

Ana Luisa Viana Pacheco

**MATEMÁTICA NA CRECHE? UMA REFLEXÃO  
SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM CENTRO MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Infantil

Orientadora: Maria Inês Mafra Goulart

Belo Horizonte

2017

P116m Pacheco, Ana Luisa Viana, 1979-  
T Matemática na creche? uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em um centro municipal de educação infantil em contagem / Ana Luisa Viana Pacheco. - Belo Horizonte, 2017.  
164 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora : Maria Inês Mafra Goulart.  
Bibliografia : f. 147-159.  
Apêndices: f. 160-164.

1. Educação -- Teses. 2. Educação pre-escolar -- Teses. 3. Matemática -- Estudo e ensino (Pre-escolar) -- Teses. 4. Educação de crianças -- Teses. 5. Creches -- Teses. 6. Professores de educação pré-escolar -- Formação -- Teses. 7. Contagem (MG) -- Educação -- Teses.  
I. Título. II. Goulart, Maria Inês Mafra. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### MATEMÁTICA NA CRECHE? UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTAGEM.

**ANA LUISA VIANA PACHECO**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Dra. Maria Inês Mafra Goulart - Orientadora  
UFMG

  
Prof(a). Dra. Vanessa Sena Tomaz  
UFMG

  
Prof(a). Dra. Iza Rodrigues da Luz  
UFMG

Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2017.

*Ao meu marido, por acreditar em mim,  
 em meus sonhos, em minhas lutas;  
 por me encorajar e me apoiar, sem restrições,  
 em minha caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui se apresenta reflete um longo percurso de aprendizagem pessoal e profissional que tornou possível a concretização de um sonho, tantas vezes desejado, mas inviável pelas contingências da vida. Muitas foram as pessoas que me incentivaram, ajudaram e me acolheram nesta caminhada. A elas, o meu agradecimento; em especial:

à professora Doutora Maria Inês Mafra Goulart, que aceitou o desafio de se aventurar comigo nesta jornada cheia de belezas, mas também de percalços, principalmente por se tratar de investigar, problematizar e buscar novos caminhos relacionados às práticas docentes junto a crianças tão pequenas;

às agentes da Educação Infantil, com as quais este estudo se desenvolveu, pelas risadas, afetos, sinceridade e reflexões proporcionadas;

às minhas irmãs, Luciana e Luciene, e à minha mãe, Regina, pela paciência, suporte emocional e carinho;

às amigas Fernanda, Cláudia, Júnia e Kelli, que sentiram minha ausência, mas não deixaram de me apoiar;

às colegas do CEMEI Regino Inocêncio, por entenderem minha ausência, sem, contudo, esquecerem-se de mim enquanto pessoa e profissional;

aos colegas do PROMESTRE, que também se sacrificaram para realizar seus estudos, pelo apoio e pelas sessões de desabafo;

ao meu marido, João Marcelo, que me apoiou sem restrições e me incentivou diariamente, sem perder a amabilidade, o carinho e, principalmente, a paciência.

aos meus sogros, Marcos Antônio e Maria Tereza, pela acolhida e compreensão nos momentos de minha ausência;

aos professores das disciplinas cursadas e aos demais professores, com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender; em especial, à Dra. Mônica Correia Baptista, pela leitura criteriosa desse estudo quando ainda era um projeto;

ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – Promestre – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

*Era uma vez a criança.*

*Era uma vez as crianças...*

*as do abrigo, as da rua, as do padrão, as marginalizadas e violentadas, as amadas,  
as que brincam e as que trabalham, as que cuidam e as que não são cuidadas,  
as quietinhas, as levadas, as bonitas... todas as crianças são bonitas!*

*As que querem aprender, todas querem aprender!*

*As que querem brincar. Todas querem brincar!*

*As que querem atenção e cuidado. Todas precisam de atenção e cuidado!*

*Era uma vez a educação, a educação infantil, a educação infantil das crianças.*

*E o que é que ela é? E o que é que ela quer?*

*Brincar, Cuidar, Educar?*

*(Trecho do poema "Era uma vez infância", de Junia Silva da Costa.*

*In: Silva, Luz e Goulart, 2016)*

## RESUMO

O propósito deste estudo é analisar o potencial de mudança na prática de professoras que atuam na Educação Infantil, quando participam de uma proposta de videoformação continuada, na perspectiva de uma pesquisa colaborativa compartilhada. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Contagem, pertencente à Região Metropolitana de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, Brasil. Com o propósito de alcançar o objetivo do estudo, adotamos os seguintes instrumentos de obtenção dos dados: entrevista semiestruturada, busca de informações no Projeto Político-Pedagógico e na ficha funcional das profissionais, observação participante, gravação em vídeo das práticas e rotina das crianças e a videoformação. A pesquisa fundamenta-se nos princípios teóricos de Lev Vygotsky (1984), Jean Lave e Etienne Wenger (1991) e de autoras que abordam a formação reflexiva e colaborativa de professores: Ibiapina (2007); Oliveira-Formosinho (2002); Pimenta, (1996). A experiência vivida com o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa nos permitiu concluir que a pesquisa colaborativa compartilhada possibilitou a integração entre a universidade e a escola; fez emergir processos formativos em que a flexibilidade e a tomada de consciência da práxis encorajou as participantes a buscarem novos olhares sobre seu fazer profissional; possibilitou uma maior participação e engajamento das crianças nas propostas de trabalho; possibilitou a construção de um roteiro metodológico de formação docente que dispara um processo inicial de reflexão sobre a prática; e, finalmente, trouxe apontamentos sobre a construção da linguagem matemática como possível ferramenta de apreensão do mundo pela criança pequena.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação de professores. Linguagem matemática. Participação e aprendizagem. Pesquisa colaborativa e compartilhada.



## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the potential of change in the practice of teachers who work in Early Childhood Education, when they participated in a proposal of continuous video formation, in the perspective of a collaborative research. The research was conducted in an Early Childhood Education Center in the municipality of Contagem, belonging to the Metropolitan Region of Belo Horizonte, state of Minas Gerais, Brazil. This study was developed through a qualitative methodological approach, in the perspective of a collaborative research. In order to achieve the objective of the study, we adopted the collaborative research and the following tools to collect data: semi-structured interview, data collection in the Political Pedagogical Project and in the functional data sheet of the professionals, participant observation, video recording of the practices and the children's routine and video-training. The research is based on the theoretical principles of Lev Vygotsky (1984), Jean Lave and Etienne Wenger (1991) and on authors that approach the reflective and collaborative teacher's professional development (Ibiapina, 2007; Oliveira-Formosinho, 2002; Pimenta, 1996). The experience with the development of this research allowed us to conclude that the collaborative research integrated the university and the school; gave rise to formative processes in which reflexivity and awareness of praxis encouraged the participants to seek new perspectives on their professional work; made possible the greater participation and engagement of children in the work proposals; made possible the construction of a methodological teacher training script that triggers an initial process of reflection on the practice aimed at professionals with little training to work with young children; and finally the research brought notes about the construction of mathematical language as a possible tool for apprehending the world by the young child.

**Key-words:** Early Childhood Education. Teacher's professional development. Mathematical language. Participation and learning. Collaborative/share research.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto da fachada do CEMEI São Luiz – vista de dois ângulos .....	38
Figura 2 – Dados comparativos do atendimento à Educação Infantil em Contagem: 2007 – 2016 .....	39
Figura 3 – Especificidades da profissionalidade docente das educadoras de infância .....	60
Figura 4 – Linha do tempo das etapas da pesquisa em campo .....	89
Figura 5 – Reunião com as Agentes de Educação Infantil em 17/03/2016 .....	91
Figura 6 – Reunião de pais em 31/03/2016 .....	91
Figura 7 – Desenho metodológico criado para a abordagem da pesquisa neste CEMEI .....	94
Figura 8 – Imagens das gravações na Turma do Pato .....	95
Figura 9 – Estrutura das reuniões de formação com as Agentes da Educação Infantil .....	100
Figura 10 – Princípios que fundamentam a abordagem compartilhada .....	107
Figura 11 – Posturas decorrentes dos princípios da abordagem compartilhada .....	108
Figura 12 – Pontos de estrangulamento da prática nas primeiras observações .....	110
Figura 13 – Questões que nortearam o processo formativo .....	110
Figura 14 – Atividade “Garrafas Coloridas” na Turma do Pato .....	114
Figura 15 – Atividade "Garrafas coloridas" .....	115
Figura 16 – Atividade "Enchendo as garrafas com água" .....	116
Figura 17 – Atividade "Colorindo as garrafas" .....	119
Figura 18 – Imagem do e-mail enviado às Agentes de Educação Infantil .....	124
Figura 19 – Atividade "Garrafas Coloridas" - Ampliação da prática - Parte I .....	125
Figura 20 – Atividade "Garrafas Coloridas" - Ampliação da prática - Parte I .....	127
Figura 21 – Atividade "Garrafas Coloridas" - Ampliação da prática - Parte I .....	129
Figura 22 – "Colagem com EVA" e "Brincando de ônibus" .....	131
Figura 23 – "Projeto Ônibus" – Parte I .....	132
Figura 24 – "Projeto Ônibus" – Parte II .....	134
Figura 25 – "Projeto Ônibus" – Parte III .....	136
Quadro 1 – Síntese do perfil das Agentes de Educação Infantil .....	92
Quadro 2 – Exemplo de Panorama realizado na Turma do Urso, em 03/05/2016 .....	96
Quadro 3 – Frequência das atividades na Turma do Pato .....	97
Quadro 4 – Frequência das atividades na Turma do Urso .....	98
Quadro 5 – Encontros Formativos durante o ano de 2016 .....	103

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Síntese do Quadro de Profissionais que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Contagem .....	44
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEI	Agente de Educação Infantil
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCP	Formação Continuada de Professores
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IEIs	Instituições de Educação Infantil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MLPC	Movimento de Luta Pró-Creche
PEB 1	Professor de Educação Básica
PEI	Professor de Educação Infantil
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEED	Secretarias de Educação a Distância
SEs	Secretarias de Educação Estaduais e Municipais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. O QUE A HISTÓRIA NOS DIZ SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>22</b>
2.1 Uma breve perspectiva histórica da concepção de criança e infância .....	22
2.2 Creche para as crianças pobres e pré-escola para as crianças ricas? .....	29
2.3 A constituição da Educação Infantil no Brasil como direito das crianças e de suas famílias .....	32
2.4 História das creches em Contagem: das creches comunitárias ao atendimento público ....	35
<b>3. AS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA CRECHE, SUAS PRÁTICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>40</b>
3.1 Professoras ou não? A realidade das profissionais que trabalham nas creches da rede municipal de Contagem .....	40
3.2 Do silêncio ao protagonismo: o que as práticas pedagógicas têm a ver com isso? .....	45
3.3 Formação de professores: onde a teoria e a prática se articulam.....	48
<b>4. AS CRIANÇAS, A LINGUAGEM MATEMÁTICA E O CURRÍCULO .....</b>	<b>67</b>
4.1 Como as crianças aprendem?.....	67
4.2 Crianças pequenas aprendem matemática? .....	71
4.3 O que dizem os documentos sobre a matemática no currículo da Educação Infantil.....	74
<b>5. TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA PESQUISA COLABORATIVA COMPARTILHADA.....</b>	<b>82</b>
5.1 O contexto da pesquisa: a escola, as agentes de Educação Infantil e as crianças .....	82
5.2 O desenho da pesquisa, a organização e o tratamento dos dados .....	88
5.3 Mapeamento das rotinas: as primeiras análises .....	96
<b>6. A PRÁTICA PROBLEMATIZADA: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS PARA CRIANÇAS, AGENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PESQUISADORAS</b>	<b>105</b>
6.1 Princípios que nortearam a pesquisa.....	105
6.2 Alavancando o processo formativo: as questões norteadoras.....	109
6.3 O controle leva à aprendizagem? Afrouxando o controle... ..	111

6.4 A fragmentação do conhecimento leva à aprendizagem das crianças? A angústia e as expectativas da agente... ..	121
6.5 Crianças pequenas podem ser protagonistas na elaboração das atividades? Onde é que isso vai dar?.....	130
<b>7. FIM DA JORNADA E INÍCIO DE UM NOVO CAMINHO.. ..</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO I .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO II.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>164</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, integrada à Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e Médio, é uma conquista relativamente recente em nosso país. De acordo com Ortiz e Carvalho (2012), a reorganização institucional e legal iniciada a partir da década de 1980, resultado das fortes pressões dos movimentos populares, levou a importantes mudanças no marco legal destinado à infância. Os exemplos mais claros dessas mudanças foram a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.068/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN –Lei 9394/96).

A partir dessas leis, reconheceu-se como direito do cidadão e dever do Estado o atendimento de crianças de 0 a 3 anos nas creches e de 4 a 6 nas pré-escolas. Com a LDBEN, a nomenclatura Educação Infantil passa a designar o atendimento das crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas, cujo papel social é cuidar das crianças e educá-las de forma intencional. Tais instituições passam a ter “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29).

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um acentuado processo de reestruturação da concepção de criança e infância e sua educação em espaços coletivos, e, como consequência, a busca da consolidação de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento dos pequenos.

Contudo, apesar dos grandes avanços no atendimento às crianças nas últimas décadas, na prática, ainda há um grande caminho a percorrer. Pautar os processos educativos nas ações de cuidar e educar ainda é um desafio para as instituições de Educação Infantil. Encontramos ainda, por um lado, concepções baseadas em uma visão assistencialista, em que a escola é pensada como o lugar onde se toma conta das crianças, que ficam brincando livremente, sem intervenção do adulto. Por outro, profissionais que, na busca bem-intencionada de fazer um trabalho educativo, acabam por “escolarizar” o trabalho com as crianças, reproduzindo, na maioria das vezes, modelos das escolas tradicionais (GOULART, 2002). Ambas, a nosso ver, desconsideram a criança como sujeito social e cultural, ativa e participante, curiosa e criativa.

Diante das possibilidades das crianças, a nossa preocupação não deve se centrar no acúmulo de conhecimentos e na elaboração de conceitos, mas no desenvolvimento da capacidade de perguntar, levantar hipóteses, explorar, experimentar, buscar informações em fontes diversas, estabelecendo relações entre elas, elaborar ideias, argumentar (SALLES E FARIA, 2012, p. 87).

Por isso, a instituição de Educação Infantil também deveria ser um local em que as crianças fomentem atitudes de curiosidade, criatividade e criticidade diante do conhecimento, assim como em toda a educação que acontece na escola ou fora dela.

Estas reflexões nos ajudam a pensar como práticas pedagógicas ricas, organizadas intencionalmente e, a partir da escuta dos pequenos, permitem que as crianças adentrem o mundo, aprendendo e apropriando-se de práticas que fazem parte da nossa sociedade.

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito a ele. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN, 2007, p. 57).

Para Oliveira-Formosinho (2002), a globalidade, uma das maneiras pela qual a criança apreende o mundo e se desenvolve, requer da professora uma atuação mais global que integre várias dimensões do desenvolvimento infantil.

Podemos afirmar, então, que se a criança vê e interage com o mundo de uma maneira global, as práticas que serão desenvolvidas também precisam contemplar essa forma holística. Entretanto, ao planejar suas práticas cotidianas, é importante que a professora<sup>1</sup> tenha consciência sobre o seu fazer, sobre o que está por trás daquilo que é vivenciado pelas crianças. “Não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam” (KUHLMANN, 2007, p. 65).

A Educação Infantil, assim como outros espaços educativos, está impregnada de conhecimentos que se expressam por meio das diferentes linguagens – musical, oral, plástica, verbal, corporal, etc. Em minhas vivências profissionais, observo que a linguagem matemática, entendida neste estudo como práticas sociais marcadas pelas concepções de e sobre matemática que fazem uso, em contextos específicos, de registros, habilidades,

---

<sup>1</sup> Ao longo deste trabalho, quando nos referirmos às profissionais que exercem a função docente na Educação Infantil, sempre o faremos no gênero feminino por se tratar de uma função exercida majoritariamente por mulheres. Além disso, a creche onde foi realizada a pesquisa possui profissionais apenas do gênero feminino.



procedimentos matemáticos, sejam eles orais ou escritos, é uma das linguagens que gera muitas discussões entre as profissionais que atuam na creche e muitas são as questões que me inquietam: as práticas pedagógicas ocorrem de forma a considerarem a integralidade da criança? Como as crianças dialogam com as práticas propostas pelos adultos? As práticas infantis são consideradas pelos adultos? Como se dá a construção das relações matemáticas com crianças muito pequenas em instituições educativas? A matemática se faz presente nas práticas e nas propostas curriculares? Dialoga com as crianças que estão na creche?

O interesse em pesquisar mais a fundo as práticas relacionadas à linguagem matemática vem de longa data e está intimamente relacionado ao meu fazer pedagógico, primeiramente voltado para o Ensino Fundamental e, posteriormente, para a Educação Infantil.

Participar de estudos e discussões como assessora do Núcleo Regional de Educação da Secretaria Municipal de Contagem e da Diretoria de Educação Infantil da mesma Secretaria, entre 2004 e 2007, como pedagoga da Educação Infantil no município de Contagem, desde 2012, e como formadora de professoras, desde 2004, tanto da rede pública quanto da rede privada, trouxe muitas indagações sobre o trabalho realizado nas creches. Sempre deparava (e ainda deparo) com questionamentos e debates acerca do trabalho proposto às crianças de 0 a 3 anos, sobre o currículo e as especificidades desta faixa etária e, por muitas vezes, o debate sobre a criança pequena e sobre a linguagem matemática esteve presente sempre, permeado por dúvidas e lacunas. Essas experiências me fizeram fortalecer a ideia de que é necessário investigar mais sobre as práticas pedagógicas, principalmente aquelas relacionadas à linguagem matemática, em busca de uma Educação Infantil de qualidade, pautada em um projeto educativo que abrace os interesses das crianças e as incentive a descobrir a si e ao mundo à sua volta.

Muitas são as questões que poderiam ser investigadas. Entretanto, dado o limite deste trabalho, escolhi inicialmente pesquisar: quais práticas pedagógicas são desenvolvidas com as crianças de 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil de Contagem? Nelas a matemática se faz presente? Como?

Contudo, ao iniciar os estudos no Mestrado Profissional, percebemos que não podíamos parar por aí.<sup>2</sup> Nosso objetivo não poderia ser apenas mapear as práticas pedagógicas e entender se e como a linguagem matemática estava presente, mas buscar uma reflexão sobre as práticas, problematizá-las e encontrarmos juntas, pesquisadoras e Agentes de Educação Infantil (AEI)<sup>3</sup>, outras maneiras de trabalhar que seriam construídas ao longo da pesquisa. Coerentes com uma abordagem de lógica-em-uso (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2001) em que, em uma perspectiva etnográfica considera-se que novas questões emergem no campo de pesquisa, procuramos ir além, trazendo uma questão que emergiu nos debates e na observação da prática: em que medida a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir da videoformação continuada, na perspectiva da metodologia colaborativa compartilhada, pode acarretar mudanças no trabalho desenvolvido com crianças de 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil de Contagem?

Apesar do interesse em dar um enfoque maior à linguagem matemática, durante a pesquisa percebemos que havia muitas outras questões a serem problematizadas com relação à participação das crianças, ao planejamento e à condução das atividades pelas agentes de Educação Infantil. À medida que entrávamos em campo, nosso olhar foi distanciando-se de um trabalho mais específico acerca das práticas sociais que envolvem a matemática para ganhar novos contornos. Dessa forma, para além da matemática ou de qualquer outra linguagem a ser desenvolvida, percebemos que era preciso, principalmente, aumentar as formas de participação das crianças, muito limitadas pelas práticas usualmente exercidas na escola. Aceitamos o desafio colocado pela realidade e adotamos uma metodologia que acreditávamos ser capaz de provocar uma reflexão sobre a prática e suscitar, conseqüentemente, novas aprendizagens, das quais todos se beneficiariam: crianças, agentes, escola e pesquisadoras.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Contagem e tem como sujeitos duas agentes de Educação Infantil e suas crianças com idade de 3 anos. A metodologia de trabalho pautou-se na reflexão sobre as práticas realizadas nas aulas nomeadas pelas agentes de jogos matemáticos, a partir da exibição de vídeos das

---

<sup>2</sup> Nesta dissertação usaremos a primeira pessoa do singular para apresentar a experiência particular da pesquisadora e a primeira pessoa do plural referindo-se a uma ação conjunta com a orientadora da pesquisa. Entretanto, o faremos sem comprometer o entendimento da narrativa.

<sup>3</sup> Na rede municipal de Contagem, as profissionais que atuam somente com crianças de 0 a 3 anos são denominadas Agentes de Educação Infantil – AEI.

atividades realizadas por elas com as crianças e culminou na construção de um vídeo que traz uma proposta metodológica de formação colaborativa compartilhada em instituições de Educação Infantil (produto final) e em um pequeno projeto que alterou a rotina de uma das salas. O projeto, que será descrito mais adiante, tornou-se uma experiência de inversão de perspectivas, tanto no trabalho das agentes de Educação Infantil que, a partir dessa investigação, começaram a ouvir mais as crianças e a ver suas potencialidades, quanto na participação das crianças, que começaram a experimentar o lugar de protagonistas. As gravações em áudio e vídeo foram os instrumentos privilegiados na coleta de dados.

Embora esta pesquisa tenha como foco a sala de aula e a reflexão sobre as práticas que ali ocorrem, não está desconectada de um panorama mais amplo. Como investigar e problematizar as práticas que acontecem hoje no interior das instituições se não compreendermos quais as relações existentes entre elas e as concepções de criança, infância, origem das creches e a Educação Infantil enquanto direito das crianças e suas famílias? E ainda, como interroga Andrade (2010): será que, considerando as mudanças teóricas e legais ocorridas no campo da Educação Infantil nas últimas décadas, podemos de fato afirmar que as crianças são sujeitos de direitos nas instituições de Educação Infantil? Será que os/as profissionais dessas instituições superaram a visão adultocêntrica no atendimento às crianças? Será que as crianças estão exercendo o papel de protagonistas no contexto institucional?

Por isso, no segundo capítulo, apresentamos as várias concepções de infância e criança construídas historicamente e como tais conceitos foram modificando-se influenciados por fatores políticos, econômicos e sociais que aconteceram e continuam a acontecer na sociedade. As concepções de criança e infância que aqui serão retratadas encontraram nas instituições de Educação, desde sua origem, espaços consonantes e dissonantes. Dessa forma, foram disseminadas impactando nas práticas que ocorriam e ocorrem hoje nas instituições de Educação Infantil, inclusive no município de Contagem que, apesar de não estar desvinculada da história de constituição das creches em sua concepção, apresenta peculiaridades relacionadas ao contexto social, político e econômico.

No terceiro capítulo, considerando ainda a necessária reflexão para além da sala de aula, apresentaremos a realidade vivenciada pelas Agentes de Educação Infantil no município de Contagem. À época em que a pesquisa foi realizada, havia uma enorme polêmica envolvendo o cargo ocupado pelas AEI. Apesar do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (BRASIL, 1996) a respeito da formação mínima necessária para o exercício da função de professor, em Contagem, como também em outros municípios, como veremos, exige-se das profissionais que atuam na creche apenas o Ensino Médio. Essa problemática nos revela que a história das creches no Brasil e a posição adotada por muitos municípios em negligenciar a formação inicial exigida congregam com uma visão antagônica entre a assistência e a educação. Contudo, tal visão, entre outras, também pode estar presente nas práticas pedagógicas, uma vez que as concepções de infância e criança construídas historicamente e a conseqüente separação dos mundos de adultos e crianças entrelaçam-se com a criação de creches e da escola pública. Diante desse contexto, em que a formação inicial, as concepções e as práticas se entrecruzam, quais caminhos a formação continuada tem buscado para trazer novas perspectivas para o trabalho docente em busca de uma Educação Infantil de qualidade? É exatamente esta questão que abordaremos ao final do terceiro capítulo.

Já no quarto capítulo nosso olhar se volta para as crianças. Como elas aprendem? Crianças de 3 anos aprendem matemática? E o currículo, o que ele diz sobre a matemática na creche? Essas questões foram as que primeiro nos impulsionaram a fazer esta pesquisa. Mas, como já foi dito, durante a caminhada, outras questões emergiram devido à metodologia que, conscientemente, adotamos. Contudo, não são menos importantes e, de uma forma ou de outra, estiveram presentes na pesquisa, conforme veremos.

No quinto capítulo indicaremos o contexto da pesquisa. Apresentaremos alguns dados relevantes sobre o Centro Municipal de Educação Infantil onde o estudo ocorreu, as agentes de Educação Infantil e suas crianças. Em seguida, detalharemos a metodologia adotada na pesquisa, desde a primeira abordagem realizada no CEMEI até os Encontros Formativos com as AEIs, em que se encontra o coração desta pesquisa. Foram nesses encontros que a pesquisa ganhou vida e possibilitou momentos marcantes para todas as participantes. Apontaremos, ainda, as primeiras análises possíveis a partir do mapeamento da rotina das crianças e das práticas pedagógicas.

O sexto capítulo é dedicado à análise de trechos dos encontros formativos. Neles perceberemos a tomada de consciência de todas nós a respeito de nossas práticas; algumas reflexões realizadas de forma colaborativa e compartilhada; os avanços nas práticas; as

angústias e expectativas vivenciadas quando a reflexão nos provoca uma inversão no olhar sobre a participação e a aprendizagem das crianças.

No sétimo e último capítulo, apresentamos uma síntese dos nossos achados, nossas aprendizagens, além de algumas reflexões que podem subsidiar as políticas públicas em relação à Educação Infantil, em especial, no município de Contagem.

## **2. O QUE A HISTÓRIA NOS DIZ SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo momento na história da legislação infantil no Brasil, ao reconhecer a criança como cidadã e ao incluir as creches no sistema educacional. Mas, para entendermos o presente como ele de fato se mostra, não basta apenas interrogá-lo a partir da conjuntura atual. É preciso entender as relações existentes, sejam elas políticas, históricas, sociais, nas quais atuam diferentes atores sociais.

Em outras palavras, para compreendermos as práticas presentes hoje no cotidiano das instituições de Educação Infantil, precisamos interrogar o passado e compreender os entrelaçamentos existentes que vão muito além de crianças, professoras e práticas educativas.

É exatamente esse movimento que este capítulo pretende realizar, buscar nas raízes da Educação Infantil e das concepções de criança e infância elementos que nos ajudem a compreender o presente, sem, contudo, tirar de nós a responsabilidade de buscarmos uma Educação Infantil de qualidade. Apresentaremos, então, uma perspectiva histórica da construção dos conceitos de criança e infância, conceitos esses construídos socialmente ao longo do tempo e que, por isso mesmo, trazem significados diferentes; traremos uma breve discussão sobre como se deu a criação das creches e pré-escolas, espaços esses onde diferentes concepções de criança e infância foram disseminadas e que ainda hoje trazem reflexo nas políticas voltadas para a Educação Infantil. Finalmente, discorreremos sobre o histórico de constituição das creches contagenses a fim de demarcar suas principais características e a importância da luta das mulheres na conquista do atendimento no município. Veremos, neste capítulo, que a história das creches no município nos revela seu forte caráter assistencialista e a fragilidade das políticas públicas no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos nas instituições das redes pública e conveniadas, presentes até os dias atuais.

### **2.1 Uma breve perspectiva histórica da concepção de criança e infância**

A palavra infância, etimologicamente originária do latim, significa ausência de fala. Entretanto, para Muniz (1999), a noção de infância e sua conceituação não são fatos naturais

que sempre existiram, são conceitos relativamente novos produzidos a partir da evolução da história das sociedades. “O olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (MUNIZ, 1999, p. 244).

Para Ariès (1981), a criança sempre existiu, mas constata-se que o sentimento de infância, ou seja, entender a criança como sujeito diferente do adulto, esteve ausente até o século XVI devido ao desinteresse por uma fase da vida que se mostrava transitória, logo, ultrapassada e tão frágil. Em suas pesquisas, o autor aponta que, apesar da descoberta da infância ter começado no século XIII com as iconografias das crianças santas, sua evolução se deu nos séculos XV e XVI e pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia com os retratos de crianças com características reais e nuas. Tais elementos ressaltam a infância e as especificidades da criança, diferenciando-as do adulto. Surge, então, um sentimento novo em relação à infância na Europa.

Ariès (1981) registrou que foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, a preocupação com a educação advinda da necessária moralização da sociedade pregada pelos religiosos, sobretudo nos séculos XVI e XVII. Junto com a escolarização, a família passou a assumir o papel de formar moralmente e espiritualmente todos seus filhos. Logo, família e escola juntas extraíram a criança da vida comum com os adultos, confiando a infância livre a um regime disciplinar e rigoroso nos colégios. Assim, nasce o sentimento moderno de família, que se organiza em volta das crianças, inspirando sentimentos de afetividade e erguendo “entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada” (ARIÈS, 1981, p. 278). É neste contexto que a criança sai do anonimato, ganha importância e passa a ser única, exigindo dos pais mais atenção e cuidados e gerando, conseqüentemente, uma redução voluntária da natalidade no séc. XVIII.

Apesar das grandes contribuições de Ariès na caracterização e compreensão da história da criança e da infância, Kuhlmann (1998, p. 17) afirma que há duas grandes áreas da história da infância que precisam confluir para um entrelaçamento: a história social da infância, responsável pelos estudos sobre suas condições de vida, a família, a escola, as práticas de controle, a vida material e social, etc. e os estudos ligados ao imaginário que estão atrelados à história das mentalidades, das “representações” do fenômeno infância, distanciando-se das questões econômicas e sociais, no qual se inscreve os trabalhos de Ariès.

Para Kuhlmann (1998), a inexistência do sentimento de infância na Idade Média pode ser questionada, como o fazem outros autores, como Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, que apresentam ilustrações com pinturas e objetos que relatam o sentimento de infância da época. Michel Rouche, na coleção *História de Vida Privada*, publicada no final dos anos 80, na França, descreve a existência de afeto entre pais e filhos nos séculos V a IX, obra da qual o próprio Ariès participou fazendo reinterpretações do seu trabalho. Outro aspecto que merece atenção refere-se à centralidade dada às fontes pesquisadas: um sentido unidirecional para o sentimento de infância que iria “do nobre para o pobre” (KUHLMANN, 1998, p. 19), tornando a nobreza e a aristocracia do período estudado representação legítima de toda a sociedade.

Kuhlmann (1998) relata que existem muitos nomes significativos do pensamento pedagógico que estão relacionados à história da infância nos séculos XVII e XVIII, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852), que produziram novas ideias ou “sentimentos de infância”, contribuindo para que ela se tornasse uma categoria social.

Heywood (2004), assim como Kuhlmann, discorda dos estudos de Ariès. Afirmar que em determinada época e local não havia um sentimento de infância é uma declaração ambígua por transmitir-nos “tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de um sentimento em relação a ela” (HEYWOOD, 2004, p. 33). Esse autor acredita que a concepção de infância existe em diferentes contextos; contudo, não é uma construção linear, é um processo dialético em que há avanços e retrocessos.

Para Gagnebin (1997), citado por Muniz (1999), o livro *Emílio* (1762), de Rousseau, é o marco da concepção moderna de infância. Apesar de ainda não ser atribuído à infância um significado social, nele a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura. Ganha valor e reconhecimento, sendo caracterizada como uma fase da vida, uma época da vida feliz e pura, ao mesmo tempo em que é vista como incapaz de conviver socialmente por não ser dotada de raciocínio. Cabe à escola cultivar toda essa pureza e inocência.

Na descrição feita por Marx, a criança pobre é vista sob outro aspecto. Com a Revolução Industrial, entre os séculos XVIII e XIX, todos os membros da família, incluindo mulher e filhos, venderam sua força de trabalho para as fábricas, independentemente do sexo e da idade



de cada um. Nasce, assim, a criança operária, resultante das transformações econômicas, sociais e familiares impulsionadas pela Revolução Industrial (DUARTE, 1986).

Contudo, não podemos desconsiderar que o nascimento social da criança trouxe muitas implicações para os estudos sobre a infância. Com o reconhecimento da infância enquanto etapa do desenvolvimento humano, nos séculos XIX e XX, surgiu a infância científica (TRISCIUZZI; CAMBI, 1989), pautada na divulgação de conhecimentos construídos por várias áreas do saber por meio de campanhas, exposições e manuais, o que determinou um conjunto de teorias e práticas a serem desenvolvidas pelas famílias e instituições para cuidar das crianças e educá-las.

Dentre os saberes científicos produzidos sobre a infância, há uma grande influência da Psicologia do Desenvolvimento (especialmente da Psicologia Piagetiana) nas práticas pedagógicas, ao estipular estágios universais do desenvolvimento infantil.

[...] a Psicologia do Desenvolvimento pode ser vista como um discurso que, além de contribuir para a construção de nossas imagens das crianças e para o nosso entendimento das suas necessidades, contribuiu para a construção e para a constituição de toda a paisagem da infância (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 53).

Nesse momento, a psicologia infantil surge, então, moldando a infância e caracterizando as necessidades e estratégias de aprendizagem e socialização das crianças e passa a regular a ação do adulto, a partir de um conhecimento científico. Ao longo do século XX, autores como Gesell, Hall, Wallon, Piaget, Freud, Vygotsky, entre outros, vão consolidar tais saberes ao investigar a infância e seus contornos para compreender a constituição da psicologia do adulto (GOUVEIA, 2002). Soares Gouveia (2002) chama a atenção para o fato de que, para além dos estudos desses autores, instituiu-se também uma gama de manuais e livros de psicologia do desenvolvimento caracterizando, em diversas etapas, o desenvolvimento da criança, que vão historicamente impor uma visão de desenvolvimento universal, biológico e natural:

As investigações tradicionais da psicologia levaram a tornar absolutos e universais padrões de comportamento investigados numa determinada cultura e grupo social, transformando-o em padrões de normalidade, a partir dos quais cada criança será avaliada através de testes padronizados. O desenvolvimento normal será inferido por sua proximidade em relação a tal padrão (GOUVEIA, 2002, p.15).

Entretanto, sabemos que não é possível delinear a infância como uma categoria universal. Os valores, saberes e práticas dimensionadas pela cultura na qual a criança vive interferem significativamente nos modos como cada uma experimenta a infância. Mesmo dentre os estudos da psicologia, há correntes que se ancoram em uma visão de infância potente e participativa, como os estudos de Vygotsky e seus colaboradores (1984) e Jean Lave e Etienne Wenger (1991), que enunciam a ideia de uma aprendizagem fundamentada nas práticas sociais, como veremos no quarto capítulo.

Paralelo aos estudos da psicologia, ainda no século XX, surgem outras visões acerca da criança e da infância, que identificam a criança enquanto ator social. Segundo Coutinho e Rocha (2007), a concepção de infância, elaborada nos últimos anos, tem-se baseado em estudos que identificam as singularidades infantis, reconhecendo que as crianças são atores sociais, inseridos em um mundo amplo e em uma sociedade marcada por contradições.

Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Nessa perspectiva, a criança passa a ser caracterizada como sujeito influenciado pelo meio social, mas também capaz de exercer influência sobre ele. Não é uma criança passiva, sem voz e sem vez. Ainda para a autora, infância e crianças possuem significados diferentes. “A infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade” (KRAMER, 2006, p. 13) e completa defendendo que há algo que é específico da infância: a imaginação, a fantasia e a criação (KRAMER, 1999).

Assim, os estudos da Sociologia da Infância, inaugurados a partir da década de 1990, também trazem grandes contribuições acerca das concepções de infância e de criança, propondo um resgate das crianças de uma perspectiva meramente biológica:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-as [as crianças] das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da

construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (SARMENTO, 2005, p. 361).

