior do estado do Mato Grosso do Sul (MS), é casada e mãe de dois filhos. Atuava no berçário com crianças de 1 ano e 8 meses a 2 anos e 2 meses (quando do momento da entrevista).

Inicia sua narrativa discorrendo sobre a infância, destacando memórias dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Relata que teve uma infância "boa" com seus dois irmãos e pais, não cursou a Educação Infantil porque na época a frequência não era obrigatória.

Discorre ainda que tem ótimas lembranças de quando entrou no primeiro ano do Ensino Fundamental, em especial de uma professora que marcou sua vida devido a amorosidade com os alunos, mas também relatou que levou uma reguada de um outro professor, pois segundo a mesma, era muito "arteira". **Dália** deixa claro que neste período de escolarização Ensino Fundamental I⁶ e II e Ensino Médio, período de sua adolescência, tinha muita facilidade na disciplina de Matemática, contou ainda que gostava de ajudar os demais colegas e atribui esse fato de ter facilidade com a Matemática a genética⁷, pois seu pai é muito bom com as exatas, deixando evidente que, em nenhum momento, teve dificuldades com essa área do conhecimento ao longo de sua vida escolar.

Quando finalizou o Ensino Médio, em 2012, **Dália** destaca que por gostar muito de Matemática queria fazer um curso em que essa disciplina estivesse presente. Pretendia cursar Química, mas sua mãe quis que fizesse Pedagogia e sua dúvida neste período era se a Matemática estaria presente ou não nesta licenciatura. Então, seguiu a orientação de sua mãe, e cursou Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* Naviraí (CPNV) de 2013 a 2017. Ressaltou ainda que não fez Magistério (modalidade Ensino Médio), porque em sua cidade não tinha.

Em sua narrativa, sobre o período que frequentou a Universidade, a professora **Dália** destaca que o curso era maravilhoso, assim como os professores, a qual teve a oportunidade de ser aluna do Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco e que encontrou a Matemática em uma disciplina no curso, o que a deixou feliz. Durante o período de graduação, relata ter gostado muito das disciplinas de fundamentos e que foi um período difícil, estava grávida de seu primeiro filho, também porque tinha que trabalhar e realizar os estágios e a Usina, empresa a qual trabalhava, não liberava, mas acabou conseguindo finalizar os estágios e o curso.

⁶ Importante destacar que antes da Lei nº 11.274/2006 regulamentar o Ensino Fundamental de 9 anos, em 2006, a organização do Ensino Fundamental era por ciclo I (primeiras séries: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª) e ciclo II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª série).

⁷ Cientificamente essa afirmação trata-se de um mito popular, sem fundamentos concretos e evidências científicas. A Matemática é um campo de desenvolvimento propício à todas as pessoas, independentemente do gênero, raça, etnia, condições econômicas e sociais. Tudo dependerá dos estímulos que professores e famílias, na relação família-escola, ofertarão às crianças. É claro que não podemos nos eximir do fato de que, em contextos socioculturais fragilizados, existem influências externas que condicionam o desenvolvimento e aprendizagem humana, a exemplo da fome.

Dália conta que no ano que finalizou a licenciatura, em 2017, foi efetivada em um concurso público para professora na rede municipal de ensino de Naviraí (MS) para trabalhar no jardim (denominação da pré-escola), posteriormente lecionando com crianças bem pequenas e para os bebês, período que se identificou ainda mais com essa faixa etária, pois conta que no período em que realizou estágio na Educação Infantil se encantou com os bebês. Até hoje, momento da entrevista, esta é a etapa da Educação Básica que atua na Educação Infantil

Dália, após discorrer sobre sua trajetória de vida perpassando pelo Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Superior, relata sobre o início de carreira em 2017 e como a Matemática começou a fazer parte de sua prática pedagógica, na cidade em que reside, Naviraí (MS). Inicialmente sentiu muito medo. Sentia-se insegura, pois não tinha experiência em sala de aula, percebia que tinha a teoria e neste momento faltava a prática, mas foi muito bem acolhida por colegas de trabalho, atitudes que destaca como fundamental em sua trajetória profissional.

Em relação à Matemática, destaca que não conseguia perceber sua presença na rotina pedagógica com suas crianças menores de três anos e que só teve essa percepção quando, a convite de uma amiga, entrou no Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/CNPq/ UFSCar) e permaneceu por dois anos, enquanto o mesmo era à distância com reuniões via *Google Meet*.

A professora **Dália** relata que frequentar o grupo de estudo fez diferença em sua prática pedagógica, porque este não possui somente teoria que considera importante, tem prática também. Ressalta que, a partir do momento em que passou a frequentar o grupo, conseguiu identificar a Matemática em sua rotina de trabalho com bebês, como no momento da roda, do banho e que tal vinculação a fez perceber e compreender a importância da intencionalidade na prática educativa. Finaliza destacando que o grupo mudou seu olhar e sua carreira enquanto professora de crianças menores de três anos de idade.

5.1.2 Trajetória da professora Flora

Flora tem 46 anos e nasceu na Venezuela. Veio para o Brasil em 1983 e reside em São Carlos-SP há 40 anos. Coursou o Magistério na escola Estadual Dr. Álvaro Guião, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, de Canoas- Rio Grande do Sul; e Licenciada em Música pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como pedagoga, desde 2006, e é professora de Educação Infantil, desde 2009, com crianças de 0 a 3 anos, desde 2011. Quando do momento da entrevista (julho/2023), a professora lecionava para crianças bem pequenas (de 10 meses a 1 ano e 8 meses).

Após se apresentar, **Flora** inicia sua narrativa falando sobre sua infância, destacando suas memórias dos primeiros anos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Superior e finaliza relatando sobre sua carreira profissional. A professora menciona que entrou na Educação Infantil com 5 anos, em 1981. Coursou em uma escola pública na cidade Jundiaí-SP, destaca não ter boas recordações porque a professora acreditava que ela tinha problemas, necessitando ser encaminhada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essa situação, de acordo com **Flora**, a deixou por muito tempo traumatizada, pois não compreendia a atitude da professora, uma vez que nesta idade já era alfabetizada, tinha domínio da leitura.

Quando entrou no Ensino Fundamental, em 1983, segundo a mesma, já foi diferente, porém foi um período familiar muito triste, sua irmã mais nova adoeceu vindo a falecer tempos depois, mais ou menos quando **Flora** estava na sétima série, em 1989. Recorda ainda que gostava muito de estudar, era "boa" aluna e não tinha dificuldades em nenhuma disciplina, ajudava os amigos em sala e que muitos iam até em sua casa. Já no Ensino Fundamental II, as lembranças com os estudos não são boas até a sétima série, chegando a não gostar mais da disciplina de Matemática por não compreender o que a professora ensinava e por ela ser brava, porém no último ano, em 1990, a situação mudou, pois uma nova professora mais atenciosa entrou no lugar da anterior e tirou todas as dúvidas que ficaram.

Segundo **Flora**, as professoras comentavam com seus pais que ela era ótima aluna, em especial na disciplina de Matemática, que gostava de ajudar os colegas e ensinar, a entrevistada destaca tal competência porque seu pai é bom em cálculos e nunca deixou que ela e as irmãs usassem calculadora, faziam muito cálculo mental.

Após terminar o Ensino Fundamental II, **Flora** dirigiu-se até a escola E. E. Dr. Álvaro Guião no município de São Carlos (SP), que tinha o curso de Magistério, compareceu sozinha e quando comunicou a mãe, foi surpreendida com a insatisfação com sua escolha, mas não desistiu, mesmo contrariando a mãe e o desemprego do pai cursou e terminou, em 1994, o Magistério.

Relata que no curso também ajudava as colegas que tinham dificuldades com a Matemática e pontuou que gostava muito das aulas de metodologia, em especial a de Matemática, pois construía jogos, as aulas eram práticas e aplicava essas vivências nos estágios para auxiliar as professoras das turmas que observada.

Quando **Flora** terminou o Magistério, em 1994, foi em busca de emprego, chegou a trabalhar em uma escola particular, mas segundo a mesma não gostou. Quatro anos depois, em 1998, a entrevistada conta que engravidou de seu único filho. Destaca que, além de ter problemas na gestação, teve um problema ainda maior, embora casada com brasileiro, sua

documentação de origem venezuelana estava em situação irregular e isso a impedia de prestar concurso públicos e era ameaçada de deportação. Foram anos de angústia, até que descobriram, em 2002, que o erro era a falta de um carimbo em seus documentos para que pudessem ser regularizados. Após este período e seu filho em idade escola, em 2003, já com quatro anos, **Flora** o matricula na Educação Infantil e passou a se envolver com a escola, uma professora vendo suas habilidades a orientou a prestar o processo seletivo em uma cidade vizinha em 2006. Como queria muito trabalhar, **Flora** participa do processo, passa e inicia sua carreira como professora em 2008 na cidade de Itirapina-SP, destacando que inicialmente foi difícil e contou com ajuda de colegas de trabalho.

Durante esse período, **Flora** cursa Pedagogia à distância na Universidade Luterana do Brasil, de Canoas - Rio Grande do Sul, pois havia a exigência do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que os professores de Educação Básica tivessem um curso superior. **Flora** destacou que o curso era ruim, muito teórico e não teve nenhuma disciplina sobre Matemática. De acordo com sua narração, inicia a carreira profissional no Ensino Fundamental, em 2008, na cidade vizinha Itirapina (SP).

Em 2010, após realizar um concurso público no município de São Carlos (SP), é convocada a lecionar na Educação Infantil, onde atua até os dias atuais. Durante seus primeiros anos na Educação Infantil, destaca que em 2009 era professora de apoio, em 2010 lecionava para fase 4 (crianças de 3 a 4 anos e 11 meses), 2011 fase 6 (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses) e em 2012 passou a lecionar na creche em fase 2 (crianças de 1 ano a 2 anos e 11 meses). A professora conta que sempre gostou da Educação Infantil e que é sua paixão, passou por várias idades, mas diz que a idade que mais se identifica são os bebês de 4 a 36 meses.

Em relação à Matemática, **Flora** destaca que em sua trajetória de vida era algo tranquilo, não sentia dificuldades, mas em sua prática pedagógica destaca que não conseguia perceber sua presença de maneira explícita com suas crianças. Comenta que em sua prática pedagógica tinha Matemática, mas era realizada de maneira esporádica e sem muita intencionalidade, era só para cumprir o planejamento. Destaca ainda que a percepção da linguagem matemática em sua rotina passou a ocorrer quando recebeu um convite de uma amiga, que também é professora da Educação Infantil e integrante do GEOOM, para fazer parte do grupo. **Flora** aponta que tinha recebido o convite há anos atrás, em 2016, para estar neste espaço de colaboração, mas como estava passando por problemas de saúde não se interessou e, finalmente, em 2021, no período da pandemia, passou a ser integrante e a participar dos encontros *on-line* e permanece assiduamente até o momento desta entrevista.

Flora nos conta que nos primeiros encontros já conseguia identificar indícios da linguagem matemática em sua rotina pedagógica, principalmente quando em um encontro um palestrante trouxe uma vivência prática com bebês (crianças de 0 -18 meses) que lhe chamou muito a atenção.

A entrevistada quando ressalta sobre a importância do grupo colaborativo GEOM destaca que estamos em constante aprendizado, que cada encontro traz uma riqueza de detalhes que são perceptíveis de maneiras diferentes por cada integrante e que tais contribuições ajudam a melhorar a prática com a linguagem matemática e os bebês. Finaliza sua contribuição reforçando que o grupo faz parte de sua vida e de sua prática pedagógica.

5.1.3 A trajetória da professora Amélia

Amélia com 49 anos, é casada e tem uma filha. Mora em São Carlos (SP), mas é natural da zona rural da cidade de Santópolis do Aguapeí (SP). Quando do momento da entrevista (agosto/2023), atuava com bebês de (quatro meses a 1 ano e 6 meses). Décima filha de 12 irmãos, moravam no sítio, relata que teve uma infância de muitas brincadeiras com os irmãos, mas após o falecimento do pai devido a um infarto, percebeu que as brincadeiras diminuíram e as responsabilidades aumentaram. Não frequentou a Educação Infantil, porque não tinha em sua cidade, entrando no Ensino Fundamental com seis anos, uma de suas irmãs era professora, sendo assim não sentiu dificuldades no Ensino Fundamental.

Ao narrar sobre suas lembranças do ensino Fundamental I e II, **Amélia** evidencia a atitude da professora que a recebeu em seu primeiro dia na escola, dizendo que se sentiu acolhida, por ela e amigos que fazem parte de sua vida até hoje, não sentia dificuldade nas disciplinas e que ler era o que mais gostava. Mas também destaca que na juventude enfrentou problemas emocionais de aceitação, devido ao fato de não ser parecida com o pai assim como os demais irmãos, trazendo desconforto emocional até adulta. Também foi neste período, que apresentou dificuldades com a disciplina de Matemática, atribuindo a situação ao professor que não explicava "corretamente" e para superar realizava exercícios repetitivos até entender e essa dificuldade permanece até sua fase adulta.

Ao mencionar sobre como optou pela profissão de professora, **Amélia** se emociona, pois recorda de seu pai que faleceu quando ela tinha 6 anos, a chamava de "professorinha", dizia a todos que ela era a sua "professorinha preta" (nas palavras da professora), por isso seu apelido. A professora acredita que estas palavras ficaram em seu subconsciente e quando terminou o

Ensino Fundamental II, tais palavras foram fundamentais para escolher o Magistério e não Ensino Médio.

Amélia iniciou o Magistério em 1988, destaca que amava cursar o magistério, dizendo que fez bem feito, mas não amava as disciplinas Matemática, Química e Física, pois sentia dificuldades. Também que não realizou estágio na Educação Infantil, porque não tinha na cidade, só no Ensino Fundamental, o que favoreceu sua aproximação com esta etapa. Terminou o magistério em 1991, em 2002 veio para São Carlos-SP, ficou muitos anos sem lecionar e quando sua filha tinha 13 anos realizou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ganhou uma bolsa de 100% do Programa Universidade para Todos (ProUni), para cursar na Universidade Central Paulista (UNICEP) em São Carlos-SP. Iniciou o curso em 2000, destaca em sua fala que não gostou muito do curso, fez estágios na Educação Infantil, que não tinha feito quando cursou o Magistério, porque em sua cidade não tinha a Educação Infantil, em uma instituição particular, que não agregou em nada segundo a mesma. Lamentando que faltou conhecimentos teóricos em sua formação inicial, que fizeram falta quando foi para sala de aula, em especial na Educação Infantil, **Amélia** destaca um momento triste que passou em 2005, a perda de um bebê que a levou a uma depressão, que a fez por um tempo parar a carreira, mas tomou uma atitude e conseguiu sair da situação que se encontrava e retomar sua carreira.

A professora relata que resolveu ir atrás de emprego enviou currículos, fez inscrição na diretoria de ensino da cidade e conta que iniciou sua carreira na rede estadual no município de São Carlos (SP), no Ensino Fundamental I em 2005, destacando que tudo começou de uma maneira inusitada, sendo professora substituta da sala de sua filha, que estava a dias sem professor substituto. Evidencia que tudo ia muito bem, mas que neste período tinha muito medo de suas aulas de Matemática, pois tinha consciência de suas dificuldades, então estudava muito o conteúdo, preocupada com a aprendizagem das crianças. Conta ainda que, anos depois, teve sua primeira experiência com a Educação Infantil, trabalhando com uma fase 3 crianças de 2 a 3 anos, na cidade vizinha de Ibaté (SP). Salienta que não foi uma boa experiência, pois não tinha experiência nenhuma com crianças pequenas, não sabia como agir, o que fazer se sentindo incompetente e atribuiu todo esse sentimento a sua formação ruim.