Contudo, o sociólogo Prout (2010) defende a necessidade de fortalecer a interdisciplinaridade dos estudos da infância. Apesar do campo já ser interdisciplinar devido às contribuições da História, Geografia Humana, Sociologia, Antropologia etc., ainda há elos frágeis. “Uma delas é a Psicologia, que, de algum modo, foi a disciplina contra a qual a nova Sociologia de Infância se constituiu como oposto: crianças como indivíduos versus crianças como seres sociais” (PROUT, 2010, p. 739). O sociólogo acredita que é preciso ir além e considerar o esforço de alguns psicólogos que se preocupam com questões em comum, principalmente da psicologia crítica, que busca compreender a relação entre sociedade individual e cultura. E ainda acrescenta:

Seria útil aqui que houvesse mais diálogo, que se explorasse a base comum, assim como as diferenças. A maior dificuldade talvez seja o tempo que levará para se dialogar mais diretamente com as ciências biológicas e médicas que, para o bem ou para o mal, têm um importante papel na compreensão e constituição da infância na sociedade contemporânea (PROUT, 2010, p. 740).

Dessa forma, ao conceber a criança como ser social concreto que pertence a uma classe social, gênero, raça, etc. e a infância como categoria social do tipo geracional (SARMENTO, 2005), a Sociologia da infância traz à tona as contradições existentes entre o que dizem as leis, o que produziu a ciência e o que ocorre na prática em relação à denegação de direitos das crianças.

Qvortrup (2010), em seus estudos no campo da sociologia da infância, trata a infância como categoria estrutural. A infância não pode ser entendida como um período, ou seja, não tem um começo e um fim demarcado pelo tempo. “É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p. 635). Dito de outra forma, a infância tanto se modifica ao longo da história como também permanece enquanto categoria pela qual todas as crianças passam. Existe, então, mudança e permanência:

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Ampliando a discussão sobre infância e criança, segundo Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 78), novas construções sobre a infância têm sido produzidas, associadas ao desenvolvimento de vários fatores sociais, econômicos e científicos, principalmente os ligados às perspectivas construcionistas e pós-modernistas na filosofia, sociologia e psicologia. Os autores revelam que, para a perspectiva pós-moderna, não existe a “criança” e a “infância”, visto que “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’” (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p. 63).

De forma geral, ao retomarmos os estudos sobre a criança e a infância, é possível notar que é somente a partir da modernidade que surge um novo olhar sobre a criança; esse olhar foi transformando-se no último século até culminar em uma concepção da criança como ator social e sujeito de direitos. Verificamos, atualmente, que as discussões sobre a infância e a criança abarcam as mais diversas áreas, uma vez que a criança é um ser completo. Estudos realizados por historiadores, antropólogos, filósofos, sociólogos, psicólogos, educadores, dentre outros, evidenciam seu caráter multidisciplinar, mostrando que o campo está em pleno desenvolvimento.

Andrade (2010) traz ainda uma importante reflexão sobre a influência desses estudos nas práticas desenvolvidas com as crianças:

Os estudos científicos propagados a partir do século XX, em especial da Psicologia, Antropologia, Sociologia e História, apresentam uma visão de infância como categoria social e historicamente construída, determinando um conjunto de teorias e práticas a serem desenvolvidas com as crianças, tanto nas famílias como nas instituições de educação infantil, e, ainda, influenciam as representações sociais sobre as crianças incorporadas ao imaginário coletivo (ANDRADE, 2010, p. 20).

Portanto, podemos afirmar que esses vários olhares e concepções, construídos ao longo da história, influenciam hoje o campo educacional. Tais concepções fazem parte do imaginário que as professoras têm acerca da criança e, conseqüentemente, influenciam as práticas educativas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas. Mas como a creche e a pré-escola surgiram criando espaços consoantes com essas concepções ou dissonantes delas? Veremos na seção seguinte.

## 2.2 Creche para as crianças pobres e pré-escola para as crianças ricas?

Ao analisarmos o histórico do atendimento às crianças de 0 a 3 anos das camadas populares em nosso país, é notório que nem sempre esse atendimento esteve pautado como direito e as instituições não tinham como prerrogativa intenções educativas que visassem ao desenvolvimento integral das crianças por meio da união indissociável do cuidado e educação (CURY, 1998; KUHLMANN, 1998; ROSEMBERG, 2005).

Kuhlmann (1998) ressalta que, ao longo dos anos, as instituições têm sido classificadas como assistencialistas ou educativas a partir da identificação das diferentes origens das propostas. Entretanto, segundo o autor, para não cometermos o erro de supervalorizarmos o presente, criando a ideia de que o passado teria sido atrasado, precisamos conhecer a história das creches e pré-escolas a partir de pesquisas amplas, com um olhar crítico das fontes e situando-as dentro da história.

As pré-escolas foram disseminadas em vários países a partir da segunda metade do século XIX, com base em um conjunto de medidas sob a prerrogativa da assistência científica, de acordo com as pesquisas de Kuhlmann (1998). Tais medidas eram apresentadas como mérito daqueles que se ajustavam às regras. O método utilizado baseava-se em um inquérito extremamente detalhado no qual o interessado deveria expor toda a sua vida para se tornar merecedor de assistência em relação a alimentação, habitação, educação da infância. Diante dessa assistência científica, as pré-escolas postulavam-se como novidade, como propostas modernas e científicas. A creche, por sua vez, foi ofertada, inicialmente, como uma possibilidade para que as crianças não fossem abandonadas, por exemplo, em Casas dos Expostos e, mais tarde, para que as mães pudessem exercer atividades remuneradas fora do lar. Além disso, embora houvesse instituições diferenciadas por idades e classes sociais, a creche fazia parte de um conjunto de iniciativas, de vertente assistencialista, e não podia ser, por isso, considerada independente das escolas maternais ou jardins de infância.

Apesar do início das instituições de Educação Infantil estar mais voltado para as questões assistenciais e de custódia, Kuhlmann (1998) ressalta que essas instituições não se preocuparam apenas com o cuidado, mas com a educação das crianças. Uma das primeiras instituições de Educação Infantil surgidas na Europa foi criada na França, mais precisamente em Oberlin, em 1769. A escola de tricotar (*kinittingschools*) ou de principiantes, como era

chamada, tinha como propósito a formação de hábitos morais e religiosos, o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas. Também no mesmo país, em 1826, foram criadas as salas de asilo, onde as crianças de 3 a 6 anos de idade recebiam cuidados, educação moral e intelectual, ao passo que as creches surgiram para atender às crianças até 3 anos, e, segundo Kuhlmann (1998), deveriam promover o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, torná-las dóceis e adaptadas à sociedade.

Já o jardim de infância (*Kindergarten*) foi criado na Alemanha por Froebel, em 1840, para o atendimento das crianças de 3 a 7 anos. O jardim possuía um caráter pedagógico que anunciava uma educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança.

Para Kuhlmann (2007), a polaridade entre assistência e educação atribuída às creches e pré-escolas, que está presente em várias dimensões do pensamento pedagógico, tem sido superada. Para esse autor, não é a ausência de caráter educativo que diferencia as instituições, mas, sim, o público e a faixa etária atendida. “O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional” (KUHLMANN, 2007, p. 54). O caráter assistencialista dessas instituições configura-se como sua proposta pedagógica. A submissão não só em relação às famílias, mas também às crianças, presentes em suas propostas pedagógicas, marcava uma visão preconceituosa da pobreza, a partir da qual a baixa qualidade do atendimento pretendia manter as crianças no lugar social que estavam. Portanto, não carregavam consigo a ideia de emancipação:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber (KULHMANN, 1998, p. 182).

No Brasil, a criação das creches ocorre no período republicano, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. Nos congressos que abordavam a assistência à infância, havia recomendações para que se criassem creches junto às indústrias. Os estudos de Kuhlmann (1998) datam a criação da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) em 1899; da Vila Operária Maria Zélia (SP), em 1918; da indústria Votorantim em Sorocaba (SP), em 1925, entre outras, não como um direito, mas como uma dádiva ofertada por entidades assistencialistas. A creche era considerada necessária, pois poderia colaborar para

conciliar o papel materno na educação das crianças pequenas e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora. As instituições de cunho assistencialistas criadas, sejam elas creches, sejam jardins de infância, sustentavam-se em saberes jurídico-policia, médico-higienista e religioso. Embora não sejam hegemônicas, as concepções médico-higienistas tiveram grande peso e tiveram como foco o saneamento básico e o combate à mortalidade infantil, tão necessários para a civilidade e modernidade do país.

Já para a elite, ainda de acordo com os estudos do autor, era oferecida a educação pré-escolar para crianças entre 4 e 6 anos, nos jardins de infância, de orientação froebeliana, como o Colégio Menezes Vieira (RJ), fundado em 1875, e a Escola Americana (SP), em 1877. Nessas escolas, o desenvolvimento global das crianças era priorizado e dependia do interesse de cada um. O principal objetivo era o desenvolvimento das potencialidades consideradas naturais do indivíduo. O ensino se fazia por meio da prática. A proposta educacional incluía atividades de cooperação, os jogos e o aprender fazendo, bem como atividades de livre expressão, como a música e construções com papel e argila.

De acordo com Kuhlmann (1998), em 1896 foi criado o primeiro jardim da infância público do país pelo então governador de São Paulo, Bernardino de Campos. Anexo ao prédio da Escola Normal, que oferecia formação em magistério, o Jardim da Infância Caetano de Campos, embora público, ofertava prioridade de matrícula à elite. Desse modo, por muitos anos, foi considerado modelo e frequentado prioritariamente pelas crianças da elite paulistana. Tal fato evidencia a escassez de políticas públicas direcionadas ao atendimento das classes mais pobres na época e o abuso do poder na administração dos recursos públicos, já que atendia minimamente à população mais carente.

Como vimos até agora, a criação das instituições de Educação Infantil foi marcada pela mudança na forma de ver a infância, pela nova configuração familiar, pelo trabalho feminino e pelas questões econômicas. Entretanto, a história da Educação Infantil, apesar de não se desvincular totalmente da trajetória externa, possui características e contornos próprios, que culminaram mais adiante, em 1988, no reconhecimento da Educação Infantil pública enquanto um direito da criança e de suas famílias. A seguir veremos como esse direito foi reconhecido.

### **2.3 A constituição da Educação Infantil no Brasil como direito das crianças e de suas famílias**

O reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos, de acordo com Andrade (2010), é fato recente na história brasileira e em outros países e, assim como a história da criança, é uma construção social marcada por avanços significativos em relação aos aspectos legais, mas também entraves em sua efetivação.

As instituições de Educação Infantil no cenário atual são consideradas espaços coletivos de cuidado e educação de crianças entre 0 e 5 anos, todavia as mudanças ocorridas nas leis que garantem o direito dessas crianças a uma educação de qualidade só ocorreram devido aos muitos debates e lutas travadas em favor da criança, tanto no cenário nacional quanto no internacional.

No Brasil, na década de 1970, a crítica à educação compensatória evidenciou o caráter assistencialista e discriminatório das creches e pré-escolas destinadas à população mais pobre, provocando o processo de expansão das instituições e a discussão sobre seu projeto educativo voltado para a submissão.

A década de 1980 foi permeada por grandes transformações sociais, econômicas e políticas, que levaram, inclusive, à ampliação do debate sobre a função da creche. Com o desenvolvimento urbano, a transformação das funções familiares, o trabalho da mulher, que passou a assumir cada vez mais postos de trabalho, e a abertura política, os movimentos populares e os grupos organizados da sociedade civil provocaram discussões sobre o atendimento de crianças em creches na sociedade moderna e geraram mudanças nas políticas educacionais destinadas à infância.

Andrade (2010, p. 80) ressalta que

[...] no século XX, o discurso predominante sobre a infância atribuiu-lhe o estatuto de sujeito de direitos, imagem construída com base na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais, entre os quais: a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).



Este último firma normas internacionais na conduta dos direitos da infância, detalhando a responsabilidade de cada Estado no estabelecimento de legislações que legitimam os princípios da Convenção. O Brasil, assim como outros países, aderiu aos preceitos da Convenção<sup>4</sup>, e o Estado precisou elaborar dispositivos legais consonantes com a Convenção, além de implementar políticas públicas em defesa dos direitos da infância. Segundo Marcílio (1998 *apud* Andrade, 2010, p. 85), o Brasil antecede os preceitos da Convenção ao elevar a criança como sujeito de direitos na Constituição de 1988, conforme o que dispõe o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e aos adolescentes 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-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988a).

Dessa forma, os movimentos internacionais em defesa dos direitos da infância aliados à luta dos movimentos sociais no país levaram a Constituição Federal de 1988 a reconhecer como direito da criança e dever do Estado o atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo ofertado em creches para a faixa etária de 0 a 3 anos e em pré-escolas para a de 4 a 6 anos. A Constituição Federal retirou, dessa forma, a criança do lugar da tutela e a reconheceu como sujeito de direitos.

Nesse contexto, a creche passa a cumprir objetivos diferentes, nomeados por Didonet (2001 *apud* Andrade, 2010, p. 91) como objetivo social, educacional e político. Social porque tem uma importante contribuição no movimento de libertação da mulher ao dar sustentação para que ela cumpra sua função materna, sem que as famílias sejam consideradas incapazes de cuidar da prole e educá-la sem despertar sentimento de culpa; educacional por mostrar a importância da infância para o desenvolvimento dos sujeitos ao trazer a criança para o centro da ação educacional; e política, pois associa a Educação Infantil à formação do cidadão desde seu nascimento.

As crianças também tiveram seus direitos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituídos pela Lei 8.069, no dia 13 de julho de 1990, e inspirados nas diretrizes produzidas pela Constituição Federal, de 1988. A lei reforça o direito da criança à Educação

---

<sup>4</sup> No Brasil, a Convenção dos Direitos da Criança foi ratificada em 20 de setembro de 1990.

Infantil quando, no capítulo IV, no art. 54, afirma que o Estado tem o dever de assegurar à criança de 0 a 6 anos de idade atendimento em creche e a pré-escola.

Em 1996, a LDBEN (BRASIL, 1996) inseriu as creches no sistema de ensino e estabeleceu que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos passou a ser nomeado Educação Infantil. A lei referida também assegurou a todas as famílias que optassem por partilhar a educação e o cuidado de seus filhos com uma instituição educativa o direito a uma vaga em creches e pré-escolas públicas. A lei também atribuiu aos municípios, em Regime de Colaboração com Estados e Governo Federal, o dever de atender à demanda educacional para essa faixa etária.

A partir de tais diretrizes, a Educação Infantil passou a ser oferecida em espaços educacionais com propostas de caráter pedagógico, cabendo à União, segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), a coordenação da Política Nacional de Educação e, aos municípios, sua oferta em creches e pré-escolas, mantendo como prioridade o Ensino Fundamental. Ao Município, no caso de constituir seu sistema de ensino próprio, compete estabelecer normas complementares às leis maiores, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos públicos e privados do seu sistema de ensino.

A LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, também esclarece a relação de complementaridade entre a educação oferecida pelas instituições de Educação Infantil e pelas famílias visando ao desenvolvimento integral da criança:

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 (BRASIL, 1996).

Segundo Ortiz e Carvalho (2012), esses documentos são considerados marcos legais no que se refere ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Antes da homologação de tais leis, a expansão do atendimento em creches e pré-escolas, nas décadas de 1970 e 1980, foi resultado de uma política de baixo custo, sem regulamentação por parte do Estado. A demanda crescente, a pressão de algumas entidades, a ausência de uma relação por meio de leis educacionais, a falta de recursos financeiros geraram um modelo de atendimento precário, sem critérios referenciados no direito à Educação e um serviço educacional oferecido por pessoas sem uma formação adequada. Contudo, sabemos que há ainda um longo caminho a se

trilhar tanto no que se refere ao acesso à Educação Infantil, à adequação dos espaços e às propostas pedagógicas das instituições. Apesar da LDBEN (BRASIL, 2006) trazer avanços significativos para a educação das crianças de 0 a 6 anos, hoje, 5 anos, na prática há ainda muitos descompassos que evidenciam as lacunas existentes entre o que diz a lei e o que, de fato, ocorre nos municípios brasileiros.

Logo, com tais marcos legais, cuidar, assistir, alimentar e higienizar, ações até então predominantes nos processos educativos, vêm sendo substituídas por uma concepção educativa que integrava os atos de educar e cuidar tornando-os atividades indissociáveis. Tal mudança provocou e ainda provoca a discussão de novas concepções de educação, infância e criança.

Hoje, as creches, ao lado da pré-escola, compõem a primeira etapa da Educação Básica e devem acolher todas as crianças cujas famílias demandam ou desejam o atendimento, pois a educação obrigatória abrange as idades entre quatro e dezessete anos, e o prazo para implementação dessa exigência foi até o ano de 2016, conforme Emenda Constitucional n.º 59/2009 (BRASIL, 2009a).

Como vimos, a construção do direito das crianças de 0 a 6 anos a uma Educação Infantil pública e de qualidade percorreu uma história configurada por lutas, avanços, embates e desafios. Na próxima seção adentraremos brevemente na história da constituição das creches em Contagem, município em que a pesquisa aconteceu, e veremos que a história de lutas se repete.

#### **2.4 História das creches em Contagem: das creches comunitárias ao atendimento público**

Em Contagem, a história de constituição das creches é marcada por lutas. Costa (2010), em sua dissertação de mestrado sobre o processo de formulação de políticas públicas de Educação Infantil do município de Contagem-MG, no período de 1996-2010, fez uma importante retrospectiva do atendimento às crianças em instituições coletivas de educação e cuidado. O autor mapeou, em seu trabalho, as primeiras creches a entrarem em funcionamento no município. Apesar de inicialmente receberem o nome de creches, as instituições atendiam a

idades variadas e prevalecia a perspectiva do cuidar. No ano de 1979, foram registradas as primeiras organizações das creches e pré-escolas no município, período em que também foi possível identificar as primeiras articulações dos movimentos sociais no sentido de implantar o atendimento em instituições coletivas, esforço atribuído principalmente às mulheres.

Dentre os motivos que fomentaram as discussões para a criação das creches comunitárias e pré-escolas em Contagem, está a liberação da mulher para o mercado de trabalho e a ideia, presente na época, da necessidade de minimizar as carências culturais da população mais pobre.

A escolha de Contagem para constituir o primeiro espaço organizado em Minas Gerais para a atividade industrial crescente no país gerou, de acordo com registros populacionais, um fenômeno da urbanização. Ainda segundo esse autor, “tais fatores ajudam a compreender a necessidade das primeiras iniciativas que levaram à criação de creches comunitárias no município” (COSTA, 2010, p. 94). As lideranças, constituídas, em sua maioria, por mulheres dos bairros periféricos, nesse período, mostram sua importância como atores sociais na articulação e fundação das creches, cumprindo o papel que deveria ser do Estado. Junto com as creches, nasceu também o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), um importante movimento social na região industrial dos municípios de Contagem, Ibirité e Belo Horizonte (Barreiro). O Movimento desempenhou tanto a função de ator como de interlocutor na elaboração de políticas, cujo principal objetivo era lutar pela criação de novas creches e financiamento das já existentes.

De acordo com Costa (2010), muitos eram os desafios enfrentados na implantação das creches. Era necessário conseguir espaço físico para o seu funcionamento e recursos para sua manutenção. Não era incomum a mão de obra ser voluntária e, às vezes, sem formação específica. Num determinado período, a prefeitura chegou a assumir o pagamento dos trabalhadores, mas havia muitos atrasos. No início do funcionamento das creches, não havia fontes fixas de financiamento, as instituições sobreviviam de doações das empresas privadas, que sempre estiveram presentes no campo político, e dos comerciantes da região.

A partir de 1977, entra em cena a Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>5</sup>, que forneceu aporte financeiro custeado pelo governo federal. É o início da política de conveniamento com as creches comunitárias, filantrópicas e confessionais em Contagem. Entretanto, o conveniamento não estabelecia recursos regulares em Contagem e, dessa forma, a prefeitura doava apenas valores aleatórios e produtos alimentícios. Inclusive, algumas creches que estavam vinculadas à associação dos moradores do bairro, em sua fundação, e que se dedicavam não só às crianças, mas às demais necessidades dos moradores, sofreram consequências. Diante dessa vinculação, a LBA solicitou que as creches se desligassem das associações de bairro para que viessem a receber o repasse de algumas verbas específicas para assistência e programas voltados para as crianças.

Ao analisarmos o levantamento feito por Costa (2010) sobre o histórico das políticas de cuidado e educação presentes no contexto municipal, é notória a fragilidade das políticas instauradas no município, principalmente aquelas relacionadas ao atendimento das crianças pequenas (0 a 3 anos). Inicialmente, a política delineada em âmbito público teve seu foco no atendimento educacional voltado às crianças de 6 anos em turmas de pré-escola, que se manteve mesmo após a promulgação da Constituição de 1988. Nem mesmo a implantação da LDBEN, em 1996, trouxe impactos significativos e imediatos na promoção das creches no município. A passagem definitiva das creches conveniadas da assistência social para a educação se arrastou por anos e só se consolidou em 2008. Após essa transição, as creches conveniadas passaram a ser denominadas Centros de Educação Infantil (CEIs), com uma proposta de trabalho educativo abrangendo prioritariamente a faixa etária entre 0 e 6 anos. Dizemos prioritariamente porque alguns Centros de Educação Infantil (CEIs) continuaram a desenvolver outras atividades com crianças maiores.

Ainda de acordo com Costa (2010), em relação ao atendimento público, conforme dados do Censo Escolar, somente em 2003 foram declaradas 93 crianças matriculadas em creches que se tornaram públicas devido à municipalização de algumas instituições pelo poder público. De forma geral, o atendimento à Educação Infantil seguiu a reboque do Ensino Fundamental. Primeiro, eram atendidas as crianças de 6 anos, com deficiência de vagas até 2008. Para

---

<sup>5</sup>Em sua fundação, em 1942, a Legião Brasileira de Assistência tinha como objetivo prestar auxílio às famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. Com o fim da guerra, passou a auxiliar famílias carentes. A LBA era presidida por primeiras-damas e, em 1995, foi extinta pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, devido a diversas denúncias de desvio de verbas.

atender às crianças de 5 e 6 anos, foram utilizadas escolas desativadas e construídas salas em escolas onde o espaço do terreno permitia. O atendimento a outras idades acontecia onde sobravam salas ociosas. Os Polos de Educação Infantil foram construídos, entre os anos de 1996 a 2003, para amenizar a demanda reprimida, mas atendiam somente à faixa etária de 4 e 5 anos, e os 6 anos, quando estes faziam parte da pré-escola. Com a implantação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2007, a expectativa do município era atender em espaços públicos toda a demanda da EI. Contudo, as determinações do fundo, após os quatro primeiros anos, em relação ao financiamento das matrículas efetivas, seguem o critério de atendimento das crianças de 0 a 3 anos em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público e de 4 aos 6 anos na rede pública. Dessa forma, o município ampliou o atendimento público de 4 e 5 anos; fez novo chamamento público para conveniamento com instituições privadas sem fins lucrativos e aumentou os recursos para as instituições já conveniadas, principalmente para a *per capita* das crianças de 0 a 3 anos, além de incentivar o atendimento em tempo integral nas instituições conveniadas na faixa etária de 0 a 3 anos, uma vez que é a etapa contemplada pelos recursos do FUNDEB. A partir de 2007, deu-se início à inauguração dos Centros Municipais de Educação Infantil para possibilitar a expansão da Educação Infantil na rede municipal. Consequentemente, em 2010, três anos após, foi possível observar um notório aumento do atendimento, extrapolando os 600% em relação ao ano de 2003, em creches públicas, de acordo com os dados fornecidos na pesquisa realizada por Costa (2010).

Na última década, a realidade do atendimento às crianças entre 0 e 5 anos continua sofrendo mudanças que geraram crescimento expressivo no número de crianças atendidas, principalmente com a construção de novos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs).

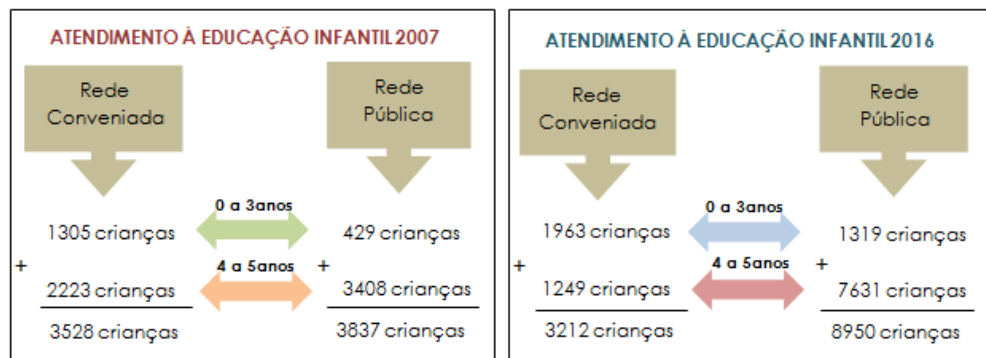
Figura 1 – Foto da fachada do CEMEI São Luiz – vista de dois ângulos



Fonte: RAMOS, 2015.

O atendimento municipal às crianças entre 0 e 5 anos à época da pesquisa configurava-se da seguinte forma: (a) 6403 crianças em 37 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs); (b) 752 crianças em 6 Anexos às escolas do Ensino Fundamental da rede pública; (c) 1795 crianças em escolas municipais; (d) 3212 crianças em 26 Centros de Educação Infantil (CEIs), na rede conveniada.

Figura 2 – Dados comparativos do atendimento à Educação Infantil em Contagem: 2007 – 2016



Fonte: COSTA, 2010, p. 158.

Fonte: Setor Funcionamento Escolar/SEDUC.

Como mostram os dados da Figura 2, embora o atendimento às crianças entre 0 a 3 anos tenha crescido tanto na rede conveniada quanto na pública nos últimos nove anos, o atendimento a essas crianças ainda é maior na rede conveniada. Outro ponto importante é o decréscimo de matrícula no pré-escolar na rede conveniada e seu aumento expressivo na rede pública. Também é notória a diminuição do atendimento de forma global na rede conveniada e o aumento significativo do atendimento na rede pública. O que esses dados nos revelam é que o atendimento à criança de 0 a 3 anos ainda se faz de forma precária, em espaços tradicionalmente assistenciais.

Nesta seção, contextualizamos a história de constituição das creches, que se deu atravessada por lutas, desafios e soluções nem sempre satisfatórias. Revelar as circunstâncias nas quais as creches foram criadas nos possibilitou entender a importância e as dificuldades de superarmos a visão assistencialista desse atendimento e de construirmos um novo olhar sobre seu papel, estimulando a compreensão da mesma como um espaço coletivo destinado à educação e ao cuidado das crianças pequenas, garantidos por lei. Como vimos, tal construção não está descolada do contexto político, social e econômico e, portanto, não é possível compreender o fenômeno educativo sem compreender suas raízes históricas.

### **3. AS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA CRECHE, SUAS PRÁTICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Agora que já buscamos nas raízes da Educação Infantil e das concepções de criança e infância elementos que nos ajudem a compreender o presente, voltaremos nosso olhar para as profissionais que atuam na creche, suas práticas pedagógicas e a formação continuada.

Levando em conta as mudanças teóricas e legais no campo da Educação Infantil nas últimas décadas, iremos apresentar os descompassos enfrentados pelas Agentes de Educação Infantil em relação à criação e à função do próprio cargo, no qual não há sequer a exigência mínima do magistério. Discorreremos também sobre as possíveis relações entre a construção histórica dos conceitos de infância e criança e as creches na atualidade, bem como as práticas das profissionais que nelas atuam. Conceitualizaremos o que vem a ser prática pedagógica, apresentando as tendências de formação continuada que estão em discussão desde a década de 90 do século passado e que trazem à tona o velho debate sobre teoria e prática. Por último, mas não menos importante, apontaremos quais ações de formação continuada acreditamos serem mais apropriadas para deslocar o professor do lugar de receptor para agente de transformação de sua própria prática.

#### **3.1 Professoras ou não? A realidade das profissionais que trabalham nas creches da rede municipal de Contagem**

Como podemos notar, em Contagem, a expansão da Educação Infantil se deu de forma árdua e, inicialmente, de forma precária. Os cidadãos contagenses testemunharam, na esfera pública, o conveniamento com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais, a construção de “puxadinhos”, a utilização de salas ociosas no Ensino Fundamental, a construção de Polos de Educação Infantil que atendiam somente uma parte da demanda e, por fim, os Centros Municipais de Educação Infantil construídos para atender às crianças de 0 a 5 anos. Mas, com o crescente atendimento à Educação Infantil, o poder público precisava definir qual profissional deveria atuar. O mesmo habilitado para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Ou outro profissional, por meio da criação de um novo cargo para atuar na Educação Infantil? Vejamos a decisão tomada pelo município.



Embora a LDBEN (BRASIL, 1996) e a Resolução da CEB n.º 2 de 19 de abril de 1999 estabelecerem o professor como o agente responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos em instituições escolares e exigir como formação mínima o magistério, em nível médio, na modalidade normal, no município em questão, é aceito o ensino médio completo, sem obediência ao cumprimento da determinação legal. Dessa forma, a função de professora, na creche, é exercida pelas Assistentes de Creche, cargo de natureza administrativa criado em 2006 (Lei Complementar n.º 024, de 06 de dezembro de 2006) e alterado para Agente de Educação Infantil (Lei Complementar n.º 180, de 15 de dezembro de 2014).

Dessa maneira, à época da pesquisa, coexistiam em Contagem dois profissionais que atendiam às crianças que estavam na Educação Infantil: professor de Educação Básica (PEB 1) atuando com crianças de 4 e 5 anos e Agente de Educação Infantil, que atendia crianças de 0 a 3 anos. Opção, esta última, definida de forma polêmica e ilegal.

De acordo com Costa (2010), com a crescente matrícula de crianças de 0 a 3 anos de idade em creches públicas em Contagem, era necessário criar uma rede de Educação Infantil, viabilizando estrutura física, profissional, verbas específicas, pois, sem essas definições legais, o município não atingiria seu objetivo de aumentar o atendimento à criança pequena. Ao criar o cargo de assistente de Creche, hoje, Agente de Educação Infantil, pôde-se inferir, então, que, por questões orçamentárias<sup>6</sup>, desconsiderou-se o que prevê a LDBEN/96 (BRASIL, 1996) em relação à exigência mínima de formação no magistério (COSTA, 2010).

O caderno da Educação Infantil do município de Contagem intitulado “Caderno da Educação Infantil: construindo o projeto político-pedagógico”, de 2007, cujo objetivo é orientar a elaboração, a implementação, a avaliação e a reelaboração dos projetos político-pedagógicos das Instituições de Educação Infantil do município, já trazia esta problemática e apontava para a mesma direção:

Apesar de a Lei n. 9.394/96, ao ser criada, estabelecer para atuação na EI formação mínima em Magistério, na modalidade normal, a ausência, até então, de uma dotação específica de recursos para que a EI se constitua nacionalmente em um

---

<sup>6</sup> Apesar da pesquisa realizada por Sandro Coelho Costa (2010) indicar que o motivo dessa irregularidade pode estar na dotação orçamentária, cabe ainda uma investigação mais aprofundada para examinar os motivos que levaram a esta decisão, uma vez que não é somente esse município brasileiro que desconsiderou os avanços legais já conquistados no país. Esses motivos não foram aqui investigados por fugirem aos objetivos desta pesquisa.

atendimento, tal e qual prevê a lei, fez com que muitos municípios adotassem critérios dúbios ou se adequassem, em parte, ao que foi estabelecido pela legislação (CONTAGEM, 2007, p. 13).

Outro tensionamento causado com a criação do cargo de Agente de Educação Infantil consiste na descrição da função publicada no edital que organizou o primeiro concurso público: “Cuidar e orientar crianças de 0 a 3 anos de uma creche, com realização de atividades educativas que levem à socialização, crescimento e aprendizagem para convivência em família e em sociedade, sob orientação de professor(a)” (CONTAGEM, 2006a).

De acordo com o edital, as agentes não assumiriam a regência de uma turma, pois estariam “sob orientação de professor (a)”. Segundo levantamento feito por Costa (2010), a Diretoria de Educação Infantil da SEDUC (Secretaria Municipal de Educação), informou que houve um erro de redação no edital, uma vez que na lei de criação do cargo não consta tal informação.

Dessa maneira, ao assumir o cargo, as agentes deparavam com uma configuração diferente daquela prevista no edital. Na prática, exerciam a função de professoras, mesmo que em sua formação profissional não estivessem habilitadas para cuidar das crianças de 0 a 3 anos e educá-las.

De acordo com Gomes (2009), para trabalhar com crianças pequenas, o profissional precisa ser capaz de promover múltiplas interações que envolvam o acolhimento, a afetividade, o respeito às necessidades e aos interesses da criança, a sua cultura, utilizando-os para o trabalho a ser desenvolvido. De modo especial, seria fundamental que exerça papel ativo na construção coletiva do trabalho com seus pares, equipe pedagógica, famílias das crianças, com a cultura local, central, para que a interlocução família escola se estabeleça. Também é importante dominar saberes científicos e culturais e articular teoria e prática.

Considerando a formação inicial das agentes de Educação Infantil, associar todos esses saberes se torna ainda mais complexo. Como ser “professoras” sem conhecer os processos educativos, o desenvolvimento infantil, a concepção de criança, a importância do brincar, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, entre tantos outros elementos que fazem parte do fazer pedagógico?

Para acentuar ainda mais os problemas decorrentes do cargo, havia também uma discrepância em relação à carga horária e salário, se comparado com o profissional que atuava nas turmas de 4 e 5 anos, Professor de Educação Básica (PEB 1). Inicialmente, as agentes trabalhavam 36 horas semanais, à época da pesquisa, 30 horas semanais, enquanto o PEB 1, 22 horas e 30 minutos. O salário que, na criação do cargo, era um pouco mais de um salário mínimo por mês, no momento em que a pesquisa foi realizada era de R\$1.253,68 (Hum mil duzentos e cinquenta e três reais e sessenta e oito centavos), bem menor que o do PEB 1, que recebia, à mesma época, R\$ 2.178,38 (Dois mil cento e setenta e oito reais e trinta e oito centavos).

Há ainda que se considerar que em 2014 houve uma reviravolta no que tange à questão do profissional que atuaria na Educação Infantil do município nos próximos anos. O prefeito em exercício, Carlos Magno de Moura Soares, a partir da Lei Complementar n.º 187, de 29 de dezembro de 2014, criou o cargo de professor de Educação Infantil (PEI) para atuar na regência de classe com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Para o exercício do cargo, é exigida a formação inicial em Curso Normal Superior ou Graduação em Pedagogia. A jornada de trabalho é de quarenta horas, em dois turnos diários, para um salário de R\$1702,61.

Com este novo cenário, a partir de janeiro de 2016, o PEB 1 deveria ser remanejado para unidades de Ensino Fundamental, o que, de fato, não havia ocorrido à época da pesquisa. Com essas novas configurações, os agentes de Educação Infantil passaram a ter um futuro incerto. No período em que a pesquisa aconteceu, continuavam trabalhando com as crianças de 0 a 3 anos, mas também havia agentes exercendo a função de auxiliares de Apoio à Inclusão<sup>7</sup> nos próprios CEMEIs. Algumas professoras de Educação Infantil também foram efetivadas e estavam atuando nos CEMEIs inaugurados em 2016.

A tabela a seguir sintetiza a diversidade de profissionais que atuavam na Educação Infantil, conforme apresentamos, e que, à época da pesquisa, estavam trabalhando nas instituições do município com um mesmo propósito – atender às crianças matriculadas na Educação Infantil.

---

<sup>7</sup> Os auxiliares de apoio à inclusão têm o papel de acompanhar e auxiliar o estudante no âmbito da acessibilidade às comunicações e aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, de acordo com as necessidades do estudante e de forma articulada com os professores.

Tabela 1 – Síntese do Quadro de Profissionais que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Contagem

Profissional	Qualificação	Atuação por faixa etária	Jornada semanal	Remuneração
Agentes de Educação Infantil (AEI)	Ensino Médio Completo	0 a 3 anos	30h	R\$1.253,68
Professor de Educação Infantil (PEI)	Curso Normal Superior ou Graduação em Pedagogia	0 a 5 anos e 11 meses de idade	40h	R\$1.702,61
Professor de Educação Básica (PEB I)	Curso Normal Superior ou Magistério Superior ou Pedagogia com ênfase nas séries iniciais	4 a 11 anos	22h30	R\$2.178,38

Fonte: Elaborada pelo autora.