Em 2018, a professora retomou sua carreira na rede municipal de São Carlos (SP), na Educação Infantil, com crianças pequenas fase 3 (e está atualmente com bebês e crianças bem pequenas, pois trabalha em duas instituições diferentes. Aqui a professora destaca que é um momento diferente, do período anterior que lecionava na rede municipal da cidade vizinha, que em São Carlos (SP) está sendo um período tranquilo e atribui esse sentimento às trocas que existem entre os colegas de profissão durante as conversas coletivas de HTPC e que essas

situações auxiliaram na melhoria de sua prática, assim como seu interesse em aprender realizando especializações e cursos, em busca da melhoria de sua prática. Também destaca que é maravilhoso trabalhar na Educação Infantil, ama conversar e aprender junto com as crianças.

Sobre a linguagem matemática presente em sua rotina na Educação Infantil, destaca que desenvolvia com suas crianças, mas que era tudo engessado, as crianças não eram protagonistas e que ao entrar no GEOOM em 2023, a convite de uma professora também integrante do grupo, percebe que sua prática poderia ser melhor. **Amélia** destaca que se sentiu vazia no primeiro encontro, sentiu como se não tivesse nada a contribuir, teve esse sentimento mesmo sendo extremamente acolhida. Relata que ficou encantada com a fala da líder do grupo e que as falas ampliaram seu olhar para a linguagem matemática com bebês e crianças pequenas. **Amélia** finaliza a entrevista dizendo que muitas pessoas passaram em sua vida e trajetória profissional, mas nada se compara ao que vivenciou no GEOOM.

5.2 Descrição estrutural do conteúdo

A narração das três professoras apresentou momentos marcantes, momentos de altos e baixos que ocorreram em suas vidas pessoais, situações cruciais que promoveram mudanças em sua trajetória, entre outros aspectos. Na narração das três professoras, um ponto marcante foi a decisão em ser professora, a escolha da carreira profissional e sua relação com a Matemática desde o início da educação básica, perpassando o Ensino Superior, o início de carreira, até sua inserção no grupo colaborativo GEOOM.

Percebemos pelos relatos, que a escolha pela profissão docente das professoras, se relacionam com a história individual de cada uma, de acordo com suas particularidades e estas foram determinadas por elementos externos, que podem ser influências familiares e amigos, imaturidade e também a situações que vivenciaram enquanto alunas. Como destaca a professora **Dália**, relatando que a professora em seu primeiro dia de aula, fez um crachá com seu nome e com seu desenho preferido, situação que ficou marcada em sua trajetória ou a professora que envolvida por um sentimento de empatia, acalentou em seus braços, a criança enquanto estava fragilizada pela perda do pai, no relato da Amélia, ou ainda por encontrar uma colega que admira na mesma escola, sendo um gerador motivacional, no caso da **Flora**. Todas situações, se tornaram momentos relevantes na vida das professoras e revelaram que estes elementos, pessoas ou acontecimentos, vivenciados e construídos ao longo de suas vidas, podem ser caracterizados como marcadas pessoais, que geraram ou não mudanças de trajetórias e histórias,

crises identitárias que favoreceram a construção, a reflexão e transformação da identidade profissional. Desse modo, na sequência destacamos a descrição estrutural do conteúdo de cada narração.

5.2.1 Professora Dália

Dália tem uma trajetória de vida marcada pela sua transformação pessoal e profissional diante de uma situação na juventude, período de incertezas, a escolha do curso superior. O episódio marcante narrado por ela foi após a conclusão do Ensino Médio, no ano 2013, a professora conta que, trabalhava em uma Usina no município que reside Naviraí (MS), no departamento de exatas, pretendia cursar Química, seguir o caminho das exatas, porque sempre gostou de cálculos. Porém, está não era a carreira que sua mãe vislumbrava para seu futuro. A mãe de **Dália** queria que cursasse Pedagogia, a professora conta que até argumentou com sua mãe, destacando que não tinha perfil, porém observamos em seu relato sobre o período da juventude, que a mesma destaca que ajudava os amigos, com dificuldades, nas atividades propostas pelos professores, como uma professora. **Dália** não conseguiu convencer a mãe, iniciando o curso de Pedagogia em 2013 e ao finalizar este relato, Dália, o agradece a influência e o incentivo de sua mãe, na escolha de sua carreira.

Durante a narração do período que cursou Pedagogia, a professora destaca que após três meses engravidou de seu filho mais velho, resalta foi um momento complicado frequentar a universidade grávida, um desafio e ainda enfrentou problemas na Usina, referente a realização dos estágios, pois não conseguia a liberação.

Outro momento marcante na narração de **Dália** refere-se a Matemática, a professora conta que sempre teve facilidade com a Matemática, Química e Física e atribui esse gosto ao pai que também era bom com cálculos. Quando entrou no curso de Pedagogia, se sentia frustrada, pois acreditava que não tinha Matemática no curso, mas percebeu ao longo do curso que a Matemática estava presente, quando a professora destaca esta percepção, demonstra alegria e entusiasmo, evidenciando seu gosto pela disciplina.

Em seu relato, nos apresenta o momento marcante, que provocou a mudança em sua trajetória profissional e pessoal. A professora relata que, cursou Pedagogia trabalhando na Usina, mas em 2017, quando terminou o curso, realizou um concurso público em novembro do mesmo ano, na cidade e Naviraí (MS), passou e assim ingressou na carreira docente com a etapa de educação Infantil, na qual atua por 8 anos. **Dália** relata que a escolha pelo curso superior em Pedagogia, incentivada por sua mãe, oportunizou, sua saída da Usina e sua efetivação em um

concurso público como professora de Educação Infantil na rede municipal da cidade que reside. Percebemos que a influência externa que **Dália** teve, no momento de escolha da profissão, teve um resultado positivo, na vida desta professora, que demonstra gratidão a mães, destacando que a construção identidade profissional, não está pronta, completa e firmada, mas que somos a todo momento interpelados por influências externas que podem mudar nosso trajeto.

Dália como outras professoras, se deparou com um dos dilemas do início de carreira, a falta de experiência, medo, angústias. Relatando que, embora a Universidade tenha ofertado estágio na Educação Infantil, por falta de interesse próprio, a professora explica que não optou por esta etapa da educação básica, uma vez que poderia escolher. Sendo assim, quando passou a lecionar nesta etapa de educação básica, se sentiu com medo, insegura, inexperiente. Se depara com uma situação comum, nas instituições de educação, a empatia e o acolhimentos, de colegas de trabalho, que com certeza vivenciaram a mesma situação e viram como é importante a ajuda. Esse momento, destaca como marcante em sua trajetória de início de carreira, o incentivo e apoio das professoras trouxeram fortalecimento em uma crise de identidade profissional, encorajando-a a superar outros desafios presentes na prática docente.

Percebemos que o início de carreira foi marcante para a professora **Dália** e que quando discorre sobre a disciplina de Matemática, em sua rotina pedagógica na Educação Infantil e sua inserção no grupo colaborativo GEOOM, destaca que embora tenha facilidade com cálculos, resoluções de problemas, que o curso superior -Pedagogia tenha sido maravilhoso, percebeu que sua rotina no início de carreira era sufocante e não compreendia como trabalhar Matemática com bebês, constatando uma lacuna entre o conhecimento teórico adquirido no curso de Pedagogia e seu desenvolvimento prático no dia a dia com bebês.

A professora reconheceu que, embora a teoria seja excelente, a prática frequentemente apresenta desafios que não são completamente abordados durante a formação inicial. Destacando um dilema comum na educação: a formação teórica pode não preparar completamente os professores para enfrentar as complexidades da prática pedagógica. A mudança significativa na abordagem pedagógica ocorreu quando passou a integrar o grupo colaborativo GEOOM, em 2018, que oportunizou momentos significativos, que levava a refletir sobre sua prática e confrontar a teoria com a realidade da sala de aula.

A participação no GEOOM permitiu à professora **Dália** atualizar e aprimorar sua prática pedagógica, os momentos de discussões ofereceram novos conhecimentos e estratégias que foram incorporados à sua rotina, resultando em uma mudança na intencionalidade e na abordagem pedagógica, especialmente na exploração de noções matemáticas.

A narração da professora **Dália** demonstra a importância da reflexão contínua e do aprendizado ao longo da carreira. Ao confrontar a teoria com a prática e buscar aperfeiçoamento contínuo, conseguiu ajustar suas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades de suas crianças. Seu relato destaca a necessidade de uma formação inicial sólida, mas também enfatiza o valor da formação continuada e do desenvolvimento profissional ao longo da carreira de professora. É um exemplo claro de como a prática e a teoria podem se entrelaçar para proporcionar uma educação mais integral e adaptada às realidades da sala de aula. Sendo assim, é na prática que o professor irá refletir e confrontar a teoria, através de formação continuada e estudos e assim, terá liberdade de aprimorá-la e adequá-la a sua prática pedagógica e proporcionar a qualidade de seu trabalho. Sobre essa questão, a professora destaca que a mudança de pensamento e de sua prática, incluindo disciplina de Matemática em sua rotina, que provocou a mudança em sua rotina pedagógica com suas crianças, aconteceu quando começou a participar de curso de formação continuada e das reuniões do grupo de estudos, destacando que seu aprendizado no período que cursou a Pedagogia, não foi suficiente e difere-se quando se coloca em prática e que as reuniões no GEOOM, trouxeram informações teóricas que conseguiu inserir em sua rotina e mudando a intencionalidade em suas propostas para suas crianças

Dália finaliza sua narração destacando que o grupo colaborativo GEOOM contribuiu muito, que as conversas e reflexões são importantes e colaboraram, muito com a prática pedagógica, um momento marcante em sua vida, mesmo que por pouco tempo que permaneceu no grupo.

5.2.2 Professora Flora

A narrativa de **Flora** também é marcada por acontecimentos que mudaram não só a sua vida, mas de toda a família, conta que veio da Venezuela, para o Brasil com 6 anos e passou a morar em Jundiaí-SP por alguns anos e depois de algum tempo passou a residir em São Carlos-SP. Os primeiros momentos importantes destacados, ocorrem em sua infância, quando na Educação Infantil, a professora destaca não ter boas recordações porque segundo sua professora, ela apresentava problemas, necessitando ser encaminhada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essa situação, de acordo com **Flora**, a deixou por muito tempo traumatizada, pois não compreendia a atitude da professora, uma vez que nesta idade já era alfabetizada, tinha domínio da leitura. Porém, relata que a timidez talvez, tenha contribuído para professora, ter a diagnosticado com algum problema. Nesta fase da infância de **Flora**,

constatamos um momento de tristeza, em sua fala, não demonstra alegria em frequentar, acredito que tudo novo, idioma diferente, proporcionaram a timidez e a má interpretação da professora, que deveria ser mais observadora sobre tais questões.

Outro momento marcante, para **Flora** e toda sua família, aconteceu quando estava no Ensino Fundamental I, sua irmã mais nova adoeceu, situação que a levou assumir os afazeres domésticos enquanto seus pais viajavam com sua irmã para fazer tratamento e tempo depois a irmã faleceu, quando Flora estava na sétima série. Embora tendo que assumir algumas tarefas como cuidar da outra irmã e de afazeres domésticos, **Flora** conta que era boa aluna, no Ensino Fundamental, não apresentava dificuldade em nenhuma disciplina, gostava de Matemática, dos cálculos mentais e raciocínio rápido e destaca que este fato é porque seu pai também tem essa habilidade e quando pequenas as estimulava proibindo o uso de calculadoras. Complementa ainda que esse fato auxiliou na superação das dificuldades, que encontrou em anos seguintes no Ensino Fundamental II, auxiliando seus colegas de sala com dificuldades.

Quando terminou o Ensino Fundamental II, resolveu que faria o Magistério, outro momento importante de sua narração. **Flora** relata que foi sozinha fazer sua matrícula, encontrando uma amiga que a deixou motivada, um elemento influenciador na escolha de sua formação inicial, mas ao chegar em casa e contar para sua mãe, ficou surpresa com sua atitude, que se mostrou contrariada frente a sua decisão. Neste momento, nos deparamos com uma situação e duas influencias diferentes, a amiga que incentiva e a mãe que faz o contrário desestimula, apontando aos desafios da carreira, na busca de mudar a trajetória da filha.

Flora decidida, não mudou de ideia e cursou o Magistério, destacando que gostava muito das aulas de metodologia, de construir jogos, de fazer estágios que foram realizados na educação Infantil e Ensino Fundamental I, destaca que gostava de auxiliar as professoras e as crianças na disciplina de matemática, levando os jogos que construía para a sala de aula. Após terminar o Magistério, enfrentou um momento pessoal marcante em sua vida, trouxe naquele momento inseguranças e incertezas em sua vida pessoal e profissional, o medo de ser deportada, a professora relata que tinha um documento que precisava ser reconhecido no Brasil, lembrando que **Flora** é natural da Venezuela, e as autoridades não conseguiam encontrar o problema. A situação só foi resolvida em 2002 quando descobriram, que faltava um carimbo das autoridades venezuelanas.

Outro momento significativo do relato da professora, foi sua entrada no Ensino Superior, em específico no curso de Pedagogia, a mesma conta que fez o curso porque era uma exigência para continuar a carreira de professora, destacando que ela como outros estavam cursando somente para obter o certificado. O curso de Pedagogia que realizou em 2006. Universidade

Luterana do Brasil (ULBRA), **Flora** destacou que o curso era ruim, muito teórico e não teve nenhuma disciplina sobre Matemática.

Flora iniciou sua carreira no Ensino Fundamental, em 2006, por incentivo da professora de Educação Infantil de seu filho, a mesma percebeu que ela gostava e tinha formação, orientou realizar o concurso público no município vizinho. Foi um momento segundo a professora, marcante pois não tinha experiência, mas a professora destaca que duas professoras que tornaram suas amigas a ajudaram e tudo deu certo, porém não era o que queria, conta que sempre gostou da Educação Infantil e que é sua paixão, passou por várias idades, mas diz que a idade que mais se identifica são os bebês de 4 meses a 36 meses. Em 2009, passa em um concurso na cidade de São Carlos (SP), é convocada para lecionar na Educação Infantil, onde atua até os dias atuais.

A trajetória da professora **Flora** ilustra uma transformação significativa em sua prática pedagógica, particularmente em relação à Matemática na Educação Infantil. Inicialmente tem uma percepção da Matemática em sua prática educativa, pois não conseguia integrar a os conceitos matemáticos de forma explícita e intencional em sua rotina pedagógica. Sua abordagem era esporádica e, muitas vezes, parecia ser apenas uma formalidade para cumprir o planejamento, sem uma verdadeira conexão com o desenvolvimento das crianças.

A mudança na prática pedagógica de **Flora** começou quando recebeu um convite de uma amiga para se juntar ao Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/CNPq/UFSCar). Embora tenha recebido o convite anteriormente, problemas de saúde a impediam de se engajar. Em 2021, durante a pandemia, ela decidiu participar dos encontros *on-line* e, desde então, tem sido uma participante assídua. Nos primeiros encontros do GEOOM, **Flora** começou a identificar a presença da linguagem matemática em sua prática pedagógica de maneiras novas e significativas. Um encontro específico, com uma vivência prática apresentada por um palestrante, teve um impacto marcante em **Flora**, influenciando sua abordagem e práticas subsequentes.