Diante da tentativa da prefeitura de reorganizar o quadro de profissionais, estabelecendo o professor de Educação Infantil como aquele que atuará na Educação Infantil do município, os Agentes de Educação Infantil, cuja identidade (se é que seria possível dizer de identidade diante de tantos atropelos e interrogações) mal foi construída, já se veem novamente sem rumo. Serão auxiliares das professoras de Educação Infantil? Serão Apoio à Inclusão? Serão o quê? Serão?

Assim, podemos observar que o município, ao criar o cargo de Agente de Educação Infantil para atuar exclusivamente com as crianças de 0 a 3 anos, abocou profissionais com menos qualificação para o atendimento. Sem mencionar a falta de clareza sobre o destino dessas profissionais com a criação do cargo de professor da Educação Infantil, este último também relegado a um profissional de menor categoria, uma vez que lhe é exigida a mesma qualificação do professor da Educação Básica, porém com um salário muito inferior a este último. Esse contexto é um dos exemplos que evidencia como a política pública ainda é marcada por uma visão conflituosa entre educação e assistência. Essa visão, assim como outras, está presente nas instituições de Educação Infantil, uma vez que as concepções de infância e crianças construídas historicamente se entrelaçam com a criação de creches. Por isso, antes de adentrarmos nas possibilidades que a formação continuada nos revela em busca de uma educação de qualidade, gostaria ainda de apresentar um breve debate acerca das implicações geradas nas instituições e mais diretamente nas práticas pedagógicas das profissionais, a partir do processo recente de reestruturação da concepção de criança e infância e sua educação em espaços coletivos.

### **3.2 Do silêncio ao protagonismo: o que as práticas pedagógicas têm a ver com isso?**

Como vimos no segundo capítulo, vários estudiosos ao longo das décadas têm-se debruçado sobre a infância procurando compreendê-la a partir de enfoques e abordagens diversas, que levam a diferentes imagens sociais sobre a criança. Citando Ramirez (1991), Sarmiento (2005, p. 367) concorda com o historiador francês Ariès (1981) sobre a forte influência da escola na separação entre o mundo de adultos e crianças por meio de práticas disciplinares e autoritárias que iniciou, segundo Ariès (1981), um longo processo de enclausuramento das crianças, conhecido como escolarização. Na visão de Sarmiento (2008), as instituições para as crianças, entre elas a escola, impõem o “ofício de criança”, no qual o desempenho social das crianças é orientado por normas externas a elas pautadas na visão dos adultos, cabendo à escola transmitir às crianças os saberes, normas e valores considerados dominantes na sociedade. Dessa forma, ao se desprezar os modos distintos de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância” (CORSARO, 1997; SARMENTO, 2008), caracterizada pela estruturação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação, impede-se a participação da criança, inclusive no espaço escolar.

Não é por acaso que as principais abordagens teóricas atuais, como recorda Sarmiento (2005), pesquisam profundamente a competência infantil a partir de suas características próprias e com base no momento vivido e não no “vir a ser”, na incapacidade e incompletude infantis. Concordando com Rogoff (1995), valorizar a autonomia infantil e incentivar a participação das crianças não significa, sobretudo, submeter os adultos aos desejos das crianças, muito menos impulsionar o surgimento de ditadores infantis. A legítima autonomia é regulada por um engajamento mútuo entre parceiros, na interação lado a lado entre sujeitos cooperativos em determinadas atividades culturais que são compartilhadas e possibilitam a participação das crianças com diferentes papéis.

Levando em conta as mudanças teóricas e também as legais, no campo da Educação Infantil, nas últimas décadas (já apresentadas anteriormente), mais uma vez recorreremos às indagações pesquisadas por Andrade (2010) e as fazemos nossa: será que nós, profissionais das instituições de Educação Infantil, superamos a visão adultocêntrica no atendimento às crianças? Será que as crianças estão sendo encorajadas a exercer o papel de protagonistas no contexto institucional?

Acreditamos que, embora haja o reconhecimento da Educação Infantil como direito social da criança e de os estudos atuais entenderem a criança como um ator social pleno, na prática, ainda há um grande caminho a percorrer. Pautar os processos educativos nas ações de cuidar e educar ainda é um desafio:

Não obstante a mudança na forma de se trabalhar, hoje não é mais concebível confinar as crianças em berços, quadrados, mesinhas e cadeirinhas, a prática revela que não houve mudança conceitual significativa acerca do que é educar e cuidar de crianças pequenas. Ou as crianças estão brincando descuidadamente, sem nenhum planejamento ou acompanhamento, e não raras vezes sozinhas, ou estão sendo preparadas de modo a atingir determinados objetivos que estão intrinsecamente ligados às práticas escolarizantes (JÓIA, 2013, p. 5).<sup>8</sup>

Assim, apesar dos grandes avanços no atendimento às crianças nas últimas décadas, se por um lado encontramos práticas ricas, planejadas a partir das indagações das crianças, por outro, ainda há práticas rígidas, que desconsideram a criança como sujeito social e cultural, ativa e participante, curiosa e criativa.

Para Andrade (2010, p. 25) “a legitimidade educacional das creches implica a transformação de suas práticas institucionais e das concepções sobre sua função social, tanto por parte dos usuários [...] como dos profissionais que nelas trabalham”. É substancial práticas pedagógicas que possam romper com os traços assistencialistas e que, articulando cuidados e educação, reconheçam as crianças como protagonistas, sujeitos ativos e produtores de cultura. “Observamos, ainda, a necessidade de superação da distância existente entre os discursos legal e pedagógico propagados a partir das últimas décadas e as práticas institucionais desenvolvidas com as crianças” (ANDRADE, 2010, p. 23).

Considerá-las como sujeito significa que, nas relações que estabelecemos com elas, acreditamos que possuem ideias, desejos, capacidade de se manifestar desde cedo, nos seus movimentos, gestos, expressões, fala. Significa que há “relações dialógicas – entre o adulto e a criança que possibilitam a constituição da subjetividade da criança como também

---

<sup>8</sup> O conceito de escolarização ao qual Adelaide Jóia (2013) se refere pode ser entendido como “*schoolification*”, conceito a que Peter Moss (2011) recorre ao falar de um tipo de prática educativa exercida na Educação Infantil, que se identifica com as etapas de ensino posteriores: “Essa relação é a que mais se aproxima da ideia de ‘escolarização’ [ou *schoolification*], tomando os serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e fazendo com que recorram a ele para servir a suas necessidades e interesses” (MOSS, 2011, p. 149). Lenira Haddad (2010), apoiada nos trabalhos de Moss (2011), traduz o termo *schoolification* por *escolificação*.

contribuem para a contínua constituição do adulto como sujeito” (SALLES e FARIA, 2012, p. 56).

Nessa perspectiva, o professor é desafiado a refletir sobre sua prática e a romper com um planejamento inflexível e definido *a priori* para incluir a criança e seu ponto de vista, para ouvir a criança e incluir no seu planejamento as questões que emergem quando estão brincando, explorando o ambiente, interagindo com seus pares ou com os adultos. Como afirma Andrade (2010, p. 25) “precisamos romper com práticas profissionais rotineiras, burocráticas e individuais, considerando que a interdisciplinaridade com outras áreas do saber na creche será imprescindível ao projeto educativo”.

Na pesquisa que realizou em 13 creches conveniadas na cidade de Franca, São Paulo, Andrade (2010) buscou compreender as concepções de infância, direito e educação infantis apresentadas pelas educadoras, considerando que as práticas desenvolvidas com as crianças são construídas a partir da representação social dessa categoria. Os dados da pesquisa nos revelam uma visão romântica da infância e uma concepção de criança caracterizada como ingênua, pura e inocente, herdada do ideário da modernidade. Evidenciam também a presença de uma visão adultocêntrica, na qual o adulto tem o papel principal e o poder de decisão, enquanto as crianças exercem o papel de sujeitos passivos e dependentes. A pesquisadora expõe que, com o intuito de romper com a herança assistencialista que atravessou a história de constituição das creches, as profissionais dessas instituições acabam por implantar um modelo mais próximo à escolarização marcada pela presença de uma rotina rígida formada por sucessivas atividades que nem sempre atendem aos reais interesses e necessidades das crianças. Dessa forma, conclui, afirmando que são necessárias práticas que favoreçam as expressões das múltiplas linguagens das crianças, práticas em que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos no tempo presente e como sujeitos que produzem cultura e constroem conhecimentos no processo de interação social. Destaca a importância e a urgência em desconstruir a visão de criança passiva e dependente, o que implica a necessidade de estudos teóricos e formação desses profissionais que “possibilitem a construção de novos saberes sobre as crianças, resgatando a história da infância e favorecendo a ruptura com os paradigmas até então construídos acerca desse conceito” (ANDRADE, 2010, p. 173). “A qualidade do atendimento perpassa fatores relacionados à infraestrutura, aos equipamentos, à razão adulto-criança, mas, sobretudo, à formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças” (ANDRADE, 2010, p. 176).

Por isso, para Goulart (2002), é importante adotarmos metodologias de trabalho que façam uma ponte entre curiosidade infantil, sua forma de explorar o mundo por meio das linguagens e os conhecimentos a serem construídos no coletivo. Contudo, nem sempre compreender que a criança é culturalmente formada é o bastante para a professora realizar uma prática transformadora. Há ainda uma questão: “Como traduzir essas novas concepções num trabalho cotidiano, dentro de um espaço institucional?” (GOULART, 2002). A aquisição do conhecimento na escola, ao contrário do que ocorre no cotidiano, não acontece de maneira espontânea. Necessita que haja a organização de estratégias que envolvam as múltiplas linguagens de forma a criar um ambiente favorável para que, progressivamente, as crianças possam atribuir significados e organizar o mundo que se abre diante de seus olhos.

Como podemos perceber, o papel do professor é fundamental, pois, nas instituições educativas, cabe a ele possibilitar ou não que a criança assuma um lugar diferente daquele atribuído historicamente a ela, ou seja, aquele em que ela é incompetente, dependente e incapaz. Considerar a criança como ator social nos desloca da lógica adulta e nos permite ouvir sua voz, condição fundamental para compreendermos como significam e dão sentido ao mundo. Entretanto, assumir o lugar de quem escuta e dá sentidos às formas como as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos não é tarefa fácil. Exige reflexões que abrangem concepções sobre o lugar do adulto e da criança no processo de ensinar e de aprender, no currículo, no planejamento, na rotina, nas atividades.

Diante desse desafio, como a formação continuada pode auxiliar na constituição de práticas pedagógicas em que os interesses das crianças e sua participação sejam considerados? Como a formação continuada pode fomentar no professor a reflexão sobre seu fazer em busca de uma Educação Infantil pública de qualidade? E, afinal, o que é prática pedagógica?

### **3.3 Formação de professores: onde a teoria e a prática se articulam**

As várias mudanças ocorridas no marco legal destinado à infância, dentre elas, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.068/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), de certo acarretaram mudanças significativas na educação e cuidado de crianças entre 0 e 6 anos em espaços coletivos e



implicaram um processo de reestruturação das concepções de infância e criança que impactaram diretamente nas práticas docentes. Mas este não foi o único debate gerado a partir do reconhecimento do direito das crianças menores de 6 anos e suas famílias a uma educação de qualidade. Dentre outras, uma questão que se destaca é a formação inicial e continuada do profissional que atua com crianças em creches e pré-escolas.

Segundo Campos (1994), citado por Silva (2008), a demarcação do atendimento à criança pequena como educacional, desempenhado por professores, que se inicia com a Constituição de 1988, não ocorreu naturalmente, muito menos da noite para o dia. Aconteceram acirrados debates a respeito de qual deveria ser o profissional a atuar nesta área. Inclusive, uma das defesas possíveis foi a de que a Educação Infantil poderia até ter outro profissional, que não seria o professor, tampouco educadoras sem escolaridade e sem formação específica para o trabalho.

Assim, a definição legal do profissional, incluindo tipo e nível de formação exigidos para a atuação na Educação Infantil é fruto de um longo processo relacionado à introdução da temática do direito da criança menor de 7 anos no debate público e que só se definiu com a LDBEN (SILVA, 2008).

Embora a LDBEN (BRASIL, 1996) estabeleça o professor como o profissional responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos em instituições escolares e exija como formação mínima o magistério, em nível médio, na modalidade normal, como já foi apresentado no capítulo anterior, esta não é a realidade de Contagem, cidade onde a pesquisa foi desenvolvida, nem de muitos outros municípios.

Criado em 2005, o PROINFANTIL<sup>9</sup> nos revela o tamanho do problema no Brasil. De acordo com as Secretarias de Educação a Distância (SEED) e de Educação Básica (SEB), o programa tinha por objetivo habilitar, no Ensino Médio, Modalidade Normal, o profissional de Educação Infantil em exercício, que ainda não possuía a formação mínima exigida por lei (LDB/96). Com uma abrangência nacional, em 18 estados brasileiros, o Programa

---

<sup>9</sup> O PROINFANTIL é um curso em nível médio, semipresencial, na modalidade Normal, com uma carga horária de 3.392h, oferecido por meio de uma parceria do MEC com estados, municípios e universidades federais interessadas. Destina-se aos profissionais sem a formação específica para o magistério que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, conveniadas ou não.

PROINFANTIL teve como meta habilitar cerca de 32 mil professores em exercício para exercer a função de professores (GOULART *et al.*, 2013). Com base nesses dados, é notório o abismo existente entre o que rege a lei e a realidade dos estados e municípios.

Se detalharmos mais os dados relativos ao programa, perceberemos ainda que há uma discrepância em relação ao profissional da creche e o da pré-escola. Só em Minas Gerais, pesquisa realizada por Goulart *et al.* (2013) sobre o perfil do profissional da Educação Infantil, a partir do PROINFANTIL no estado <sup>10</sup>, revela um dado importante: aproximadamente 72% das cursistas do programa atuavam, àquela época, com crianças na faixa de 0 a 3 anos. Esse fato é um indicativo de que quanto menores as crianças atendidas, menos escolarização se exige do profissional. “Assim, observamos que a identidade do professor de Educação Infantil ainda se encontra permeada por um caráter assistencialista, especialmente para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos” (GOULART *et al.*, 2013, p. 29).

Contudo, não é somente a formação inicial dos profissionais que apresenta desafios na complexa constituição do campo da Educação Infantil no país. Em conformidade com Kramer (2002), enquanto as exigências relacionadas à formação inicial não vigoram de fato, as creches e escolas estão atendendo às crianças e não podemos deixar de reconhecer o direito dessas profissionais a uma formação em serviço em que a reflexão contínua seja considerada uma prática social. Cursos eventuais e pontuais não levam a transformações significativas, tanto na prática pedagógica quanto na carreira profissional. Mas o que vem a ser prática pedagógica nas Instituições de Educação Infantil?

Desde o final da década passada, este debate está em pauta. Veiga (1989, p. 16) compreende a “prática pedagógica como uma prática social norteadas por objetivos, finalidades e conhecimentos”, que implica uma relação de dependência entre teoria e prática, não existindo uma sem a outra. “A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (VEIGA, 1989, p. 17).

---

<sup>10</sup> O PROINFANTIL, em Minas Gerais, atendeu dezessete municípios e contou com a participação de 268 professores cursistas, dos quais 261 responderam ao questionário, cujo objetivo era traçar o perfil desses professores.

Contemplando a Educação Infantil, Barbosa (1997) entende a prática pedagógica como atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de 0 a 5 anos. Sua finalidade é historicamente determinada e abarca práticas formativas das quais fazem parte processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente elaborados pelos diversos grupos humanos e classes sociais, nas múltiplas formas de interação entre os homens e destes com o mundo sociomaterial e cultural, sem, contudo, desconsiderar a capacidade de criar e de modificar os conhecimentos já existentes, uma vez que a educação envolve seres ativos e capazes de constituir outras formas e processos de agir, sentir, pensar, representar (BARBOSA, 1997). Nesse processo, o professor tanto é determinado quanto determina as relações que estabelece e delineia no seu trabalho, relativas às finalidades e objetivos que atribui no planejamento e na efetivação desse plano. Observa, ainda que:

A atividade educacional do(a) professor(a) de Educação Infantil precisa ser compreendida a partir da relação teórico-prática, assumida como uma relação recíproca, em que a prática é referência vital para a organização do pensamento teórico de todo professor, mas que, ao mesmo tempo, não pode ocorrer isolada desse processo de análise e síntese proporcionada pelo ato cognoscitivo (BARBOSA, 2010, n.p.).

Dessa ótica, a prática pedagógica do professor, parte essencial da Educação Infantil, abrange de forma intencional um conjunto de ações articuladas com base em concepções de sociedade, educação, criança, aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, as especificidades e singularidades da criança e do conhecimento podem nortear a prática e prover o estabelecimento de novos conhecimentos, valores éticos e estéticos e de práticas (BARBOSA, 2010).

Sacristan (1999), por vez, explica que a relação teoria-prática é muito mais complexa do que imaginamos. Primeiramente, elucida que a prática não pode ser confundida com ação. A ação pertence aos sujeitos, que se expressam nelas. Já a prática relaciona-se ao âmbito do social e expressa o legado acumulado, sendo própria das instituições. No entanto, é inegável que nossas ações expressem práticas sociais constituídas a partir dos sujeitos historicamente considerados. Contudo, o conhecimento não pode ser diretamente aplicado à prática. Entretanto, essas são acompanhadas de conhecimentos que não podem ser reduzidos apenas ao conhecimento científico. A ciência é uma forma de conhecimento, mas não é a única.

Além do conhecimento relacionado aos teóricos ou crenças (acerca de), o profissionalismo docente também pode ser caracterizado pelo conhecimento prático (como) e ético (para que ou por quê). Temos ainda que considerar em quais contextos são produzidas as relações com o outro e quais agentes estão envolvidos nela.

Partindo então da conceitualização de que a prática educativa é uma prática sociocultural e histórica, que está associada a uma relação entre teoria e prática, em que conhecimentos teóricos, práticos e éticos influenciam a práxis, como a formação continuada pode acarretar mudanças na prática pedagógica?

Como vimos, esse debate vem se estendendo desde a década de 1990. Autores clássicos como Shon (1990), Nóvoa (1995), Pimenta (1996), Candau (1997) e outros se debruçaram em pesquisas e reflexões que procuravam pensar a formação continuada em uma perspectiva reflexiva. Uma tendência que vem caracterizando a formação continuada no Brasil, desde a última década do século passado, tem-se apoiado, segundo Candau (1997), numa perspectiva clássica. É uma formação oferecida a partir de cursos, palestras, congressos promovidos pelas próprias secretarias de educação ou cursos de aperfeiçoamento, especialização ou pós-graduação realizados pelas universidades em convênio com as secretarias, entre outros. Afirma ainda que, apesar dos sistemas de ensino, ao longo do tempo, debaterem frequentemente sobre a formação continuada como um meio de se buscar uma renovação pedagógica, o que se constata, em boa parte, são programas que se situam em um modelo clássico que enfatiza a reciclagem profissional, ou seja, “refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida” (CANDAU, 1997, p. 52). Dessa forma, a universidade e outros espaços com os quais ela se articula são o *locus* da reciclagem dos professores, onde circulam as informações mais atuais e a produção do conhecimento. Esta constatação traz à tona uma questão que vem sendo debatida desde a década de 1990, ou seja: a conhecida dicotomia entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que são responsáveis pela sua socialização (CANDAU, 1997).

Diante da necessidade de se pensar ações formativas que estimulem o surgimento de uma cultura profissional entre os professores e de uma cultura organizacional no interior das escolas, Nóvoa (1995), já há duas décadas, relacionava a formação de educadores a três dimensões: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

O desenvolvimento pessoal (produzir a vida do profissional) significa que a formação deve estimular uma visão crítico-reflexiva para que os professores desenvolvam um pensamento autônomo e uma dinâmica de autoformação participativa. Formar-se é um investimento pessoal que lhe permite uma identidade que também é profissional.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto *ao saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25).

Dar *status* ao saber que vem da experiência vai muito além da dimensão pedagógica, por isso o autor acredita que é necessário criar redes coletivas capazes de não só consolidar saberes que emergem da prática, como também de compreender a globalidade do sujeito (pessoal, social e profissional), de proporcionar a socialização profissional e a afirmação de valores próprios da profissão. Compartilhar saberes e cambiar experiências fortalece “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

O desenvolvimento profissional está ligado à ideia de o professor assumir o papel de produtor da profissão docente. Práticas de formação referenciadas na coletividade contribuem muito mais para a emancipação profissional e para a autonomia docente na produção dos seus saberes e dos seus valores, enquanto as individuais reproduzem a ideia do professor como transmissor de um saber que não foi produzido no interior da profissão. Valendo-se das ideias de Schon (1990), Nóvoa (1995) reitera que as práticas de formação devem investir nos saberes que os docentes adquirem na sua experiência, sempre do ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas advindos da prática são complexos, incertos, singulares e geram conflitos de valores, por isso mesmo não são meramente instrucionais. Os desafios que o corpo docente enfrenta e soluciona estão envoltos em características únicas e requerem respostas únicas, o que exige um profissional competente, capaz de gestar um autodesenvolvimento reflexivo. A imposição de saberes ditos científicos que buscam legitimar a racionalização do ensino desvaloriza os saberes da experiência e as práticas dos professores, adquiridos na vivência e no enfrentamento de situações do cotidiano da escola. “A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1995, p. 27). É preciso variar os modelos e práticas formativas mobilizando os saberes científico e pedagógico para edificar uma nova relação do professorado com estes outros saberes. A investigação-ação colaborativa e a investigação-

formação (LIEBERMAN, 1990; OJA & SMULYAN, 1989; WIDEEN & ANDREWS, 1987) podem auxiliar os professores a se apropriarem dos saberes necessários ao exercício da profissão docente.

A terceira dimensão diz respeito ao desenvolvimento organizacional, à produção da escola, sendo esta entendida como local de trabalho e formação integrada. A mudança educacional depende dos professores, de sua formação, da transformação das práticas em sala e estas não podem ocorrer se não houver uma mudança no funcionamento e organização da escola. “Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola” (NÓVOA, 1995, p. 29).

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 1995, p. 28).

O que está em jogo não é apenas a qualificação do profissional ou a progressão na carreira, trata-se, para Nóvoa (1995), da viabilidade de uma reforma educativa coerente e revolucionária. Não se trata de implantar novos dispositivos de controle e de enquadramento, mas de buscar, a partir da formação contínua, as experiências inovadoras e as redes de trabalho qualificando-as ainda mais. Portanto, é necessário “conjuguar a ‘lógica da procura’ (definida pelos professores e pelas escolas) com a ‘lógica da oferta’ (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais” (NÓVOA, 1995, p. 31).

Pimenta (1996), nesta mesma época e nesta mesma linha, defendia que é necessário repensar a formação inicial e contínua a partir das práticas pedagógicas docentes. Cursos de suplência e atualização dos conteúdos de ensino não têm se mostrado eficientes para mudar a prática docente. Configurando como movimento que foi denominado de epistemologia da prática, a pesquisadora compreendia que a mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente é o pilar da nova epistemologia da prática. O docente só pode conceber seu saber-fazer, a começar de seu próprio fazer. É necessário ressignificar os processos formativos de forma a repensar os saberes necessários à docência e colocando como objetos de análise a prática pedagógica e a própria docência. Nesse processo, é fundamental a reflexão da própria prática, dos saberes da experiência, “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano

docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pelo de outrem” (PIMENTA, 1996, p. 77). A autora se apropria, então, do termo *professor reflexivo* (NÓVOA, 1995; SCHON, 1990) em oposição à racionalidade técnica presente no trabalho e formação docente. A formação docente precisa considerar os saberes da experiência (produzidos no cotidiano docente), os saberes pedagógicos (saber fazer) e os saberes científicos (saberes específicos) sem sobrepor um a outro, como já havia ocorrido em outras épocas. Pimenta (1996) ainda constatava que os saberes que, aparentemente, menos se destacavam eram os da experiência (o que nos leva a crer que sequer atingiu o status de saber na história da formação docente). Acreditava, então, que a prática de formação dos professores precisava superar a fragmentação dos diferentes saberes e reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social de ensinar.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não se configuraram teoricamente (PIMENTA, 1996, p. 83).

Dessa forma, concordamos com Pimenta (1996) quando afirma que os saberes pedagógicos mobilizados a partir dos problemas advindos do cotidiano da sala de aula podem colaborar com a prática, desde que entendamos, como ela mesma diz, “a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (PIMENTA, 1996, p. 83).

Partindo de tais premissas, Pimenta (1996) pretendia colaborar com os processos de construção da identidade profissional dos professores, entendendo que o exercício da docência é constituído na prática dos sujeitos professores historicamente situados e não se restringe ao emprego de modelos definidos de antemão. Contudo, se a formação quer contribuir com a ressignificação identitária docente, precisa configurar-se, na perspectiva reflexiva

[...] como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 1996, p. 87).

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 30 anos, configura-se como uma política de valorização e desenvolvimento pessoal-profissional

dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores.

Quase duas décadas após a discussão empreendida por Candau (1997), a questão da formação continuada permanece em debate, enfrentando desafios. Ações formativas em que o professor é guiado a protagonizar o processo de transformação de sua prática pedagógica passam a assumir um primeiro plano de discussão. Uma pesquisa realizada por Davis *et al.* (2011) apresentou um levantamento das perspectivas de Formação Continuada de Professores (FCP) oferecida em dezenove Secretarias de Educação (SEs), estaduais e municipais, de diferentes regiões do Brasil. Embora os resultados apontassem que as políticas de formação de grande parte das secretarias se centraram em práticas vistas como clássicas, “encontrou-se, em algumas SEs, o discurso de que a escola deve ser vista e incentivada como um lócus de FCP, pressupondo, como bem expõe Imbernón (2010) que, embora a profissão docente tenha uma parte subjetiva, ela implica também uma parte colaborativa” (DAVIS *et al.*, 2011, p. 840). Dessa forma, podemos dizer que convivem na educação contemporânea práticas de formação consideradas mais tradicionais e modelos mais inovadores que, no interior da própria escola, buscam a prática reflexiva e coletiva como constituinte do exercício profissional.

Na direção das perspectivas inovadoras, estudos apontam que a formação continuada não pode se limitar a uma ação de polimento das práticas pedagógicas. Autores como Oliveira-Formosinho (2002), Pimenta (2005ab) e Ibiapina (2007), entre muitos outros, concebem a formação como processo de valorização da flexibilidade docente partilhada com o coletivo; e a escola é o espaço privilegiado dessa formação.

Dando prosseguimento aos seus estudos sobre formação profissional<sup>11</sup>, Pimenta (2005a), em suas pesquisas, analisou qual metodologia se configurava em cada uma a partir dos pressupostos da pesquisa-colaborativa e/ou pesquisa-ação e da pesquisa ação-crítico colaborativa, modalidades estas que buscam sempre a valorização e o desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares. Apesar da proximidade existente entre as metodologias, há distinções que as caracterizam e diferenciam umas das outras.

---

<sup>11</sup> “A Didática na Licenciatura – um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da Licenciatura” (1999), “Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores” (2000) e “As tendências investigativas contemporâneas: questões teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas” (2003).



A pesquisa colaborativa e/ou pesquisa-ação tem como finalidade criar uma cultura de análise das práticas produzidas pelos professores em colaboração com as universidades. Pimenta (2005a) pactua com Zeichner (1998), quando afirma “que a pesquisa colaborativa é um notável caminho quando se busca vencer a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso, é preciso configurá-la como pesquisa-ação” (PIMENTA, 2005a, p. 12). E, mais além, como pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1997). Um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola. Uma característica da pesquisa colaborativa é a realização de experiências que resultam em produtos, sendo que tanto os processos empreendidos quanto os produtos alcançados – mesmo que parciais – são dados de pesquisa cujas análises oferecem, constantemente, rumos a serem tomados pela investigação. Em síntese, trata-se de:

[...] um tipo de pesquisa que não tem um esboço configurado de forma detalhada e controlada *a priori*, mas que se constrói processualmente, tendo como eixo o problema sob investigação e, como prováveis direções a serem seguidas, as análises oferecidas pelos dados parciais obtidos que podem, inclusive, redirecionar procedimentos para focos não previstos (PIMENTA, 2005a, p. 14).

A partir desse processo construído colaborativamente, segundo Zeichner (1998), busca-se criar nas escolas uma cultura de análise das práticas, cujo objetivo é viabilizar que os professores transformem suas ações e as práticas institucionais, amparados pelos docentes da universidade.

Para conceitualizar a pesquisa-ação, Pimenta (2005a) recorre a Thiollent (1994) e afirma que nessa modalidade de pesquisa os sujeitos envolvidos integram um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que surge num determinado contexto. O papel do pesquisador universitário consiste em ajudar os professores pesquisadores a situar o problema em um contexto teórico mais amplo e, dessa forma, auxiliar a ampliação da consciência dos envolvidos, com o intuito de planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais.

Para que possamos compreender melhor o que é a pesquisa-ação, Pimenta (2005a) se ancora no mesmo autor para explicitar os aspectos, as características e os objetivos da modalidade, a saber:

1. Características: Intervenção constante no sistema pesquisado; envolvimento dos sujeitos da pesquisa na mesma; mudanças a partir da reflexão, seguidas da ação.
2. Objetivos: Objetivo prático – a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem os atores a transformar a situação, visa contribuir para o equacionamento do problema central na pesquisa; objetivo de conhecimento – permite que se alcancem informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, dessa forma, propicia a ampliação do conhecimento de determinadas situações e a melhor condução da ação; objetivo de produzir e socializar conhecimentos que permitem certo grau de generalização.
3. Aspectos que configuram a pesquisa-ação: a) Há uma interação ampla e evidente entre pesquisadores e pessoas implicados na investigação; b) O estabelecimento de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ações concretas são frutos dessa interação; c) São a situação social e os problemas encontrados na situação que constituem o objetivo da investigação; d) A pesquisa-ação tem como objetivo esclarecer e/ou sanar os problemas da situação observada; e) Os atores acompanham as decisões, ações e toda atividade intencional, durante todo o processo; f) A pesquisa não está limitada a uma única forma de ação (risco de ativismo). Projeta-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o “nível de consciência” dos sujeitos e dos grupos participantes.

Já para ser considerada crítica, a pesquisa-ação colaborativa precisa envolver a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido. Nesse caso, a metodologia é direcionada pelas situações significativas que surgem do processo e não pelas etapas de um método. Por isso, há um caráter formativo impregnado nessa pesquisa, a partir do qual o sujeito vai compreendendo as modificações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. Pelo mesmo motivo, assume também o caráter emancipatório, uma vez que se oportuniza aos sujeitos da pesquisa abster-se de mitos e preconceitos que impedem a mudança e reestruturarem sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Para ser adjetivada como crítica, acrescenta ainda que a pesquisa-ação precisa imergir criticamente na práxis do grupo social participante da pesquisa. É daí que se retiram as perspectivas latentes, o velado, o não familiar, que sustentam as práticas, e as mudanças serão acordadas e gestadas no coletivo. Nesta direção, Franco (2012) aponta que as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade. “A prática

docente não se resume ao exercício acríptico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. [...] é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor diante da sala de aula” (2012, p. 109).

Segundo Kincheloe (1997, p. 179),

[...] a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo; [...] é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática. Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios.

Para Oliveira-Formosinho (2002), pesquisadora que debate a formação em contexto das profissionais da Educação Infantil, há uma intrínseca relação entre caracterização da profissionalidade das educadoras da infância, os contextos do exercício profissional, formação permanente e desenvolvimento profissional, sendo o último compreendido como:

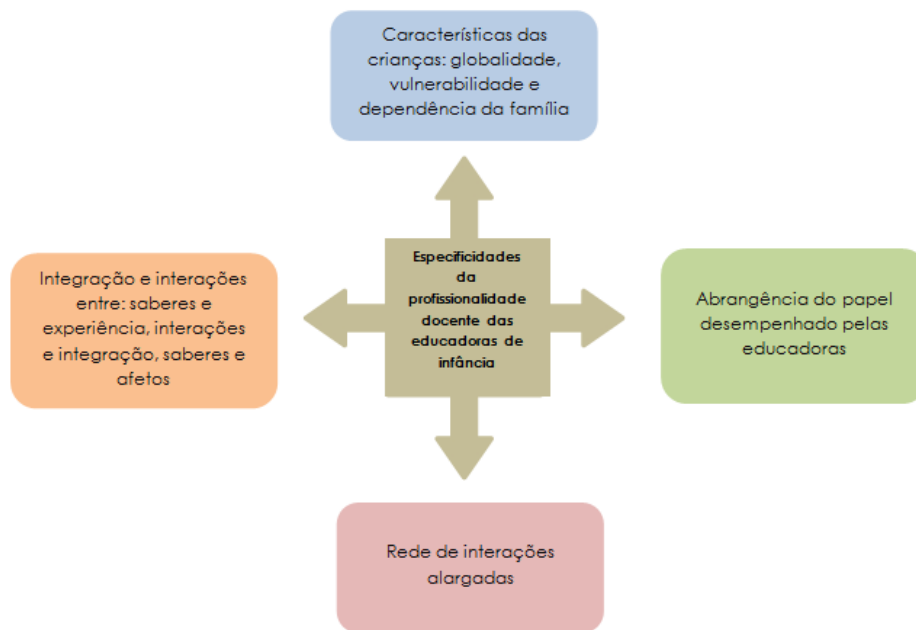
[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 225).

Um processo ininterrupto de avanços na prática dos professores em prol das crianças, suas famílias e sociedade requer pensar nos aspectos da profissionalidade docente que diferenciam professoras de crianças pequenas dos outros professores. Apesar de não anular as semelhanças entre os professores, Oliveira-Formosinho (2002) aponta quatro singularidades que configuram uma profissionalidade específica dessas trabalhadoras (FIGURA 3).

A primeira está relacionada com três características da criança pequena: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. A globalidade retrata a forma holística pela qual a criança apreende o mundo e se desenvolve.

O aluno da escola infantil é um sujeito não sectorizável. É toda a criança que vai desenvolvendo o afectivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma dinâmica intensa em que o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o Eu e as relações que, numa relação bipolar de ida e volta, de influenciar e ser influenciado, a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental (ZABALZA, 1987 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 135).

Figura 3 – Especificidades da profissionalidade docente das educadoras de infância



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Oliveira- Formosinho (2002).

Logo, podemos afirmar que se a criança vê e interage com o mundo de uma maneira global, as práticas que serão desenvolvidas também precisam contemplar essa forma holística. Valendo-nos dos estudos de Kuhlmann (2007, p. 65) “Para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados”. E ainda acrescenta:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito a ele. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN, 2007, p. 57).

Retomando Oliveira-Formosinho (2002), a autora cita ainda a vulnerabilidade como outra característica da criança. Devido a sua pouca idade, ela é um ser frágil que precisa a todo instante de cuidados físicos e psicológicos, o que, por consequência, dá direito ao adulto (seja na escola ou na família) de controlar seu ambiente físico. “É um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades durante um longo período de tempo, mas que, simultaneamente, fala desde cedo “cem linguagens” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 136). Essa globalidade da criança e respectivamente da sua educação e a configuração da

criança como vulnerável faz com que a professora da Educação Infantil tenha um papel amplo e que desempenhe diferentes tarefas, que vão desde os cuidados até a educação das crianças. Essa abrangência do seu papel é a segunda especificidade da profissionalidade docente das educadoras da infância e está relacionada às características das tarefas da profissão.

Já a terceira particularidade está apoiada em uma rede de interações alargadas. As relações e interações das professoras não só com as próprias crianças, mas com pais, mães, dirigentes comunitários, psicólogos e outros, ou seja, com agentes que estão no interior da escola até outros parceiros e sistemas, requer das profissionais uma interação em vários níveis e com vários parceiros em busca pela integração de serviços em prol das crianças e de suas famílias.