Para **Flora** o GEOOM tem um valor inestimável, destacando que as reuniões são momentos enriquecedores e transformadores. Cada encontro proporciona novas perspectivas e *insights*, que são percebidos de forma diferente por cada integrante do grupo. Essas contribuições têm ajudado **Flora** a aprimorar sua prática com a linguagem matemática e a integrar essa disciplina de forma mais eficaz e significativa na rotina das crianças.

Percebemos, através da narração de **Flora**, que a mesma salienta o papel do educador infantil, ressaltando que a participação no grupo, a ajudou a compreender melhor o papel do professor de bebês, que vai além do cuidado básico, que educação é promovida através das

vivências presentes na rotina pedagógica, e a Matemática pode e deve ser integrada de forma mais intencional e enriquecedora.

Flora também destaca que o GEOOM se tornou uma parte essencial de sua vida pessoal e profissional, contribuindo não apenas para seu desenvolvimento profissional, mas também para sua visão sobre a Educação Infantil e a Matemática.

A narração de **Flora** evidencia como a formação continuada e a participação em grupos de estudo podem provocar mudanças profundas na prática pedagógica, pois segundo a mesma, passou a ver a Matemática não apenas como uma disciplina a ser cumprida, mas como uma parte vital e integrada de sua prática educativa diária, beneficiando tanto seu desenvolvimento profissional quanto a qualidade da educação oferecida às crianças.

5.2.3 Professora Amélia

A narrativa da professora **Amélia**, passou sua infância Santópolis do Aguapeí (SP), inicia contando sobre momentos familiares importantes, relata que teve uma infância de muitas brincadeiras com os irmãos, mas após o falecimento do pai devido a um infarto, percebeu que as brincadeiras diminuíram e as responsabilidades aumentaram.

Iniciou no Ensino Fundamental com seis anos, não frequentou a Educação Infantil porque tinha na cidade não tinha. Em seu relato, destaca um momento importante vivenciado neste período, a atitude da professora do primeiro ano Ensino Fundamental que a recebeu em seu primeiro dia na escola, de uma forma diferenciada e especial, dizendo que se sentiu acolhida, por ela e amigos que fazem parte de sua vida até hoje. Relata que estava tão fragilizada pela perda do pai, que a acolhida da professora fez toda a diferença em sua vida, e traz esse momento em seu coração.

Em sua juventude Amélia destaca problemas emocionais de aceitação, devido ao fato de não ser parecida com o pai assim como os demais irmãos, trazendo desconforto emocional até adulta. Neste período, também apresentou dificuldades com a disciplina de Matemática, atribuindo a situação ao professor que não explicava "corretamente" e para superar realizava exercícios repetitivos até entender, pois relata que não apresentava dificuldades anteriormente.

A decisão pela carreira de professora, também é um momento importante para a professora e carregado de sentimentos. **Amélia** se emociona, pois recorda de seu pai que faleceu quando ela tinha 6 anos, a chamava de "professorinha", dizia a todos que ela era a sua "professorinha preta" (nas palavras da professora), por isso seu apelido. A professora acredita que estas palavras ficaram em seu subconsciente e quando terminou o Ensino Fundamental II,

tais palavras foram fundamentais para escolher o Magistério e não o colegial e assim o direcionamento profissional. É importante destacar que a irmã mais velha de **Amélia**, era professora e a professora não destaca, este fato, como um elemento influenciador de sua escolha.

Amélia conta que iniciou o Magistério com 16 para 17 anos, que amava o curso, dizendo que fez bem feito, mas não amava a disciplina de Matemática, pois ainda apresentava dificuldades. Terminou o magistério em 1991, veio para São Carlos (SP), ficou muitos anos sem lecionar e quando sua filha tinha 13 anos realizou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ganhou uma bolsa de 100% do Programa Universidade para Todos (ProUni), para cursar na Universidade Central Paulista (UNICEP) em São Carlos-SP. Reforça que não gostou muito do curso, fez estágios na Educação Infantil, em uma instituição particular, que não agregou em nada segundo a mesma. Lamentando que faltou conhecimentos teóricos, que fizeram falta quando foi pra sala de aula, em especial na Educação Infantil.

Destaca em sua narração um momento difícil após a perda de um bebê, levando-a depressão. Mas destaca que juntou forças e foi em busca de trabalho, iniciando sua carreira em 2005, como substituta em escolas da rede estadual no município de São Carlos (SP), no Ensino Fundamental I, destacando que esse início foi marcado de uma maneira inusitada, dando aula na sala de sua filha que estava a dias sem professor substituto.

Evidencia que neste período tinha muito medo de suas aulas de Matemática, pois tinha consciência de suas dificuldades, então estudava muito o conteúdo, preocupada com a aprendizagem das crianças. Outro momento marcante em sua carreira foi lecionar na Educação Infantil, Amélia conta que, foi sua primeira experiência trabalhando com uma fase 3 crianças de 2 a 3 anos, na cidade vizinha de Ibaté (SP). Salienta, que foi um momento marcante, que não foi uma boa experiência, pois não tinha experiência nenhuma com crianças pequenas, não sabia como agir, o que fazer se sentindo incompetente e atribuiu todo esse sentimento a sua formação ruim.

Depois de um tempo, precisamente em 2012, dá início a sua carreira na Educação Infantil no município de Ibaté (SP), 15 km aproximadamente de distância de São Carlos (SP), destaca que foi um período muito difícil de muita frustração e inexperiência. Após um ano em 2013, a professora narra o início de sua carreira na rede municipal de São Carlos (SP), também na Educação Infantil, com crianças pequenas e atualmente atual com bebês e crianças bem pequenas, pois trabalha em duas instituições diferentes. Destaca, que sua experiência, enquanto professora na cidade de São Carlos (SP), foi diferente do vivenciado anteriormente, em São Carlos-SP, tudo é tranquilo, as professoras trocam experiências, durante os HTPC e enfatiza

que estes momentos que marcaram sua trajetória, auxiliaram na melhoria de sua prática, assim como ampliaram seu interesse em aprender realizando especializações e cursos.

Durante a narração, em específico sobre a Matemática na Educação Infantil, constatamos uma situação importante. **Amélia** destaca que a Matemática está presente, mas que era tudo engessado, as crianças não eram protagonistas, mas que ao fazer parte do grupo GEOOM, a convite de uma professora também integrante do grupo, percebe que sua prática poderia ser melhor, destacando que percebeu situações que precisavam ser refletidas e repensadas. Um momento importante na narração, pois destaca a importância da formação continuada e dos diálogos que ocorrem nestes momentos que sensibilizam os educadores a repensarem sua prática e procurarem novos caminhos para se alcançar a qualidade na educação.

Amélia destaca que se sentiu vazia no primeiro encontro, sentiu como se não tivesse nada a contribuir, mesmo sendo extremamente acolhida. Relata que ficou encantada com a fala da líder do grupo e que estas ampliaram seu olhar para a linguagem matemática com bebês e crianças pequenas. Finaliza a entrevista dizendo que muitas pessoas passaram em sua vida e trajetória profissional, mas nada se compara ao que vivenciou no GEOOM.

5.3 Abstração analítica e análise do conhecimento

Após as entrevistas e o retomar de cada uma, observamos que as professoras se assemelham na simplicidade, na humildade, na amorosidade em relatar sobre sua história de vida desde a infância, algumas com uma riqueza de detalhes, destacando sua origem humilde, simples, passando por situações conflituosas e chegando até os dias atuais com a mesma vontade de aprender. Assim como apontaram em suas falas, fatos importantes na construção de sua trajetória profissional enquanto professoras, fatos que se assemelham, que estão presente na literatura, como a escolha da profissão-professor, um misto de profissionalidade e vida pessoal, que se desenvolve ao longo da vida nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sócio-político-cultural.

5.3.1 Abstração analítica e análise do conhecimento da narrativa de Dália

Dália natural de Naviraí (MS), pedagoga, professora concursada da Educação Infantil há 8 anos e traz em sua narrativa com saudosismo momentos que destacam as brincadeiras no cotidiano. Fato que podemos observar em sua fala:

[...] As minhas memórias de infância, muita brincadeira né. Quando a gente fala de infância da nossa época, é brincar na rua brincava muito com o pessoal. Era brincadeira de Bets, queima, esconde-esconde. Então foi uma infância muito boa, época que a gente acordava cedo, não via a hora dos amigos se reunir. A mãe ficava gritando e a gente não queria ir embora né, dez horas da noite e a gente estava na rua brincando de esconde-esconde. Muito bom mesmo. Uma infância maravilhosa. Trecho da transcrição da narrativa de professora Dália).

É possível perceber que, ao falar de sua infância, **Dália** tem lembranças carinhosas e saudosas desse período. Sua narrativa transmite entusiasmo ao relembrar a ansiedade que sentia em estar com os amigos e se divertir de maneira livre, cheia de envolvimento e coletividade.

Dália não cursou a Educação Infantil porque naquele tempo não tinha a obrigatoriedade, sendo assim entrou direto no Ensino Fundamental e destaca a empatia e amorosidade de sua professora no seu primeiro dia de aula.

[...] Ah lembro da minha professora do primeiro ano, até hoje do jeito que ele era, baixinha, o cabelinho preto e o nome dela era Beatriz. Lembro ainda inclusive, no primeiro dia de aula, primeiro aninho, olha como que é marcante né, ela fez um crachá com meu nome e era Os Ursinhos Carinhosos. Aquele desenho que eu amava assistir e o meu era amarelo, que é amarelo que era alegria. Nossa lembro. Maravilhosas essas lembranças. Foi a professora que mais me marcou porque foi a época da minha alfabetização, primeiro aninho.

Podemos perceber o quanto um profissional comprometido e consciente de seu trabalho pode corroborar na vida de uma pessoa, deixando marcas imprescindíveis por toda sua vida.

Destacando a presença da Matemática em sua trajetória de vida **Dália** relata que não tinha dificuldades, era considerada uma das melhores alunas da sala desde o Ensino Fundamental, perpassando pelo Ensino Médio narrando que auxiliava os amigos como destaca sua fala:

[...] Sempre gostei de Matemática até hoje, gosto. Lembro também dos meus professores de Matemática, o professor de Física então não recorda o nome dele hoje. Mas o de Matemática Ensino Médio o professor Paulo lembro das aulas dele.

Com base nesta fala, percebemos que ao longo dos anos de escolaridade, **Dália** manteve uma boa relação com a disciplina, não enfrentando dificuldades significativas nessa área do conhecimento. Mas traça uma trajetória enquanto estudante, que demonstra indícios de seguir a carreira de professora, pois narra que dava explicação para os colegas de sala nas aulas de Química. Mas quando finalizou o Ensino Médio teve que tomar a decisão, seguir a orientação da mãe e fazer Pedagogia ou não.

Neste momento, percebemos que **Dália** se depara com um dos vários fatores que influenciam na construção da sua identidade, pessoal e profissional, tomando uma decisão de acordo com as relações pessoais que estabelece na família e que envolve sentimentos. Como destaca sua fala: "*Entreí direto na Pedagogia em 2013, não queria fazer minha mãe me incentivar. Disse: Não minha filha vai, você vai fazer*".

Quando terminou a licenciatura Dália, também iniciou a carreira de professora da Educação Infantil na rede municipal de sua cidade Naviraí (MS), passou por dificuldades iniciais que todo pedagogo encontra, referentes a inexperiência e principalmente com a Matemática, mas ressalta em sua fala que foi acolhida pelas colegas de trabalho e com relação a Matemática destaca:

[...] E a prática da Educação Infantil, a teoria para a gente é tudo, mas as vezes na prática é meio difícil conciliar, as vezes você consegue fazer e tem vezes que você não consegue desenvolver. E vem aquele sentimento frustração, mas a gente vai se adaptando as coisas. [...] Minha relação com a Matemática antes de estar no GEOOM, porque a rotina do nosso berçário ela é muito sufocante.

Percebemos que **Dália**, assim como tantos professores enfrentam dificuldades quando estão dentro da sala de aula, vivenciam a conflitos entre teoria e prática, que de maneira positiva os faz pensar e repensar a todo momento a prática pedagógica. Mas uma questão apresentada em sua fala chama nossa atenção, quando ela destaca o "*antes de estar no GEOOM*" significando que o grupo colaborativo proporcionou alguma mudança.

Que podemos observar na fala:

[...] depois que entrei no Geoom ficou bem mais claro pra mim. Acredito que todo mundo tinha que participar desse grupo. [...] Abre um leque na sua cabeça. Você interioriza conhecimento que você às vezes lá na universidade, foi passado, mas você passou despercebido, porque a gente tem a disciplina lá e tal fala sobre matemática e tal, mas às vezes não é a mesma coisa que você participar de um grupo desse que te abre um leque na a sua mente né. [...] Essa participação do GEOOM porque não tinha essa visão que tenho hoje. [...]E aí posso trabalhar Matemática na minha rotina? [...] Claro que sim, quem disse que não!

Em suma, a trajetória de **Dália** uma trajetória marcada pela afinidade pela Matemática, apoio familiar à formação docente, trazendo informações valiosas sobre a presença da Matemática na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos.

5.3.2 Abstração analítica e análise do conhecimento da narrativa de Flora

Flora natural da Venezuela, veio para o Brasil com 1 ano e meio de idade, pedagoga à 18 anos, atua na Educação Infantil desde 2007 e com crianças de 0 a 3 anos desde 2011. Entrou na Educação Infantil com 5 anos, o Ensino fundamental, o Magistério na cidade de São Carlos-SP, cursou Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil, de Canoas (ULBRA).

Flora inicia seu relato, discorrendo sobre sua infância, em específico o início de sua escolarização, destacando que na Educação Infantil era muito tímida, aplicada nos estudos em específico ressaltando ter gosto pela Matemática e em ajudar seus colegas que tinham dificuldades e isso perpassou, pelos demais níveis escolares. Apontando desde cedo indícios de uma futura carreira na educação. Fato que podemos observar em sua narrativa.

[...] mas como eu ia muito bem na escola, tinha muitos amigos para pedir para ajudar para sentar para ensinar, lembro muito disso que sempre tinha crianças em casa para eu ajudar nas tarefas então a minha lembrança de escola foi essa, que sempre tinha alguém comigo para eu ajudar. [...] Em casa, como o meu pai era mestre de obras, meu pai fazia muita conta de cabeça conta sem calculadora. Calculadora em casa só foi entrar quando estava na sexta série, até então a gente não tinha calculadora era tudo de cabeça [...]

Embora tenha enfrentado pressão familiar em específico por parte de sua mãe, que considerava uma profissão exaustiva e com baixa remuneração financeira, na escolha pelo Magistério, como observamos em sua narração.

[...]cheguei em casa minha mãe falou assim. O que? Vai ser professora! Aí credo não ganha bem sofre! Aí nossa você não vê sua prima que trabalha em três escola para sustentar a casa com os filhos é muito ruim para que isso! Disse não mãe eu quero.

Flora demonstrou convicção na escolha de sua carreira, não se deixando influenciar por opiniões externas sobre os dilemas da desvalorização do magistério, que poderiam mudar a direção de sua trajetória e de sua futura carreira. Mas é fato que sua decisão foi influenciada pela presença de uma pessoa que conhecia na escola. Neste trecho, **Flora** destaca que a mãe tentou desmotivá-la, em iniciar sua carreira como professora e n decorrer de sua narração uma outra situação, em que aparece um familiar a situação se inverte, pois ao estar envolvida na escola de seu filho, sente que é esse o caminho a ser trilhado, essa carreira profissional e a ser seguida e assim construir uma identidade docente na Educação Infantil.

[...] E aí o Felipe nasceu e a vida foi tocando, em 2006, não em 2004 o Felipe foi para Educação Infantil, e quando o Felipe começou a Educação Infantil, que começou a minha vontade, pensava assim, nossa, agora eu preciso voltar fazer jus ao meu diploma, não é?!

Destacando-se pela afinidade com Matemática desde cedo, que perpassaram a Educação básica, Ensino Médio e Ensino Superior, **Flora** também destaca um momento em que também apresentou dificuldades, chegando a destacar que passou a não gostar mais da Matemática e atribuiu essa situação a professora.

[...] No sétimo ano veio uma professora que tinha fama de ser muito brava não sei o quê e as coisas eram difíceis com ela. Aí realmente não foi muito legal não gostei da matemática na sétima série, até sabia ficava muito nervosa acho que a sala inteira não acompanhava muito bem. Lembro que todo não tinha ninguém que tirasse mais que C com ela sabe foi meio traumático então para ser sincera com você.

Ao discorrer sobre esse momento difícil na sua relação com a Matemática, ressalta em sua fala, com carinho da professora do ano seguinte, destacando que ela era maravilhosa, que possuía uma abordagem pedagógica que buscava tirar as dúvidas e garantir a compreensão dos conteúdos por todos os alunos. O fato de **Flora** ter passado por esta situação, não interferiu negativamente em sua relação com a Matemática, pois destaca em sua narração que durante o período que cursou o Magistério e realizou estágios a disciplina de Matemática ainda era a que mais gostava, pois tinha a construção de jogos que eram utilizados nas salas de aula (Ensino Médio) em que estagiava. Flora Destaca que gostava dos estágios, pois ajudava as professoras e seus alunos, e conta ainda que todas as vezes que dava aula era de Matemática como desta sua narração.

[...] quando fui para o estágio, para dar uma aula de matemática, interessante isso agora puxando, sempre dava aula de matemática para as crianças porque tinha que escolher um tema conversar, com a professora da sala ver o que podia ser feito e eu sempre dava aula de matemática. Sempre calhou de dar jogos, alguma coisa assim do tipo.

Flora nos conta sobre a realização do curso de Pedagogia que foi realizado a distância, muito teórico, sem muito aprofundamento metodológico na disciplina de Matemática e em seguida relata sobre o início de sua carreira sua passagem pelo Ensino Fundamental, que lhe proporcionou vivenciar as dificuldades que o pedagogo passa no início da docência. Em seguida, destaca o início de sua carreira na Educação Infantil, etapa da Educação Básica, que permanece até os dias atuais, destacando de maneira apaixonada por esta etapa, como relata em sua narração.

[...] sempre gostei dos pequenos e aí a hora que passei na Educação Infantil falei nossa, é isso que quero mesmo e fui para Educação Infantil. [...] Gente é uma coisa assim muito, mágico, ainda mais assim quando você pega uma fase um que você tá ali aquele bebezinho mais quietinho, de quatro meses ali deitadinho e no final do ano sai falando.

Sai andando é você tem um papel muito grande ali dentro desse crescimento dessa coisa.

Flora tem uma afinidade muito grande por esta etapa da educação, mas também em seu relato fica claro a consciência de seu papel enquanto professora da Educação Infantil e professora de Matemática, destacando em sua narração esse fato.

[...] Dependendo da idade, dependendo do como é a sala você consegue fazer tantas coisas interessantes, trabalhar com cor, trabalhar com número, já com uma noção alguma coisa assim é muito gostosa.

Aqui percebemos que reconhece a importância da inserção da Matemática desde os bebês, que a levou mais tarde a fazer parte do grupo colaborativo GEOOM, destacando em narração.

[...] começamos a ler os textos, porque quando a gente começou a gente começou também online, então, começou a ter os textos das professoras foram vídeos tal e aí fui percebendo que fazia algumas coisas de Matemática, mas eu não tinha aquele olhar diferenciado ainda uma vez a Elaine falou assim: Ah, mas você faz matemática! [...] Você não faz isso isso isso isso? Respondi: Eu faço! Não tinha aquele olhar estou trabalhando a Matemática com eles não, não tinha esse olhar ainda acho que esse último agora que a gente vai fazer a cama de gato com as crianças eu já faço cama de gato desde a fase um, mas nunca tive esse olhar tão direcionado o que que "tá" acontecendo.

Podemos perceber que no decorrer da narração **Flora**, traz indícios que a matemática faz parte de sua vida, de sua identidade pessoal, e com o passar do tempo, passou a fazer parte de sua carreira enquanto docente, tornando-se professora de Educação Infantil de Matemática, pois mesmo sem intencionalidade, a Matemática sempre esteve presente na construção de sua carreira profissional e fazer parte do grupo colaborativo contribuiu de maneira significativa neste processo, como destaca a professora em sua narrativa.

[...] eles estão tentando pegar a bolinha, estão tentando pegar os brinquedos do mecânico, do motor a mãozinha em pinça, puxar a bolinha, abrir o barbante ou abrir o elástico. [...] Mas não tinha essa visão tão focada na matemática agora não, além de todas essas habilidades dentro da matemática lateralidade, o espaço tudo está ali eu posso focar numa cor eu posso falar tirar vamos, tirar só as bolas azuis "tô" fazendo uma seriação, vou tirar só esse brinquedinho tal, "tô" fazendo uma outra elencando uma outra característica fora outras coisas inúmeras coisas que a gente agora tem a gente consegue ver e não tinha não tinha percebido que era assim.

Flora finaliza sua narração destacando, a importância da formação continuada e a contribuição do grupo colaborativo GEOOM, para sua prática pedagógica, e destaca o quanto participar contribuiu positivamente, fato que fica bem claro em sua narração.

[...] então o que que o grupo significa para mim hoje não sei nem como explicar. Mas assim não quero sair "tá!" Vou ficar é muito bom eu gosto muito, demais. Não fala assim. Ah! [...] Você não "tá" cansada, não é?! Você vai de novo? Vou de novo. Então, assim, o grupo ficou fazendo parte da minha vida, dentro da minha sala a cada quinze dias estou ali. [...] Independentemente do que pode ser e acontecer só se for uma emergência muito grande, mas estou ali. Ele vai fazer parte assim, por um bom tempo da minha vida como professora.

Flora revela um caminho marcado pelo apreço, a Educação Infantil em específico aos bebês e a Matemática, sua narração é um exemplo inspirador de como é possível, sim trabalhar o conhecimento matemático com crianças de zero a três anos, de maneira lúdica, com base no binômio cuidar e educar.

5.3.3 Abstração analítica e análise do conhecimento da narrativa de Amélia

Amélia professora de 49 anos, nascida na região rural em um município do estado de São Paulo, décima filha de uma família de 12 irmãos. Pedagoga há 18 anos, inicia sua narrativa falando da infância feliz e da sensação de liberdade que tinham no sítio junto com seus irmãos, fato que podemos observar em sua narração:

[...] A gente brincava muito, uma infância bem saudável, eu tinha muitos irmãos mais ou menos da mesma faixa etária, então a gente brincava muito, mas brincava assim, solto da natureza não tinha brinquedos, a gente inventava nossas brincadeiras e a gente era feliz.

O período da infância, foi um momento de nostalgia, pois fala com muito carinho deste período e destaca a natureza com um elemento favorecedor destes momentos ricos em criatividade, cumplicidade, alegria. Fato esse que percebemos em sua narração, em que destaca as brincadeiras que fizeram parte de sua infância.

[...] A gente brincava, lembro que a gente brincava muito mesmo, de faz de conta a gente improvisava de comidinhas com as minhas irmãs, montava as casinhas, do jeito que a gente imaginava lá no terreiro no quintal. [...] A gente gostava de competição, de corrida de quem consegue ser mais rápido, de quem consegue subir mais alto. Era essas coisas de brincadeira inventada pé na lata esconde-esconde.

Ainda sobre a infância, narra uma situação familiar, em que as brincadeiras deram lugar as responsabilidades, o falecimento de seu pai, tudo ficou diferente, as crianças tiveram que crescer.

[...]eu acho que já ficou um pouco mais diferente, apesar da gente também continuar a se divertindo ainda, mas acho que ficou um pouco mais diferente. Não sei! Eu não sei te falar, acho que cresci com meus irmãos tendo uma responsabilidade de ir lá para lavoura coisa mais diferenciada. Já não foi aquele monte de criançada brincando, já teve que tomar algumas responsabilidades. [...]. Mas depois que ele faleceu minha mãe não conseguiu manter tudo isso, então teve que todo mundo trabalhar e os pequenos ficavam em casa. Mas aí já ficava uma coisa mais diferente não era tão mais alegre, não é?! Foi uma época mais difícil.

É nesse período que **Amélia** começa a frequentar o Ensino Fundamental, conta que o fato de não frequentar a Educação Infantil, não trouxe dificuldades, pois sua irmã mais velha era professora e ensinou muitas coisas a todos os irmãos. Conta com muita emoção o seu primeiro dia de aula, pois seu pai tinha falecido a pouco tempo, então estava ainda sensível e a atitude da professora fez toda a diferença.

[...] Eu tenho eu lembro do meu primeiro dia de aula que foi um dia muito chuvoso e essa professora ela é viva até hoje e eu tenho ela mora no meu coração. [...] Então, cheguei atrasada porque pensa bem eu vinha de um sítio, um dia chuvoso e cheguei no primeiro dia de aula atrasada [...] Olhei aquela sala repleta de criança, meu Deus do céu o que vim fazer aqui pensei na minha cabecinha [...] Acho que imagino que eu comecei a chorar talvez na porta e ela me catou no colo, ela já sabia de toda a situação que meu pai tinha falecido[...]. Ela me catou no colo, me colocou na primeira carteira, assim perto dela e ali me senti acolhida.

Percebemos que o acolhimento que recebeu de sua professora, transformou um momento que poderia ser de incertezas, insegurança, em confiança e amor, que deixou marcas positivas em sua vida e em sua identidade profissional.

Já no final do Ensino Fundamental, narra o que direcionou a escolha em ser professora, destacando que fatores, externos e emocionais influenciaram tal escolha, desvelando a construção de sua identidade profissional docente. Esse fato podemos observar em sua narração.

[...] E desde que me entendo por gente, cresci ouvindo do meu pai, acho que isso teve muita influência para eu ter escolhido a minha profissão [...] Foi que ele, eu tinha várias irmãs, só a mim que ele chamava de professorinha preta, por isso que eu fiquei com esse apelido de preta entre a família [...] [...] E toda vez que eu levantava de manhã cedo, tinha lá meus 4, 3 aninhos e ele falava assim: "Vem aqui minha professorinha preta". [...] "Você vai ser a minha professorinha preta" [...] E me dava um cheiro em mim e até ele morrer ele me chamava de professorinha preta, só que ele não me viu nem entrar na escola [...] Aquilo que te falei, acho que inconsciente porque tinha 13 anos, não é?! Não tinha como você decidir a sua vida falar, é isso que quero

para minha vida, mas acho que inconsciente a minha escolha foi por conta do meu pai.

Percebemos que a escolha de **Amélia** pela profissão, foi toda direcionada pelo coração, pelo sentimento, pelo amor pelo pai e não pela irmã que já era professora, ou seja, por influências externas.

Durante o Ensino Fundamental, se considerava uma boa aluna, mas no Ensino Fundamental II, passa a apresentar dificuldade, com algumas disciplinas em específico a Matemática, destacando em sua narração.

[...] Tinha Matemática, Física e Química, sempre fui assim razoável, mas nunca fui muito bem não [...] Aí você percebe que na verdade, não sei se era tão boa antes, não é?! Porque sei lá, porque não entendia [...] Não entrava na minha cabeça Matemática e ia bem porque estudava muito, meio que decorava as coisas, porque me esforçava naquilo [...] Mas não que aprendi a real.

Amélia nos relata na passagem abaixo, que não gostava de Matemática e aponta o professor como sendo responsável, declaração presente na fala de muitos alunos e em todos os níveis escolares, na educação brasileira.

[...] O professor eu acho. [...] Vou te explicar ele era um japonês amo ele, só que ele era aquele japonês que já estava há muitos anos ali. [...] Ele chegava passava a disciplina o conteúdo na lousa, explicava uma vez do jeito dele, a gente falava a gente não entendeu. [...] Ele falava assim: Ah! O que você, não entendeu? [...] Ele ficava questionando. [...] Então, na verdade, a gente nem perguntava mais o que não entendeu, ficava sem entender e pronto.

Conta ainda, que cursou o Magistério e ainda continuou com dificuldades na disciplina de Matemática, destacando as aulas de didática eram conteúdos voltados para o Ensino Fundamental, não tendo contato nenhum com a etapa da Educação Infantil.

Amélia relata que terminou o magistério em 1991 e ficou 15 anos sem lecionar, nesse período cursou em 2000, o Ensino Superior, Licenciatura em Pedagogia- Centro Universitário-Central Paulista-UNICEP- São Carlos (SP). Nesse período, relata que passou por problemas de saúde e só iniciou a carreira quando fez sua inscrição na diretoria de ensino do município, como destaca sua narração.

[...] Aí no início do ano fiz a inscrição na diretoria de ensino e entreguei currículos nas escolas. Ninguém me chamava, nunca tinha dado aula, ninguém me chamava não tinha sede. [...] Aí um dia, estava faltando muito professor na sala da minha filha. Eu falava caramba, porque que não me chama se estou ali para ser eventual, porque que não me chama, porque dispensavam minha filha dizendo que não tinha professor.[...] Um dia fui lá na escola e questionei falei: Olha tá faltando bastante professor, a

professora tá faltando bastante não tem ninguém para substituir, sou professora fiz a minha inscrição na DE e posso vir [...] Ela falou assim, mas você não tem sede, você não pode [...] Liguei, olha a minha audácia [...] Liguei na diretoria de ensino, falei assim [...] Olha está acontecendo, assim, assim, na escola da minha filha, estão dispensando [...] Sendo que tenho formação, fiz a inscrição e posso substituir.

Recém- formada, **Amélia** foi em busca do seu primeiro emprego como professora, preocupada com a situação da sala de sua filha que estava sem professor a dias, se inscreve como professora temporária, na rede estadual de ensino, no Ensino Fundamental. A professora relata a fala de outro profissional a respeito da sala que assumiria dizendo: "*[...] olha pode ir, se você der conta tiro o chapéu para você*". Neste momento, **Amélia**, se depara com um dos dilemas enfrentados por muitos professores em início de carreira, a desmotivação, que provoca incertezas, medo e insegurança, situações constrangedoras que podem influenciar o profissional a mudar sua trajetória e se considerar incompetente.

Amélia iniciou sua carreira no Ensino Fundamental em 2005 e conta que ao lecionar nesta etapa da Educação Básica, a disciplina de Matemática voltou a assombrá-la, lembrando que no Magistério e na Pedagogia não aprendeu conhecimentos suficientes, tendo que buscar por conta própria, ficava muito preocupada com a aprendizagem dos alunos, como relata.