A última característica está fundamentada na integração e nas interações entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos. De fato, a expansão das ações e funções da profissão acrescida das fronteiras pouco definidas “traduz-se num exercício de profissionalidade que envolve integração e não separação, interação e não solipsismo ou ‘privacidade pedagógica’, interfaces e não isolamento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 139).

O desenvolvimento profissional é visto, então, por Oliveira-Formosinho (2002) como uma caminhada que inclui crescer, ser, sentir e agir. Cultivar as disposições para tal caminhada é um desafio que intenta processos de sustentação e colaboração que só podem acontecer nos contextos em que vive, pois “a natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços do desenvolvimento dos professores” (HARGREAVES & FULLAN, 1992 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 140); o que leva a autora a apresentar o desenvolvimento profissional do professor como mudança ecológica. A perspectiva ecológica fundamenta-se numa lógica de formação ao longo da vida. Acredita que o professor cresce e se desenvolve ampliando o seu círculo ecológico, tanto nos contextos mais próximos quanto nos mais vastos.

O modelo ecológico busca superar, a partir da valorização de redes e interações e de uma integração da educação da infância, algumas dicotomias presentes no desenvolvimento profissional. Uma delas está calcada na ideia do professor artesão e do perito, que nada mais é do que o já conhecido debate entre teoria e prática na formação de professores, entre o conhecimento que emerge da prática (professor artesão) e aquele que foi desenvolvido por

especialistas (professor perito) e que devem ser “ensinados” aos demais professores, pois precisam de aconselhamento técnico para avançar em sua prática. A ecologia reconhece o conhecimento adquirido nas vivências dentro dos contextos, contudo acredita que só é proveitoso se houver uma reflexão a partir de referenciais teóricos. Outra dicotomia comum que a ótica ecológica confronta é o modelo de desenvolvimento profissional centrado na perspectiva do déficit e na do crescimento. O modelo alicerçado no déficit parte da prerrogativa de que os práticos possuem deficiências pertencentes ao campo dos conhecimentos e competências que necessitam ser sanadas. Tal ideia é fortalecida, muitas vezes, pelo fato de se acreditar que a formação inicial é incompleta e compete à formação continuada compensá-la. Quem avalia essa necessidade e estabelece como será corrigida não são os professores, mas os administradores, peritos e avaliadores de programas. O professor é, então, visto não como sujeito de desenvolvimento, mas como objeto. Em contrapartida, o modelo do crescimento está ancorado na investigação e reflexão contínua sobre a prática de ensino, em que prevalece a interação entre os pares, na construção partilhada de saberes e práticas. Consubstancia-se em atividades variadas centradas geralmente na escola, centros de professores e associações, limitando o auxílio a formadores externos. Na pedagogia ecológica, prevalece a formação ao longo da vida, numa perspectiva de crescimento. Há também uma tensão causada pela dicotomia entre a perspectiva individual de desenvolvimento profissional e a institucional. Na primeira, procuram-se oferecer individualmente aos professores possibilidades de crescimento, oportunidades para a vida profissional em sala de aula, mas essa perspectiva individual não é válida para o nível institucional. Já, na segunda, o desenvolvimento é uma resposta coletiva aos impasses e necessidades, seja de uma rede de escolas, de uma escola ou de um grupo de professores. Esta última conecta o desenvolvimento profissional ao curricular e organizacional. A ecologia acredita no crescimento pessoal engajado no contexto de um processo de desenvolvimento institucional, baseado na contínua reflexão docente. “Ser profissional reflexivo é fecundar antes, durante e depois a ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reconstitui” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Partindo dos pressupostos apresentados, podemos afirmar que a percepção e a reflexão da práxis como lócus formativo e de desenvolvimento profissional nos levam necessariamente a atribuir à pessoa a centralidade no processo de formação. Contudo, essa centralidade não se dá de forma individual, muito menos isolada do contexto, e só é possível, enquanto

crescimento coletivo, quando ocorre de forma participativa e colaborativa, num movimento dialético de ida e volta, chamado pela autora de investigação-ação.

Oliveira-Formosinho (2014) invoca expoentes da investigação-ação como Lewin (1946), Stenhouse (1987), Carr e Kemmis (1986) para dizer de seu caráter participativo e democrático, que coloca o professor como investigador do currículo que desenvolve; ator central, sendo capaz de gerar mudanças sociais e para as ciências sociais. É uma possibilidade de integração do desenvolvimento do professor e do currículo, de integrar a mudança nas escolas e nas políticas. “O professor passa *de objeto da investigação dos acadêmicos a sujeito da sua própria investigação* [...], por um lado, de sujeito a participante de um processo cooperado de investigação, por outro” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p. 31). O docente é competente e capaz de formular questões pertinentes sobre sua prática, para apontar objetivos, estratégias e metodologias adequadas e acompanhar os processos e os resultados.

Estamos perante uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação. Assim, a investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p. 33).

Essa complexidade da pesquisa-ação não advém apenas da natureza de seus objetivos. Como descreve a autora, também está vinculada à união dos papéis educacionais do professor com o de investigador, ou seja, do subjetivo e do objetivo, do prático e do investigador, do observado e do observador. É exatamente essa integração que leva vários pesquisadores a refutarem esse tipo de pesquisa como produtora de informação e conhecimento. Seu caráter subjetivo nega a racionalidade presente na ciência moderna, positivista, generalizável, rigorosa e universal. Citando os estudos de Sousa Santos (1989) sobre os paradigmas da ciência, Oliveira-Formosinho (2014) situa a investigação-ação no paradigma da ciência pós-moderna cujos conhecimentos científicos são autobiográficos e autorreferenciáveis, do qual fazem parte a visão de mundo e a cultura dos investigadores. Nesse contexto, a ciência pós-moderna necessita se comunicar com o senso comum, com conhecimento prático que orienta nossas ações no dia a dia, pois este é pragmático e surge das trajetórias e vivências dos sujeitos, é metódico e superficial. No entanto, quando dialoga com o conhecimento científico, “[...] dá origem a uma nova racionalidade, outra forma de conhecimento que é

simultaneamente mais reflexiva e mais prática, mais democrática e mais emancipatória do que qualquer deles separado” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p. 35).

A ideia de colaboração no processo de formação defendida por Oliveira-Formosinho (2002) e Pimenta (2005ab) também é amplamente discutida por Ibiapina (2007), que destaca o principal diferencial da pesquisa colaborativa em relação às outras, entendida como possibilidade de mediação entre a comunidade de pesquisa e a comunidade de prática, aproximando-os por meio da investigação e, sobretudo, pela flexibilidade.

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA, 2007, p. 114).

Nessa perspectiva, há um processo formativo que mobiliza saberes teóricos e práticos, científicos e experienciais de sujeitos historicamente situados, capazes de se desenvolverem profissionalmente, em um processo contínuo de construção de novos conhecimentos que provoquem transformações na prática educativa. Nessa linha de entendimento, tanto pesquisador como partícipes se formam profissionalmente e constroem conhecimentos em colaboração.

Essa ideia de colaboração entre pesquisadores e professores nasce num contexto de superação dos modelos de pesquisa tradicionais já debatidos nesta seção. A gênese da pesquisa colaborativa, segundo Desgagné (1997), um de seus precursores, ocorre a partir da percepção de que é preciso construir conhecimentos ligados à prática de ensino tal como ele acontece na realidade, bem como que essa construção seja assegurada aos seus principais atores, os professores.

Em seus estudos, Ibiapina (2009, p. 5) propõe dez sugestões para a produção de contextos colaborativos, críticos e criativos:

(1) Criar condições para que o desenvolvimento mútuo da colaboração e da criatividade ocorra envolve a compreensão do que significa colaborar, de como os



indivíduos se organizam em determinada atividade e de como ocorre à divisão de trabalho, sendo necessário questionar valores e as regras que orientam o agir; (2) Partir da realidade concreta – vida vivida pelos indivíduos que participam da interação, o que requer não confundir a ação dialética com a pragmática, que visa apenas resultados imediatos de compreensão da prática pela prática, enquanto a dialética visa à transformação da atividade; (3) Criar ferramentas para que a linguagem utilizada por dois ou mais indivíduos transforme entendimentos teórico-práticos e amplie os sentidos trazidos à tona no início da interação; (4) Considerar que a interação entre pessoas e principalmente entre pares está carregada de ‘intensidade emocional’ que pode atrapalhar o movimento de elaboração de novos sentidos e o envolvimento co-partilhado; (5) Compreender o papel dos conflitos na interação de forma a desenvolver condições materiais para que eles sejam superados por meio de compartilhamento dos significados em que as pessoas são responsáveis pelos enunciados dos outros e são responsáveis pelo que dizem e fazem; (6) Levantar em conta que no processo de interação a emoção e cognição formam uma unidade dialética, o que requer o cuidado para que uma não se sobreponha à outra. Essa é uma condição para que ocorra transformação tanto nos indivíduos quanto no próprio trabalho desenvolvido; (7) Trabalhar para que na interação as ações sejam colaborativas e críticas implica em utilizar a linguagem para fazer avançar as ideias uns dos outros, expandir a aprendizagem e promover Zona Mútua de Desenvolvimento, o que precisa também que os participantes aprendam a abdicar das relações de poder que os dividem pelo que sabem ou não sabem. Não atentar para esse aspecto da interação, ao invés de desenvolver ações colaborativas mais igualitárias pode levar as pessoas a desenvolver ações autoritárias e não democráticas; (8) Aprender a colaborar requer também o aprendizado da linguagem da reflexão crítica e o desenvolvimento do pensamento crítico; (9) No Trabalho colaborativo, que expande a possibilidade para agir criativamente, as ações não são desenvolvidas individualmente e não visam à transformação apenas de um indivíduo em particular, mas das totalidades; (10) Ao criar condições para compartilhar significados, as pessoas se transformam quando expõem a sua opinião e também se apropriam da perspectiva dos outros (IBIAPINA, 2009, p. 5).

Esses pressupostos traduzem a essencialidade da pesquisa colaborativa e sua potencialidade no contexto escolar. Tal pesquisa situa-se, de acordo com Ibiapina (2009), em uma perspectiva histórico-cultural. Na visão Vygotskyana, as interações colaborativas acontecem quando há partilhas e negociações de sentidos que levem os indivíduos a avançar no seu nível de desenvolvimento, visto que a colaboração do outro cria possibilidades de expansão e avanço das aprendizagens internalizadas. “A zona de conflito criada no contexto da colaboração do outro faz com que os sentidos/significados internalizados pelos indivíduos se transformem quando possibilidades são criadas para que eles compartilhem pontos de vistas e tomem decisões mais conscientes” (IBIAPINA, 2009, p. 6). Nesse sentido, ocorre processo de produção conjunta de negociação de novos sentidos e compreensões das teorias, dos papéis e das regras, produzidos em uma ação conjunta de negociação que fazem sentido fundamentalmente por ocorrerem nas interações colaborativas e crítico-reflexivas vivenciadas pelos sujeitos. Segundo Ibiapina (2008, p. 97), nos momentos de reflexão, o professor é guiado a “[...] compreender o que, o como, e o porquê de suas ações [...]”, entendendo como foram instituídas enquanto prática e por que as adotam e legitimam. Nesse percurso, valores,

motivos, sentidos e significados emergem do diálogo democrático e colaborador, contribuindo para mudanças e transformações da realidade.

Diante do exposto, acreditamos que o papel da formação continuada é o de buscar formas que se aproximem e penetrem na práxis, na dinâmica da realidade educativa provocando uma reflexão docente e processos de mudança e inovação das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, procura superar uma visão de formação que se limita a polir as práticas educativas, sendo que o professor passa do lugar de objeto a sujeito da pesquisa, de executor a protagonista. É um processo de interrogar, problematizar, buscar soluções e aprender, participando de uma prática social, a prática da reflexão.

## **4. AS CRIANÇAS, A LINGUAGEM MATEMÁTICA E O CURRÍCULO**

Neste capítulo, explicitaremos em quais pressupostos teóricos nos baseamos para explicar como as crianças aprendem; as relações entre a linguagem matemática, primeira infância e aprendizagem; e evidenciaremos o que os documentos nacionais e municipais dizem sobre a linguagem matemática no currículo da Educação Infantil e mais especificadamente das creches. Perceberemos que este é um assunto polêmico e que ainda não há consenso acerca do currículo da creche.

Lembramos que nosso propósito aqui, em relação à linguagem matemática, é trazer uma breve discussão sobre a temática, uma vez que, de acordo com os limites e contornos desta pesquisa, não foi possível aprofundarmos nessa discussão.

Para compreender como as crianças aprendem, vamos nos focar, principalmente, em algumas ideias básicas de Vygotsky e seus colaboradores e de Lave e Wenger. Esses autores debatem conceitos importantes sobre desenvolvimento e aprendizagem, com base na Abordagem Histórico-cultural. Também nos basearemos nesses pressupostos e incorporaremos outros para discorrer sobre a linguagem matemática e a criança pequena.

### **4.1 Como as crianças aprendem?**

Reconhecemos que as crianças, assim como os adultos, aprendem situadas em práticas sociais, nas interações que estabelecem com os outros (crianças, adultos, objetos, ambiente) mediadas pela cultura. Por isso fundamentamo-nos em aspectos das abordagens teóricas de Vygotsky, Lave e Wenger acerca do desenvolvimento e aprendizagem, pelo fato de nossa visão sobre o tema se aproximar muito mais dos pressupostos desses autores.

A ideia de uma aprendizagem fundamentada na prática social tem seus alicerces no trabalho desenvolvido pelo psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leont'ev (1904-1979), entre 1920 e 1930. O trabalho desenvolvido por esses pesquisadores está fundamentado no materialismo histórico e dialético. O problema básico dessa abordagem é

compreender o desenvolvimento humano no jogo dialético entre o biológico e o cultural, o individual e o coletivo.

O homem, pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo, transforma a si e à natureza, aumentando progressivamente sua capacidade de compreensão de si mesmo e do mundo que o cerca. Essa mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos não se reduz à dimensão material, inclui o uso do sistema de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) produzidos culturalmente. Ambos, instrumentos e signos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Os sujeitos se apropriam dos signos desde o nascimento, na relação com parceiros mais experientes. Ao realizar uma tarefa conjunta, se, inicialmente, as ações dos sujeitos estão entrelaçadas, posteriormente, com a experiência, o parceiro menos capaz apropria-se dos instrumentos e passa a realizá-la sozinho. Por isso toda função psicológica superior apresenta-se, primeiro, em uma situação interpessoal (social) e, depois, em uma intrapessoal (individual) (VYGOTSKY, 1984, p. 97). São as funções mentais superiores<sup>12</sup> que nos permitem fazer a transição do controle do ambiente para o controle do indivíduo de forma consciente.

Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento cognitivo não pode ser definido como resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas e sim através de aprendizagens constantes, num movimento que incorpora avanços e recuos, contradições, aprofundamentos e também rupturas.

[...] um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores externos e internos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1984, p. 83).

Para o autor, aprende-se pela participação do sujeito no mundo de cultura e são essas aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento que permite que novas aprendizagens ocorram, e assim sucessivamente. Para explorar esse processo, elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), ou Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), como

---

<sup>12</sup> Enquanto as funções mentais elementares, ou seja, ferramentas psíquicas (memória, atenção, percepção, etc) que nos auxiliam em nosso funcionamento cotidiano operam de forma espontânea, sem intencionalidade e controle da vontade da criança, quando essas mesmas funções mentais se transformam em superiores, passam a ser processos psicológicos usados intencionalmente por todo ser humano, para desenvolver-se.

sugere a nova tradução do conceito, entendido como a distância entre o nível real de desenvolvimento do indivíduo determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (VYGOTSKY, 1984, p. 97). A ZPD, ou ZDI, define as funções que estão em processo de amadurecimento. Pode-se concluir que o aprendizado ativa vários processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança interage com outros sujeitos, em cooperação. Internalizados, “esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (VYGOTSKY, 1984, p. 101).<sup>13</sup>

Para Goulart (2002), conceber a criança pequena como sujeito sociocultural comunica que a construção do conhecimento acontece no encontro com o outro (adulto, crianças, livros, objetos, etc). Aprende-se por meio daquilo que o grupo já sabe. Aprende-se por meio de linguagens múltiplas (brincando, explorando o mundo, escrevendo, construindo coisas, exprimindo afetos, etc). “Essas linguagens constituem-se como instrumentos culturais de apreensão do mundo, de maneira a dar forma às diversas aprendizagens infantis” (GOULART, 2002, p. 61).

Em consonância com os estudos de Vygotsky, Jean Lave e Etienne Wenger (1991), desde o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, têm também desnaturalizado a noção de aprendizagem como um fenômeno mentalista, entendendo-a como um efeito da imersão dos sujeitos em práticas sociais concretas. De tradição histórico-cultural, propõem que a aprendizagem está envolvida em um engajamento em comunidade de prática (no inglês, *Community of Practice*), ou seja, grupo de pessoas que se unem em torno de um mesmo tópico ou preocupação compartilhada e que trabalham juntas na resolução de um problema a partir da interação entre os participantes. Os membros são atores sociais que desenvolvem um repertório de conhecimentos que os auxiliam continuamente na superação do problema (LAVE & WENGER, 1991). Assim, a aprendizagem, o conhecimento e a construção da identidade ocorrem pela participação das pessoas em grupos sociais, envolta em um tema em

---

<sup>13</sup> A tradução do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foi largamente debatida na tese de doutoramento da pesquisadora Zoia Prestes, em que a autora sugere a substituição da palavra proximal por iminente. Isso porque o conhecimento que está prestes a eclodir (que estão em brotos, no dizer de Vygotsky) pode ou não se efetivar dependendo das interações ocorridas no ambiente. Por sugestão da autora, esse conceito passa a ter a denominação Zona de Desenvolvimento Iminente, na língua portuguesa, nas novas abordagens do conceito. Para saber mais, ver: PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

comum que querem aprender por meio de compartilhamento de conhecimentos, informações e vivência, em um tempo determinado. Para os autores, todos nós estamos envolvidos em várias comunidades de prática, seja no trabalho, na escola, em casa, seja no lazer. Em alguns grupos, somos membros do núcleo da comunidade; em outros, estamos mais à margem dela.

A proposta desses pesquisadores é tomar a natureza coletiva e social tão seriamente a ponto de colocá-la em primeiro plano (LAVE, 1997). Por isso, nas comunidades de prática, o ponto de partida da aprendizagem é a prática social. A aprendizagem vai além da aquisição racional do conhecimento, pois envolve a emoção, os sentimentos, as formas de comunicação, os conflitos, as rupturas. Já o conhecimento é produzido no processo e é entendido como uma relação complexa que envolve participação em atividades e geração de identidades, tornando-se parte de uma prática que se faz no cotidiano, em que tanto os indivíduos quanto a coletividade transformam-se nessa experiência.

Goulart (2005, 2008), Goulart e Roth (2010), Roth, Goulart e Plakitsi (2013) analisaram em seus estudos a aprendizagem como efeito da participação de crianças pequenas em contextos sociais concretos, à luz da teoria de Vygotsky, Leont'ev Lave e Wenger, entre outros. Como resultado, foi possível obter evidências de que as crianças são capazes de produzir conhecimentos sofisticados quando engajadas em atividades significativas, em que crianças e professoras participam coletivamente no contexto de práticas sociais. Além disso, observaram que a participação e a aprendizagem são instituídas dialeticamente pela relação do indivíduo com a coletividade e da coletividade com as ferramentas culturais. Concluíram afirmando que essa forma de ver o desenvolvimento e a aprendizagem possibilita avanços em uma visão que vai além da apropriação do conhecimento já existente e cria situações diversas de invenção de novos conhecimentos.

Vimos nesta seção as ideias de Vygotsky e Leont'ev e o conceito de participação elaborado por Lave e Wenger, exemplos de trabalhos que se pautam pelo esforço de tomar o fenômeno da aprendizagem em sua visão dialética e situada nas práticas sociais, ideias com as quais compartilhamos por entendermos que as crianças aprendem experimentando e partilhando com outras pessoas elementos que fazem parte da cultura.

A escola, neste cenário, tem um papel importante a desempenhar e não se reduz a repassar informações. Trata-se de formar sujeitos que já estão inseridos na cultura e que, no caso do

público da Educação Infantil, já respondem como cidadãos, desde a tenra idade (SOUZA e KRAMER, 1991). Se conhecer não se limita a dar informações, trata-se, portanto, de selecionar, no meio cultural, conhecimentos que possam dar respostas às curiosidades das crianças e às necessidades sociais. Vista dessa forma, a apropriação dos instrumentos culturais, como a leitura, a escrita, a matemática, entre outros, nos permite o acesso ao mundo social e ajuda a compreender, coletivamente, os problemas contemporâneos (GOULART, 2010).

Então, qual o sentido da linguagem matemática para as crianças pequenas? Agora que já compreendemos como as crianças e também os adultos aprendem, vamos adentrar um pouco na aprendizagem da linguagem matemática.

#### **4.2 Crianças pequenas aprendem matemática?**

Concordando com DAMAZIO *et al* (2012), partimos do pressuposto de que a Matemática é um conhecimento científico com significações e características próprias, historicamente produzido em meio às práticas sociais. A criança entra em contato com o mundo interagindo diariamente com inúmeras grandezas e objetos, produções humanas, materiais ou ideais, que podem ser lidos por meio da linguagem matemática. Quando vai para a escola, defronta-se com uma maneira de aprender que não é a mesma daquela que praticava no convívio familiar. O lugar social que ocupa nas relações sociais também se modifica, o que implica, primeiramente, considerá-la em sua condição infantil. Esse processo de apropriar da experiência humana que ocorre pela educação escolar é complexo e multifacetado, por desencadear, entre outros, a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, originárias das relações sociais das quais crianças e adultos participam (VYGOTSKY, 1984). Quando se trata da Educação Infantil e, principalmente da creche, essa questão é ainda mais delicada devido às especificidades relacionadas às crianças pequenas.

A nosso ver e, com base nos pressupostos aqui já apresentados de Oliveira-Formosinho (2002), consideramos as especificidades das crianças pequenas um dos aspectos mais marcantes ao se tratar da educação e cuidado na tenra infância. A globalidade, maneira como a criança vê e interage com o mundo de forma global; a vulnerabilidade à qual está submetida

devido a sua pouca idade, e a dependência da família para satisfazer suas necessidades são características infantis que não podem ser desconsideradas no contexto escolar.

Aliada a esses pressupostos, ainda há de considerar-se a curiosidade infantil. As crianças querem descobrir como as coisas funcionam, por que são assim e não de outro jeito. Querem explorar e desvendar não só o mundo a sua volta, como a si mesma, apropriando-se, para isso, de múltiplas linguagens.

Portanto, não se trata de trabalhar conhecimentos matemáticos com a criança pequena, mas o inverso. Trata-se de identificar, nas brincadeiras espontâneas ou sugeridas pela professora, os elementos que compõem os conhecimentos matemáticos ou a linguagem matemática. Quando pensamos em crianças pequenas, não é a matemática que acontece desde bem cedo para a criança. Embora vivamos em um mundo onde a matemática se faz presente, o que acontece desde cedo é a criança viver, explorar o mundo e a si mesma. Nessa exploração, podemos ler elementos dos diversos campos do conhecimento, inclusive do campo do conhecimento matemático. Ao utilizar alguns brinquedos para brincar ou ao explorar um espaço cheio de obstáculos, o interesse e/ou necessidade da criança foi de aprender matemática ou explorar o mundo, e a matemática aconteceu porque ela explorou, vivenciou?

Para Panizza (2006, p. 19), “não é possível tratar o tema da aprendizagem e o ensino da Matemática sem se referir seriamente à questão do sentido”. Ao nos apropriarmos da fala da autora e pensarmos na criança pequena, a relação entre aprendizagem e sentido não se descaracteriza, pois as aprendizagens das crianças estão intimamente ligadas ao que faz sentido para elas. Por isso, ao explorarem os brinquedos, vivenciarem situações interessantes no seu cotidiano, terem contato com objetos e materiais ricos, elas vão ampliando seu repertório de conhecimentos. Dessa forma, a matemática está presente em várias situações, mesmo que o objetivo da criança não seja aprender matemática, mas vivenciar o mundo.

Nesta mesma linha, o PROINFANTIL (Brasil, 2006), volume 2, destaca que a criança pode adquirir muitos conhecimentos matemáticos em brincadeiras, mesmo que a intenção primeira ao brincar seja possibilitar que as crianças vivenciem experiências lúdicas e culturais. Quando um bebê arremessa objetos, aprende progressivamente que o objeto cai, que alguns são mais leves e outros mais pesados, que pode controlar o movimento do objeto, conforme é lançado. Nessa exploração, as crianças vão percebendo sua força, conquistando consciência do espaço



que ocupam e das possibilidades de investigar o ambiente com seu corpo. Essas aprendizagens vão auxiliar na compreensão dos processos de comparação, medição e representação espacial. As crianças vão, assim, adquirindo habilidades necessárias para se aprender matemática.

O RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 3) também faz apontamentos para o trabalho com as ideias matemáticas com crianças de 0 a 3 anos. Todavia, afirma que “os conceitos matemáticos não são o pretexto nem a finalidade principal a ser perseguida” (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 218).

As crianças pequenas vivenciam o currículo não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas como afirma Maria Carmem S. Barbosa (2010), “principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas” (BARBOSA M., 2010, p. 5).

Segundo Abramowicz e Wajskop (1999), a iniciação à matemática das crianças que estão na Educação Infantil acontece a partir de uma diversidade de situações. Alguns jogos e atividades podem ser realizados nas creches com o objetivo de propor um ambiente repleto de possibilidades com as quais as crianças podem deparar e resolver situações-problema abrangendo conceitos matemáticos. Esse ambiente lhes permite ir estruturando o raciocínio lógico, realizando descobertas que lhes pareçam significativas e criando relações que o saber matemático pode proporcionar.

Sendo assim, desde cedo as crianças exploram o mundo, brincam, vivenciam. Nessa faixa etária, não é o conhecimento matemático que será vivenciado, mas o mundo, seja nas práticas sociais que acontecem no dia a dia, seja na escola. Nessa exploração que a criança faz por meio das brincadeiras espontâneas ou sugeridas, nós, adultos, podemos identificar elementos que compõem os diversos campos do conhecimento, inclusive a matemática. Nosso papel, como professoras, é estar atentas aos conhecimentos que as crianças possuem e criar situações que sejam desafiadoras para que construam novos conhecimentos.

Enfim, apesar das dificuldades encontradas para abordar a temática, consideramos que, para as crianças pequenas, não é a matemática que acontece desde bem cedo. Embora vivamos em um mundo onde a matemática se faz presente, o que acontece desde cedo é a criança viver,

explorar o mundo e a si mesma, e a matemática é uma das linguagens que podem auxiliar a criança nesse processo de aprender e de se desenvolver. Entretanto, ainda nos resta perguntar o que os documentos dizem sobre a linguagem matemática no currículo da Educação Infantil.

### **4.3 O que dizem os documentos sobre a matemática no currículo da Educação Infantil**

Conceber as crianças como sujeitos ativos e singulares, atores sociais que se constituem na cultura ao mesmo tempo em que a produzem trouxe às crianças uma identidade própria. Esse novo olhar sobre a criança e a infância trouxe novos desafios para as instituições educativas, inclusive a Educação Infantil, principalmente, no caso desta pesquisa, se considerarmos as especificidades das crianças de 0 a 3 anos. Pautar os processos educativos nas ações de cuidar e educar ainda é um desafio para todas nós.

Para auxiliar a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore as atividades educativas aos cuidados essenciais das crianças, foram lançados, na década de 1990, dois documentos para subsidiar a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Em 1998, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas. Portanto, não tem base obrigatória. Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999). De caráter mandatório, busca orientar as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, consolidando a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil como cumprimento do direito das crianças. Dez anos depois, a Resolução CEB nº 1 foi revogada e as DCNEI foram revistas. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou, então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Os dois documentos raramente dialogam entre si, trazendo concepções nem sempre concordantes. Atualmente, a base estabelecida pela Política Nacional se encontra nos princípios que regem as DCNEI (BRASIL, 2009b). Entretanto, o RCNEI (BRASIL, 1998b) tem sido amplamente discutido, constituindo-se como um apoio na prática das instituições de

Educação Infantil. Um ponto em comum entre os dois documentos encontra-se na indissociabilidade entre educar e cuidar e no apontamento do brincar como uma ação fundamental no desenvolvimento das crianças:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998b, p. 23).

Indo além, as DCNEI (BRASIL, 2009b) esclarecem e orientam ainda no art. 8.º que a Proposta Pedagógica das instituições deve renovar e articular conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens e, no art. 9.º, institui que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem garantir experiências, dentre outras, que “recriem em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais”.

Nesse sentido, acreditamos que toda e qualquer proposta curricular da Educação Infantil deve garantir experiências em que as crianças possam aprender e interagir com o mundo por meio de diferentes linguagens, da qual a matemática faz parte.

No âmbito municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Contagem lançou, em 2012, a coleção Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos (CONTAGEM, 2012), com o objetivo de orientar e fomentar nas escolas o processo de construção da proposta curricular de cada uma, condizente com a legislação, concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil defendidas pela política atual do município e com os referenciais teóricos da área. Portanto, há elementos (objetivos, experiências, saberes e conhecimentos) que devem ser comuns às instituições em cada campo de experiência citado no material, sendo a matemática um deles.

A coleção surgiu de questionamentos de profissionais das instituições públicas e conveniadas de Educação Infantil do município nos encontros, cursos de formação e grupos de trabalho, entre os anos de 2008 e 2009, tais como: Como pensar o currículo da Educação Infantil? O que ensinar as crianças nas diferentes idades? O que é conteúdo da Educação Infantil?

A partir do mapeamento, ampliação, organização e discussão das experiências desenvolvidas nas instituições, foram produzidos, em parceria com profissionais das Instituições de Educação Infantil –IEIs, os cadernos do currículo que abordam dez campos de experiências; são eles: A criança, a arte e linguagem plástica e visual; A criança e a linguagem oral; A criança, o brincar e as brincadeiras; A criança e a linguagem escrita; A criança, a música e a linguagem musical; A criança e a matemática; A criança, o corpo e a linguagem corporal; A criança, o cuidado e as relações; A criança e o mundo social e A criança e o mundo natural.

Todos os cadernos possuem uma apresentação sobre a publicação; uma introdução que trata do objetivo da coleção e sua organização; a delimitação do campo de experiência com uma síntese dos eixos e aspectos que serão tratados; uma fundamentação; os objetivos que a Educação Infantil deve possibilitar à criança relacionados ao campo de experiência em questão; as múltiplas experiências que devem ser propostas às crianças; os saberes e conhecimentos que as crianças poderão construir a partir das experiências selecionadas e a dinamização do campo de experiência do currículo na relação com os elementos do Projeto Político-Pedagógico.

Além dos dez cadernos da coleção, há um sobre o currículo que apresenta como a coleção foi construída, detalha o conceito de currículo adotado pelo município e as concepções que norteiam o trabalho na Educação Infantil. Assim, as instituições trabalham com o conceito de currículo:

Conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de educação infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo (CONTAGEM, 2012, p. 8).

O termo “experiências culturais”, utilizado na coleção, refere-se à junção de dois conceitos: experiência e cultura.

**Experiências culturais são vivências significativas que acontecem com os sujeitos, no seu processo de inserção em determinados grupos sociais<sup>14</sup>, tais como: família, comunidade, instituição religiosa, escola, entre outros (CONTAGEM, 2012, p. 24).**

Ainda no caderno, ao apresentar os dois conceitos separadamente para melhor compreensão e uso do termo, chamou-se de experiência:

Experiência é, portanto, aquilo que nos mobiliza, que nos transforma, que deixa marcas. A experiência fornece material para o exercício da reflexão; por meio dela, colocamos em prática aquilo que imaginamos. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Vive-se verdadeiramente a realidade quando a experienciamos, quando, de alguma forma, participamos do que acontece e nos transformamos no processo. As experiências e vivências trazem a possibilidade de ampliação de conhecimentos e de pertencimento ao contexto em que se vive. Pode-se dizer que a experiência possibilita a compreensão da realidade, pois é através do modo como a recebemos que significamos o mundo, construindo saberes e conhecimentos (CONTAGEM, 2012, p. 24).

Então, de acordo com o documento, “Experiência” refere-se diretamente ao que as crianças podem experimentar verdadeiramente de forma participativa. Propõe ainda que a seleção das experiências seja determinada pelas necessidades e interesses das crianças e as especificidades do seu desenvolvimento, entre outros aspectos. Entretanto, se pensarmos em seleção de experiências, não estamos trabalhando com a concepção de Larrosa (2002), como apresenta a coleção. Se experiência é algo que nos toca, nos afeta, o que podemos propor como professoras é um conjunto de práticas que irá ou não tocar e afetar a criança. Não podemos saber se as crianças serão tocadas, afetadas, se irão se engajar nelas *a priori*. Propomos desafios, brincadeiras, problemas para que as crianças possam ou não ter sua experiência, no sentido de Larrosa, e não a experiência em si.

Também é possível notar a diversidade do conceito de experiência em vários documentos. As DCNEI (BRASIL, 2009b) e o PROINFANTIL (BRASIL, 2006), por exemplo, utilizam o conceito como vivências que podem ser possibilitadas às crianças. Já nos cadernos do currículo do município de Contagem, a ideia de campos de experiência é dúbia. Ora significa propor práticas interessantes em que as crianças têm a possibilidade de se engajar, ora trabalha com a ideia de experiência como aquilo que vai afetar, tocar as crianças.

---

<sup>14</sup> Grifos do autor.

Sobre a opção de organizar o currículo em cadernos que tratam de cada campo de experiência, o caderno que discute a organização do currículo no município traz no item que debate sua articulação com os demais elementos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) a necessária articulação entre currículo e as metodologias. Propõe que as profissionais busquem alternativas e possibilidades de conectar saberes, conhecimentos, realidade social e cultural, trazendo maior destaque aos projetos de trabalho. Também convida todas a relerem a organização das metodologias no Caderno da Educação Infantil: discutindo o Projeto Político-Pedagógico, publicado em 2007 pela Secretaria de Educação. Entendemos, então, que o objetivo da separação do currículo em campos de experiências tem o intuito de que cada professora venha a ter clareza sobre cada um dos aspectos que compõem o currículo, que compreenda as especificidades de cada um dos seus componentes para que, ao planejar sua prática a partir do olhar da criança, de seus interesses e necessidades, possa “ler”, identificar nos desafios que propõem, na exploração que as crianças fazem, quais áreas do conhecimento estão presentes, mesmo que na prática esses conhecimentos não sejam apresentados às crianças de forma fragmentada.

Ainda no caderno “Discutindo o currículo da Educação Infantil de Contagem” (CONTAGEM, 2012), são elencados os desafios relacionados ao currículo que a coleção procura responder. Tratar as especificidades das crianças de 0 a 3 anos na elaboração da proposta curricular é considerado um deles. Na coleção, fica evidente que a Educação Infantil foi discutida em sua completude (0 a 6 anos):

Adotamos como posicionamento discutir a Educação Infantil em sua inteireza, apontando, quando necessário, as especificidades que caracterizam o atendimento de 0 a 3 anos, tanto em relação ao processo de apropriação dos conhecimentos e saberes propiciados pelas experiências, quanto em relação à dinamização da prática pedagógica com essa faixa etária. Entendemos que essa discussão é estruturante para a organização da proposta das instituições (CONTAGEM, 2012, p.11).

Não há, portanto, uma discussão aprofundada sobre o currículo da creche. Ainda, de acordo com o caderno do currículo, a opção escolhida foi considerar o caráter educativo das instituições de Educação Infantil, já que elas cuidam de crianças de 0 a 6 anos e as educam, considerando sua integralidade e sua formação humana.

Ao analisar a coleção, é possível observar alguns apontamentos referentes às crianças de 0 a 3 anos, principalmente no item “Como a criança aprende, se desenvolve e se torna

progressivamente humana, por meio desse campo de experiência?”. Basicamente em todos os cadernos, o item acima traz uma explicação progressiva da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ou seja, inicia com os bebês até chegar à idade pré-escolar.