[...] porque assim sempre que ia ensinar, principalmente Matemática, morria de medo de ensinar alguma coisa errada na quarta série. [...] E aí menina ficava horas estudando Matemática para no outro dia fazer lá minhas vivências, minhas práticas e ensinar porque tinha a preocupação, que eles tinham que entenderem realmente o que estava explicando ali no concreto. [...] Já tinha essa atenção para esta situação, tinham que entender antes de poder ir para o papel e resolver, deu certo. [...] Você pensa bem a responsabilidade que é a Matemática numa quarta série é o quinto ano agora, não é?!

Durante sua narração, **Amélia** destaca que não tinha interesse em lecionar na Educação Infantil, e atribui o desinteresse ao fato de nunca ter tido contato com esta etapa da Educação Básica e ao fato de não ter realizado estágios com bebês ou crianças bem pequenas.

A carreira profissional de **Amélia**, em 2012, tomou outra direção quando realizou um concurso público na cidade de Ibaté (SP), onde passou a lecionar na Educação Infantil. **Amélia** narra que não foi uma boa experiência e mais uma vez percebemos que a inexperiência é um dos maiores dilemas na profissão do professor e essa passagem podemos constatar em sua narração.

[...] E aí quando chegou a minha vez só tinha creche aí falei meu Deus do céu, o que que eu vou fazer da vida. Só tem creche vou pegar creche, a minha intenção era pegar o fundamental [...] O primeiro ano foi terrível, não quis abrir mão porque assim a gente subestima muitas criancinhas [...] Você acha que você vai lá [...] Tipo por mais que tinha medo, que não sabia como agir, mas não sabia me comunicar com elas seria

tão difícil [...] A sala vivia assim sabe, sem norte foi uma coisa meio solta, não sabia me organizar, não tinha um método como vou dizer, não tinha uma me fugiu a palavra uma organização para fazer meu semanário [...] Quero trabalhar uma história, vou contar essa história e depois vou fazer um relato com eles e depois vou pedir para eles um desenho. [...] Nem isso consegui fazer com eles sabe [...] Veja bem a minha inexperiência, então, foi bem difícil e eles são assim bem, não é agitado, são muito curiosos, muito mais do que a gente imagina eles são assim uma curiosidade que parece quase que a gente não acompanha [...] Então, imagina meu primeiro ano sem experiência nenhuma para mim foi assim. Nossa eu fiquei muito triste me achei a pessoa mais incompetente da vida.

Percebemos que a situação acima mencionada trouxe a professora um grande desconforto, quanto a sua escolha pela Educação Infantil neste momento, mas depois em 2013, relata que sua carreira na Educação Infantil melhorou, quando passou a lecionar no município de São Carlos (SP), por meio de um concurso público, dizendo que: "*[...] Aqui em São Carlos já foi mais tranquilo, porque aqui tem HTPC e as conversas coletivas. [...] Você aprende com o professor que tem mais experiência. Então, quando cheguei aqui já foi mais tranquilo*".

No relato da professora nos deparamos com situações importantes presentes no contexto educativo, que é o caráter colaborativo e a busca pela formação continuada, participação em grupos colaborativos, as trocas entre os pares, são influências positivas que amparam o professor iniciante e contribuem de maneira significativa na construção de sua identidade e de sua carreira. A busca por aprender e melhorar sua prática pedagógica é outro ponto positivo na construção de uma identidade profissional, fundamentada que contribuirá consideravelmente na construção de uma prática pedagógica atenta as demandas da infância.

[...] sempre procurei ver o que estava dando certo para uma professora, o que fazia que as crianças evoluíam. [...] Sempre fui de prestar muita atenção nisso e quando cheguei aqui continuei nessas observações e percebi que a minha a minha postura como professora de Educação Infantil melhorou muito. [...] Acho que fiquei muito mais, como é que posso falar a palavra. [...] Fiquei muito mais ligada no raciocínio das crianças, prestando atenção mais no raciocínio. [...] Então, agora se já me encantava, tudo agora me encanta mais. [...] Qualquer evolução das crianças consigo perceber ali, o que está usando, que conhecimento está tentando colocar em prática. [...] Fico observando isso, fiquei mais observadora.

Percebemos que **Amélia**, ao narrar sua prática atual, após fazer parte do grupo colaborativo, sente-se mais segura de seu papel na Educação Infantil, suas incertezas estão no passado, assim como a percepção negativa da Matemática. Fato que observamos em sua narração.

[...] Já sou outra pessoa e olha que foi só um semestre nesse sentido de olhar a criança, escutar, deixá-la expressar como vai tentar resolver aquele problema sabe, estou escutando mais e observando [...] E hoje você vê as crianças ali nos movimentos delas, tentando fazer alguma coisa. Você vê a matemática o raciocínio lógico da criança,

you see the evolution in phase 1. Then, now I can observe. If I hadn't attended GEOOM, if I hadn't passed through this experience of GEOOM, I don't know if I would have this look, I believe that not [...], I know that I have improved a lot with so many competent people that I have passed in my life. But none of them opened the door in so little time for the question of logical reasoning of the child with mathematics as GEOOM. Then, I think that he will be one, he is being a divisor. It is not pulling the bag.

Finalizando a narrativa, **Amélia** apresenta momentos emocionantes, em relação a família, ao seu início de carreira e as dificuldades em relação a Matemática. Momentos que inspiram e destacam a realidade de muitas professoras, acreditam em uma educação de qualidade para as crianças desde a tenra idade, que perseveram apesar das dificuldades e seguem construindo sua identidade profissional, enquanto professora de creche. Que buscam de maneira árdua e preocupada com a aprendizagem de qualidade das crianças, através da formação continuada, aprender e se aperfeiçoar sempre.

5.4 Comparação contrastiva

O quinto passo de análise, a comparação contrastiva, é a comparação entre os dados a partir do que se pretende a pesquisa. Pretendemos, neste momento, distanciarmos de uma análise particular e realizamos uma análise contrastiva, dando encaminhamento aos acontecimentos que favoreceram a construção da identidade profissional de professoras da Educação Infantil e a constituição de suas práticas, em relação à Matemática, junto aos bebês e crianças bem pequenas, ao participarem de um grupo de estudos.

Segundo Vaz (2018), fundamentada na abordagem de Fritz Schütze, é essencial definir critérios para a seleção dos textos das entrevistas a fim de realizar uma comparação contrastiva. Esses critérios devem considerar os interesses da pesquisa e as situações concretas dos fenômenos, que podem ser relativamente abstratos, como as estruturas processuais fundamentais nos percursos de vida dos entrevistados.

Essa análise contrastiva possibilita a comparação do que realmente aparece nas biografias e pode ser objeto de análise. Ela constitui a base para a construção do modelo teórico final.

No **Quadro 3** apresentaremos as comparações contrastivas entre as narrativas das três professoras **Dália**, **Flora** e **Amélia**, considerando seis campos de comparação. Sendo assim, abordaremos, nesta fase, aspectos que correspondem ao início de suas trajetórias escolares, formação inicial e a experiência profissional constituída dentro da Educação Matemática.

Quadro 3. Comparações contrastivas entre narrativas de três professoras de creche.

EIXOS DE TRAJETÓRIAS DE VIDA	DÁLIA		FLORA		AMÉLIA	
	COMUM	SINGULAR	COMUM	SINGULAR	COMUM	SINGULAR
Iniciação escolar	Estudou em escola pública. Não frequentou a Educação Infantil.		Estudou em escola pública	Frequentou a Educação Infantil	Estudou em escola pública. Não frequentou a Educação Infantil.	
Primeiro contato com a Matemática	Identificava-se com a Matemática nos anos Iniciais. Ajudava os colegas com dificuldades. Pai dominava cálculos.		Identificava-se com a Matemática nos anos iniciais. Ajudava os colegas com dificuldades. Pai dominava cálculos			Não se identificava com a Matemática nos anos iniciais
Iniciação profissional/ escolha da carreira	Queria seguir carreira na empresa que trabalhava.	Não pretendia ser pedagoga	Pretendia ser pedagoga		Pretendia ser pedagoga	
Formação inicial	Escolha da carreira de docente, por influência de familiares.	Não cursou Magistério	Cursou Magistério	Não sofreu influência de familiares, na escolha da carreira.	Escolha da carreira de docente, por influência de familiares. Cursou Magistério	
Formação continuada	Cursou especializações em nível lato sensu (pós-graduação) dentro da área de atuação na educação.		Cursou especializações em nível lato sensu (pós-graduação) dentro da área de atuação na educação.		Cursou especializações em nível lato sensu (pós-graduação) dentro da área de atuação na Educação	
Tempo em que atua como professora na Educação Infantil	8 anos			15 anos		13 anos
Participação no grupo colaborativo GEOOM	Constatou mudanças significativas em sua rotina pedagógica, com a matemática que não fazia anteriormente, e hoje já constata	Participou por dois anos, quando os encontros eram on-line.	Identificou melhoria e mudança significativa na percepção da Matemática em sua rotina pedagógica, com os bebês.	Participa desde 2022.		Participou 1 semestre de 2023. Os encontros com o grupo mudaram a visão sobre a Matemática e ampliou sua

	intencionalidade. Constatou mudança, percepção em relação a matemática, após participar dos encontros on-line com o grupo colaborativo		O grupo colaborativo faz parte de sua vida e de sua prática pedagógica			percepção para o raciocínio lógico matemático
--	---	--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria inspirada em Vaz (2018).

O **Quadro 3** evidencia a trajetória de três professoras, que escolheram a carreira educacional, independente se foi por influência de familiares ou não, mas no decorrer de suas narrativas podemos observar que suas opiniões mudaram, assim como sua identidade profissional e prática pedagógica. Também observamos que duas professoras têm em comum o gosto pela matemática e apenas uma não se identifica com a disciplina, porém as três em seus relatos destacam perceber dificuldades, com a linguagem matemática em sua rotina pedagógica, atribuindo tal percepção a formação inicial e só passaram a perceber a presença da matemática, em suas rotinas, quando passaram a frequentar o GEOOM. Enfatizam, até este momento em suas narrativas, como o grupo colaborativo foi fundamental em sua trajetória enquanto professora de bebês, assim como trouxe modificações importantes em sua identidade profissional, passando a se verem como professoras matemática de bebês.

Relataram ainda suas percepções iniciais do grupo e de experiências que viveram no contexto do grupo colaborativo, de modo particular, mas que se assemelham nas percepções dizendo, que as experiências marcaram e resignificaram suas práticas e percepções em relação a disciplina de Matemática e principalmente relataram que o ingresso no grupo foi um divisor de águas em sua prática pedagógica.

5.5 Construção do modelo teórico

Para construirmos o modelo teórico, partimos do momento da constituição da identidade profissional das professoras, para assim compreendermos melhor suas trajetórias. Ao retornarmos as três narrativas, percebemos que a constituição da identidade profissional das professoras, iniciou com a escolha pela carreira docente, que apresentam pontos claros de influências, percepções que consistiram ao longo, de sua infância ou adolescência, por meio de relações pessoais que estabeleceram na família, comunidade, trabalho, escola, enfim com o

outro em diversos contextos sociais e que envolve sentimentos. Momentos e encontros pessoais e sociais, positivos ou não, mas que favoreceram a internalização e externalização de conhecimentos, a construção de sua identidade e sua história de vida.

Em duas das narrativas, **Dália** e **Flora**, destacam que a família teve um importante papel de incentivadora no momento da escolha da carreira profissional e no gosto pela Matemática. No caso destas duas professoras, ficou explícito a influência especificamente de seus pais (homens), neste processo. Uma menciona ser fato genético (aquirido do pai) para a predisposição em Matemática, a outra aponta, em seu relato, ser o pai quem tomava a lição, porque este era "bom" em Matemática. Dessa maneira, salientamos que alguns estereótipos de gênero podem influenciar a percepção e o desempenho em áreas específicas como a leitura, a escrita e a Matemática. Neste sentido, pode ser habitual pensamentos de que "[...] mulheres são mais competentes no uso da leitura e da escrita e os homens na matemática" (Souza; Fonseca, 2009, p. 41), parte dessa visão equivocada pode ter sua raiz no sei familiar a partir das atitudes e representações que a família passa às crianças.

Esses saberes ou crenças populares, muitas vezes, moldam a forma como homens e mulheres são vistos e como se veem em relação à essas disciplinas. No caso específico do trabalho que desenvolvemos, as educadoras de creche podem, ao longo do percurso de constituírem suas identidades, também ter tal internaciolização como uma verdade e, sem ser intencional, transpor tal visão às crianças.

Sobre essa questão, Souza e Fonseca (2009 p. 39) destacam importância de:

[...] afastar-nos das perspectivas teóricas que discutem as diferenças entre homens, mulheres e matemática tendo como foco as diferenças biológicas entre os sexos, ou das que partem do pressuposto de que o desempenho matemático delas e deles se relacionaria ao desempenho de papéis femininos e masculinos

Desse modo, entendemos que não existe a relação gênero no caso masculino, feminino e a Matemática, estereótipos de gênero que podem afetar a autoconfiança, a autoeficácia das pessoas em relação às suas habilidades e estão unidos "[...] aos modelos sociais, culturais e econômicos que regulam as dinâmicas de um grupo em um determinado tempo" (Franco, 2021, p. 55). Por exemplo, mulheres que são expostas a estereótipos negativos sobre Matemática podem desenvolver menor confiança em suas habilidades matemáticas, influenciando em suas escolhas acadêmicas e profissionais, levando a uma menor representação feminina em áreas como Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Devemos reconhecer e desafiar esses estereótipos para criar um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo, onde todas as pessoas possam desenvolver e expressar plenamente suas habilidades e interesses,

sem serem limitadas por preconceitos de gênero.

Observamos que, em uma das narrativas, o apelo emocional foi preponderante no momento de decisão, falamos da professora **Amélia**, que destacou em sua narração que a escolha em ser professora foi algo que estava em seu inconsciente, uma vez que em suas memórias de infância, lembra-se do pai dizendo: "[...] *Vem aqui minha professorinha preta.*" [...] "*Você vai ser a minha professorinha preta*", **Dália**, assim como **Amélia**, também foi influenciada por familiares, conta em seu relato que a mãe foi incisiva, no direcionamento destacando: "[...] *Não queria fazer minha mãe me incentivou. [...] Disse: Não minha filha, vai, você vai fazer*".

Tal postura vai ao encontro com a teoria de Cyrino (2016) que destaca ser a identidade uma construção que envolve múltiplos aspectos. A narração de **Flora**, sobre o período que cursou o Ensino Fundamental, também, nos forneceu indícios que a construção de sua identidade profissional, como das outras professoras também sofreu de uma certa forma influência, ligada as relações pessoais que estabeleceu na escola, quando auxiliava seus colegas na realização de exercícios: "[...] *tinha muitos amigos iam me pedir para ajudar para sentar para ensinar, lembro muito disso que sempre tinha crianças em casa para eu ajudar nas tarefas*".

Segundo Dubar (1997), a identidade é um processo que está em movimento, se criando e recriando ao longo da vida, não é algo inato, ou seja, não nasce com o indivíduo, mas é construída por meio das experiências individuais e coletivas, no contexto coletivo na qual o indivíduo está inserido. Percebemos, então, que embora sejam professoras e mulheres, cada uma possui uma identidade que a torna única, que foi construída como o resultado de suas experiências e interações familiares, sociais, etc., num processo dinâmico constituído por meio das relações com o mundo que as rodeiam.

Percebemos, também, que para as três professoras a formação inicial foi fundamental na construção das suas identidades profissionais. **Dália** ao narrar sobre seu ingresso no Ensino Superior, destaca que tudo foi maravilhoso: "[...] *Como falei para você, não fiz magistério. Entrei direto na Pedagogia. [...] A universidade é um espaço maravilhoso, adquiri tantos conhecimentos, amizades que trago até hoje comigo na universidade*". Percebemos, através da narrativa de **Dália**, que a mesma ingressou no Ensino Superior em um momento diferente das outras professoras.

A narração de **Dália** enfatiza o que teóricos destacam a respeito do curso superior de formação de professores (Pedagogia). Saito e Oliveira (2018) enfatizam que a formação inicial precisa garantir a interpretação do conhecimento teórico em "práticas pedagógicas

humanizadoras" que envolvem um compromisso com o desenvolvimento de práticas do saber histórico de maneira que respeite e atenda às necessidades das crianças. Os profissionais da educação têm um papel fundamental na mediação desse processo, garantindo que o ensino seja relevante, inclusivo e integral.

Nas narrativas de **Flora** e **Amélia** não percebemos o mesmo entusiasmo ao discorrer sobre o período em que cursaram a Pedagogia. As duas professoras foram cursar enquanto já lecionavam e por terem cursado o Magistério, tinham um conhecimento pedagógico, que segundo as mesmas deveriam ser ampliados, principalmente quando se referem à Matemática. Mesmo tendo estudado em propostas diferentes **Flora** e **Amélia** destacam problemas no curso superior. **Flora** no formato EaD, pois precisava da titulação, em virtude da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n. 9.394 de 1996, aos professores que possuíam apenas a modalidade média com formação em Escolas Normais, tinham um prazo de dez anos para realizar a formação em nível superior e habilitavam os profissionais para promover o ensino da Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental e **Amélia** no presencial, ambas ressaltaram que as formações foram insuficientes em relação à Educação Infantil, Didática e em outras disciplinas.

A respeito dos desafios na formação docente, Freire (1991, p. 25) ressalta que:

[...] é um contexto da prática pedagógica na perspectiva da construção de novos conhecimentos que não se limitam apenas em passá-los. O formador, o formando e o conhecimento se fazem mediante uma relação dialética, sendo esta uma característica necessária a realização da práxis pedagógica. [...] ensinar não é só transferir conhecimentos.

Sobre a constituição desta profissionalidade reflexiva de suas atribuições, Azevedo e Ciríaco (2024) destacam a importância de desenvolver uma profissionalidade que seja interativa, autônoma e deliberativa no contexto da prática docente. Para que os educadores se desenvolvam plenamente em suas carreiras e constitua de uma "[...] identidade que exige formação profissional, conhecimentos teóricos e metodológicos" (Azevedo; Ciríaco, 2024, p. 6). Tais fatores que contribuirão para a construção de uma identidade profissional sólida e para a melhoria contínua das suas ações dentro das instituições de ensino.

Neste contexto, o grupo colaborativo contribuiu para o crescimento profissional e na construção de suas identidades, pois oferece oportunidades para que os membros compartilhem conhecimentos, experiências e habilidades. Esse ambiente colaborativo pode ajudar os profissionais a adquirir novas competências, melhorar suas práticas e expandir suas perspectivas.

Além disso, também contribui para a formação de pensamentos críticos ao proporcionar um espaço para debate e análise conjunta. Os membros do grupo são desafiados a considerar diferentes pontos de vista, questionar suas próprias suposições e refletir mais profundamente sobre as questões discutidas. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de analisar e avaliar informações de maneira mais crítica e fundamentada.

A colaboração em grupo pode levar à resignificação e desmitificação de ideias pré-concebidas. Ao discutir e confrontar suas próprias crenças e experiências com as dos outros, os indivíduos podem reavaliar e ajustar suas percepções. Um exemplo desta importância ocorreu com a própria pesquisadora que sempre acreditou em uma abordagem pedagógica específica com bebês e que, após sua inserção no grupo GEOM, pode reconsiderar suas práticas e conceitos ao ouvir sobre métodos alternativos ou evidências que desafiam suas crenças anteriores.

Sobre a importância do grupo, Cremonese e Ciríaco (2023, p. 1396) ressaltam que:

Acreditamos que a convivência e interação entre profissionais de diferentes níveis de formação proporciona, aos envolvidos no grupo, experiências e diferentes olhares sobre uma mesma realidade, o que de forma isolada não seria possível

Sendo assim, concordamos que a colaboração em grupo não apenas facilita o compartilhamento de conhecimentos e a melhoria profissional, mas também promove uma análise crítica das crenças e práticas pessoais. Isso permitiu que as professoras crescessem profissionalmente e se adaptem a novas ideias, baseando-se em uma compreensão mais rica e fundamentada de suas experiências e do contexto ao seu redor.

Outro ponto desafiador presente nas narrativas de duas das professoras, **Dália** e **Amélia**, refere-se a quando ingressaram na carreira na Educação Infantil, foi a inexperiência.

A narração de **Dália**, mas principalmente a de **Amélia**, evidenciou o que teóricos destacam sobre os saberes da professora de creche, sua função social, a importância do binômio cuidar e educar, na Educação Infantil, em específico de creche.

É de fundamental importância que a professora reconheça a criança como um ser em pleno desenvolvimento integral, que precisa de um ambiente que suporte todas as dimensões desse crescimento, incluindo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. É crucial que o planejamento educativo considere as especificidades de cada faixa etária, com objetivos claros e atividades que promovam aquisições e habilidades apropriadas para o estágio de desenvolvimento da criança.

As vivências devem ser planejadas para serem apropriadas e significativas, respeitando a diversidade e as necessidades de cada criança. A qualidade das ações educativas está

diretamente relacionada à capacidade de atender a essas necessidades de forma respeitosa e intencional, promovendo a integração do cuidar e educar, onde o cuidado não se limita às rotinas básicas (alimentação, higiene), mas se estende para a valorização das expressões culturais, princípios de liberdade e autonomia por meio de brincadeiras e interações significativas.

A professora deve ter um entendimento sólido das legislações educacionais e das concepções pedagógicas que orientam o trabalho nas creches e instituições de Educação Infantil. Isso contribui para uma atuação consciente e eficaz, permitindo que a professora atribua um caráter educacional às creches, indo além das funções básicas de cuidado e contribuindo para uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Além da formação inicial, as professoras mencionaram a disciplina de Matemática em suas narrações. Percebemos que **Dália** e **Flora**, desde a infância, devido à motivação dos familiares, sempre tiveram boa relação com a Matemática, destacando que nunca tiveram dificuldades. Diferente de **Amélia** que destacou não gostar de Matemática e sentir muita dificuldade: *Olha você não entende matemática da oitava, do nono, do primeiro colegial é porque você não teve uma base muito boa". [...] Dava atividade para as crianças fazerem, uma coisa muito, muito, mas engessada".* As dificuldades de **Amélia** podem ser originárias de experiências enquanto aluna ou ainda de sua formação matemática e/ou de sua formação para o ensino de Matemática, no curso de Pedagogia, com "lacunas" com relação a esse conhecimento.

De acordo com Curi (2004), o resultado do processo formativo, muitas vezes fragmentado, pode refletir no seu exercício docente, entraves que de alguma forma acabam se materializando durante a construção e sua identidade pessoal e profissional, ou seja, no momento em que tem que ensinar determinado conceito que sempre foi sua grande dificuldade.

A respeito dessa insegurança, devido à falta de conhecimento ou a uma experiência indesejada Fiorentini (2008, p. 57) advoga:

Os alunos-docentes que ingressam nesses cursos de formação docente trazem crenças e atitudes geralmente negativas e preconceituosas em relação à Matemática e seu ensino. Relação essa decorrente de uma história de fracasso escolar e da construção de uma imagem de que a Matemática é difícil e que nem todos são capazes de aprendê-la. O não enfrentamento ou tratamento desse problema, durante a formação inicial, tem sérias implicações na prática docente desses alunos e alunas.

Sobre a citação referenciada anteriormente, acreditamos também ser necessário levar em consideração o que Lorenzato (2010, p. 3) destaca "[...] ninguém consegue ensinar o que

não sabe". A afirmação deste autor, além de complementar com Fiorentini (2008), reconhece que o ensino não é possível quando se desconhece o conteúdo a ser ensinado, em consequência a aprendizagem não será adequada.

Outro aspecto destacado pelas professoras foi o processo de formação continuada em Educação Matemática, ou seja, a participação das professoras no grupo de estudos colaborativo "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM), embora em momentos diferentes.

Dália participou por dois anos (2018-2019), **Amélia** (1 semestre-2023) e **Flora** (2022 até os dias atuais), as três professoras destacam que muito entusiasmo o momento em que passaram a fazer parte do grupo e o como ele contribuiu em sua prática:

[...] Para minha prática só veio só agregar mesmo, acrescentar agregou muito também a minha rotina. [...] As práticas de matemática que não fazia anteriormente, e hoje já faço com mais intencionalidade. [...] Então, mudou muito a minha percepção em relação à Matemática, mudou muito hoje, porque às vezes tem uma proposta para trabalhar, como a roda de música, vou trabalhar Matemática ali também, porque vou estender o meu tapete e as crianças vão ter que se localizar, que é ali em cima do tapete que ela tem de ficar. [...] Estou trabalhando espaçamento com eles, a linguagem matemática, que tem que estar em cima do tapete. [...] Então mudou muito meu olhar (**Dália**).

Olha estou gostando muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito porque uma coisinha só, você olha, você fala assim: Nossa! Olha aqui a Matemática aparecendo de novo. [...] Coisas que a gente nem percebia, um outro olhar mesmo outra vivência. [...] Você começa a levar as outras pessoas que estão com você a pensar diferente também (**Flora**).

[...] me senti totalmente vazia e sem forma. [...] Me achei bem assim. [...] Nossa estou anos luz atrasada. [...] Porque assim, quando começo a falar, você vê que o pouco que você sabe é nada, porque você tem que estar procurando constantemente. [...] Falei o que estou fazendo aqui, meu Deus do céu vou passar vergonha, só pensava nisso. Vou ser bem sincera, mas senti o grupo acolhedor de conhecimento conteúdo, achei que vocês estão bem mais à frente. [...] Mas quanto ao grupo muito acolhedor (**Amélia**).

Os relatos das professoras expressam mudanças de postura em relação à Matemática. Vale ressaltar que este processo não ocorreu repentinamente, de maneira particular, pois as características do Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), fundado em 2010, constitui-se em um espaço de formação docente pautado no trabalho colaborativo de professoras da Educação Infantil da rede pública e particular de São Carlos e região, estudantes da graduação e da pós-graduação da UFSCar - São Carlos (SP). Espaço em que o professor é visto como um produtor de conhecimento, que socializa e compartilha seus conhecimentos e experiências de maneira colaborativa, respeitosa, práticas que contribuem para a construção da identidade profissional da educadora de infância que explora Matemática com crianças. Momentos de construção coletiva e colaborativa, de valorização do trabalho pedagógico, pautado em rotinas pedagógicas

que priorizam os jogos, brincadeiras e leituras, que oportunizam as crianças um diálogo com o conhecimento matemático.

Sobre a importância do trabalho colaborativo, Gama e Fiorentini (2008, p. 41) destacam que:

[...] os grupos colaborativos proporcionaram construção conjunta e compartilhamento de aprendizagens que foram construídas através do olhar para si como trajetória (passado, presente e futuro), do olhar para o outro (modelos e experiências) e do olhar do outro (reflexões coletivas) sobre seu trabalho[...].

As narrações das professoras demonstraram uma mudança de concepção sobre a Matemática antes de sua inserção no grupo colaborativo GEOOM. Anteriormente, como as mesmas relatam, era sem intencionalidade, com medo do erro e insegurança e agora rompem com percepções anteriores como o de **Dália** "*[...] como vou trabalhar Matemática no berçário com bebês? [...] De um ano? [...] Não tem como, amiga!*". Identificamos na narrativa de **Dália** e das outras professoras que, ao passo que foram integradas no grupo colaborativo, ressignificaram sua rotina de trabalho, encontraram a intencionalidade em suas práticas pedagógicas críticas e reflexivas que envolvem as interações e brincadeiras para a exploração de conhecimento matemático, principalmente passaram a se sentirem seguras nas propostas de Matemática em sua rotina pedagógica.

Sendo assim, percebemos que as professoras ao buscarem por formação continuada, independente se por certificação ou não, as entrevistadas demonstraram através de suas narrativas que foram em busca de formação continuada em um grupo que discute, dialoga e reflete sobre o conhecimento matemático, porque acreditam na construção do conhecimento através da socialização e troca de experiências, situações estes presentes em contextos colaborativos. Como destaca **Flora** "*[...] assim a gente nunca para de aprender a todo momento a gente tá aprendendo alguma coisinha, mais uma coisinha diferente. [...] Então para cada aula que vocês trazem pra gente no grupo tem uma riqueza de conteúdo, uma riqueza de detalhes porque o que eu vejo, a minha amiga pode não ver, ali na hora, mas assim são pequenas coisas que vocês trazem para a gente que ajudam a gente melhorar*". Sobre a importância dos contextos colaborativos, na formação continuada de professores, Azevedo (2012, p. 41) destaca:

Ali, ocorrem discussão, análise, reflexão e investigação sobre trabalhos desenvolvidos, e os professores têm a oportunidade de compreender o que seus pares desenvolvem profissionalmente, transformar o conhecimento adquirido e, se possível, introduzir mudanças em sua prática docente, a partir de planejamento, estudo e reflexão.

Andrade (2010) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) reiteram que é necessário que os profissionais envolvidos no processo educativo se qualifiquem, pois, para transformar espaços institucionais em espaços de exercício da cidadania das crianças é imprescindível que os profissionais estejam qualificados para a defesa e promoção dos direitos da infância.

Gama e Fiorentini (2008, p. 42) apontam que nos grupos:

[...] ao mesmo tempo em que ensina, aprende, pesquisa e desenvolve-se profissionalmente de forma contínua e suportada pelos demais participantes. Por outro lado, tornar-se também protagonista do processo de evolução do grupo, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento da identidade do próprio grupo de estudos, sobretudo quando proporciona estranhamentos e problematizações com seu olhar diferenciado.

Assim, finalizamos a construção do modelo teórico em que analisamos as histórias de vida de três professoras de creche, atuantes com crianças de zero a três anos, que apresentaram uma narrativa espontânea de sua trajetória, elencando momentos, fatos, situações que foram significativas e que forneceram subsídios fundamentais para a construção de sua identidade pessoal e profissional. Como destaca Pimenta (1999), a identidade docente constitui-se a partir do movimento de significar a experiência de cada professor ao atribuir a sua carreira, na qualidade de autor e ator em sua prática educacional, em seu cotidiano, com base em seus valores, como se vê e se situa no mundo, sua história de vida, suas representações, seus conhecimentos, seus sentimentos e seus anseios.