Dois cadernos merecem destaque por trazer questões que divergem do ponto de vista do currículo para crianças pequenas. No caderno “A criança, o cuidado e as relações”, as experiências propostas atendem em sua maioria às crianças de 0 a 3 anos e, por todo o documento, nota-se a presença das crianças menores. Mas por que este caderno trata com maior propriedade das especificidades desta faixa etária? Justamente por ser o caderno que traz um olhar para além da apropriação de saberes e conhecimentos usualmente socializados na escola e que, geralmente, relacionam-se à aquisição de conceitos e habilidades. Discute os aspectos afetivos e relacionais tão necessários com crianças pequenas, dada a importância do vínculo afetivo e das interações, sem, é claro, distinguir sua relevância com crianças maiores de 3 anos, como se nota em sua delimitação:

Este campo de experiência, na Educação Infantil, diz respeito a aspectos afetivos e socioculturais da formação humana. Trata do autoconhecimento, da autoorganização, do cuidado e do autocuidado, da relação entre o eu e o outro, bem como de aspectos filosóficos e éticos (CONTAGEM, 2012, p. 7).

Já no caderno “A criança e a matemática” há quatro eixos presentes: o número e o sistema de numeração; as grandezas e medidas; as formas e as orientações espaçotemporais; bem como o tratamento da informação. Entretanto, não fica evidente o sentido da matemática para as crianças menores ao se tratar de tais eixos. Um dos poucos registros que está diretamente relacionado às crianças pequenas refere-se aos bebês de forma bem resumida:

Com os bebês, é possível a exploração de várias ideias matemáticas, tais como percepção e exploração do espaço próximo, levantar, abaixar, empurrar, puxar, dobrar, estender, girar, rolar, cair, levantar-se, subir, descer, estar em berços ou circular pelo chão são noções que ajudarão a fundamentar posteriormente a orientação espaçotemporal, contagens de forma lúdica de elementos da sala de atividades, entre outras (CONTAGEM, 2012, p. 27).

Tais análises nos fazem pensar que é mais fácil dar visibilidade às crianças em idade pré-escolar na coleção do que às de 0 a 3 anos. Trazer a criança que está na creche para o centro das discussões e das práticas pedagógicas, pensando nela como um sujeito de direito, capaz e ativo é, de fato, um grande desafio. Assim como também é instigante discutir um currículo que contemple ao mesmo tempo todas as faixas etárias atendidas na Educação Infantil. Aliás,

essa discussão sobre a organização do currículo considerando a faixa etária vem de longa data. Em fevereiro de 1998, a versão preliminar do RCNEI, encaminhada a 700 profissionais ligados à área da Educação Infantil para que fosse realizado um parecer sobre essa versão, sofreu várias críticas. Uma delas está relacionada à divisão da proposta por faixas etárias. Kuhlmann (2007), um dos pareceristas, esclarece que este é um problema que a legislação não conseguiu resolver. Não se trata de atribuir à Educação Infantil um caráter seriado, estabelecendo limites etários definidos. O ponto de partida para se pensar as práticas pedagógicas devem ser as crianças e suas necessidades, em vez de adotar conteúdos disciplinares do ensino fundamental. O parecerista defende que os objetivos da Educação Infantil precisam envolver tanto o pré-escolar como a creche, com objetivos sem distinção, mas, por outro lado, necessitam-se considerar objetivos mais específicos que contemplem tanto os bebês, as crianças menores, quanto aquelas em fase pré-escolar.

Desse modo, embora discordamos da forma como se fez a divisão por faixa etária nas sugestões da proposta do referencial, entendemos que de algum modo essa diferença precisaria ser contemplada, tanto para garantir às crianças menores a atenção merecida, o seu não esquecimento em virtude da sua condição de minoritários entre os matriculados, quanto para garantir às crianças maiores um trabalho educacional que respeite o seu eminente ingresso no ensino fundamental (KUHLMANN, 2007, p. 64).

Neste mesmo sentido, Cerisara (2007), outra parecerista, faz uma reflexão sobre a falta de consenso sobre a questão. Ainda não há elementos suficientes para afirmar definitivamente se deve haver ou não organização por faixas etárias; também não há acordo sobre a forma de organizar entre aqueles que acreditam que se deva separar; o que aponta a necessidade de se discutir tal aspecto tanto no âmbito do trabalho quanto no das pesquisas.

Contudo, a coleção é uma importante iniciativa que busca provocar, nas profissionais, a reflexão sobre a prática, a articulação entre teoria e prática, além de orientar a elaboração de um currículo construído coletivamente. Desconstruir propostas prescritivas que apontam conteúdos a serem desenvolvidos é fundamental para a garantia de oferta de uma educação de qualidade para as crianças.

Diante das discussões aqui apresentadas, temos a certeza de que temos diante de nós um grande desafio. Não se trata mais de pensar propostas pedagógicas para a infância, mas para as infâncias, dada a diversidade social, econômica e cultural. Não se trata mais de pensar um



currículo para as crianças, mas com as crianças, baseado em processos de interação, entremeados pelo brincar.

## **5. TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA PESQUISA COLABORATIVA COMPARTILHADA**

Evidenciamos, nos capítulos anteriores, os alicerces de nossa pesquisa, por meio da explicitação do referencial teórico, da revisão da literatura, especialmente aquela que trata da formação de professores e de autores que embasaram nossas concepções.

Diante disto, como ter acesso ao que as agentes de Educação Infantil pensam e colocam em prática no cotidiano com as crianças? Que reflexões provocar para encorajar mudanças nas práticas?

Neste capítulo, vamos discorrer sobre a metodologia propriamente dita. Apresentaremos qual tipo de pesquisa realizamos, quais instrumentos utilizamos para coletar os dados, como eles foram organizados e tratados. Contudo, antes de detalharmos a metodologia, apresentaremos a escola, as professoras, em especial, as agentes de Educação Infantil que participaram efetivamente do estudo e suas crianças. Ao final, apontaremos nossas aprendizagens a partir de uma pesquisa colaborativa compartilhada e as conclusões a que chegamos.

### **5.1 O contexto da pesquisa: a escola, as agentes de Educação Infantil e as crianças**

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de Contagem que atende aos bairros Funcionários, Vila Epa, Três Barras, Perobas, Linda Vista e adjacências. Situado na Regional Sede, foi construído a partir do orçamento participativo, como uma das obras escolhidas pela comunidade. Inaugurado em 16 de março de 2009, tem estrutura para atender crianças entre 0 e 5 anos. Na região em que o CEMEI se encontra, predominam residências de pequeno e médio porte e pequenos comércios locais. O bairro fica ao lado do Aterro Sanitário de Contagem, inicialmente área de invasão e ainda apresenta falta de saneamento básico, o que provoca várias doenças alérgicas, por causa do mau cheiro constante e da infestação de animais peçonhentos.

Na época em que a pesquisa ocorreu, o CEMEI realizava atendimento a 175 crianças, entre 3 e 5 anos, em período parcial, sendo três turmas de 5 anos e duas de 3 anos, no turno da manhã, e três turmas de 4 anos e duas de 3 anos, no turno da tarde. Em maio de 2016, foram

abertas ainda duas turmas de 2 anos, uma em cada turno, aumentando para 195 o total de crianças atendidas na instituição.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico<sup>15</sup> da instituição, as crianças são provenientes das camadas média e popular e vivem cercadas por muita violência e tráfico de drogas. Geralmente, os familiares procuram o CEMEI porque não querem que seus filhos cresçam nas ruas e desejam que as crianças aprendam e se socializem neste espaço.

Construído em um período em que a política de ampliação do atendimento às crianças pequenas em espaços educativos apropriados começa a ganhar contorno no município de Contagem, o prédio do CEMEI foi todo planejado e construído para o atendimento das crianças entre 0 e 5 anos, com espaços amplos, salas arejadas e ambientes diversificados. Possui 5 salas de atividade; 1 berçário formado por lactário, sala de banho e sala de repouso; 1 espaço multiuso com recursos de multimídia e brinquedos; 1 sala de funcionários com banheiro e minicopa; 1 sala das pedagogas; 1 sala da direção; 1 secretaria com banheiro; 1 almoxarifado; 2 banheiros para crianças deficientes; 2 banheiros infantis; 1 refeitório; 1 playground; 1 lavanderia; 1 DML e 4 banheiros de funcionários, sendo 2 femininos e 2 masculinos. Há também uma horta na escola e uma área gramada com algumas árvores.

Na composição do corpo de funcionários do CEMEI, há uma diretora, uma pedagoga por turno, professoras de Educação Básica (turmas de 4 e 5 anos), agentes de Educação Infantil (turmas de 2 e 3 anos), uma secretária escolar, porteiro, auxiliares de limpeza e cantineiras terceirizadas e profissionais de apoio às crianças especiais.

Um dos motivos para a escolha deste CEMEI é o fato de ser um local construído a partir de uma concepção que busca considerar a criança pequena em suas especificidades. Outro, e principal, é o fato de ser um dos primeiros CEMEIs construídos no município e que, portanto, tem uma trajetória no atendimento público às crianças pequenas – 0 a 3 anos, embora, no ano em que a pesquisa fora realizada, contasse apenas com crianças a partir de 2 anos.

Quanto ao grupo de crianças que frequenta o CEMEI, a maioria pertence às camadas mais desfavorecidas da população, cujas famílias possuem uma renda média de 1 a 2 salários

---

<sup>15</sup> A referência do PPP em questão não será listada por questões éticas.

mínimos. Em levantamento realizado pelo CEMEI sobre as famílias atendidas, em agosto de 2016, chamou-nos a atenção o fato de 17% das famílias se declararem sem renda fixa, situação que a escola considera menos impactante devido ao atendimento do Programa Bolsa Família, que atinge 83% das famílias. Além disso, apesar de 42% possuírem Ensino Médio completo, os trabalhos esporádicos e sem vínculo empregatício – “bicos” atingem um percentual de 30% das famílias. Em sua maioria, as crianças e suas famílias residem em moradia própria (59%) e o restante mora em imóveis alugados (27%) ou em imóveis emprestados ou cedidos (14%). O acesso a bens de consumo também é bem significativo: TV, 99%; geladeira, 100%; celular, 94%; DVD, 98%; máquina de lavar, 66%; internet, 50%; automóvel, 38%; microcomputador, 28%.

Concernente às crianças da turma de 3 anos, denominada Turma do Urso, é a primeira vez que adentram em uma instituição de Educação Infantil. Somente 3 das 14 crianças já haviam frequentado uma escola infantil. A frequência das crianças varia muito. Há dias em que todos estão presentes, mas geralmente há faltas corriqueiras. À época da pesquisa, houve uma pequena variação no número de crianças atendidas. Inicialmente, eram 6 meninos e 5 meninas. Depois, algumas crianças saíram e outras chegaram, totalizando 7 meninos e 7 meninas. Apesar do pouco tempo em uma instituição educativa, as crianças já haviam incorporado as regras e ritos da escola. Também realizavam as atividades propostas seguindo as orientações da professora, sem muitas perguntas e sem demonstrarem muito interesse por outros objetos ou situações.

Em outra turma também de 3 anos, denominada Turma do Pato, a inserção das crianças em instituições educativas se deu, de fato, no ano de 2016. Somente 4 das 14 crianças já frequentaram, de fato, a Educação Infantil. Algumas já tiveram algumas experiências em creches, mas por muito pouco tempo. A frequência varia muito e, assim como na outra turma de 3 anos, também houve alteração no número de crianças atendidas, que passou de 12 para 14 durante a pesquisa. Diferentemente da Turma do Urso, as crianças não se satisfaziam com o papel de receptoras e reprodutoras da cultura escolar. Demonstavam outros interesses conflitantes com a rotina estabelecida.

No turno da manhã, horário em que a pesquisa foi realizada, inicialmente, a equipe de profissionais que atuavam diretamente com as crianças era composta de cinco Professoras de Educação Básica vinculadas às três turmas de 4 e 5 anos e três agentes de Educação Infantil

que trabalhavam com as duas turmas de 3 anos. Em maio, já com a pesquisa em andamento, devido à demanda da comunidade, foi aberta uma turma de 2 anos e, conseqüentemente, mais uma profissional foi incorporada ao quadro de agentes de Educação Infantil. Com esta nova configuração, uma das agentes participantes da pesquisa saiu da escola, por ser contratada, e vieram duas novas profissionais efetivas. Dessa forma, as turmas de 3 anos passaram a ter uma única agente em cada sala e a turma de 2 anos, que demandava mais cuidados e atenção, principalmente nos primeiros meses, duas profissionais. Com esta nova organização, das três profissionais que iniciaram a pesquisa, apenas duas continuaram.

Para conhecer um pouco mais sobre o perfil das profissionais do CEMEI que não participaram diretamente da pesquisa, mas que compõem o corpo docente da instituição e que participam da construção coletiva da proposta pedagógica da escola, buscamos informações na ficha funcional de cada uma. Das cinco professoras de Educação Básica (PEB 1), três possuem Pedagogia, e duas, Normal Superior; três são efetivas, e duas, contratadas; três estão no CEMEI há sete anos, e duas chegaram este ano.

Já a coleta de dados que representa o perfil e a trajetória profissional das três agentes de Educação Infantil (depois reduzida para duas, conforme explicado anteriormente) que participaram ativamente da pesquisa se deu por meio da entrevista semiestruturada.

Amanda<sup>16</sup>, 36 anos, é professora regente da Turma do Urso. Sempre gostou de criança. O primeiro emprego foi como babá e só mudou de profissão porque a família da criança mudou de cidade. Foi neste momento que pensou em voltar a estudar e escolheu a área da educação. Formou-se em Normal Superior em 2006, começou a trabalhar na Educação Infantil em 2008 em uma escola particular e, em 2011, passou no concurso para AEI. Desde então, está no mesmo CEMEI atuando com crianças entre 2 e 3 anos. Faz especialização em Gestão de Pessoas e Educação Infantil, pois sempre quis aprofundar os estudos em relação à Educação Infantil. Constantemente participa de atividades de formação continuada para se manter atualizada e aprendendo sempre. A última foi realizada em 2015 e, em parte, contemplava a Educação Infantil, por se tratar de uma formação que envolvia toda a rede municipal de ensino. Vê como ponto positivo em sua profissão o prazer em estar com as crianças, em aprender com elas, sempre poder semear alguma coisa boa, principalmente na Educação

---

<sup>16</sup> Os nomes de todos os sujeitos (adultos e crianças) envolvidos na pesquisa são fictícios, por determinação do Comitê de Ética da Pesquisa COEP/UFMG.

Infantil, porque é onde a criança vai tomar gosto pela escola e pelos estudos. O principal ponto negativo citado por ela é o de não ter reconhecimento, não ser valorizada, principalmente no que concerne à remuneração. Para ela, até algumas famílias tratam as agentes como se estivessem no CEMEI apenas para cuidar das crianças. Mesmo assim, pretende continuar atuando na Educação Infantil:

Quero continuar trabalhando com 2 e 3 anos, sempre foi o que gostei de fazer. Trabalhei até com crianças de 6, mas gosto mesmo de 2 e 3. O 0 também já trabalhei e gostei. Então, se me deixar quietinha fazendo o que eu gosto, eu vou estar sempre procurando melhorar no meu trabalho, mas eu não tenho vontade de mudar de criança, de idade (Informação verbal - Entrevista com a agente Amanda, 07/04/2016).

Bianca, que até o fim da gravação da rotina das crianças era a professora regente da Turma do Pato, precisou sair do CEMEI, conforme já mencionado. Entretanto, mesmo não participando da pesquisa até o fim, é importante descrever seu perfil e trajetória profissional, pois suas práticas também são analisadas e problematizadas nos vídeos que usamos nos encontros de formação. Bianca tem 26 anos e formou-se em Direito, em 2015. Começou a trabalhar na Educação Infantil em junho de 2015. Sempre gostou muito de criança e, ao prestar vestibular, optou pelos cursos de Pedagogia e Direito. O pai é advogado e, devido à pressão familiar, acabou escolhendo Direito. Logo que se formou, surgiu a oportunidade de trabalhar como agente de Educação Infantil por meio de um Processo Seletivo Simplificado e foi assim que entrou para a área de educação, seu primeiro emprego:

Primeira coisa foi a oportunidade de emprego. Quando saí da faculdade (de Direito) estava bastante perdida, o que vou fazer da minha vida? Então surgiu esta oportunidade, eu li a respeito do cargo, já tinha estudado pra um concurso em Itabirito na área da educação. Então resolvi fazer como uma primeira oportunidade de emprego. Aí, quando cheguei, vi o quanto era gostoso, bacana, interessante. Você consegue contribuir (Informação verbal - Entrevista com a agente Bianca, 07/04/2016).

Desde que entrou na Rede Municipal de Contagem, em um CEMEI próximo ao que trabalha hoje, teve a oportunidade de fazer apenas uma formação que é obrigatória para toda a rede de educação do município, mas que, até então, atende só em parte à Educação Infantil. Mesmo assim, considera extremamente importante, pois auxilia na sala de aula. Em relação aos pontos positivos e desafios da carreira, fez a seguinte reflexão:

As crianças são carinhosas, respeitadas e acho que quando se é criança se está aberto a ouvir o que o outro tem a dizer. Tudo o que você ensina pra eles parece que é

extremamente interessante. Parece que quando eles vão crescendo não mantêm toda esta energia. Quando são pequenos, eles, a maioria tem interesse, são carinhosos, eles se preocupam. Eu gosto. Eles são umas gracinhas. A dificuldade é estrutural. Quando eu vim, eu não imaginei que ia assumir uma turma. Toma, a turma é sua. Eram 17 crianças, uma deficiente. O que eu vou fazer? Eu não sabia o que fazer! Achei que seria um apoio na sala de aula. Não que ia assumir uma turma. [...]. Hoje estou mais segura, tive muito apoio dos colegas e das pedagogas (Informação verbal - Entrevista com a agente Bianca, 07/04/2016).

Apesar de gostar da profissão, Bianca ainda tem conflitos relacionados ao seu futuro profissional. Não sabe se vai seguir carreira na educação ou na advocacia, mas deixa bem claro que está disposta a fazer o seu melhor.

Já Cátia, 41 anos, que, no início da pesquisa, era professora de apoio das turmas de 3 anos e trabalhava com jogos matemáticos e música, com a saída de Bianca, assumiu a regência da Turma do Pato. Formou-se no magistério há 20 anos, mas não exerceu a profissão. Somente em 2011 fez concurso para Agente de Educação Infantil e começou a trabalhar no mesmo CEMEI, onde permaneceu até o final da pesquisa. Quando começou a trabalhar com as crianças pequenas, apaixonou-se pela Educação Infantil, mas percebeu que precisava estudar mais. Foi assim que em 2014 começou a fazer o curso de Pedagogia. Também sempre participou de atividades de formação continuada, pois, desde que se formou, novas concepções e formas de trabalhar foram incorporadas ao campo. Acredita que um dos pontos mais positivos da profissão é conseguir chegar ao fim de uma atividade ou projeto e ver que conseguiu atingir os objetivos que se propôs a alcançar. Em relação aos desafios impostos pela realidade, acredita que um dos principais problemas é a falta de verbas para manter uma escola e suprir as necessidades de materiais para atender às especificidades da Educação Infantil. Nem tudo que planejam conseguem fazer por falta de materialidade. Cátia quer permanecer na Educação Infantil, mas sabe que seu futuro é incerto devido à criação do cargo de Professor da Educação Infantil (PEI) para atuar com crianças de 0 a 5 anos. Pensa até em fazer o próximo concurso para PEI para permanecer como professora da Educação Infantil, já que é o que quer fazer como profissional.

Conhecer a realidade do CEMEI, das crianças e o perfil das profissionais é extremamente importante para a realização da pesquisa, pois interfere diretamente no trabalho realizado com as crianças e, por isso, dedicamos esta seção a esta temática. A seguir detalharemos quais os caminhos escolhidos e como a pesquisa foi pensada e realizada a partir do contexto aqui explicitado.

## 5.2 O desenho da pesquisa, a organização e o tratamento dos dados

Para se fazer uma pesquisa responsável e criteriosa, é preciso indicar qual caminho pretendemos percorrer, deixando a cargo do pesquisador revelar seu modo próprio de expressar-se. Ou seja, a metodologia é uma das principais etapas de uma pesquisa, pois explicita como o pesquisador vai em busca de um conhecimento, incluindo quais técnicas e instrumentos pretende usar por serem mais adequadas aos seus objetivos.

Para investigar o problema colocado em questão, optamos basicamente pela abordagem qualitativa. O que justifica a escolha da abordagem é a necessidade do contato direto da pesquisadora com o ambiente e com o contexto em que o fenômeno ocorre, bem como a interação com os participantes. Justifica-se também pelo fato de a investigação qualitativa ser interpretativa, descritiva e os dados serem recolhidos a partir de múltiplos métodos, pois há um esforço em analisar os dados em toda a sua riqueza.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 49).

Na perspectiva da abordagem qualitativa, escolhemos utilizar a pesquisa colaborativa, pois vai ao encontro de nossos anseios em desenvolver um estudo que envolva a coprodução de saberes por parte das professoras de Educação Infantil e pesquisadoras e ainda revela a preocupação com a formação profissional docente.

A pesquisa colaborativa contribui [...] assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade (IBIAPINA, 2009, p. 22).

Compromissadas com o propósito de desenvolver uma pesquisa que buscasse transformações na prática a partir da reflexão docente aliada à pesquisa, iniciamos nossa inserção em campo, que se configurou em etapas que foram desenvolvidas ao longo do ano, como idas e vindas e mudanças provocadas pela própria metodologia usada, como veremos na Figura 4<sup>17</sup>.

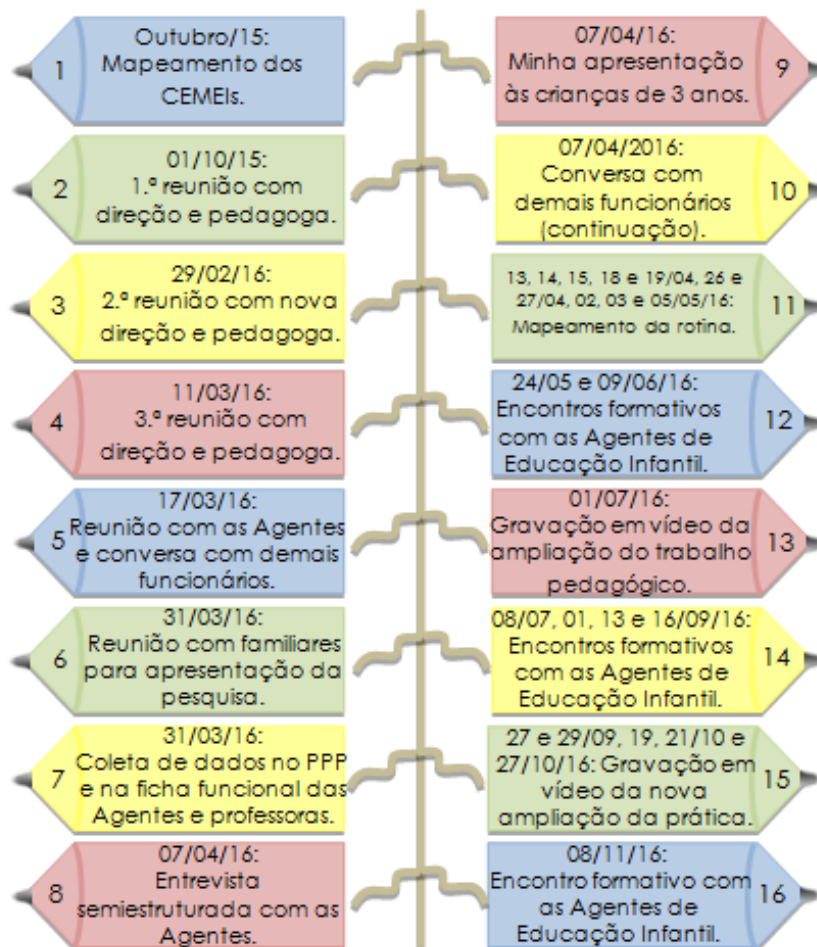
---

<sup>17</sup> Os quadros e as fotos retiradas dos vídeos tiveram sua diagramação inspiradas no livro SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues; GOULART, Maria Inês Mafra (Orgs). *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a educação infantil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. Diagramado por: Sylvia Vartuli. À Sylvia, nossos agradecimentos.



Entretanto, é importante também esclarecer que, dado o pouco tempo disponível para a realização desta pesquisa, a organização dos dados ocorreu concomitantemente com a ida à escola e algumas escolhas foram feitas para possibilitar a adequação do estudo ao tempo disponível.

Figura 4 – Linha do tempo das etapas da pesquisa em campo



Fonte: Elaborado pela autora.

Para realizar a pesquisa proposta, era necessário convidar um CEMEI cujas agentes de Educação Infantil (AEI) estivessem dispostas a fazer uma reflexão sobre a sua prática. Então, em um primeiro momento, foi feito o mapeamento dos CEMEIs em funcionamento na cidade de Contagem e, dentre estes, aqueles que tinham uma maior trajetória de atendimento à Educação Infantil no município. Já no primeiro contato realizado, ainda em 2015, foi marcada uma reunião com a diretora e a pedagoga para apresentar a pesquisa, fazer o convite e entregar a carta-convite. Convite aceito, retornamos mais duas vezes entre fevereiro e março

para reapresentar a pesquisa à nova direção e marcar uma reunião com as agentes que atuavam com as crianças de 2 e 3 anos, que seriam foco da pesquisa. Descobriu-se, nesse momento, que a escola não tinha, até então, turmas de 2 anos e, com isso, foi preciso ajustar a metodologia da pesquisa e trabalhar apenas com as turmas de 3 anos.

O encontro com as profissionais, gravado em vídeo, aconteceu no dia 17/03/16, de 12 às 13hs (horário do tempo pedagógico das AEIs) e contou com a participação das agentes Amanda, Cátia, Bianca e Laura, que, apesar de ser agente, atuava à época da pesquisa como apoio à inclusão e quis conhecer a proposta. Esteve presente também a pedagoga Alice. Este foi um momento importante da entrada em campo, pois se tratava da sensibilização das agentes e de explicar como se daria a parceria entre todas nós, na perspectiva de uma pesquisa colaborativa compartilhada. Dada a inexistência das turmas de 2 anos, reorganizamos a proposta e foi feito o convite a Cátia para participar mais ativamente da pesquisa, uma vez que ela era responsável pelas aulas compartilhadas de jogos matemáticos com foco na linguagem matemática. Amanda e Bianca também foram convidadas a participar da pesquisa tanto nas gravações das rotinas das turmas para que pudéssemos conhecer o trabalho realizado, inclusive com a linguagem matemática, quanto nos encontros, para refletir sobre a prática, uma vez que a linguagem matemática poderia estar presente no trabalho de todas. Dessa forma, todas participariam do trabalho que seria desenvolvido na escola.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), tanto a escolha do local onde ocorrerá a pesquisa como a dos participantes é intencional. O pesquisador escolhe em função de questões de interesse do estudo e de acordo com as condições de acesso e permanência no campo e, ainda, disponibilidade dos sujeitos. Assim, a escolha por selecionar profissionais que trabalhem com crianças de 3 anos não foi aleatória, pois elas pertencem ao grupo de educadoras que trabalha com as crianças que estão na creche e isso permitiu que, com o curto espaço de tempo que tínhamos, pudéssemos realizar a pesquisa em campo. Essa reunião foi determinante, pois permitiu nossa entrada na escola para que, durante o primeiro semestre de 2016, pudéssemos acompanhar a rotina das crianças e entender como a linguagem matemática era trabalhada. Assim, nos encontros formativos, poder-se-ia refletir e problematizar o trabalho realizado, buscando estabelecer princípios para a prática pedagógica.

Ao final da apresentação, a pedagoga expressa o diferencial da proposta apresentada:

O olhar de quem vem de fora é diferente do nosso que já estamos em uma rotina que nem sempre é a mais interessante para trabalhar com as crianças. O currículo de Contagem é muito novo, então ouvir e trocar possibilidades com outras pessoas é bom para nós todas. Nem sabemos se estamos trabalhando da melhor forma. (Pedagoga Alice, reunião com agentes de Educação Infantil, 17/03/2016).

Figura 5 – Reunião com as Agentes de Educação Infantil em 17/03/2016



Fonte: Acervo da autora.

Diante da pesquisa apresentada e convite aceito pelas três agentes de Educação Infantil, estabeleceram-se os primeiros vínculos com a escola, com a apresentação da pesquisadora aos demais profissionais.

O passo seguinte foi agendar uma reunião com as famílias, também gravada em vídeo, para apresentar os principais pontos da pesquisa e detalhar a questão de uso de imagem e voz das crianças e o objetivo das gravações.

Figura 6 – Reunião de pais em 31/03/2016



Fonte: Acervo da autora.

Foram também coletados dados no Projeto Político-Pedagógico da escola a respeito da história da instituição, do público atendido e seus familiares, da estrutura física e organização curricular, assim como dados profissionais sobre o grupo de educadoras que atuam diretamente com as crianças na ficha funcional. As informações recolhidas, assim como

outras, foram registradas em um Diário de Campo e possibilitaram algumas análises, que veremos adiante.

No início de abril, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as agentes de Educação Infantil envolvidas na pesquisa. Tínhamos como foco conhecer melhor a vida profissional das entrevistadas sem tornar a coleta de dados um momento frio e excessivamente direcionado. Tal tipo de coleta nos permitiu uma aproximação, uma maior interação com as entrevistadas, favorecendo, assim, respostas mais espontâneas. Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002), uma das vantagens da entrevista como técnica de pesquisa na perspectiva qualitativa é justamente sua capacidade de tratar de temas complexos, de forma interativa e com uma profundidade que o questionário não permite.

Diante do objetivo da pesquisa, foi realizado um roteiro que abordava os eixos: formação inicial e continuada; experiência profissional; escolha do cargo de Agente de Educação Infantil; pontos positivos e desafios do cargo e as expectativas profissionais. A entrevista foi marcada com 5 dias de antecedência e ocorreu em uma sala da própria escola, conforme solicitação das participantes. Para facilitar a conversa, as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas e compiladas. O Quadro 1 sintetiza os principais pontos abordados:

Quadro 1 – Síntese do perfil das Agentes de Educação Infantil

<b>Eixos</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Amanda</b> 15/02/1980	<b>Cátia</b> 09/11/1974	<b>Bianca</b> 13/12/1990
Formação inicial e continuada	Formação Inicial	Superior – Normal Superior	Magistério.	Direito – PUC. Ao prestar vestibular, tentou Pedagogia e Direito.
	Ano da formação	2006	Há 20 anos.	2015
	Formação em nível superior e pós-graduação	Especialização em Gestão de Pessoas e Educação Infantil (em andamento)	Pedagogia – Universidade Federal de Lavras (em andamento)	Direito - Não fez ou está fazendo.
	O que te levou a dar continuidade aos estudos?	Sempre quis fazer Educação Infantil, desde que se formou.	Fez magistério, mas não trabalhou na área. Quando começou em 2011, percebeu que precisava estudar.	Não fez ou está fazendo.
	Participação em cursos, palestras, seminários, oficinas	Sempre participa, por achar importante. Sempre está aprendendo e acompanhando a modernidade.	Sempre participa. Formou-se há muito tempo, e as coisas mudaram muito.	Sempre participa, porque ajuda no trabalho em sala de aula.

Continua

## Conclusão

<b>Eixos</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Amanda</b> 15/02/1980	<b>Cátia</b> 09/11/1974	<b>Bianca</b> 13/12/1990
Experiência profissional na educação	Tempo que trabalha na Educação	8 anos	5 anos	8 meses
	Tempo que trabalha na Educação Infantil	Desde 2008.	Desde 2011.	Começou em junho de 2015.
	Outros trabalhos atuais	Não tem.	Não tem.	Não tem.
O cargo de Agente de Educação Infantil	Motivo pelo qual escolheu a profissão (Agente de Educação Infantil)	Sempre gostou de criança. O primeiro emprego foi como babá. Quando a família da criança mudou de cidade, voltou a estudar e escolheu a área da educação.	Quando veio para Contagem porque precisava trabalhar, apaixonou-se pela Educação Infantil. Chegou a pensar em desistir, por questões de saúde, mas persistiu.	Quando saiu da faculdade, não sabia o que fazer. Então fez o processo seletivo simplificado para o cargo como uma primeira oportunidade de emprego. Acabou gostando de trabalhar com crianças e achou interessante, porque dessa forma consegue contribuir.
	Tempo que está no cargo	Desde 2011.	Desde 1.º/02/2011.	Começou em junho de 2015.
	CEMEIs nos quais já trabalhou	Somente este.	Somente este.	CEMEI Pés no Chão em 2015 e este em 2016.
	Situação trabalhista atual	Efetiva	Efetiva	Contratada
	Pontos positivos da profissão e desafios e/ou dificuldades	Positivo: prazer em estar com as crianças, em aprender com elas, sempre poder semear alguma coisa boa principalmente na Educação Infantil. Negativo/dificuldade: falta de reconhecimento, não ter aumento, não ter valor na sociedade.	Ponto positivo: ao fim de um projeto, atividade, ver que atingiu seus objetivos. Negativo/dificuldade: condições de trabalho. O aspecto físico é bom, mas falta manutenção. A verba não é adequada.	Positivo: as crianças são carinhosas, respeitadas e estão abertas a aprender. Negativo/dificuldade: quando começou a trabalhar, não imaginou que ia assumir uma turma, achou que seria auxiliar de uma professora. Eram 17 crianças, uma deficiente. Hoje está mais segura, pois teve muito apoio dos colegas e das pedagogas.
Futuro profissional/expectativas	Interesse em continuar atuando na Educação Infantil	Quer continuar, porque é o que gosta de fazer.	Quer permanecer, pois gosta do que faz.	Ainda não sabe. Seu futuro é incerto, porque está dividida entre as duas profissões (advogada e agente).
	Metas profissionais	Continuar trabalhando com 2 e 3 anos, porque é a idade com que mais gosta de trabalhar. Se permanecer, sempre irá procurar melhorar em seu trabalho.	Terminar o curso de pedagogia, dar uma contribuição maior à Educação Infantil, melhorando sempre e progredindo na carreira. Pensa em fazer o concurso de Professor de Educação Infantil para ter certeza que vai permanecer na Educação Infantil.	Quer ter uma estabilidade, trabalhar em um lugar que goste e que sinta que está contribuindo. Por ser contratada e não saber o que acontecerá com as agentes, pensa em fazer um concurso na área, mas ainda não decidiu.

Fonte: Elaborado pela autora.

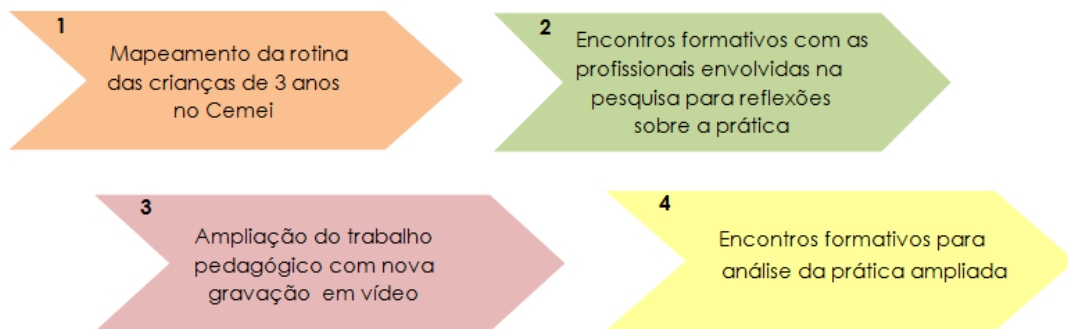
Conforme já relatado no terceiro capítulo, as agentes possuem trajetórias profissionais muito distintas, mas todas relataram nas entrevistas o gosto que têm em trabalhar com as crianças pequenas e interesse em investir na formação para qualificar cada vez mais o trabalho que realizam. Também trouxeram angústias semelhantes a respeito do futuro incerto da sua função, uma vez que, com a criação do cargo de Professor de Educação Infantil, ainda não foi apontado o destino das agentes. Outro ponto em comum é o pouco tempo que têm no cargo, variando de 8 meses a 5 anos, que, com a exceção de Amanda (8 anos na Educação Infantil),

também é o tempo que estão na Educação Infantil. Ou seja, são profissionais que possuem pouco tempo de atuação na primeira etapa da Educação Básica.

Logo após as entrevistas, foi o momento de apresentação da pesquisadora às crianças. Além da minha pessoa, também a câmera filmadora foi apresentada, inclusive com explicações sobre seu funcionamento. Mesmo buscando adequar a fala à idade das crianças, algumas ficaram um pouco desconfiadas, outras pareciam que não estavam entendendo nada e havia aquelas que nem prestaram muita atenção.

Para dar continuidade a este trabalho, criamos uma dinâmica própria, que foi realizada em quatro etapas:

Figura 7 – Desenho metodológico criado para a abordagem da pesquisa neste CEMEI



Fonte: Elaborada pela autora.

A dinâmica cíclica utilizada na pesquisa é muito vantajosa como estratégia de formação de professores, pois permite que os resultados das reflexões sejam transformados em prática, que, por sua vez, dão origem a novas reflexões.

Demos início à primeira etapa de abordagem do trabalho junto às agentes, por meio da observação participante e gravação em vídeo das 2 turmas de 3 anos, com o objetivo de mapearmos a rotina das crianças na escola e as práticas docentes. As gravações aconteceram durante 10 dias, nos meses de abril e maio. Foram 5 dias em cada sala, começando pela Turma do Pato, da agente Bianca, seguida por outros 5 dias na Turma do Urso, da agente Amanda.

As gravações foram realizadas durante todo o período de permanência das crianças na escola. Assim, quando elas chegavam, a câmera filmadora já estava ligada. Algumas crianças olhavam desconfiadas, outras não se importavam com a presença da pesquisadora e dos instrumentos de captação das imagens. Um trecho do Panorama da rotina ilustra bem esses momentos iniciais:

Bianca chamou as crianças para se assentarem na rodinha no chão e perguntou se elas se lembravam de mim. Novamente sou apresentada e cumprimento as crianças, que parecem intimidadas com minha presença. A professora segue com a rotina e eu gravo tudo o que acontece na sala e que meu olhar permite. À medida que o tempo corria, minha presença passava a ser algo comum. As crianças começaram a interagir comigo e com a câmera e não demonstraram nenhum constrangimento (Excerto do Panorama da rotina, 13/04/2016, Diário de campo).

Figura 8 – Imagens das gravações na Turma do Pato



Legenda: Imagens das gravações na Turma do Pato. Mapeamento realizado no mês de abril de 2016.  
Fonte: Videoformação.

Muitos foram os desafios durante o período do mapeamento das turmas. Os imprevistos, os problemas e as demandas surgiam e tinham que ser equacionados. O primeiro desafio apontado nesse período da pesquisa foi o de dominar a técnica de gravar com uma câmera semiprofissional e manuseá-la com destreza, mesmo em uma situação de pouco conhecimento sobre as condições necessárias para se fazer a filmagem. Foi preciso que o olhar da pesquisadora se adaptasse a ver e observar a rotina das agentes e crianças pela lente da câmera. Às vezes, esse detalhe era esquecido e a gravação se perdia no meio das conversas, brincadeiras e interações. A câmera também apresentou alguns problemas técnicos e nem sempre permitiu a gravação completa da rotina. Outras vezes, a gravação teve que se ajustar às necessidades da pesquisadora. Contudo, foi um momento extremamente rico em aprendizado, em apropriação dessa nova linguagem e na busca de soluções (quando possível), à medida que os desafios colocados pela realidade surgiam.

### 5.3 Mapeamento das rotinas: as primeiras análises

Mas o que o mapeamento da rotina nos revelou? O material filmado durante os 10 dias nas turmas de 3 anos foram sistematizados em panoramas que nos possibilitaram compreender as práticas nas duas salas, bem como a organização do tempo e do espaço naquela instituição. Os panoramas são estratégias metodológicas utilizadas para a sistematização e análise geral da dinâmica das práticas desenvolvidas na escola (GOULART, 2005). O Quadro 2 apresenta um exemplo de Panorama:

Quadro 2 – Exemplo de Panorama realizado na Turma do Urso, em 03/05/2016

<b>PANORAMA DA ROTINA</b>						
Data: 03/05/16 (terça-feira)						
Contextualização: Quarto dia de gravação da rotina na Turma do Urso, sala 5						
Número de crianças no dia: 7, sendo 4 meninas e 3 meninos						
Agentes de Educação Infantil participantes: Amanda						
Filmagem e panorama realizados por: Ana Luisa						
Horário	N. Vídeo	Atividade	Local	Agentes	Descrição	Comentários
13:00:00 a 13:30:00 (00:30:00)	100	Massinha	Turma do Urso (sala 5)	Amanda	Amanda recebe as crianças e pede que se sentem nas cadeiras para brincar com a massinha. As crianças brincam livremente enquanto a professora organiza uma trilha de cores no chão da sala. As crianças falam sobre a trilha, as cores e interagem comigo. Joana faz uma princesa de massinha e outras meninas se aproximam e pedem que faça a princesa com sua massinha.	Nesse dia, não houve desjejum, porque as crianças saíram mais cedo (dispensa quinzenal).
13:30:01 a 14:00:00 (00:49:59)	100, 101, 102 e 103	Jogos matemáticos (Jogo Trilha de cores)	Turma do Urso (sala 5)	Amanda	Amanda chama as crianças e começa o jogo com os meninos. Miguel joga o dado e só anda pelas cores a criança cujo telhado tenha a cor que sair no dado. Como não é a primeira vez que jogam, Amanda não detalha as regras. À medida que vão andando pela trilha, pergunta a cor que estão pisando. As crianças que estão aguardando ficam torcendo. Robert ganha o jogo e Amanda chama as meninas para jogarem. Júlia joga o dado e tenta a todo custo escolher a cor de sua preferência. Roda o dado várias vezes, joga sem rodar. Camila ganha o jogo. Em seguida, Amanda pede que elas desenhem o jogo nas mesinhas. Ela coloca nome e data em todas as folhas. Bianca chega para visitar as colegas e as crianças e depois vai embora.	Como Cátia agora não é mais apoio, Amanda trabalha com os jogos matemáticos. Mesmo que não seja a primeira vez que jogam, vejo que é importante lembrar as regras, até mesmo pedir que uma das crianças explique como se joga. Júlia é danadinha, quer escolher a cor do dado ao invés de contar com a sorte!
14:00:01 a 14:05:00 (00:04:59)	103	Higienização das mãos	Turma do Urso (sala 5)	Amanda	Amanda lava as mãos de todas as crianças na pia da sala. Enquanto lava a mão de uma criança, as outras aguardam sentadas.	
13:05:01 a 13:51:00 (00:14:59)	103, 104 e 105	Lanche	Refeitório	Amanda	Amanda organiza o trenzinho com as crianças e vai para o refeitório. As crianças se sentam no lugar indicado pela agente. Enquanto algumas crianças acabam o lanche, as outras ficam brincando no parquinho.	Lanche do dia: biscoitos e achocolatado. A maioria das crianças lancha.

Continua



### PANORAMA DA ROTINA

Data: 03/05/16 (terça-feira)

Contextualização: Quarto dia de gravação da rotina na Turma do Urso, sala 5

Número de crianças no dia: 7, sendo 4 meninas e 3 meninos

Agentes de Educação Infantil participantes: Amanda

Filmagem e panoramarealizados por: Ana Luisa

Horário	N. Vídeo	Atividade	Local	Agentes	Descrição	Comentários
13:51:01 a 14:51:00 (00:59:59)	105 e 106	Brincadeiras cantadas	Área gramada	Amanda e Cátia	As duas agentes levam as crianças para uma área gramada e brincam de "Corre Cutia" e "Fui da Bahia para Maceió". Na segunda brincadeira, quando Cátia chama uma criança, ela tem que pular de uma perna só em volta da roda e sentar, enquanto as outras cantam a música. Depois retomam para a sala e bebem água.	Pular com um pé só foi desafiante. Algumas crianças conseguiram e outras não.
14:51:01 a 14:58:00 (00:06:59)	107	Brincando com durex	Turma do Urso (sala 5)	Amanda	A agente dá para cada criança um pedaço de durex vermelho para brincarem. Enquanto isso, Andréa prepara a lembrancinha das mães.	Elas pregam no chão, tentam tirar, enrolam o durex na perna.
14:58:01 a 15:05:00 (00:06:59)	107	Saída	Turma do Urso (sala 5)	Amanda	As crianças pegam suas mochilas e se sentam no chão a pedido da agente, enquanto os familiares não chegam. Depois, as que ficam se sentam no corredor para aguardar a chegada dos familiares, juntamente com as agentes.	Hoje vão embora mais cedo, pois é dia de formação dos funcionários da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Utilizando os panoramas produzidos a cada dia de gravação, começamos a mapear quais atividades foram realizadas e tabulamos sua frequência em cada uma das turmas de 3 anos:

Quadro 3 – Frequência das atividades na Turma do Pato

	1.º dia	2.º dia	3.º dia	4.º dia	5.º dia
Rodinha (combinados, nome dos colegas, cores)	x	x		x	x
Brinquedos de montar (toquinho, lego, ligue-ligue)	x	x		x	x
Desjejum (higienização das mãos e lanche no início do horário)	x	x	x	x	x
Jogos matemáticos e brincadeiras	x	x	x	x	
Massinha	x	x	x		x
Jantar (higienização das mãos e refeição)	x	x	x	x	x
Recreio	x	x	x	x	x
Rodona (atividade coletiva)	x	x	x	x	x
Brinquedos livres	x		x		
Música (cantigas e músicas infantis)	x		x	x	x
Contação de história		x	x		
Colorir personagens da história		x			
Velotrol				x	
Receita					x
Atividades relacionadas às datas comemorativas		x			x
Atividades relacionadas a projetos	x		x		

Fonte: Elaborado pela autora.

As primeiras análises que podemos fazer do mapeamento realizado na Turma do Pato nos indicam que algumas atividades ocorriam diariamente ou com muita frequência (azul), enquanto outras aconteciam esporadicamente (rosa). Também notamos que algumas atividades tinham um fim em si mesmas, ou seja, apesar de estarem vinculadas a algum(s) campo(s) de experiência, praticamente não havia um contexto que estimulasse as crianças e desse significado àquele momento, como identificar cores na rodinha, andar de velotrol, brincar com jogos de montar e massinha. Outras dependiam das datas comemorativas ou de alguma atividade nomeada por Bianca como projeto – Alimentação Saudável e Identidade. Ainda havia aquelas que estavam mais vinculadas a um campo de experiência adotado pelo município de Contagem através dos cadernos do currículo, como os Jogos matemáticos e receita (A criança e a matemática), Contação de histórias (A criança e a linguagem oral), Desjejum e jantar (A criança, os cuidados e as relações), Música (A criança, a música e a linguagem musical), Brincadeiras livres (A criança, o brincar e as brincadeiras), Rodona (A criança e o mundo social).

Quadro 4 – Frequência das atividades na Turma do Urso

	1.º dia	2.º dia	3.º dia	4.º dia	5.º dia
Brinquedos de montar (toquinho, lego, ligue-ligue)	x	x			x
Desjejum (higienização das mãos e lanche no início do horário)	x	x	x	x	x
Jogos matemáticos e brincadeiras	x	x	x	x	x
Massinha	x	x		x	x
Jantar (higienização das mãos e refeição)	x	x	x	x	x
Recreio	x	x	x	x	x
Rodona (atividade coletiva)	x	x	x	x	x
Brinquedos livres	x	x	x		x
Música (cantigas, músicas infantis)	x	x	x		
Contação de histórias					x
Velotrol		x			
Desenhar a partir de um jogo ou história		x		x	
*Quantidade de meninos e meninas			x		
Atividade relacionada a datas comemorativas					x
Despedida da agente Bianca (ensaio de música, confecção de coração e apresentação)	x				
Brincar com durex colorido				X	
Atividade em folha xerocada	x				
Identificação de cor e forma					X

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: \*Esta atividade foi desenvolvida por outra agente, que ficou na sala até Amanda chegar.

Prosseguindo às primeiras análises das rotinas das turmas de 3 anos, podemos notar que havia muita semelhança das práticas pedagógicas que ocorriam nas duas turmas. Na Turma do Urso, algumas atividades também aconteciam diariamente ou com muita frequência (verde) e outras ocorriam com uma menor frequência (laranja). De uma forma análoga à Turma do Pato, algumas atividades tinham fim em si mesmas, como andar de velotrol, brincar com jogos de montar, brincar com durex, identificar cores e formas e massinha. Outras dependiam de datas comemorativas e ainda havia aquelas que estavam mais vinculadas a um campo de experiência, como os Jogos matemáticos e receita (A criança e a matemática), Contação de histórias (A criança e a linguagem oral), Desjejum e jantar (A criança, os cuidados e as relações), Música (A criança, a música e a linguagem musical), Brincadeiras livres (A criança, o brincar e as brincadeiras), Rodona (A criança e o mundo social) e Desenhar a partir de um jogo ou história (A criança, a arte e a linguagem plástica e visual).

De maneira geral, ao tomarmos conhecimento da rotina e produzirmos o panorama e o quadro de frequência das atividades, demos-nos conta de que havia muitas questões que ultrapassavam um debate sobre práticas focado na linguagem matemática, entre elas: participação das crianças, articulação entre os campos de experiências, planejamento, currículo, organização de tempo e espaços, concepção de criança e infância, aprendizagem, ensino, entre outros.

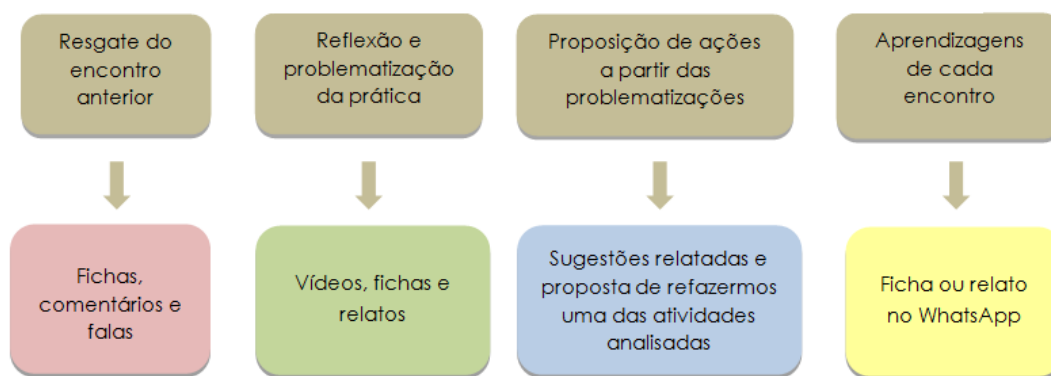
Foi nesse momento que começamos a nos deslocar daquilo que pressupúnhamos ser a questão central da pesquisa e a ampliar nosso olhar a partir de questões observadas em campo, o que nos levou a indagar: em que medida a reflexão sobre a prática pedagógica pode acarretar mudanças no trabalho desenvolvido com crianças de 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil de Contagem? Dessa forma, a observação e a gravação das rotinas foi um aporte extremamente importante que nos permitiu tomar consciência do desafio que tínhamos à frente e a traçar qual trabalho queríamos realizar nos encontros formativos.

Ainda no final do mês de maio, após o mapeamento da rotina, demos início à segunda etapa. Uma vez por mês, nos encontrávamos – a pesquisadora e duas agentes – no tempo pedagógico que acontecia sempre entre 12h e 13h, no CEMEI. Os encontros foram gravados em vídeo e/ou áudio para que pudéssemos fazer a transcrição posteriormente, planejar os encontros seguintes e analisar as discussões que fazíamos. Apesar de todos os vídeos trabalhados nos encontros retratarem práticas realizadas nas aulas nomeadas pelas agentes como jogos matemáticos e que foram gravadas durante o mapeamento da rotina, vários tópicos relativos à

prática docente foram debatidos, como, por exemplo: participação das crianças, planejamento, integração dos campos de experiências, a linguagem matemática, a postura das agentes, como as crianças aprendem, organização da rotina, o controle dos tempos, das crianças e do planejamento, etc. Em outros momentos, compartilhávamos nossas frustrações e inseguranças acerca do trabalho docente e de nossas práticas. Em todos os encontros, utilizamos a videoformação “[...] que consiste na reflexão colaborativa sobre a prática profissional de professores a partir de gravações das aulas desses mesmos professores” (LOUREIRO JR., 2008, p. 7). Dessa forma, possibilita a reflexão crítica, uma vez que a filmagem da aula permite colocar em evidência a prática pedagógica por meio de *flashs* do que ocorre realmente, de forma que as professoras analisem esse momento, distanciando-se dele. Além de ser procedimento metodológico de pesquisa, constitui-se também como procedimento de formação continuada (LOUREIRO JR., 2008).

Procuramos criar uma lógica para organizar os encontros que se baseava em tópicos que eram concretizados a partir de alguns instrumentos:

Figura 9 – Estrutura das reuniões de formação com as Agentes da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora.

No começo, as interações no grupo foram mais contidas e tímidas. Afinal, estávamos falando de nós mesmas, do nosso trabalho, do nosso jeito de atuar como educadoras e nos relacionar com as crianças. A exposição de todas as participantes e a reflexão sobre o que ocorria na realidade foi a pedra fundamental do processo formativo. Trechos do Diário de Campo revelam as angústias do primeiro encontro com as agentes.

Nesse primeiro dia, estávamos todas buscando uma forma de interação. Ainda tímidas e ansiosas. O encontro foi tenso. Ao ver a gravação desse primeiro

encontro me vi na mesma situação que as agentes. Afinal, não é fácil se ver no lugar de quem, ao propor problematizar e repensar a prática, logo no primeiro encontro, de forma idealizada, toma pra si o controle da situação e espera que todas deem respostas certas que vão ao encontro de seus anseios. Então, precisei aceitar me ver, me mostrar e me despir deste lugar de quem controla, de quem sabe e abrir mão da rigidez do meu planejamento para me colocar no lugar de quem não sabe, de quem escuta e aceita (Excerto do Diário de campo, 25/05/2016).

A partir desse momento em que houve uma aceitação tanto por parte das agentes quanto da pesquisadora, foi possível a construção de uma relação de confiança, um ambiente favorável, em que todas nós nos sentimos seguras e abertas para a reflexão. Essa relação de confiança é fundamental no processo formativo (NEVES, GOULART e SANTOS, 2015). Aos poucos, nos tornamos de fato um grupo. Não havia mais um planejamento rígido dos encontros. Chegávamos, conversávamos, víamos o vídeo e sempre, a cada encontro, discutíamos questões que emergiam do olhar das agentes para suas próprias práticas. As questões eram compartilhadas por todos do grupo, incluindo a pesquisadora, que também trazia suas observações. Juntas, buscávamos alternativas e formas inéditas de trabalhar com as crianças. É claro que nem sempre havia concordância acerca dos pontos observados e debatidos, mas, como em toda pesquisa colaborativa crítica na qual os partícipes têm voz e vez, são revelados diferentes sentidos, pontos de vista e valores internalizados ao longo das experiências sociais, produzindo momentos de tensões e contradições. Sendo assim, o contexto colaborativo não é fácil de ser criado e não é espontâneo. É uma ação extremamente complexa, uma vez que abrange relações de natureza emocional, política e social (IBIAPINA, 2009). Contudo, estávamos dispostas a negociar e compartilhar sentido, em busca de uma produção coletiva. Desse modo, à medida que analisávamos os vídeos, fomos percebendo que podíamos avançar nas propostas que fazíamos às crianças, considerando-as como sujeitos ativos e capazes que são.

O fato de não haver uma pauta propriamente dita não significava que não havia intencionalidade a cada encontro, até porque os vídeos exibidos eram recortes da rotina mapeada e não foram produzidos de forma aleatória. Cada encontro foi também cuidadosamente discutido nos encontros de orientação na Faculdade de Educação em que buscávamos, pesquisadora e orientadora, pontos relevantes para serem debatidos com as agentes. Baseávamo-nos em aspectos observados no mapeamento da rotina, como a participação das crianças, a fragmentação do conhecimento e o controle do planejamento, da rotina e das crianças para produzir trechos das imagens capturadas pelo vídeo e provocar nas

participantes outros olhares. Contudo, não havia uma rigidez de questões a serem respondidas ou uma pauta pré-estabelecida que precisava obrigatoriamente ser seguida nos encontros. Assistíamos aos vídeos e, em seguida, pedíamos que falassem o que viram, o que chamou a atenção e, a partir daí, discutíamos as questões que surgiam nos encontros, mesmo que o olhar das agentes não fosse ao encontro do nosso. Essa dinâmica de articulação da escola com a universidade por meio da pesquisa deu oportunidade para que todas nós pudessemos aprender.

Os encontros foram tão produtivos que uma única atividade problematizada, nos dois primeiros encontros, já foi o suficiente para nos levar a pensar formas de refazê-la, possibilitando uma maior participação das crianças. E, assim, a terceira etapa da pesquisa ganhava contornos com a ampliação do trabalho pedagógico e a nova gravação em vídeo para posterior discussão.

A metodologia adotada na formação foi tão frutífera que houve uma alteração no cronograma. Inicialmente, havíamos proposto alguns encontros, não mais do que quatro, que seriam encerrados ainda no primeiro semestre. Dada a produtividade dos encontros e o curto tempo que tínhamos (em média 40 min em cada um), não conseguimos finalizar a proposta no primeiro semestre e demos continuidade aos encontros após o recesso de julho. Mas não foi apenas o tempo e a necessidade de discutirmos mais que ampliaram o tempo de inserção na escola. Foi também o desafio de construção de uma prática inovadora.

Quando estávamos na quarta etapa da pesquisa em campo (em setembro/2016), analisando os vídeos da atividade que foi refeita, diante de um relato recorrente de Cátia sobre uma brincadeira de faz de conta que as crianças estavam fazendo quase que diariamente (andar de ônibus), o desafio ganhou novos contornos. Seria possível, em tão pouco tempo, propormos a construção de um ônibus? A agente aceitou o desafio e foi dado início a um pequeno projeto junto à turma. Nesse momento, a lógica se inverteu: a pesquisadora assumiu a regência da turma enquanto a agente passou a realizar as gravações em vídeo, ou seja, passou a coletar os dados. Esse momento de compartilhamento da prática – pesquisadora e agente – introduziu outro elemento fundamental: o saber fazer. Enquanto a pesquisadora aprendia a ser professora de crianças de 3 anos realizando a prática, a agente observava situações inéditas de participação das crianças ainda não experimentadas por ela.

Finalizamos os encontros em novembro de 2016 assistindo ao vídeo de todo o processo de construção do ônibus e avaliando os momentos formativos, uma vez que não havia mais tempo para refletirmos sobre o trabalho realizado. A escola se propôs a exibir esse mesmo vídeo na reunião de pais para dar retorno do trabalho desenvolvido.

Vejamos como ficou o cronograma dos encontros a partir do novo desenho que se configurou durante a pesquisa em campo.

Quadro 5 – Encontros Formativos durante o ano de 2016

CRONOGRAMA DOS ENCONTROS FORMATIVOS						
Encontros	Data	Local	Participantes	Temáticas	Filmagem	Áudio
1.º SEMESTRE						
1	25/05/2016	CEMEI - sala 5	Amanda, Cátia e Ana Luisa	Concepção de criança, participação das crianças, tempo de espera, aprendizagem, as crianças aprendem manipulando.	Ficou péssima. Cheia de cortes. A câmera parou várias vezes.	Ok
2	1.º/06/2016	CEMEI - sala 5	Amanda, Cátia e Ana Luisa	Participação das crianças, controle e punição, planejamento, linguagem matemática, disciplina x indisciplina, postura das agentes, organização da rotina.	A parte final não foi gravada. A câmera parou de gravar.	Ok
3	08/07/2016	CEMEI - sala 4	Amanda, Cátia e Ana Luisa	Reflexão a partir da atividade refeita: participação das crianças, controle das crianças, das aprendizagens, do tempo e do planejamento, atividades significativas, idealização da criança, ouvir e observar as crianças, linguagem matemática.	Não houve gravação em vídeo.	Ok
2.º SEMESTRE						
4	1.º/09/2016	CEMEI - sala 5	Amanda, Cátia e Ana Luisa	Reflexão a partir da atividade refeita: flexibilidade do planejamento, diminuindo o controle, o currículo e o interesse infantil, angústias geradas pela reorganização da atividade, participação das crianças na construção da rotina, fazer das atividades a partir dos interesses das crianças.	Filmagem completa.	Ok
5	13/09/2016	CEMEI - sala 5	Amanda, Cátia e Ana Luisa	Reflexão a partir da atividade refeita: as crianças aprendem umas com as outras, as crianças aprendem experimentando, estratégias que as crianças usam para jogar, ouvir o que as crianças têm a dizer, participação das crianças, o registro do jogo.	Filmagem completa.	Ok

Continua

CRONOGRAMA DOS ENCONTROS FORMATIVOS						
Encontros	Data	Local	Participantes	Temáticas	Filmagem	Áudio
2.º SEMESTRE						
6	16/09/2016	CEMEI - sala 4	Amanda, Cátia e Ana Luisa	Reflexão a partir da atividade refeita: controle das crianças, ouvir as crianças, fazer atividades a partir dos interesses das crianças, importância da reflexão sobre a prática, ampliando o faz de conta, o tempo de espera na atividade, planejamento inicial do projeto de construção do ônibus com as crianças.	Filmagem completa.	Ok
7	08/11/2016	CEMEI - sala 6	Amanda, Cátia e Ana Luisa	Exibição do vídeo sobre o processo de construção do ônibus com as crianças, retomada da avaliação final da pesquisa em campo.	Filmagem completa.	Ok

Fonte: Elaborado pela autora.

Com essa nova configuração, os 4 encontros que havíamos proposto inicialmente se transformaram em 7 encontros com as Agentes de Educação e ainda foram acrescentados mais 4 encontros com as crianças para a construção do ônibus, que não estavam em nossos horizontes no início da pesquisa.

Isso posto, podemos afirmar que, de fato, os encontros tomaram uma proporção que não esperávamos e criaram, se assim podemos dizer, vida própria. Todas nós – incluindo aqui a orientadora – embarcamos nessa experiência de braços abertos, que acabou se tornando uma experiência riquíssima, em que as dicotomias como certo e errado, bom e ruim, foram problematizadas e enfrentadas, o que resultou em um processo extremamente importante de reflexão sobre a prática.



## **6. A PRÁTICA PROBLEMATIZADA: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGENS PARA CRIANÇAS, AGENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PESQUISADORAS**

Distanciar-se da própria prática para analisá-la em busca de uma cultura profissional reflexiva é um longo caminho que requer dos envolvidos maturidade e controle das emoções, que emergem de um processo árduo, mas também frutífero, de transformação das práticas educativas de todos os envolvidos.

Assim, o sexto capítulo é especialmente destinado a anunciar nossas aprendizagens. Iniciamos apontando os princípios e posturas que perpassaram os encontros com adultos e crianças para, em seguida, apresentarmos as questões que nortearam o trabalho. Também analisamos trechos dos Encontros Formativos com as Agentes de Educação Infantil e dos Encontros com as crianças tomando por base o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores. Finalizamos apresentando uma síntese do que se aprendeu com este estudo e apontando algumas consequências para a prática pedagógica.

### **6.1 Princípios que nortearam a pesquisa**

Com uma história recente, a Educação Infantil tem como desafio principal construir e consolidar práticas pedagógicas que assegurem uma educação de qualidade às crianças pequenas entendidas como sujeitos de direitos e como pessoas competentes. Segundo Kramer (2006), os debates acerca da prática pedagógica docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil merecem ser ampliados a fim de que haja superação de modelos pedagógicos repetitivos que apenas reproduzem conhecimentos socializados historicamente e que considerem a capacidade intelectual das crianças respeitando a singularidade e a especificidade infantil.

Nesse contexto, a formação continuada exerce um papel preponderante, mas, como já vimos no terceiro capítulo, não é qualquer processo de formação docente que gera ações de reflexão que visam à transformação das práticas educativas. Há aquelas que se aproximam de uma visão clássica que, em boa parte, são programas que enfatizam a reciclagem profissional (CANDAUI, 1997) e que não têm se mostrado eficientes para mudar a prática docente. Em contrapartida, nas duas últimas décadas, vem se configurando um movimento denominado

epistemologia da prática, cujo pilar se concentra na mediação entre pesquisa educacional e ação reflexiva docente (PIMENTA, 1996). Esta última recebe o nome de pesquisa colaborativa e, a nosso ver, é a que mais se adequa à nossa pesquisa justamente por ressignificar os processos formativos de forma a repensar os saberes necessários à docência. Além disso, coloca como objeto de análise a prática pedagógica e a própria docência, sem desconsiderar as peculiaridades das educadoras da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Aliada à dinâmica proposta pela pesquisa colaborativa, já apresentada no terceiro capítulo, acrescentamos ainda outro olhar em relação ao papel do formador fundamentado no trabalho realizado por Goulart *et al* (2016). Ao propor um estudo colaborativo em parceria com uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (UMEI), a pesquisadora trouxe um diferencial para a perspectiva de formação continuada dos professores ao propor que o papel do formador não se concentrasse em uma única pessoa, ao contrário do que preconiza a pesquisa colaborativa, cujos papéis são bem definidos e acordados no grupo.

[...] o papel do formador não se ateu a pessoas específicas. Ao contrário, esse papel circulou entre os participantes. Em cada instante das reuniões, uma pessoa assumia a formação dos demais, trazendo elementos desconhecidos ou problematizando aspectos ainda não evidenciados pelo restante dos participantes. [...] À coordenadora do projeto cabia o papel da liderança do grupo e o direcionamento dos trabalhos, uma liderança que era compartilhada com os demais membros, à medida da necessidade da coletividade. Nesse sentido, podemos dizer que vivenciamos novas formas de trabalhar a formação continuada, caracterizando-a como *Formação compartilhada* (GOULART e REIS, 2016, p. 65).

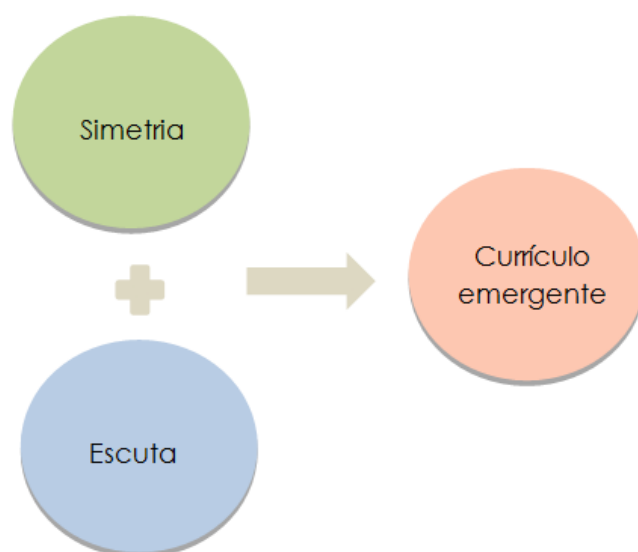
A investigação colaborativa compartilhada, a nosso ver, combina a ideia de que todos têm conhecimentos a compartilhar com a investigação realizada na própria escola, superando, dessa forma, por um lado, os procedimentos tradicionais usados na busca pelo conhecimento e, por outro, as dicotomias que historicamente têm separado teóricos e práticos.

Segundo Goulart *et al* (2016), para desenvolver a abordagem compartilhada, três princípios são fundamentais e norteiam tanto a prática pedagógica como a própria pesquisa realizada (FIGURA 10).

O primeiro princípio é o da simetria, que se traduz em relações equivalentes entre os diversos participantes para que não haja nenhum tipo de hierarquização, tanto do papel desempenhado por cada participante quanto do conhecimento trazido por eles, já que a ideia é compartilhar

os saberes. A todo tempo, em nossa pesquisa, esforçamo-nos para que não incorrêssemos no erro de supervalorizar o conhecimento advindo da universidade em detrimento daquele produzido pelas agentes. Caso contrário, estaríamos favorecendo a velha dicotomia entre teóricos e práticos.

Figura 10 – Princípios que fundamentam a abordagem compartilhada



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Goulart *et al*, 2016.

O segundo princípio, o da escuta, é uma derivação do primeiro, já que só há escuta quando todas as vozes são tratadas de forma simétrica. E acrescentamos ainda que:

A escuta é um processo de ouvir o outro sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento. [...] Para além da discussão sobre formatos de documentação da escuta, é importante aceder à compreensão holística e íntegra da escuta (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2013, p. 208).

Já o terceiro princípio, a ideia de um currículo emergente, é uma espécie de resultado da combinação dos anteriores. Nessa abordagem de currículo, o planejar está mais alinhado aos processos de conhecer das crianças. Não cabe aqui um currículo pensado *a priori* com uma série de atividades que as crianças executam conforme planejamento docente.

Esses princípios não se referem apenas ao trabalho colaborativo desenvolvido com as profissionais, eles também dialogam com as crianças, cujo objetivo é levar as agentes e as crianças a protagonizarem o lugar de ator social. Como podemos, então, propor práticas que

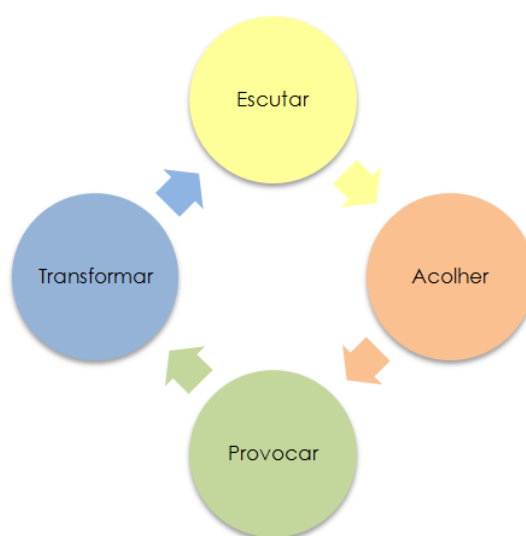
considerem a competência infantil, se não possibilitamos que as crianças compartilhem seus conhecimentos? E se não permitimos que compartilhem seus saberes, como vamos realmente escutá-las? Por fim, se não acreditamos em seu potencial e não as escutam, como vamos planejar e propor práticas que emergem da curiosidade infantil? Segundo Oliveira-Formosinho:

Planejar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar essa escuta. É um processo humanizante – a criança sabe que lhe é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento). A criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. O(a) educador(a) cria *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2013, p. 209).

Dito isso, assim como Goulart, Ribeiro e Pereira (2016) em seu estudo colaborativo, buscamos, dentro dos limites dados por essa pesquisa, trabalhar com tais princípios tanto nos encontros formativos com as agentes de Educação Infantil quanto nos encontros com as crianças, por acreditarmos que sem eles não estaríamos compartilhando saberes e aprendendo juntas – agentes, crianças e pesquisadoras, de forma democrática.

A esses princípios, estabelecemos quatro posturas que nos serviram de instrumentos para o desenvolvimento dos trabalhos com as duas agentes. São elas (GOULART e REIS, 2016):

Figura 11 – Posturas decorrentes dos princípios da abordagem compartilhada



Fonte: Elaborado pela autora.