Em síntese, as narrativas das educadoras da infância evidenciaram a importância do grupo colaborativo, na resignificação e mudanças de perspectivas das professoras como destaca **Flora**: "*[...] não tinha aquele olhar diferenciado ainda*", indicando que este espaço contribuiu, positivamente, para o desenvolvimento profissional das docentes, a partir da formação crítica-reflexiva que favorece a resignificação de seus saberes e conhecimentos e o principal: que respeite a criança como um sujeito de direitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos responder a seguinte questão: **"Em que medida a inserção em um grupo de estudos acerca da Matemática na Educação Infantil contribui para a identidade das docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade?"**

Para respondê-la retomamos os objetivos inicialmente propostos. O primeiro objetivo, **identificar quais conhecimentos matemáticos estão presentes na rotina de trabalho da creche (0 a 3 anos)**, observamos que as professoras, mesmo relatando dificuldades em propor vivências matemáticas, exploraram a linguagem matemática em sua rotina com suas crianças. Relataram situações vivenciadas no contexto educativo que exploram o senso espacial, numérico, abordagens de situações em que os procedimentos mentais como comparações, seriação, sequência, inclusão e outros, foram recorrentes durante a rotina diária de seu trabalho com crianças menores de três anos.

Temos aqui indícios do processo de cuidar e educar matematicamente descrito por Ciríaco (2020), envolvendo atividades permanentes da Educação Infantil no campo da linguagem matemática como a hora do banho, o trocar fraldas, momento do café da manhã, almoço, etc. espaços-tempos em que a interação dialógico-discursiva tem potencial para a promoção da Matemática na creche (Ciríaco, 2024).

Sobre o segundo objetivo, **compreender como um grupo de estudos, com características colaborativas, auxilia na prática pedagógica e suas implicações para a identidade como professoras de bebês e crianças bem pequenas em sala de aula**, nas entrevistas as três professoras destacaram os motivos que as levaram a fazer parte do GEOOM e apontaram a importância do grupo colaborativo na ressignificação de sua prática como educadoras matemáticas de bebês, fornecendo informações importantes sobre o papel que a professora de bebês e crianças bem pequenas ocupa no interior da profissão.

As professoras relataram que o interesse em ampliar seus conhecimentos foi estímulo para fazerem parte do grupo e que a inserção no mesmo foi e é essencial para fortalecimento e construção de suas trajetórias profissionais, incentivando-as a continuar a busca por novos conhecimentos e a incentivar outras profissionais a adentrarem e contribuírem na construção de novos conhecimentos.

Mesmo enfrentando dificuldades no início de carreira com a Matemática, percebemos estas procuraram por melhorias em suas práticas educativas, visando o desenvolvimento integral e de qualidade de suas crianças, através da formação continuada. Buscaram suprir as lacunas presentes na formação inicial e continuada, instigadas pela prática com bebês,

aproximando-se de ações colaborativas de formação que desencadearam mudanças em suas posturas, atitudes e práticas, incentivando de maneira positivas outras colegas de trabalho, a realizarem experiências matemáticas lúdicas com suas crianças, reafirmando o que as teorias dizem sobre a importância dos trabalhos colaborativos e dos jogos, brincadeiras e materiais manipuláveis nas rotinas pedagógicas.

No discurso das professoras, destacam ainda a importância da formação continuada e dos grupos colaborativos no processo de construção da identidade profissional de professoras de bebês e crianças bem pequenas, uma vez que o compartilhamento de experiências representa momentos não só de conhecimentos, mas de empatia e sensibilidade. Sendo assim, em relação ao segundo objetivo da pesquisa, concluímos que embora demonstrem insegurança, medo, ou até dificuldades em Matemática, ao analisar suas narrativas, notamos que são professoras que buscam por refletir suas práticas, por novas estratégias referentes a Matemática com bebês e crianças bem pequenas, as quais foram inspiradas e favorecidas em decorrência dos conhecimentos assimilados e construídos no espaço do grupo.

Assim como destacaram também que os encontros foram essenciais para quebrar barreiras e medos que passaram durante anos, durante a construção de sua identidade enquanto professoras, dificuldades referentes à Matemática enquanto alunas e professoras. As professoras relataram, em suas narrações, que os conhecimentos que adquiriram durante o tempo que permaneceram e permanecem no grupo colaborativo foram e são essenciais no fortalecimento e construção de sua trajetória profissional, incentivando-as a continuar a busca por novos conhecimentos e a incentivar outras professoras a adentrar e contribuir na construção de novos conhecimentos.

Em relação ao último objetivo, **analisar a concepção das profissionais da Educação Infantil a respeito da presença da linguagem matemática em sua prática pedagógica**, as professoras evidenciam a presença da linguagem matemática com crianças de zero a três anos, após se tornarem integrantes do grupo colaborativo, de modo mais explícito e intencional.

Destacam que a participação em um grupo colaborativo ajudou na percepção da Matemática de maneira mais contextualizada e prática. Começaram a identificar oportunidades para incorporar noções de natureza matemática em atividades cotidianas, conectando-as às situações reais e significativas para as crianças.

Durante a higienização, por exemplo, perceberam que podem ser realizadas atividades que envolvem questões ligadas à contagem (número de passos até a pia), medidas (quantidade de sabonete) ou sequências (passos para uma boa lavagem das mãos). Ao contarem histórias, outro exemplo, compreenderam que podem incorporar elementos matemáticos como números,

formas e padrões, tornando a narrativa mais rica em termos de aprendizagem matemática, sem perder a riqueza da literatura.

Também identificaram que quando organizam os móveis e materiais que podem envolver conceitos espaciais e geométricos, conseguem ajudar as crianças a compreenderem formas e estruturas e finalizam o momento com uma roda de conversa, para discutir elementos matemáticos, como a comparação de quantidades, a ordem dos eventos ou a categorização de objetos.

Nas vivências musicais, vislumbraram que a Matemática pode aparecer em ritmos, contagem de estrofes e padrões musicais, integrando-se de forma lúdica e educativa, principalmente, nas brincadeiras. Compreenderam que estas, juntamente com os jogos, podem ser oportunidades para exploração matemática.

As professoras evidenciaram que a linguagem matemática estava presente em sua rotina, mas enfatizam que, inicialmente, não demonstravam uma atitude positiva e de valorização deste conhecimento, em decorrência da insegurança e falta de conhecimento. A mudança de percepção e ressignificação sobre a concepção a respeito da presença da linguagem matemática, que está em todos os lugares, perpassando todas as áreas do conhecimento, por meios de diferentes linguagens, da ludicidade, das interações e brincadeiras, da intencionalidade, quando passaram a fazer parte do grupo colaborativo.

Os encontros, os diálogos, o compartilhamento de práticas e contribuições durante as elaborações das vivências, considerados momentos produtivos para as integrantes, segundo as professoras trouxeram nitidez sobre a importância do trabalho de qualidade com a Matemática, desde a tenra idade, destacando que são momentos de abrir os olhos, para o que já estava ali, mas era pouco ou quase nada explorado.

Ao retomar as entrevistas, percebemos que na trajetória por elas narradas a construção de suas identidades, enquanto educadoras de bebês e crianças bem pequenas, sofreram transformações fundamentais proporcionando um crescimento não só profissional, mas pessoal também e chamando nossa atenção para a construção da identidade enquanto professoras, que mesmo sem afinidade nenhuma com a Matemática, foram em busca de conhecimento, de formação continuada, para proporcionar as crianças práticas possibilitadoras de descobertas.

Conhecer as trajetórias e analisá-las, com ajuda dos autores, foi relevante na medida que permitiu traçar um perfil das professoras que se iniciou na infância, perpassando a juventude e finalizando em sua entrada no grupo GEOOM, proporcionando o vislumbrar de seus interesses, motivações, inspirações, dificuldades no campo da Matemática e nos cursos de

formação inicial, caminhos trilhados com muita determinação até chegarem ao grupo colaborativo.

Com a aproximação ao contexto investigativo, no campo das narrativas das educadoras de infância, compreendemos que a inserção em um grupo de estudos contribuiu de maneira positiva na construção da identidade docente, entendemos também que o trabalho colaborativo possibilitou e estimulou a interação contínua no caso pesquisado, situação esta que, infelizmente, não ocorre dentro das instituições de Educação Infantil. Com o grupo discute-se e reflete-se práticas de maneira positiva, superando situações contraditórias e reprodutoras.

Face a isso, podemos chegar a algumas conclusões que anunciam contribuições para o campo da Educação Infantil, da formação de suas profissionais e da linguagem matemática.

1. Desafios específicos na formação, a partir da narrativa de **Dália, Flora e Amélia**: a superação do medo e da ansiedade; a falta de preparo adequado na formação inicial, desde o curso do Magistério até as licenciaturas de Pedagogia sejam elas presenciais e/ou distância. Tal fato implica a necessidade de pensar um contexto de formação continuada que possibilite desenvolver atitudes positivas em relação à essa área de conhecimento, o que, no caso pesquisado, parece ter encontrado um espaço no grupo colaborativo GEOOM. Esse desafio também reflete problemas do contexto histórico e social em que essas docentes se formaram, algumas vivenciando a transição da Educação Infantil para o setor educacional no final da década de 1990.

2. A constituição de práticas pedagógicas específicas de modo intencional: como discutimos as identidades profissionais de educadoras da infância, cumpre salientar que esta identidade assumiu, no contexto desta investigação, formas identitárias. Queremos dizer com "formas identitárias" que os percursos da trajetória de vida e formação de **Dália, Flora e Amélia** foram influenciados pelas metodologias pelas quais compreendem as práticas de **cuidar e educar matematicamente** (Ciríaco, 2020) crianças menores de três anos, que a própria rotina, as brincadeiras, os jogos, as histórias infantis e abordagens lúdicas, são alternativas metodológicas que apresentam à linguagem matemática recursos ricos e promissores. A demanda do trabalho na creche, historicamente, apresentou às professoras de crianças menores de três anos perfis distintos requeridos de suas atuações, em alguns casos mais de "cuidadoras" do que de educadoras. Sem dúvida, isso trouxe, às profissionais da área, uma desvalorização do trabalho docente neste âmbito. Com o grupo colaborativo, como vimos nas narrativas, estas assumiram novas identidades, ou seja, o GEOOM parece ter contribuído para a profissionalização destas e para o autorreconhecimento como professoras.

Assim, podemos refletir que a relação de **Dália, Flora e Amélia** envolve o princípio de compreender que a forma como vemos a Matemática é muito demarcada por nossas experiências anteriores, esse fato implica que atitudes frente a um objeto (aqui a Matemática) podem ser aprendidas. Contudo, podemos observar, ao longo das narrativas analisadas nesta dissertação, que as atitudes embora não sejam especificamente o foco desta dissertação apresentam-se como uma possibilidade investigativa futura e o terceiro desafio e último.

3. Atitudes das professoras de creche em Matemática: as atitudes não são inatas, ou seja, ninguém nasce gostando ou não de Matemática. Nossa predisposição dependerá de nossas experiências. Ao longo deste estudo, por exemplo, como vimos nas narrativas docentes, desde da infância, das suas histórias com a Matemática, na juventude, no ingresso no Magistério, ingresso na carreira e a chegada no GEOOM, as entrevistadas passaram por inúmeras experiências que trouxeram marcas em suas trajetórias e, conseqüentemente, de suas identidades como professoras de bebês e crianças bem pequenas.

Assim, em nossa pesquisa, reafirmamos, dados os desafios anunciados, que as formas identitárias assumidas por estas educadoras sofrem influência do exercício da atividade, de um contexto de formação continuada muito característico, um grupo colaborativo que se dedica praticamente há quinze anos para o estudo da linguagem matemática, desde a defesa da tese de Azevedo (2012).

Dito isso, como a pesquisadora também é integrante deste espaço-tempo de formação colaborativa, que é o GEOOM, solicitamos licença ao leitor para escrita desses últimos parágrafos em primeira pessoa do singular. Durante a realização da pesquisa, muitos desafios encontrei, desafios pessoais, familiares e profissionais, assim como tantas outras professoras que trabalham o dia todo, sem apoio de seus superiores, em alguns momentos do trabalho [confesso] pensei em desistir devido as dificuldades, mas persisti!

Muitas vezes ao ouvir e ler as entrevistas transcritas, passava um filme em minha mente, recordação do início de carreira, a construção de minha identidade profissional, como professora do Ensino Fundamental e depois o início da carreira na Educação Infantil com crianças de zero a três anos. Ao ler cada entrevista, minha admiração por elas [minhas colegas de profissão] só aumentou, meu sentimento deixou de ser solitário, constatando os dilemas da profissão, as influências na escolha da carreira, as dificuldades com a Matemática, em virtude de experiências negativas e a falta de formação adequada, eram mesmas. Ou seja, me vi, várias vezes, como **Dália, Flora e Amélia. Nós, professoras de Educação Infantil, somos todas elas!**

Ao analisar os percursos profissionais e trajetórias pessoais destas professoras, a vontade de fazer o melhor, de ressignificar e refletir minha prática, para proporcionar educação significativa, de qualidade para as crianças e procurar meios para isso também é mesma delas. Somos professoras de Matemática sim, de bebês sim e estamos de maneira colaborativa construindo nossas identidades!

Com certeza a identidade profissional que tinha não é a mesma do início desta pesquisa, foi transformada por essas professoras que deixaram marcas em minha trajetória, na vida, assim como o grupo colaborativo GEOOM. A interação com as professoras e a participação no grupo proporcionaram novas perspectivas e conhecimentos que moldaram minha prática e visão profissional. Esse processo de crescimento e adaptação foi parte fundamental no desenvolvimento contínuo de minha carreira.

O grupo colaborativo GEOOM desempenhou e desempenha um papel crucial em minha formação profissional, oferecendo um espaço para compartilhar experiências, aprendizado mútuo e reflexão crítica. Momentos de interação que ajudam a aprofundar minha compreensão sobre práticas educacionais e a importância da Matemática na Educação Infantil. As interações com o orientador e com as professoras entrevistadas contribuíram, de maneira significativa, para o meu crescimento, influências que moldaram e reformularam práticas e expectativas, incentivando-me a buscar o aprimoramento no meu trabalho, impulsionada pela compreensão profunda e pelo compromisso com o desenvolvimento das crianças, especialmente em aspectos como a linguagem matemática.

Acredito que o foco na Matemática, desde a infância, pode ajudar a construir uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo das crianças e espero que minha pesquisa possa inspirar, direcionar e contribuir com práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da linguagem matemática e habilidades associadas com crianças de zero a três anos e, assim, enriquecer o campo e promover um maior entendimento sobre essas questões.