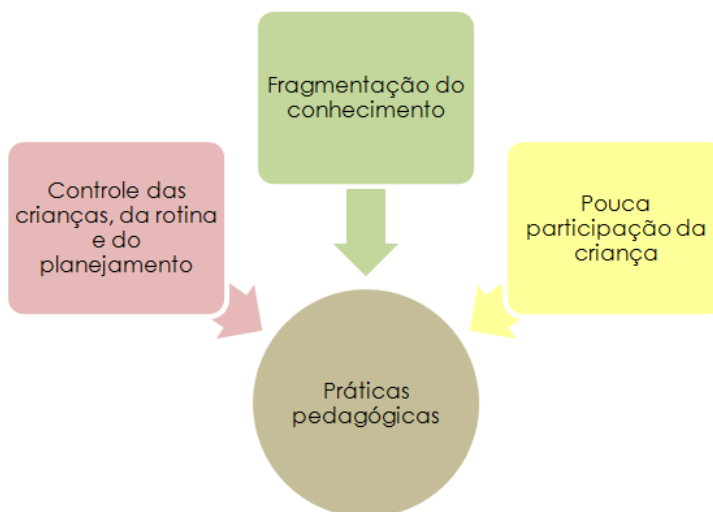
Nas interações com as profissionais, a escuta e o acolhimento eram posturas que adotamos durante o processo formativo. Ao escutar e acolher ideias, dúvidas, questionamentos e sentimentos em relação aos temas debatidos, sem julgamentos, abríamos possibilidades de problematizar as questões manifestadas e, conseqüentemente, interferir no andamento do trabalho desenvolvido pelas agentes, com o objetivo de buscarmos formas de avançar no trabalho realizado com as crianças. Por isso, era inviável seguirmos um planejamento rígido e definido *a priori* por nós pesquisadoras.

Nesta seção, abordamos quais os princípios guiaram a pesquisa realizada, tanto no trabalho com as agentes de Educação Infantil quanto com as crianças. Também discorremos sobre as posturas decorrentes desses princípios, que permitiram o desenvolvimento profissional de todas as participantes a partir do respeito e valorização do conhecimento e da experiência das educadoras participantes. Na seção seguinte, trataremos das primeiras análises dos encontros formativos.

## **6.2 Alavancando o processo formativo: as questões norteadoras**

Como já foi dito no quinto capítulo, o tratamento e a análise do material coletado no mapeamento da rotina e nos primeiros encontros formativos com as agentes de Educação Infantil só reafirmaram nossas impressões acerca da rotina cristalizada em que, por um lado, as agentes desenvolviam um trabalho sem reflexão sobre o mesmo e, por outro, as crianças iam apropriando-se dos ritos e da cultura escolar com pouco poder de participação. Sentimo-nos, então, ainda mais desafiadas a propor encontros que refletissem a situação em que a prática fosse realizada e que pudessem levar a uma possível mudança. Foi nesse sentido que a análise das práticas observadas durante o mapeamento nos levou a detectar três pontos que dificultavam a participação mais efetiva das crianças. São eles:

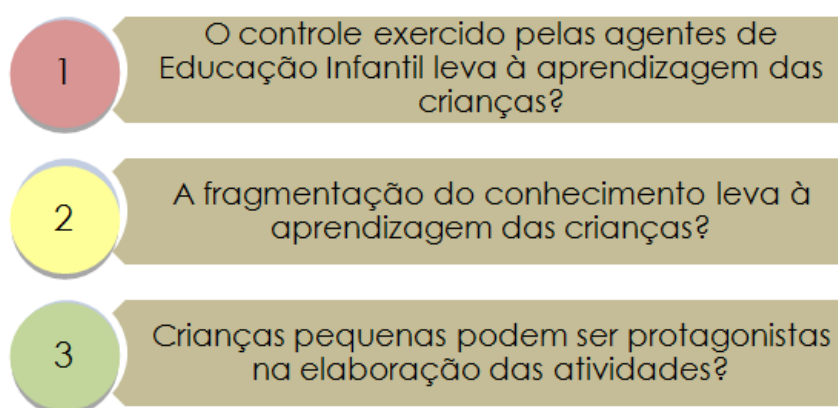
Figura 12 – Pontos de estrangulamento da prática nas primeiras observações



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses três pontos tornaram-se a alavanca do processo formativo. Contudo, não deixamos de realizar outras discussões que emergiram no processo. Nosso principal objetivo era dar os primeiros passos em um processo formativo transformador. Para isso, extraímos desses pontos três questões norteadoras:

Figura 13 – Questões que nortearam o processo formativo



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de termos clareza quanto aos pontos que poderiam disparar um trabalho produtivo com as agentes, não tínhamos controle sobre o processo e não sabíamos, ao certo, o que iria acontecer, uma vez que é inerente à prática educativa lidar com as incertezas e com os acontecimentos inesperados (GOULART, 2005). Mesmo assim apostamos no potencial da

formação compartilhada e problematizamos as crenças trazidas pelas educadoras para serem transformadas. Nas próximas seções, relataremos o que aconteceu nesta caminhada.

### **6.3 O controle leva à aprendizagem? Afrouxando o controle...**

Distanciar-se da própria prática para analisá-la em busca de uma cultura profissional reflexiva é um longo caminho que requer dos envolvidos maturidade e controle das emoções que emergem de um processo árduo, mas também frutífero de transformação das práticas educativas. Nesta seção, apontaremos como a tomada de consciência sobre as práticas se deu de forma dupla: as agentes percebem o controle sobre a prática junto às crianças; e a pesquisadora, o controle junto à prática de formação com as agentes.

O primeiro encontro foi crucial para estabelecermos um clima de confiança e abertura, necessário para que o processo formativo pudesse acontecer. Era preciso que todas tivéssemos a abertura e a coragem para expor o que pensávamos e o que fazíamos em relação às nossas práticas. Entretanto, de igual importância era a atitude de aceitação e não julgamento das situações que seriam vistas por meio dos vídeos e problematizadas. Essa atitude era fundamental para que pudéssemos produzir conhecimentos que, de fato, teriam impacto na prática.

Contudo, essa não é uma tarefa simples. O encontro foi marcado por muita tensão. Era possível perceber na postura, no olhar e na respiração que aquele momento não poderia ser apenas para provocar outro olhar sobre as práticas, mas, sobretudo, um momento de acolhimento e escuta das participantes.

Como afirma Ibiapina (2009), em uma pesquisa colaborativa, precisamos criar condições para que o desenvolvimento mútuo da colaboração aconteça. Inclusive é necessário explicitar o que significa colaborar, mas também não deixar de considerar que a interação entre pessoas está carregada de “intensidade emocional”, o que requer cuidado para que nem a emoção, nem a cognição se sobreponham uma à outra e dificultem o movimento de elaboração de novos sentidos e o envolvimento copartilhado.

O intuito inicial era o de que as agentes pudessem observar, cada uma delas, sua própria atuação junto às crianças e perceber pontos de estrangulamentos, pontos em que o controle excessivo sobre as crianças pudessem dificultar a participação delas nas práticas sugeridas. Mas qual não foi a surpresa quando, ao ver o vídeo do primeiro encontro com as agentes de Educação Infantil em uma reunião de orientação na UFMG, percebemos o descompasso entre a teoria e a prática? Essa constatação só foi possível à medida que assistíamos ao vídeo e percebíamos que, como pesquisadora e formadora, me vi agindo, tomando para mim a tarefa de ensinar e controlar as aprendizagens, sem que, de fato, houvesse uma colaboração entre nós, no ambiente investigador. Havia, no planejamento desse primeiro encontro e na forma como a interação se dava, uma rigidez, uma necessidade de obter as respostas certas, como veremos no trecho 1.

---

**Trecho 1** - (Vídeo 1 – Encontro Formativo em 25/05/2016)<sup>18</sup>

Neste momento do primeiro encontro, após termos visto o vídeo sobre a atividade “Garrafas Coloridas” que as agentes realizaram durante o mapeamento da rotina, questiono sobre a papel das crianças na atividade. Quero saber se as crianças fazem perguntas para contrastar as características que as agentes registraram sobre as crianças anteriormente, em uma folha, com o que aparece no vídeo.

**Pesquisadora:** “Tá! Você está tentando lembrar (Cátia tenta se recordar de alguma situação onde as crianças fazem perguntas, mas não consegue). Mas quem está fazendo as perguntas, geralmente, nessa atividade?”

**Amanda:** “As meninas” (Referindo-se a Cátia e Bianca).

**Pesquisadora:** “Hum.. Então, as crianças estão mais no papel, nessa atividade, de quem perguntam ou de quem respondem?”

**Cátia:** “De quem responde”.

**Pesquisadora:** “De quem responde, né. E aí, por que eu estou perguntando isso? Pra gente perceber se o que vocês estão colocando, da forma que vocês vêm a criança, se nesta atividade isso apareceu. Vamos lá. Uma que você falou (Aponto para o papel em que Amanda registrou). Vamos pegar as suas primeiro. Observadoras, apareceu”.

**Amanda:** “Sim. Críticas” (Apontando com um lápis e lê as características que escreveu, uma a uma).

**Pesquisadora:** “Aquele momento que o Wander fala da cor que seria?”

**Amanda:** “Creio que sim. Falante. Várias vezes (quer dizer que apareceu várias vezes no vídeo). É..”

**Pesquisadora:** (Interrompo) “E quando elas (crianças) falam, o que vocês fazem, Cátia e Bianca? No caso, Cátia só pode responder por você mesmo, já que Bianca não está aqui”.

---

Fonte: Transcrição de vídeo.

Como podemos ver, não havia ali uma tentativa de criarmos um ambiente colaborativo. O objetivo era controlar a situação de acordo com o planejamento e obter as respostas certas a partir do olhar da pesquisadora sobre o vídeo. “Então, as crianças estão mais no papel, nessa atividade, de quem perguntam ou de quem respondem?”. O encontro se transformou, em

---

<sup>18</sup> Usamos as seguintes convenções para a transcrição: Parênteses para registro de ações significativas e esclarecimentos: Ex: (referindo-se às concepções de criança). Parênteses seguido de três pontos para indicar supressão: Ex: (...). Letras maiúsculas para indicar entonação acentuada: Ex: “QUERIAM DOMINAR”. Pontuações foram usadas para indicar características do discurso, p. ex: .,;?!.



grande parte, em uma sessão de perguntas e respostas, onde eu assumi o papel de quem ensina e elas, de quem vão aprender a ser professoras, dando as respostas certas.

A tomada de consciência dessa situação, que ocorreu em um dos encontros de orientação, desencadeou todo um processo que abriu, na prática, novas maneiras de vivenciar a formação. Essa percepção foi crucial para a compreensão dessa ruptura entre a teoria e a prática, que se queria implementar. Havia uma dissonância entre as discussões feitas nos encontros de orientação, os estudos realizados e a prática de formação das agentes. Quando peço que relatem, uma a uma, as características que deram às crianças para contrastar com o vídeo, o faço, mais uma vez, com o objetivo de que vejam a partir do meu olhar, independente de suas trajetórias profissionais e do que veem na gravação. A ansiedade é tão grande que não espero nem a resposta. “Aquele momento que o Wander fala da cor que seria?”. Esse descompasso impedia que elas pudessem construir um novo olhar sobre as crianças, com toda a competência que possuem, e sobre as práticas, de forma a ampliar a participação dos pequenos. Quando o discurso contraria a maneira como lidamos com a situação, perde a força e o sentido. No entanto, só por meio da tomada de consciência do descompasso podemos realmente avançar. Talvez este tenha sido o momento mais importante desta pesquisa. A tomada de consciência de meu próprio papel como pesquisadora e formadora, do controle excessivo que eu também estava impondo nesse primeiro encontro de formação fez com que eu pudesse afrouxar o controle e me colocar no lugar de quem também não sabe, de quem escuta e acolhe. O título dessa seção, portanto – *“O controle leva à aprendizagem? Afrouxando o controle...”* – não se refere somente às participantes que aceitaram o desafio de confrontar suas crenças e se aventurarem nesta caminhada em busca do desenvolvimento profissional, mas também a nós, formadoras e pesquisadoras, que necessitamos “afrouxar o controle” de nossas próprias práticas.

Vencido este primeiro e grande desafio, de entendermos realmente o que é um grupo colaborativo e compartilhado, levamos à frente a nossa proposta. Para os dois primeiros encontros, a proposta foi a de refletir sobre a atividade “Garrafas coloridas” (Figura 14) realizada em uma área externa do CEMEI pela agente Cátia, na Turma do Pato, em parceria com Bianca, durante as gravações da rotina. A atividade realizada com as crianças consistiu inicialmente, no manuseio, pelas crianças, de duas garrafas vazias, uma grande e outra pequena, para averiguar se estavam vazias ou cheias, leves ou pesadas e o tamanho de cada uma. Em seguida, as crianças encheram as garrafas com água usando um funil e colocaram

papel crepom vermelho na garrafa grande; e azul, na pequena, para constatarem que a água ganhava a cor do papel. Durante a atividade, as crianças ficaram sentadas em um círculo feito com durex colorido no chão e eram chamadas, uma a uma, para encher as garrafas com água e depois colocar o papel crepom. Já na sala, a pedido de Cátia, as crianças carregaram as garrafas para ver qual estava mais pesada. Cátia também colocou as garrafas em vários lugares e perguntou às crianças onde elas estavam (em cima, embaixo, na frente, atrás, de lado). A atividade durou cerca de 40 min e contou com a participação de 9 crianças.

Figura 14 – Atividade “Garrafas Coloridas” na Turma do Pato



Legenda: Imagens das gravações da atividade "Garrafas Coloridas" na Turma do Pato. Mapeamento feito em 13/04/2016.

Fonte: Videoformação.

A atividade em questão surgiu do interesse de Cátia em trabalhar com vários conceitos matemáticos, como cheio/vazio, leve/pesado, pequeno/grande, e com as cores. A atividade não foi inventada por ela. Uma colega já a havia feito e a socializou com a agente, que acrescentou alguns detalhes com o objetivo de tornar a atividade mais elaborada e instigante para as crianças.

A forma como a atividade foi planejada e colocada em prática expressa uma visão adultocêntrica, na qual o papel principal e o poder de decisão concentram-se mais nas educadoras e em seus objetivos do que nos interesses e na participação das crianças. Andrade (2010) nos lembra que esta é uma postura que nasce da tentativa das profissionais de romperem com a herança assistencialista que marca a história de constituição das creches e, por esse motivo, acabam implantando um modelo mais próximo à escolarização – ou escolificação, como traduz Lenira Haddad (2010), conceito já comentado no terceiro capítulo – marcada pela presença de uma rotina rígida formada por sucessivas atividades.

As próprias agentes, à medida que vão tomando consciência de suas práticas, relatam o controle que exercem em relação às crianças, o planejamento e a rotina.

Figura 15 – Atividade "Garrafas coloridas"



Legenda: Uma criança realiza a atividade enquanto as outras devem aguardar sua vez. Wander contraria a regra. Atividade realizada em 13/04/2016.

Fonte: Videoformação.

### Trecho 2 (Vídeo 1.º Encontro Formativo, em 25/05/2016)

As agentes observam a reação das crianças no vídeo “Garrafas Coloridas” após conversarmos sobre as questões: Como você vê as crianças? Como elas são para você? Wander, uma das crianças da turma de Cátia, quer colocar o papel crepom na garrafa (Figura 15) e não aceita voltar para o seu lugar e aguardar a sua vez sentado no círculo feito no chão.

**Cátia:** Eu também coloquei observadoras (referindo-se às concepções de criança), mas tem essa da curiosidade deles em querer ver. Igual quando fala da questão da mágica (nomeia a atividade como mágica), pra ver se aquilo está acontecendo, curiosidade de ver, de...

**Pesquisadora:** “Sei. E seria só de ver, será?”

**Cátia:** “De ver, de pegar, de sentir aquilo”.

**Amanda:** “Pra você ver que precisou chamar a atenção do Wander, né! Que voltou (para o lugar) porque você (referindo-se a Cátia) falou que não era a vez dele. Ele queria estar fazendo. Eu estou vendo meu colega fazer, mas eu quero fazer”.

**Pesquisadora:** “Então você está dizendo, assim, que ele quer participar (...). É o que isto quer dizer pra gente? No momento que vocês se afastaram, o que as crianças fizeram?”

**Cátia:** “Ah, assim. A questão de... meio que a gente quer orientar. Porque quando a gente saiu, eles fizeram da maneira deles”.

**Amanda:** “Eles (referindo-se às crianças) QUERIAM DOMINAR! Elas (as agentes) já tinham dado a orientação, eles queriam fazer”.

Fonte: Transcrição de vídeo.

Este trecho nos chama a atenção porque evidencia não somente o desejo de Cátia de que as crianças sigam a orientação e esperem a sua vez sentadas, como também mostra as estratégias que as crianças usam para tentar garantir sua participação independente da orientação que receberam. Wander, por exemplo, continua colocando o papel como se não ouvisse o pedido da educadora e só para depois que ela insiste muito, se levanta e vai em sua direção. Outras crianças também aproveitam quando as agentes se distanciam para pegar outros materiais e vão rapidamente para o meio do círculo colocar o papel na garrafa. Essa atitude é vista por Amanda como uma forma de dominação das crianças, porque o desejo de participação dos pequenos é maior do que o controle que elas, agentes, querem exercer sobre eles. Como nos lembra Sarmiento (2008), as crianças também agem nas instituições, seja de forma direta e

participativa através de um protagonismo infantil ou resistindo a partir das brechas que encontram nos espaços ou quando estão sob um menor controle do adulto.

Observamos, aqui, uma primeira tomada de consciência das agentes. Ao rever o momento da atividade, por meio do vídeo, puderam ressignificar suas próprias posturas e as respostas que as crianças estavam dando. Perceberam, nas crianças, a curiosidade “de ver, de pegar, de sentir aquilo”. “Ele (Wander) queria estar fazendo... Eu (referindo-se a Wander) estou vendo meu colega fazer, mas eu quero fazer”. Ocupar esse lugar de observador, à distância, de sua própria conduta e da conduta das crianças abriu uma nova perspectiva para as agentes. A perspectiva de que havia, ali, um desejo de “dominar”, um desejo de participar que fora silenciado pela ação delas próprias.

O trecho 3, já no segundo encontro, ocorre quando voltamos a debater sobre o comportamento das crianças após analisarmos o vídeo “Enchendo as garrafas com água” feito a partir da atividade “Garrafas coloridas”. Nele, Amanda também faz uma importante reflexão sobre o desejo que temos de que as crianças se comportem e esperem sua vez. À medida que as agentes começaram a falar sobre a questão, algumas fichas com falas das próprias profissionais, extraídas do primeiro encontro, foram dispostas sobre a mesa. Essas falas contrastaram com as imagens do vídeo. As fichas continham afirmativas, tais como: “Esperar a sua vez não é fácil para eles”; “A criança se apropria mais manipulando do que observando”; “Eu mesma, às vezes, acabo fazendo determinadas interferências que, tem horas, que (eu penso) assim: será que estou fazendo de maneira correta ou não? Será que eu poderia deixar livre ou não?”.

Figura 16 – Atividade "Enchendo as garrafas com água"



Legenda: A agente ensina como encher uma garrafa. Atividade realizada em 13/04/16.  
Fonte: Videoformação.

---

**Trecho 3** (Vídeo 2.º Encontro Formativo, em 01/06/2016)

As agentes analisam, neste momento da formação, suas expectativas em relação ao comportamento das crianças a partir do vídeo “Enchendo as garrafas com água”. Nele, Cátia ensina as crianças como devem encher as garrafas com água (Figura 16). Primeiro mostra o funil e pede que as crianças repitam o nome do objeto. Também pergunta sobre sua cor. Em seguida, mostra o copo, pergunta que utensílio é aquele e sua cor. Por último, indica que usarão a água que está em um balde próximo à roda e demonstra como os objetos deverão ser usados para que consigam encher as garrafas. Após a exposição feita pela agente, as crianças são chamadas, uma a uma, para encher, primeiro, a garrafa grande e, depois, a pequena. As outras devem aguardar sua vez, sentadas no círculo verde.

**Cátia:** “Também, assim, em uma atividade como essa, a gente queria que os meninos, como a Bianca falou (na gravação aparece a agente Bianca dizendo que só participará quem tiver um bom comportamento), também a gente quer que comporta. Ah! Assim, ficar no lugar sentado, esperando a vez, pra eles também é difícil. Ainda mais, uma coisa que, assim, a questão da água, que igual você falou deles, é... serem muitos curiosos, que eles são mesmo, ficar ali sabe, pra quê? É para eles, assim... (olha para Amanda)”.

**Amanda:** “Quase uma tortura”.

**Cátia:** “Quase que uma tortura! Um sacrifício para eles ficar ali esperando a vez”.

**Pesquisadora:** “Tem a ver um pouco com o que vocês falaram. Um pouco não, tudo a ver. (Procuro uma ficha na mesa). ‘Esperar a sua vez não é fácil para eles’. Tem outra: ‘O Wander queria estar fazendo. Estou vendo meu colega fazendo, mas eu quero fazer’. (Procuro se havia mais fichas)”.

**Amanda:** “Mas eu acho que a gente não tem muita opção não. Para o adulto também, quando a gente tá vendo alguma coisa que a gente quer fazer, a gente também fica com vontade. Só que a gente sabe se controlar. É parte do nosso trabalho ensinar isso para as crianças”.

---

Fonte: Transcrição de vídeo.

Amanda usa duas palavras fortes para descrever como esse ritual de solicitar à criança que espere sua vez sentada e quieta tem um peso negativo e limita as ações das crianças: tortura e sacrifício. Por outro lado, também entende que faz parte do seu trabalho ensinar às crianças a terem controle. Após escutar suas reflexões, ao mesmo tempo que se acolhe sem juízo de valor, provoca-se um outro olhar sobre a questão baseada em falas anteriores das próprias agentes. Aqui a interação entre elas, potencializada pelas imagens do vídeo, ganha corpo. Novas compreensões vão se somando às primeiras: a forma globalizada das crianças apreenderem o mundo, a curiosidade expressa no corpo e na possibilidade de fazer, a aprendizagem que se efetiva na participação concreta das crianças nas práticas sugeridas pelas agentes. Por meio do vídeo, as agentes puderam observar os meandros das interações entre elas e as crianças, entre as próprias crianças e entre as crianças e os objetos. A forma tradicional de se trabalhar com a linguagem matemática foi problematizada sem que houvesse, por parte da pesquisadora, uma intervenção vertical prescritiva. Elas mesmas se observavam e contrastavam suas ações com as concepções de crianças, de aprendizagem ou mesmo da própria linguagem matemática, anunciadas por elas mesmas no primeiro encontro.

Ainda no segundo encontro, depois das observações das agentes, fez-se uma síntese do que foi observado:

---

**Trecho 4** (Vídeo 2.º Encontro Formativo, em 01/06/2016)

**Pesquisadora:** “E aí, isso tem a ver com o que começamos a discutir no encontro passado e vamos retomando isso. Tem essa questão de a gente ser adulta, já consegue entender, já consegue fazer esse controle do nosso corpo, um pouco mais nossas emoções, do que a gente vai falar, nem sempre, né, (aponto para mim) porque tem hora que a gente fala mais do que deve. (Risadas do grupo). E o tanto que gesticula também (refiro-me a mim novamente). Vemos o vídeo e ficamos observando é a gente. É muito engraçado! É... mas, também tem a ver com essa especificidade da criança. Como vocês mesmos falaram, tem aqui nas falas: que elas são curiosas, que elas querem ver, querem pegar, elas querem manipular. Se, por um lado, a gente tem que tentar equilibrar, por essa questão de trabalhar pra elas darem conta de perceber que têm a vez delas, por outro lado, a gente pode pensar como podemos fazer pra tentar equilibrar estes dois lados. Pra não... isso que você falou, que agora você observou e parece que até te incomodou um pouco. Essa coisa do controle, dos meninos terem que ficar sentados esperando e tal e que como que pra eles isso é difícil. Como podemos tentar mediar, né? Não significa que não vamos trabalhar esta questão com eles, mas também se a gente pensar em respeitar essa especificidade que é da criança, né, como podemos equilibrar os dois. Vamos tentar pensar nessas possibilidades aqui. Então... Ah! E o José, vocês observaram o José?”

**Amanda:** “Ele tinha que ter sido o primeiro. Talvez ele não teria tido tanto...tanta ansiedade. Eu fiquei assim pensando depois, ele é o que está mais desesperado pra fazer. Talvez se ele tivesse sido o primeiro, teria sentado e observado (...).”

**Pesquisadora:** “É, não temos como ter certeza, né, qual seria a reação dele”.

**Amanda:** “Mas, é só vendo também, porque a gente acaba tendo essa atitude. Está numa roda, cada um tem que esperar sua vez. Quem não está conseguindo comportar vai ficar por último. É meio que uma punição”.

**Pesquisadora:** “É meio que uma... como se fosse uma punição pras crianças (todas concordam balançando a cabeça)”. Se você não está dando conta vai ter que esperar.

**Cátia:** “Punição pra criança. Também acho!”.

**Amanda:** “E quem está dando conta, tá comportando, é como se estivesse sendo premiado, né! É a vez dele” (referindo-se às crianças que são escolhidas para fazer a atividade porque estão se comportando bem, o que significa estar sentado e calado) .

---

Fonte: Transcrição de vídeo.

Fica evidente na reflexão que fazemos nesse momento que há ali uma tomada de consciência das agentes sobre suas ações e suas implicações na participação e aprendizagem das crianças. Começam, então, a perceber que a prática docente não se traduz em um encadeamento metodológico prescritivo e previamente planejado que deve ser cumprido pelo docente (FRANCO, 2012), como ocorre em uma concepção tecnicista. A prática vai muito além de uma instrução, de uma transmissão de informações, organizada por uma sequência de fazeres que adquirimos de fora para dentro e que o estudante irá aprender por escutar e realizar as orientações dadas pelo professor. A prática só se transformará em saberes de experiência se forem vivenciadas como práxis, se tiver bebido nas águas da reflexão, da pesquisa e da história (FRANCO, 2012). Como afirma Nóvoa (1995), a imposição de saberes que se nomeiam científicos e legitimam a racionalização do ensino desvalorizam os saberes da experiência e as práticas docentes adquiridas na vivência e no enfrentamento de situações do cotidiano da escola.

O trecho 4 é ainda valioso por evidenciar essa práxis reflexiva. O grupo se questiona sobre o que é um “bom comportamento”. Aquilo que parecia óbvio, uma criança comportada ser

sinônimo de estar sentada esperando a vez quieta e em silêncio, parece não ser mais tão óbvio assim. Vendo as imagens, refletindo sobre elas, as agentes conseguem detectar a ansiedade da criança que deseja participar. “Talvez ele não teria tido tanto... tanta ansiedade. Eu fiquei assim pensando depois, ele é o que está mais desesperado pra fazer”. Desesperado para fazer pode agora ser entendido como um desejo legítimo da criança em participar. Uma participação que leva à aprendizagem. O “bom comportamento”, então, é colocado em questão: “Está numa roda, cada um tem que esperar sua vez. Quem não está conseguindo comportar vai ficar por último. É meio que uma punição”. Já não se pensa que este seria o comportamento adequado para a criança, sem se questionar: nesse caso, seria uma punição? “Punição pra criança. Também acho!”. O que antes era concebido como bom comportamento pode ser agora percebido como um fator de estagnação, oposto à aprendizagem. O desenvolvimento do grupo de agentes é visível, assim como é visível também a abertura que elas estão dando para um movimento de transformação.

No trecho 5, ainda no segundo encontro, a partir do vídeo “Colorindo as garrafas”, provoco as agentes a perceberem a imprevisibilidade do planejamento, já que não podemos (e não devemos) controlar na prática tudo que irá acontecer, não só em relação às crianças, mas também ao planejamento e à rotina.

Figura 17 – Atividade "Colorindo as garrafas"



Legenda: As crianças discutem a cor da água. Atividade realizada em 13/04/2016.

Fonte: Videoformação.

---

#### Trecho 5 (Vídeo 2.º Encontro Formativo, em 01/06/2016)

Discutimos nesse momento da formação, a partir do vídeo “Colorindo as garrafas”, nossa necessidade de controlar para que tudo ocorra conforme planejado. No vídeo exibido, as agentes chamam as crianças, uma a uma, para colocar papel crepom vermelho, na garrafa grande e, depois, papel crepom azul, na garrafa pequena (Figura 17). Enquanto enchem a garrafa grande, inicia-se um debate sobre a cor da água na garrafa. As crianças, em sua maioria, acham que ela está ficando rosa e não vermelha, como planejou a agente.

**Pesquisadora:** “E aí, na hora também teve aquela questão do ‘tá rosa’ que você comentou na hora do vídeo. Você falou e eu até anotei aqui. Ele disse (referindo-me à fala de uma das crianças): ‘Tá rosa! Tá rosa!’”. E você disse: Está mesmo!”.

**Cátia:** “(...) E ficou rosa, pra ela (a criança) era rosa. Ela só teve a certeza que ficou vermelho, depois que, assim... agora é vermelho, mas antes era rosa E ERA ROSA MESMO! E, eu falei: Gente, tinha que ser agora! Hoje que está filmando! Não vai ficar vermelho! Porque eu já tinha feito e é vermelho! (risadas)

**Amanda:** “E o medo disso!”.

**Pesquisadora:** “Pois é! É essa questão nossa. Eu achei interessante que você falou do medo. Nosso desejo de que tudo tem que dar certo. Tudo tem que sair do jeito que eu planejei”.

**Cátia:** “Não precisa!”.

**Pesquisadora:** “E aí, você já completou minha fala. Às vezes, não precisa. Quê que tem se ela (a garrafa) tivesse ficado rosa? Precisava necessariamente dela ter ficado vermelha?”.

**Amanda:** “Hoje a gente descobriu que ela ficou rosa!”.

**Pesquisadora:** “É! Descobriu que se colocar pouco papel crepom ela pode ficar de outra cor. Será que se a gente colocar muito ela vai ficar mais vermelha ainda?”.

**Amanda:** “E se a gente misturar?”.

**Pesquisadora:** “E se misturar? Olha as outras possibilidades aparecendo, tá vendo? Então, isso a gente pode considerar, não precisa desconsiderar isso”.

**Amanda:** “Quase frustrou a professora (risadas)!”.

**Pesquisadora:** “É. E ainda tinha a Ana gravando (risadas)”.

Fonte: Transcrição de vídeo.

Como pudemos ver nesse trecho do vídeo, há uma enorme necessidade por parte das agentes de encaminhar as crianças para uma resposta certa, como se o conhecimento fosse constituído por ações e reflexões certas ou erradas. As erradas devem ser corrigidas e, às vezes, punidas. As certas, premiadas. Às vezes, a necessidade da resposta certa é tão grande que vemos uma coisa e falamos outra, porque assim está escrito nos livros ou manuais. Nesse exemplo, vemos que a criança revela aquilo que vê: a água ficou rosa, enquanto a agente tem necessidade de ver a água vermelha, em conformidade com a experiência que ela pretendia fazer e que já havia experimentado com outras crianças no ano anterior. Demonstra surpresa com o fato de a criança expressar aquilo que ela realmente vê: “... pra ela (a criança) era rosa ... E ERA ROSA MESMO!” Com isso, muitas vezes interrompemos o fluxo de exploração das crianças que passam a tentar adivinhar a resposta que a professora quer que seja dada, ao invés de desenvolver a observação e a capacidade de reflexão. Na escola, que se baseia no certo e errado, a linguagem matemática talvez seja aquela que menos admita controvérsias.

Cabe ainda analisarmos que, ao refletirmos sobre a cor da água na garrafa, Cátia demonstra seu descontentamento quando a água não fica vermelha na frente da câmera. É como se naquele momento nada pudesse dar errado, pois sinalizaria uma “incompetência” de sua parte. Ao invés de aproveitar aquela imprevisibilidade para problematizar o que aconteceu junto com as crianças, a agente continua colocando papel até que a cor escureça e fique vermelha, chegando, assim, ao seu objetivo planejado. O planejamento é uma ferramenta importante no trabalho da educadora, pois além de possibilitar uma intencionalidade em suas ações baseada no interesse infantil, permite uma reflexão sobre as mesmas e possibilita uma melhor organização da rotina. Contudo, quando o ato de planejar se torna mecânico, cristaliza-se e perde o movimento, conseqüentemente, ao colocá-lo em ação, não abrimos espaço para a



flexibilidade. De acordo com Goulart (2005), o descompasso entre o que foi planejado e o que realmente é praticado, é normalmente avaliado como sendo algo que deu errado e que será eliminado porque o professor teve dificuldade ao executar, ou as crianças são imaturas. No entanto, acredita que essa desarmonia é inerente à relação planejar/executar. Então, “quando as professoras identificam esse descompasso e abrem espaço para que as contradições apareçam, novas formas de agir emergem e impulsionam o desenvolvimento (GOULART, 2005, p. 153).

Vemos, também nesse trecho, novas formas de agir emergindo no momento do encontro formativo. As agentes, por meio da reflexão a partir das imagens do vídeo, começam a trazer novas possibilidades de realizar a atividade, impulsionando a criatividade: “E se a gente misturar?”. O que é confirmado pela pesquisadora: “Olha as outras possibilidades aparecendo, tá vendo?”.

#### **6.4 A fragmentação do conhecimento leva à aprendizagem das crianças? A angústia e as expectativas da agente...**

Depois de refletirmos sobre os vídeos produzidos a partir da atividade das “Garrafas Coloridas” e diante de todas as discussões realizadas, percebemos que havia terreno fértil para prosseguirmos com o compartilhamento de novos olhares sobre as práticas. É possível ampliar a prática ora analisada nos encontros formativos buscando uma maior participação das crianças?

Finalizando o segundo encontro, após muitas reflexões e compartilhamento de saberes, uma nova maneira de desenvolver a atividade com as crianças se configurou.

---

#### **Trecho 6** (Vídeo 2.º Encontro Formativo, em 01/06/2016)

No final do segundo encontro, quando finalizávamos as discussões, proponho às agentes repensarmos a atividade, de forma a potencializá-la. Muitas ideias surgiram e discutimos algumas possibilidades.

**Pesquisadora:** “Eu queria propor pra vocês, não sei o que vocês acham da gente repensar esta atividade. Diante de tudo que falamos, do que vocês colocaram no encontro passado e viram de novo nesse encontro que elas são observadoras, que são curiosas, que elas não conseguem esperar tanto tempo assim, como a gente pode equilibrar isso, se vocês topam repensar essa atividade tentando incorporar esses elementos que vimos ao longo desses dois encontros (...)”.

**Amanda:** “Eu acho que sim. Inclusive deixá-los fazer mais sozinhos. Ter mais garrafas, outras cores, misturar as cores talvez, mudar a organização talvez, igual no caso do José para gente experimentar (deixá-lo fazer primeiro)

e dentro na sala, eu acho que na mesinha separada, se fosse na rodinha igual foi lá fora, cada um pega e vai passando, seria menos ansioso para os meninos, a espera seria menos ansiosa”.

**Pesquisadora:** “Bacana! Muito legal! Era isso mesmo que eu estava pensando, assim, fiquei pensando o que eu posso propor dentro dessa atividade para que a gente pudesse potencializá-la mais. Porque os meninos aprenderam várias coisas aqui, muita coisa. Às vezes, não temos noção do tanto que eles aprenderam (...)”.

**Amanda:** “E também trazer mais funil pra eles brincarem”.

**Cátia:** “É!”.

**Pesquisadora:** “E aí, estou pensando numa coisa que você disse: mais funil, mais garrafa. Como é que podemos fazer com este tempo da espera, então? Se a gente vai trazer mais garrafa, como podemos organizar os meninos?”.

**Amanda:** “Pois é, porque agora somos só nós duas, né, Kel?”.

**Cátia:** “É”.

**Amanda:** “É uma dentro de cada sala. Aí juntar as duas fica mais complicado”.

**Cátia:** “No caso seriam as duas turmas juntas?”.

**Pesquisadora:** “No caso, eu não pensei em juntar”.

**Amanda:** “É melhor não”.

(...)

**Pesquisadora:** “Mas, vamos tentar pensar o contrário, porque teve um momento que a Cátia falou aqui que a gente está controlando demais e eu lembrei de uma outra fala dela, aqui, oh (Faz a leitura da ficha) ‘(...) eu mesma, às vezes, acabo fazendo interferências que tem hora que assim será que são, estão de uma maneira correta ou não. Sabem assim, será que eu poderia deixar livre ou não’. Como podemos pensar em fazer esta atividade para que eles não esperem tanto?”