Em síntese, a narrativa da investigação aqui exposta, não precisa de um ponto final, mas sim de uma vírgula ou reticências... para que possa continuar em outros percursos! Minha jornada profissional, assim como destas professoras e a transformação ocorrida em nossas identidades são testemunhos do impacto significativo que a colaboração e a reflexão crítica podem ter no movimento holístico de nos tornarmos professoras de crianças menores de três anos. O grupo colaborativo GEOOM e as interações com outras educadoras desempenharam papel fundamental em minha formação e descobertas, oferecendo uma base sólida para futuras pesquisas e melhorias na Educação Infantil ao longo dos encontros e encantos com essa área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-085-3. SciELO Books. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 22, jul. 2023.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ANGOTTI, Maristela. (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.
- AZEVEDO, Priscila Domingues; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Professores da Educação Infantil discutindo a Educação Matemática na infância: o processo de constituição de um grupo. *In*: CARVALHO, Mercedes; BAIRRAL, Marcelo Almeida. (Orgs.). **Matemática e Educação Infantil**: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas: Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.53-81
- AZEVEDO, Priscila Domingues. **Os fundamentos da prática de ensino de Matemática de professores da Educação Infantil Municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente**. 2007. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/priscila_azevedo.pdf. Acesso em: 22, jul. 2023.
- AZEVEDO, Priscila Domingues de. Narrativas de práticas pedagógicas de professoras que ensinam Matemática na Educação Infantil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 857-874, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/9111/6269>. Acesso em: 16, jul. 2024.
- AZEVEDO, Priscila Domingues de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. A identidade profissional das professoras da creche: um estudo a partir de um grupo colaborativo em Educação Matemática na infância. *In*: IX Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em aulas de Matemática. **Anais...** Campinas-SP. 2024. p.1-8. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/783660.pdf>. Acesso em: 18, ago. 2024.
- AZEVEDO, Heloisa. Helena. Oliveira. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1493>. Acesso em: 22, jul. 2023.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro. 2005: Jorge Zahar. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/>. Acesso em: 14, maio 2023.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN Walter; HORKHEIMER Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jürgen. (Orgs.). **Os pensadores**. São Paulo: Editor Victor Civita; 1975. P.63-82 (Textos escolhidos). Disponível em: https://www.usp.br/cje/depaula/wp-content/uploads/2017/03/O-Narrador_Walter-Benjamin-1.pdf. Acesso em: 14, maio 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, LTDA, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. *In*: BORBA, Marcelo Carvalho; ARAÚJO, Jussara Loiola. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.101-113.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10, jan. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n° 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10, jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10, jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22, jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 1-3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 22, jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/r_ceb_1.pdf. Acesso em: 22, jan. 2023.

BRASIL. Lei no 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 **da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Diário Oficial da União, 17 maio 2005a. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/legislacao>. Acesso em: 22, jan. 2023.

BRASIL. **A ampliação do ensino fundamental para 9 anos**. Lei n°. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em: 22, jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB no 6, aprovado em 8 de junho de 2005. Reexame do parecer CNE/CEB 24/2004. **Visa o estabelecimento de normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração.** Diário Oficial da União, 14 jul. 2005b. Seção 1, p.22 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf. Acesso em: 22, abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 22, abr. 2023.

BRASIL Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 22, abr. 2023.

BRASIL. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui **as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2001a. Brasil. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22, abr. 2023.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. (Orgs). **Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRITO, Vera, Lucia. Ferreira Alves. **Professores: identidade, profissionalização e formação.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil. Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 22, ago. 2023.

CAMPOS, Regina Celia Passos Ribeiro. **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da história.** Belo Horizonte: Autentica Editora; 2010.

CARVALHO, Mercedes; BAIRRAL, Marcelo Almeida. (Orgs.). **Matemática na Educação Infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade** (Campinas), v.23, n.80, p. 329-48, set. 2002. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N80/EDS_ARTIGO23N80_15.PDF. Acesso em: 22, abr. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. Disponível em: 1999. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 22, abr. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados. 2000. p.19-49.

CERISARA, Ana, Beatriz. Por uma pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In*: SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. São Paulo: SME-SP, 2004. p.7-16. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/80451>. Acesso em: 22, abr. 2023.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com a ampliação do Ensino Fundamental**. 2012. 334f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente-SP, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92248/ciriaco_kt_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22, abr. 2023.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; AZEVEDO, Priscila Domingues de; CREMONEZE, Marcielli de Lemos. Professoras de bebês e crianças bem pequenas: experiências com a linguagem matemática na creche. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 16, n. 43, p. 1-21, 29 ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/17907/12950>. Acesso em: 17, ago. 2024.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. APRESENTAÇÃO - Entre o Idioma das Árvores e o Perfume do Sol. *In*: AZEVEDO, Priscila Domingues de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. (Orgs.). **Outros olhares para a Matemática: experiências na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.15-18.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Cuidar e educar matematicamente bebês e crianças bem pequenas. *In*: 6º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. **Anais...** Campina Grande-PB. 2024. p.1-12. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/801801.pdf>. Acesso em: 18, ago. 2024.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORSINO, Patrícia As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.5-135.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. *In*: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009. p.69-85.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In*: MACHADO, M. L. A. de (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.p. 4-304

CREMONEZE, Marcielli de Lemos; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Futuras professoras em um grupo de estudos e suas aprendizagens acerca da resolução de problemas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 79, p. 1391-1408, out./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO02>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30443/26341>. Acesso em: 17, ago. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como direito. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 2. 1998.

CYRINO, Marcia Cristina Costa Trindade. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 10, n. 24, p. 699-712, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5518/4136>. Acesso em: 14, jan. 2023.

CYRINO, Marcia Cristina Costa Trindade. Desenvolvimento da identidade profissional de professores de matemática em comunidades de prática: reificações do ensino do raciocínio proporcional. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 54, p. 165-187, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/sTfV4kwdKx3s3TwYKMjM8MQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20, jan. 2023.

DO VALE, Isabel. Cristina de Oliveira. Educação Infantil: um olhar para a inserção. *In*: COUTINHO, Scalabrin Coutinho; DAY Gisele; VERENA, Wiggers (Orgs.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: diálogos a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.p. 9-372 Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Praticas-pedagogicas-na-Ed-Inf.pdf>. Acesso em: 15, abr. 2023.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Porto: Porto Editora.1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/> Acesso em: 15, abr. 2023.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2009.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.33-49.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da cultura infantil -OBECI. 2019. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf. Acesso em: 12, jul. 2024.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1997.

FERREIRA, Eliana Maria; SARAT, Magda. "Criança(s) e infância(s)": perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 234–252, 2013.

Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814272013234/2817>.

Acesso em: 22, jul. 2023.

FRANCO, Vanessa. Onde aprendemos a viver o gênero? **Bolema**, v.6.n.1.p.51-62,2021. Disponível em :

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/2071/2255>.

Acesso em: 15, ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo. Cortez, (1991).

FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, Corinta. Maria.Grisolia. (Org). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p.307-335.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008, pp. 43 a 70. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/> Acesso em: 10 set. 2023.

FIORENTINI, Dario. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em Matemática. *In*: FIORENTINI, Dario; CRISTOVÃO, Eliane. M. (Orgs.). **Histórias e investigações de/em aulas de Matemática**. Campinas: Alínea, 2006. p.13-36.

FREITAS, Maria. Teresa. Menezes.; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em Educação Matemática. **Horizontes**, v.25, p.63-67, 2007.

Disponível em:

https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_06%5B11067%5D.pdf Acesso em: 22 jul. 2023

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.p.9-95
Disponível em:
http://educacionmotriz.com/docs/FREINET_C_Pedagogia_do_bom_senso_2004.pdf
Acesso em: 22 jul. 2023

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**.2001. 141f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82098/181227.pdf?sequence=1> Acesso
em: 22, jul. 2023

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru - SP, v. 11, n. 2,
p.327-345, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 18, out. 2023.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e educação Matemática. *In*: BORBA,
Marcelo Carvalho; ARAÚJO, Jussara Loiola. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação
Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.2-11.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**.
São Paulo: Cortez,2011

HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina,2019

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin
W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto e imagem: um manual
prático**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.90-113.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PAULINO, Vera, Anselmi Meli; SANCHES, Emilia
Cipriano; LOPES, Katia Dolin. Formação de profissionais de educação infantil: prática
reflexiva e a socialização da criança. *In*: Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturais
da Infância. **Actas...** Braga, 2000: Instituto dos Estudos da Criança da Universidade do
Minho, p. 53-63. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001058478> Acesso em: 18,
out. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes,
1999.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia. Infância e
crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino
fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso
em: 18, ago. 2023.

KRAMER, Sonia. 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: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18, out. 2023.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª Ed. Brasília (DF): FNDE, Estação Gráfica, 2007. p.13-24.

KRAMER, Sonia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003a.

KUHLMANN, Moysés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Orgs.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-33.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998/2010.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.14, p.05-18. 2000. ISSN 1413-2478. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 18, out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990, 263 p. Ed. Cortez. Disponível em: https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf Acesso em: 18, out. 2023

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2006. p.19-113. Disponível em: <https://www.doccity.com/pt/sumario-tendencias-pedagogicas-na-pratica-escolar/4757830/>. Acesso em: 18, out. 2023

LOPES Celi. Aparecida. Espasandin. **O conhecimento dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/283441> Acesso em: 18, out. 2023

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e percepção matemática**. 3ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, Carolyn. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.23-286

MICARELLO, Hilda. Aparecida. Linhares da Silva. A formação de profissionais da Educação Infantil: em foco a formação teoria e prática. *In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2003 Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm> . Acesso em: 25, nov. 2023

MONTESORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** São Paulo: Flamboyant, 1965. Tradução de: Aury Azélio Brunetti. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>. Acesso em: 18, out. 2023

MORENO, Lupion Gilmar. Organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil. *In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado. (Orgs.). Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.* Londrina: Humanidades, 2007. p.54-62.

MIZUKAMI, Maria. Graça. Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986. Cadernos da Fucamp, v.19, n.37, p.36-44/2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1285594/mod_resource/content/0/ensino_as%20abordagens%20do%20processo.pdf. Acesso em: 5, mar. 2023

MINAYO, Maria Cecília Souza. (Orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Editora: Vozes, 21ª Edição, 2002.

MINAYO, Maria Cecilia Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2004.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS Cármen Lúcia Brancaglion; SILVA, Heloísa. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/GLsVPRSxztTHH3yngYdg6nc/>. Acesso em: 5, mar. 2023

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a Matemática escolar. **Revista de Educação -PUC Campinas**, Campinas, v. 3, n. 18, p. 287-298, dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2365>. Acesso em: 5, mar. 2023

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglion; LOPES, Celi Aparecida Espasandin. Percursos narrativos em Educação Matemática. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. [S. l.]**, v. 4, n. 10, p. 14-20, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4. n 10.p14-20. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6136>. Acesso em: 5, mar. 2023

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto: editora Porto, 1995.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, Antonio. (Org.). Vida de professores.* Portugal: Editora Porto, 1992. P.1-27. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 5, mar. 2023

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros; PASSEGGI, Maria da Conceição. Escritas de si e desenvolvimento profissional em classe hospitalar: memórias, capital autobiográfico e ethos docente. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; JÚNIOR, Lucrécio Araújo de Sá; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). **Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos**. Natal: UDUFRN, 2021. p.41-73.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio**. Papirus, 2000.

PASSEGGI, Maria Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURNALETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria. (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal-RN: EDUFRN, 2018.p.45-72.

Disponível em:

[Pesquisa \(auto\) biográfica em educação.pdf \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 6, out. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.103 -130

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho. v9i33.8639555.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>

Acesso em: 15, out. 2023.

PESTALOZZI, Johann, Heinrich. **Antologia de Pestalozzi** (L. Luzuriaga, Trad.). Buenos Aires, Losada,1946. Disponível em:

<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-120032/johann-pestalozzi>. Acesso em: 5,

mar. 2023

PIMENTA. Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, 1997. Disponível em: Acesso em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 5, mar. 2023

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p.15-34.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. e ampl. - Belo Horizonte: Autêntica Editora,2012

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, São Paulo, Volume 39, Número 3, 2018. Disponível em:

[View of A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada \(pucsp.br\)](#)

Acesso em: 2, set. 2023.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOUVÊIA, Maria Cristina Soares de. Infâncias na História. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.187-194, 2010. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360922012.pdf>. Acesso em: 5, mar. 2023

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5, mar. 2023

ROSENTHAL, Gabriele. **História de vida vivenciada e história de vida narrada: gestalt e estrutura de auto apresentações biográficas**. Tradução: Tomas da Costa. Porto Alegre: ediPUCRS, 2017.

SAITO, Heloísa. Toshie Irei; Oliveira, Maria. Regina. Furlan. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, de 8(1), e39310. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310> . Acesso em: 5, jul. 2023

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79714/1/As%20culturas%20da%20infancia%20na%20encruzilhadas.PDF>. Acesso em: 5, jul. 2023

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção de conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./jun., jul./dez., 1997. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806> Acesso em: 5, jul. 2023

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÜTZE, Fritz. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews-Part 2**. Module B.2.2. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum, 2007. Disponível em: [Análise biográfica na base empírica da autobiografia \(paperzz.com\)](#) Acesso em: 5, jul. 2023

SCHÜTZE, Fritz. Relatos autobiográficos de experiências de guerra: um esboço para análise de textos autobiográficos como foco tópico - usando o exemplo do relato de “Robert Rasmus” no livro de Studs Terkel, “a boa guerra”. **Revisão Qualitativa de Sociologia**. Alemanha, v.x, ed. 1, p. 224 - 283, 2014.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.212-223.

SILVA, Ana Maria Santana. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. 2003. 223f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Disponível em: [Terminal RI - SophiA Biblioteca Web \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 5, jul. 2023

SILVA, Marinéia dos Santos. **O que podem as narrativas na Educação Matemática brasileira**. 2020. 404f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Rio Claro-SP. 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193252/silva_ms_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 5, set. 2023.

SIMIANO, Luciane Pandini; SIMIÃO, Márcia Buss. Base Nacional comum curricular para a educação infantil: entre desafio e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016, Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799/3422> . Acesso em: 15, set. 2023.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patricia. **Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática**, vol1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOCZEK, Márcia. Barbosa. A educação infantil e o seu contexto histórico. **Revista Chão Da Escola**, 4(1), 23–26. 2005. Disponível em: [A educação infantil e o seu contexto histórico | Revista Chão da Escola \(chaodaescola.com.br\)](#). Acesso em: 30, ago. 2023.

SOUSA, Maria, Goreti, Silva. CABRAL, Carmen, Lúcia, Oliveira Horizontes. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, 33(2). Portugal: Porto Editora, 1996. p. 123-149 v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 15, abr. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 18, out. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa Narrativa, (auto)Biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociedade em Revista**, Seropédica, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79180/47592>. Acesso em: 30, ago.2023

SOUZA, Elizeu Clementino; ALMEIDA, Joselito Brito. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.29-31. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em: 30, ago. 2023.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria Conceição Ferreira Reis. Conceito de gênero e Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro-SP. ano 22. Nº 32, 2009, p.29-45. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/2071/2255>. Acesso em: 15, ago. 2024.

VAZ, Telma Romilda Duarte. Desdobramentos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa biográfica e sua análise em Fritz Schütze. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; VAZ, Telma Romilda Duarte; JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. (Orgs.). **Narrativas (auto)biográficas em diálogos: políticas, formação e práticas**. CRV: Curitiba, 2019. p.55-72.

VAZ, Telma Romilda Duarte. **Para além dos nascidos em berço esplêndido: narrativas docentes sobre o trabalho dos professores no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS**. 2018. 328f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180294>. Acesso em: 13, set. 2023.

VIEIRA, Luciene. Cerdas. O ensino fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p. 88–106, 2009. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/biblioteca/Biblioteca%20Proged/Ensino%20Fundamental%20de%202009%20anos.pdf>. Acesso em: 20, maio 2023.

VOZNIAK, Luciano; MESQUITA, Isabel; BATISTA, Paula Fazendeiro. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Educação** (UFMS), v. 41, n. 2, 2016. p. 281-296. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15131>. Acesso em: 20, maio 2023.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.