**Amanda:** “Será que um funil pra cada criança, será que daria pra fazer ao mesmo tempo, todo mundo junto?”

---

Fonte: Transcrição de vídeo.

Durante a discussão sobre a atividade, cai uma chuva forte e as crianças entram mais cedo no CEMEI. Interrompemos nosso encontro e proponho enviar por e-mail para as agentes um compilado (FIGURA 18) com tudo que relataram (por escrito ou no WhatsApp) como aprendizagem nos dois primeiros encontros; todas as ideias que surgiram para refazer a atividade e uma sugestão que me ocorreu naquela conversa, mas não havia mais tempo para socializar e discutir. Assim poderiam planejar a ampliação da prática para que pudessem colocar em prática em breve.

Nosso objetivo ao enviar o texto era que as agentes se sentissem à vontade para planejar a atividade, mas que considerassem o que havíamos discutido nos encontros anteriores principalmente em relação à participação das crianças, o tempo de espera e o controle. A ideia de transformar a atividade em um jogo que envolvia resolução de problemas surgiu como uma tentativa de dar mais significado à atividade e aproximá-la do propósito da aula de jogos matemáticos. Não cabia, neste momento, discutirmos o propósito das aulas de jogos matemáticos, uma vez que, devido à metodologia adotada, outras questões surgiram no mapeamento da rotina e nos encontros formativos e, dessa forma, optamos por não ter a linguagem matemática como o foco da pesquisa. Caso o fizéssemos, precisaríamos aprofundar em alguns aportes teóricos que, diante da trajetória percorrida e do pouco tempo que ainda restava, já não era mais uma opção viável. Entretanto, as agentes não tinham a

obrigatoriedade de acatar a ideia como se fosse a solução mágica, correta e definitiva. Além disso, precisávamos considerar suas aprendizagens, aquilo que conseguiriam realizar naquele momento, mesmo depois das discussões tão produtivas que realizamos. Estávamos iniciando um processo formativo, trilhando complexos caminhos de formação docente reflexiva. Assim como Franco (2012), entendemos que incorporar a reflexão à prática é um processo vagaroso, progressivo e gradativo, pois está relacionado ao tempo de cada um. “Há que se dar um tempo para amadurecer novos olhares, sentimentos de dissonâncias, aberturas e defesas ao novo” (FRANCO, 2012, p.120). Não queríamos deslegitimar as práticas docentes, mas sim encorajar as agentes a buscar soluções criativas para ampliar a participação das crianças, mesmo que tais práticas ainda não considerassem a globalidade da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

A realização da atividade sob uma nova perspectiva gerou muitas angústias em Cátia, que, no mesmo dia, fez um desabafo.

Já em sala, Cátia fez um desabafo. Estava tensa e me pareceu frustrada. Me relatou, na primeira oportunidade que teve, que a atividade da forma como fizeram desta vez foi muito mais significativa, mas que sozinha era muito difícil realizá-la. Precisava de mais alguém para ajudá-la. Disse que ficou muito preocupada e que, em alguns momentos, ficou perdida. Queria muito que chegasse o dia de vermos as gravações para conversarmos (Trechos do Diário de Campo, 01/07/2016).

Cátia refere-se ao fato de que necessita ver o vídeo para conversar. O procedimento de ação-reflexão parece estar sendo incorporado à prática da agente de Educação Infantil que se vê em apuros quando abre mão do controle excessivo sobre as crianças. Há, aqui, um grande desafio a ser vencido. Sair da zona de conforto foi angustiante para Cátia, que estava acostumada a direcionar as aulas e limitar as ações das crianças, por entender que, dessa forma, estaria proporcionado aprendizagens a elas. Ouvir e aceitar sem julgamento, sem críticas os seus sentimentos foi crucial. Aliada a essa atitude, buscou-se evidenciar tudo o que houve de positivo na ampliação da prática que havia acabado de ser realizada. A discussão sobre o que ali havia acontecido necessitava ser retomada no nosso próximo encontro formativo.

Figura 18 – Imagem do e-mail enviado às Agentes de Educação Infantil

*Cátia e Amanda, segue um resumo do que observamos nos vídeos, do que aprendemos e das sugestões relatadas para refazermos a atividade das “Garrafas coloridas”. Também envio minha sugestão, que não deu tempo de relatar na última reunião e que vai ao encontro de tudo que discutimos. Lembrem-se: é só uma sugestão! Vocês é que definirão como irão planejar e conduzir a atividade a partir das reflexões realizadas, certo? Abraços, Ana Luisa.*

#### **1- O que observamos nos vídeos durante os encontros**

##### **Em relação às crianças:**

- São observadoras, curiosas, falantes, criativas, ativas.
- Têm estratégias próprias para realizar as atividades.
- Não conseguem esperar muito tempo, é muito difícil para elas.
- Aprendem mais manipulando do que observando.

##### **Em relação à atividade:**

- Possibilitou muitas aprendizagens.
- Inicialmente a garrafa ficou rosa e precisava ficar vermelha.
- Na hora de pegar a garrafa cheia e colorida, tinha muita criança para poucas garrafas.
- Brincar com a água e o funil durante o “Faz de Conta” trouxe muitas aprendizagens.

##### **Em relação a nossa postura e planejamento:**

- Às vezes controlamos muito as crianças. Precisam ficar sentadas e aguardar sua vez.
- Em alguns momentos usamos a espera como forma de punição.
- Queremos tudo do nosso jeito, do jeito que planejamos.

#### **2- Aprendizagens relatadas nos dois encontros:**

- Ouvir mais as crianças e deixá-las participar mais das atividades, independente do resultado final.
- Proporcionar às crianças experiências que tenham sentido e significado para elas.
- Prestar atenção no comportamento das crianças durante a atividade e, se necessário, modificá-la e talvez até refazê-la, pois, muitas vezes, ficamos preocupadas em concluir a atividade e não prestamos atenção nas crianças.
- Observar as crianças porque, muitas vezes, acreditamos que o problema está nelas e nos esquecemos de oferecer aquilo que realmente vai favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem.
- Avaliar nossas práticas educativas para analisar se são significativas para as crianças.
- Criar estratégias para diminuir o tempo de espera das crianças nas atividades.
- Estar aberta ao imprevisto; nem tudo acontece como planejamos.

#### **3- Ideias que surgiram para potencializar a atividade a partir do que observamos nos vídeos e de nossas aprendizagens nos encontros:**

- Deixá-las fazer mais sozinhas.
- Fazer pequenos grupos (duplas ou trios).
- Ter mais garrafas, funis e cores de papel crepom.
- Não juntar as duas turmas.
- Usar o espaço externo.

#### **4- Minha sugestão:**

*Observei durante as gravações das rotinas das duas salas que vocês trabalham com jogos e que as crianças se envolvem nesta atividade. Então, pensei em envolver as crianças na construção de um jogo utilizando as garrafas. Vocês relataram na última avaliação sobre a importância da atividade ser significativa para as crianças, então, porque não transformá-la em uma situação-problema em que as crianças terão um papel significativo para resolvê-lo? Estamos falando de matemática e a resolução de problemas, os jogos e as brincadeiras não podem ficar de fora!*

**Desafio:** Construção do Jogo das Argolas utilizando garrafas grandes e pequenas e materiais diversos para enchê-las, como água, papel crepom de várias cores, areia, pedrinhas pequenas ou outros materiais que seja fácil conseguir. Pensei em dar umas três opções de materiais que poderão usar para ampliar as possibilidades. Além do funil, pensei em colocar outros objetos que poderão usar para encher como copo, peneira e bucha, por exemplo. É claro que para isso as crianças precisarão conhecer o jogo antes de confeccioná-lo, entender que as garrafas não podem estar leves e assim usar estratégias próprias para que fiquem pesadas. Dessa forma, no momento da confecção, vocês vão expor o material e perguntar às crianças como elas podem construir o jogo com aqueles materiais. Depois é colocar a mão na massa e deixá-las criar. Também é possível fazer as argolas depois. As crianças poderão ajudar a enrolar o jornal. Bom, como já disse, é só uma ideia. Se vocês forem fazer, o detalhamento da atividade fica por contas de vocês. Vocês podem usá-la, melhorá-la ou não.



No terceiro encontro, a discussão sobre as expectativas e angústias de Cátia foi retomada. Durante a conversa, Amanda também fez uma análise sobre a visão do que é ser uma “boa professora”.

Figura 19 – Atividade "Garrafas Coloridas" - Ampliação da prática - Parte I



Legenda: Cátia organiza as crianças e explica como será realizada a atividade. Atividade realizada em 01/07/2016.

Fonte: Videoformação.

#### Trecho 7 –(Vídeo 3.º Encontro Formativo, em 08/07/2016)

No Terceiro Encontro Formativo, o vídeo com a primeira parte da ampliação da prática, na Turma do Pato, é exibido (Figura 19). Nele vemos como as crianças foram organizadas e a explicação dada inicialmente pela agente sobre a proposta da atividade. Após a exibição, começamos a conversar sobre a participação das crianças nesse momento inicial e sobre as angústias de Cátia.

**Amanda:** “Realmente eles gostam de perguntar, eles observam bastante. É aquela questão que eu comentei. A turma da Kel questiona muito mais que a minha turma. Vendo a filmagem, vocês vão ver que eles agem como os meninos ali”.

**Cátia:** “É ruim, Ana. Não é que é ruim, eu até acho muito bacana (...) Mas, às vezes, tem um momento, igual aí, eles participam mais e falam mais. Assim, parece que até que eles entenderam o que a gente fala de esperar a vez do coleguinha, de falar, de respeitar a vez do coleguinha falar. A professora está falando, fazer silêncio pra ouvir porque não dá pra todo mundo ouvir se falar de uma vez só. É difícil pras crianças. Às vezes, tem momentos que a gente fala: Mas agora não era hora! E eles não dão conta de entender ainda. Todo dia a gente fala dos combinados, fala um pouquinho, mas é difícil querer que eles também. (...) Eu vejo como uma coisa boa (as crianças falarem), é muito bom, só que tem momentos, querem falar, acho que tem que estar instigando a falar (...), mas igual aí, nesse momento, eu fiquei meio perdida. Fiquei meio ansiosa e tal, NOSSA! TAMBÉM TÁ FILMANDO! Fiquei um pouco assim, sabe, sem saber lidar”.

**Pesquisadora:** “Eu também fiz uma reflexão sobre isso, porque eu sei que a câmera influencia muito. Igual eu já falei com vocês, eu já fiz isso com minha prática e influencia muito porque sabemos que quando a gente está sendo filmada é diferente de estar ali sozinha com sua turma. Acho que tem um pouco a ver com isso que você está falando. Você fica pensando assim: Será que eu ajo assim? Será que eu ajo assado? Então, às vezes, assim, você não faz exatamente o que faria, porque você fica problematizando isso, por que você sabe que tá filmando, depois nós vamos conversar sobre isso. Isso é natural, isso é normal de acontecer. Qualquer ser humano nessa situação faria a mesma coisa”.

**Amanda:** “E eu acho que a questão de estar filmando, a turma questionando o tempo todo, às vezes, assim, não tô falando que é o caso da Kel, de repente ela se sente assim, parece que eu não tô dando conta, por que os meninos tão perguntando o tempo todo e a gente tem esse mito que o professor que dá conta da turma dele, a turma pára e escuta.

**Pesquisadora:** “O professor bom é aquele que a turma faz tudo que ele quer”.

**Amanda:** E aquele que não dá conta que os meninos escutem, não é. E não é assim”.

Fonte: Transcrição de vídeo.

As posturas comunicativas que adotamos na pesquisa de ouvir com atenção e aceitar o que foi dito permitiram que Cátia se revelasse mais uma vez e falasse sobre suas angústias,

ansiedades e expectativas, próprias da condição docente. Ao nosso ver, estar ciente de tudo isso faz parte do processo de aprender e se desenvolver, que, como afirma Vygotsky (1984), acontece primeiro na dimensão interpessoal para depois tornar-se intrapessoal, ou seja, ocorre do social para o individual, do externo para o interno. Esse processo ocorre de forma mediada em colaboração com companheiros mais capazes. Por isso mesmo, a pesquisa colaborativa tem seus pressupostos ancorados em uma perspectiva sócio-histórica (IBIAPINA, 2009). As interações colaborativas acontecem quando os sentidos são partilhados e negociados de forma a conduzir o sujeito a um avanço no seu nível de desenvolvimento, uma vez que a colaboração do outro cria possibilidades de expansão e avanço das aprendizagens internalizadas. Nesse processo de produção conjunta por meio de interações colaborativas e crítico-reflexivas vivenciadas pelos sujeitos, novos sentidos e compreensões das teorias, dos papéis e das regras são produzidos.

Também não poderíamos deixar de evidenciar que, ao intervir e problematizar sobre o mito do “bom professor”, Amanda protagoniza neste momento, assim como em outros, o papel de formadora, enquanto nós (pesquisadora e Cátia) ouvimos e aprendemos com a colocação da colega. Essa circulação de papéis é extremamente importante porque possibilita problematizarmos aspectos que não foram colocados em evidência por outros participantes em uma pesquisa compartilhada (GOULART *et al*, 2016). Além disso, rompe com a lógica dicotômica de professor perito (conhecimento desenvolvido por especialistas) e professor artesão (conhecimento que emerge da prática) debatido por Oliveira-Formosinho (2002). Aqui o conhecimento adquirido nas vivências dentro do contexto foi valorizado a partir das reflexões realizadas sem que houvesse um teórico à frente dando conselhos técnicos às profissionais de como devem agir para avançar em suas práticas. Assim como afirma a autora, acreditamos que o docente é capaz de formular questões pertinentes sobre sua prática, para apontar objetivos, estratégias e metodologias adequadas e acompanhar os processos e os resultados (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014).

Durante o encontro, Cátia também evidencia sua dificuldade de afrouxar o controle, o que nos importa afirmar, não comprometeu sua capacidade de refletir e buscar soluções durante o processo formativo.

Figura 20 – Atividade "Garrafas Coloridas" - Ampliação da prática - Parte I



Legenda: Turmas do Pato e do Urso. Atividade realizada em 01/07/2016.

Fonte: Videoformação.

---

**Trecho 8** (Vídeo 3.º Encontro Formativo, em 08/07/2016)

A prática ampliada pelas agentes consiste em confeccionar um jogo de argolas usando as garrafas coloridas (Figura 20). Primeiro, em pequenos grupos, as crianças enchem as garrafas com água e depois colocam o papel crepom. Em seguida, as agentes usam as garrafas e argolas de jornal para ensinar o jogo às crianças. Antes de analisarmos a “Parte I” do vídeo com a ampliação da prática, peço às agentes que relatem um pouco sobre como ocorreu o planejamento da atividade.

**Pesquisadora:** “Antes de vermos o vídeo, me falem um pouquinho sobre o planejamento da atividade. Como vocês fizeram? Discutiram vocês duas e chegaram a um acordo ou você planejou o seu e você planejou o seu? Eu tinha mandado aquela proposta de fazer como se fosse uma resolução de problemas, um desafio para os meninos em relação à construção do jogo. Como foi esse momento do planejamento?”

**Amanda:** “Foram as duas juntas”.

**Cátia:** “Foram as duas juntas. A única coisa que assim, na hora lá, viu Déia, eu tive de demarcar, sabe assim, com as formas lá, só aquilo, porque eu, eu, sabe assim, eu sei que minha turminha, igual você está falando, eu já percebi que os meninos aqui concentram mais. Aí eu falei, até pra eu formar os grupinhos, aí eu fiz aquilo lá (marca o chão com as figuras geométricas em durex, delimitando o lugar que as crianças devem se sentar), mas nós planejamos juntas”.

**Pesquisadora:** “E o que vocês acharam da sugestão que eu dei das argolas, do jogo?”

**Cátia:** “Foi bacana. Foi bacana, assim...”.

**Amanda:** “Deu uma certa utilidade pra aquela garrafa, sabe. No decorrer de uma semana pra cá, né, que aconteceu (a confecção do jogo), eles estão pedindo pra fazer, pra jogar”.

**Pesquisadora:** “Ah, é? Olha que legal!”. Então, eles estão pedindo”.

**Amanda:** “Realmente virou um jogo, mesmo”.

**Cátia:** “Virou um jogo. Bacana, que assim, eles estão cobrando muito pra fazer!”.

**Amanda:** “Porque era só conhecer, fazer uma experiência, conhecer uma cor, misturando formar outra cor. A garrafa com água dentro era só pra fazer essa questão e já virou um jogo. E ali a gente vê quem espera a vez do outro, o respeito à vez do outro. A questão de arremessar também. Então a gente trabalha várias formas”.

---

Fonte: Transcrição de vídeo.

Percebemos aqui um salto no trabalho das agentes. Elas planejam juntas e começam a observar que a atividade, transformada em jogo, tinha mais significado para as crianças: “Deu uma certa utilidade pra aquela garrafa, sabe. No decorrer de uma semana pra cá, né, que aconteceu (a confecção do jogo), eles estão pedindo pra fazer, pra jogar”. Contudo, o processo é lento e demanda experimentar novas formas de realizar a atividade e refletir sobre o que se fez. Cátia, ainda diante de sua angústia e dificuldade de lidar com a turma, quando busca afrouxar o controle, utiliza mais uma vez a delimitação do espaço (desenho de formas geométricas com durex no chão onde as crianças devem se sentar) como uma estratégia para

organizar as crianças. Neste caso, observamos que a agente faz uso da matemática para manter o controle da turma. Por outro lado, veremos que a agente dá sinais de que refletiu sobre suas ações e que deseja incluir as crianças de forma mais participativa em seu planejamento.

---

**Trecho 9** (Vídeo 3.º Encontro Formativo, em 08/07/2016)

Antes de analisarmos os vídeos no terceiro encontro, peço que as agentes falem sobre o contexto da atividade, isto é, descrevam se conversaram com as crianças antes e como foi.

**Cátia:** “(...) Eu conversei com eles dessa maneira, falei que a gente não iria fazer, não iria escolher a cor, que eu não iria opinar na cor, que eles iriam decidir. Aí eles: ‘Aí que bom! Vou querer essa cor!’. “Sabe, só que lá na hora eles foram colocando, colocando e eu queria que eles interagissem mais. E a questão do balde d’água, ia ficar muito cômodo pra eles. Eu queria ver eles criarem estratégias. Alguma coisa, assim, diferente da primeira. O balde de água, se eu colocasse bem pertinho eles só iam encher rapidão. Mas eu queria ver eles vindo de lá, pra ver como iam encher, se iam, se alguém ia dizer, agora vai você, segura aqui, sabe, assim”.

---

Fonte: Transcrição de vídeo.

Se contrastarmos as falas de Cátia no trecho 7 e 8, veremos claramente que ela demonstra um conflito entre controlar as crianças “(...) aí eu fiz aquilo lá (marca o chão com as figuras geométricas em durex, delimitando o lugar que as crianças devem se sentar)” e aumentar a participação das mesmas “(...) eu não iria opinar na cor, que eles iriam decidir (...) eu queria que eles interagissem mais (...) eu queria ver eles criarem estratégias”. Essa nova atitude de Cátia só foi possível ser percebida a partir das reflexões realizadas e da tomada de consciência sobre seu fazer. Segundo Ibiapina (2008), nos momentos de reflexão, em uma pesquisa colaborativa, o professor é levado a compreender como suas ações foram instituídas enquanto prática e por que as adotam e legitimam. Nesse percurso, valores, motivos, sentidos e significados emergem do diálogo democrático e colaborador, contribuindo para mudanças e transformações da realidade.

Nos encontros seguintes, continuamos analisando os vídeos. Percebemos pontos de estrangulamento, mas também avanços em relação às possibilidades de participação das crianças.



Figura 21 – Atividade "Garrafas Coloridas" - Ampliação da prática - Parte I



Legenda: Turma do Urso. Atividade realizada em 01/07/2016.

Fonte: Videoformação.

#### Trecho 10 (Vídeo 6.º Encontro Formativo, em 16/09/2016)

Nesse momento da formação, Amanda faz uma reflexão sobre sua prática após assistir ao vídeo de ampliação da prática de sua turma. Nesse trecho do vídeo, após separar as crianças em trios para realizar a atividade, Amanda leva o papel crepom nos grupos para que as crianças escolham a cor que querem usar para “colorir” a água (Figura 21). Segundo seu planejamento, cada grupo irá usar uma única cor. Entretanto não é o que ocorre.

**Amanda:** “Na hora que eu escolhi as cores do papel, eu peguei lá (no almojarifado) assim, vou pegar cores que vão colorir rápido. A minha ideia não era para misturar, era cada grupo com a garrafa de uma cor. Só que na hora que eles escolheram duas cores, eu pensei assim: e por que não misturar? Não tem problema nenhum misturar”.

Fonte: Transcrição de vídeo.

Percebemos neste trecho que Amanda desperta para a necessidade de um menor controle e maior participação das crianças na realização da atividade: “(...) eu pensei assim: e por que não misturar? Não tem problema nenhum misturar”. Apesar da ideia de misturar as cores verde e amarela ter sido dado pela própria agente a partir da ação das crianças que pegaram duas cores, e não apenas uma, como ela previa, já há ali um desejo de maior envolvimento das crianças. Nos outros grupos, as crianças escolheram as cores, o que não ocorreu na primeira vez que a atividade foi realizada. Em outro momento da atividade, Amanda também deu a oportunidade às crianças de tentarem fazer a argola que, junto com as garrafas, seriam usadas para o jogo das argolas. Quando percebeu que não conseguiam, auxiliou os grupos exercendo colaborativamente o papel de sujeito mais capaz naquele momento, assim como Vygotsky (1984) afirma que aprendemos (Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente, no dizer de Zoia Prestes). Pode parecer algo simples, mas este é o início de um processo de despertar nas participantes de uma reflexão sobre seu fazer em busca de um maior engajamento das crianças. Ainda parafraseando Vygotsky, podemos dizer que essas novas atitudes, essa nova compreensão da prática e do próprio processo de desenvolvimento das crianças encontrava-se em brotos que foram emergindo à medida que essa mesma prática era observada por meio das imagens do vídeo e ressignificada. Assim, embora a ampliação da prática ainda apresente pontos de estrangulamento em relação ao controle do planejamento e das crianças e aconteça

de forma fragmentada, essa prática ressignificada foi capaz de fazer emergir um processo inicial de participação provavelmente nunca antes experimentado pelas crianças.

### **6.5 Crianças pequenas podem ser protagonistas na elaboração das atividades? Onde é que isso vai dar?**

Percebemos, nos seis primeiros encontros, que as crianças têm um potencial, uma competência que precisa ser compreendida e explorada. Como anuncia Goulart (2002), as metodologias que adotamos precisam articular a curiosidade infantil a formas das crianças explorarem o mundo por meio das linguagens e dos conhecimentos construídos pela humanidade. Contudo, como traduzir tudo isso num trabalho cotidiano em espaços coletivos de cuidado e educação de crianças? Ao contrário do que ocorre no cotidiano, a autora aponta que, na escola, há necessidade de organização de estratégias e de um ambiente favorável para fazer emergir as curiosidades infantis, a participação e a aprendizagem das crianças.

Na busca de estratégias que possibilitem às crianças exercerem o lugar de protagonistas na elaboração e realização de uma atividade, aventuramo-nos na construção de um pequeno projeto de construção de um ônibus. Entretanto, para que as análises seguintes façam sentido, precisamos retornar ao dia em que a ampliação da atividade das “Garrafas Coloridas” foi realizada. Conforme descrito na seção anterior, após a atividade, Cátia me procurou, pois estava bastante angustiada. À medida que conversávamos, a agente foi se sentindo acolhida e, após algum tempo, começou a relatar sobre uma brincadeira que estava acontecendo em sua sala. Notei, naquele relato, um potencial revelador. Cátia estava prestando mais atenção nas crianças e em seus interesses. Segundo Goulart (2002), na maioria das vezes, não damos a real importância ao ato de escutar e observar as crianças nas brincadeiras de faz de conta e nos momentos em que estão interagindo. Somos treinados a falar para o outro o que é certo. Nada de perguntar, duvidar, palpitar. Concordamos e ainda acrescentamos que, outras vezes, não ouvimos as crianças porque não sabemos o que fazer com as indagações infantis. Quando a agente se abre e fala dessa nova experiência, alavanca novos caminhos e possibilidades em sua prática, que dão espaço para a pergunta, assim como para o inesperado. Como aquele momento não foi gravado, pedi que ela me enviasse por escrito o que havia acabado de contar.

Boa tarde, Ana. Planejei dar essa atividade de colagem com EVA no dia 22-06. Iniciei a atividade com 3 crianças de cada vez, e, as outras, combinamos de pegar brinquedos. Durante a atividade, percebi que as crianças começaram pegar cadeiras e colocar uma atrás da outra, simulando um ônibus. A brincadeira teve a iniciativa de Cássia e Tatiana que dizia que era o ônibus que ia levá-los no passeio no Expominas que seria dia 24. Achei interessante, pois eles ainda não tinham feito isto. Percebi que aquilo estava mais prazeroso pra eles, que não estavam mais tendo interesse pela atividade que eu estava dando. A Cássia fez correndo para continuar brincando no ônibus. Voltou brava para me falar que Elena tinha tomado o lugar dela que era de motorista. Parei com a atividade e expliquei que a brincadeira ficava mais legal se todos pudessem ser motorista e passageiro, aí eles concordaram. Deixei o restante da atividade para o dia seguinte e fui interagir com eles. Logo Júlia disse que também tinha o cobrador, e Tatiana, muito esperta, falou que tinha que pagar passagem. Wander falou que ele é quem ia dar o sinal (rsrsrs). E assim eles ficaram um bom tempo brincando, e agora já chegam querendo fazer o ônibus. Faço uma interferência dizendo que temos que fazer um combinado para que possamos ter um momento para que essa brincadeira aconteça (Relato enviado via WhatsApp em 04/07/2016).

Figura 22 – "Colagem com EVA" e "Brincando de ônibus"



Legenda: Fotos enviadas pela Agente de Educação Infantil em 04/07/2016.  
Fonte: Acervo da autora.

Alguns dias depois, a agente também enviou uma gravação em vídeo (gravação feita com seu próprio celular) com o momento da brincadeira e relatou que esse jogo estava sendo demandado pelas crianças constantemente. Vemos, nesse episódio, que Cátia já estava incorporando os recursos disponibilizados pela pesquisa e realizando, ela própria, as gravações em vídeo e fotos das práticas ocorridas.

Nos encontros que sucederam à gravação da ampliação da prática, Cátia mencionou a brincadeira em vários momentos. Então, após encerrarmos o quinto encontro, fizemos um convite inesperado: que tal propormos às crianças a construção de um ônibus? Cátia prontamente aderiu à ideia, mas se mostrou insegura por ser uma experiência nova para ela. Foi, então, que sugerimos uma inversão de papéis. A pesquisadora assumiria a condução da atividade enquanto a agente realizaria as gravações. Assim, o “Projeto Ônibus” contribuiu para que a pesquisa colaborativa compartilhada acontecesse para além dos Encontros

Formativos. Este é o potencial de uma prática compartilhada baseada na confiança e na colaboração. Partilhamos não só os lugares de pesquisadora e docente, mas também as angústias, os conflitos, desafios e prazeres postos por cada um dos lugares. Nesse momento, essa nova proposta de atividade apresentou à Cátia uma nova possibilidade de trabalho com as crianças, capaz de promover uma maior participação e interação entre elas e delas conosco e com os materiais. Ao mesmo tempo, ofereceu-se a oportunidade para que a pesquisadora vivenciasse o lugar de quem faz, ou seja, de professora que busca conduzir uma prática diferente da que a agente está acostumada e que emerge da escuta das crianças.

Contudo, o tempo para a realização deste trabalho era muito curto, dado o prazo que tínhamos para finalizar a pesquisa. Fizemos, ao final do sexto encontro, um planejamento geral com as duas agentes e iniciamos o projeto (Figura 23). Foram 5 encontros com as crianças e um último encontro com Cátia e Amanda para fecharmos a pesquisa. Os três primeiros encontros com as crianças foram destinados ao planejamento do ônibus e levantamento de materiais. Uma parte do terceiro encontro e o quarto usamos para construir o ônibus e, no quinto e último, as crianças fizeram as primeiras explorações e brincaram no transporte, com direito a trocador, motorista, volante, dinheirinho e sinal para descer. Neste projeto, seguimos o fluxo das crianças e compartilhamos saberes, ideias e propostas, numa relação simétrica, assim como propusemos nos Encontros Formativos com as Agentes de Educação Infantil. À medida que o projeto seguia, a participação das crianças aumentava. Elas não apenas “seguiram regras”, mas opinavam, escolhiam, tomavam frente em várias situações, construam, desconstruam por meio de ações intencionais e experimentaram o lugar de protagonistas engajados em práticas sociais concretas.

Figura 23 – "Projeto Ônibus" – Parte I



Legenda: Ampliação da prática compartilhada. Atividade realizada entre os meses de setembro e outubro (2016).  
Fonte: Videoformação.

Nos trechos seguintes, analisaremos como o projeto possibilitou um maior engajamento das crianças e muitas aprendizagens.

---

**Trecho 11** (Vídeo 1.º Encontro com as crianças, em 27/09/2016)

Iniciamos o primeiro encontro com as crianças fazendo uma roda. Antes mesmo da agente falar, algumas crianças comentam que se lembram de mim. Cátia aproveita para dizer que retornei porque quero fazer uma proposta a elas. Diz às crianças que me contou sobre a brincadeira do ônibus e que eu achei muito legal. Proponho, então, às crianças que façamos um ônibus para que elas possam brincar, e elas ficam eufóricas.

**Pesquisadora:** “E aí, o que vai ter no nosso ônibus? Quem quer falar é só levantar o dedo”.

**Tatiana:** Vai ter cadeiras.

**Pesquisadora:** Quantas?

**Tatiana:** “Assim, oh! (Mostra dois dedinhos). Duas”.

**Pesquisadora:** “Será que só duas está bom?”.

**Tatiana:** “Não”. (Abre as duas mãozinhas mostrando a quantidade que precisava).

**Pesquisadora:** “Quantos Tatiana está mostrando agora? Vamos contar? Um, dois, três... E aí dez cadeiras está bom?”.

**Crianças:** “Sim!”.

**Pesquisadora:** Então, depois vamos ver se vai dar certo com dez cadeiras. E o que mais vai ter neste ônibus?

**Cátia:** “Ana, a Tatiana tem outra ideia. Fala, Tatiana”.

**Tatiana:** “Vai ter uma corda”.

**Pesquisadora:** “Corda? O que vamos fazer com a corda?”.

**Tatiana:** “Vai ter uma corda no buraco?”.

**Pesquisadora:** “E pra que serve esta corda?”.

**Tatiana:** “Pra segurar assim, oh!” (Faz como se puxasse uma corda de cima para baixo).

**Cátia:** “Pra segurar?”.

**Pesquisadora:** “Tatiana, essa corda é aquela que fica no alto e a gente aperta?”.

**Tatiana:** “É essa!”.

**Pesquisadora:** “Ah! É aquela cordinha que a gente puxa quando quer descer do ônibus!” Que legal, Tatiana! Boa ideia! Mais alguém tem alguma ideia?”.

(Todas as crianças levantam o dedo.)

**Pesquisadora:** “O que mais, José?”.

**José:** “Uma escada”.

**Pesquisadora:** “E como vamos construir uma escada?”.

**Cátia:** “Uma escada pra subir e descer?”.

**Tatiana:** “A gente faz um buraco”.

**Pesquisadora:** “E como vamos fazer um buraco?”.

As crianças ficam caladas, não sabem o que propor. Então, começo a anotar as propostas de Tatiana e as crianças olham curiosas.

---

Fonte: Transcrição de vídeo.

Esse é o momento das primeiras interações com as crianças, no qual assumo o papel de conduzir o projeto. Nem havíamos explorado se as crianças já tinham andado de ônibus, como foi, onde foram e as primeiras ideias já começaram a surgir. Naquele momento, partindo do pressuposto de que ensinar não é simplesmente transmitir conhecimentos, começa a configurar-se o que Lave e Wenger (1991) chamam de comunidade de prática, em que a aprendizagem, o conhecimento e a construção da identidade ocorrem pela participação das pessoas em grupos sociais, envolvidas em um tema em comum que querem aprender por meio de compartilhamento de conhecimentos, informações e vivência, em um tempo determinado. Começamos a nos constituir como um grupo, no qual todos nós nos engajamos em prol de um único desejo: construir um ônibus por meio do compartilhamento de ideias e propostas.

Figura 24 – "Projeto Ônibus" – Parte II



Legenda: Escolha da cor do ônibus. Atividade realizada em 29/09/2016.

Fonte: Videoformação.

---

### Trecho 12 (Vídeo 2.º Encontro com as crianças, em 29/09/2016)

Após as crianças desenharem em um papel craft grande o que teria no ônibus, proponho a escolha da cor do nosso ônibus, já que no encontro anterior não conseguimos definir. Já com as crianças sentadas em volta de jornais no chão, explico que cada uma receberá uma fichinha que deve colorir de uma única cor usando o pincel atômico. Em seguida, prego as fichinhas no quadro de acordo com a cor, formando um gráfico. Contamos quantas fichas têm de cada cor e registro a quantidade. Por último, tentamos descobrir qual será a cor do ônibus com a ajuda de José (Figura 24).

**Pesquisadora:** “E agora? Qual será que tem mais? Qual vocês acham que tem mais?”.

**Crianças:** “Esse!”. (Algumas crianças se levantam e começam a apontar para a fichinha que coloriram – verde).

**Pesquisadora:** “Olha até onde essa fichinha foi. (Aponto no gráfico para a que tem mais fichas). “Agora olha essa daqui. (Aponto para a verde). Qual tem mais?”.

**Crianças:** “Esse!” (Verde).

(As outras crianças se levantam e começam a apontar para a sua fichinha. Peço que se sentem.)

**Pesquisadora:** “Eu vou contar pra vocês qual a cor que ganhou. José vai me ajudar. Vem cá, José. Olha aqui. Presta atenção aqui. Qual cor dessas aqui você acha que ganhou?”.

**José:** (Aponta para a que tem mais fichas, a azul).

**Pesquisadora:** “A azul. Ele acha que é a azul. (Mostro para as crianças). Você sabe por que é essa? Por que é essa?”.

**José:** “Porque ela tá lá em cima”.

**Pesquisadora:** “Gente, olha o que o José falou. Ele falou que o azul ganhou porque ele está lá em cima. Quer dizer que tem mais azul. Então, que cor vai ser o ônibus?”.

**Crianças:** “Rosa! Verde!”.

Fonte: Transcrição de vídeo.

É instigante observar o modo como as crianças experimentam o lugar de quem decide, de quem faz uma escolha, no nosso caso, a partir da ficha colorida com a cor de sua preferência. “Qual (cor) vocês acham que tem mais?”. “Esse!” (a cor que eles pintaram). Depois, quando José aponta para a azul. “Quer dizer que tem mais azul. Então, que cor vai ser o ônibus?”. “Rosa! Verde!”. Como vimos, mesmo depois de feita a contagem das fichas de cada grupo, a maioria das crianças ainda não se deslocou de sua própria escolha para se colocar no lugar de observadoras, empreendendo um raciocínio lógico-matemático. Nesse caso, centraram-se em sua própria escolha para dizer que deve valer a cor que escolheram. A quantidade, objetivamente, não importa. Importa seu desejo particular. Também não há, por parte do adulto que conduz a atividade, um trabalho envolvendo o raciocínio lógico-matemático, por exemplo, de uma relação biunívoca entre as fichas azuis e as demais. Esse trabalho poderia ter

facilitado o descentramento das crianças promovendo uma comparação das fichas, uma a uma. Porém, não se julgou importante esse trabalho nesse primeiro momento. Entretanto, José já tem uma percepção diferente. Embora tivesse pintado sua ficha de amarelo, apontou o grupo das fichas azuis como vencedor. Podemos inferir, pela resposta de José, que ele se apoiou na percepção da altura que as fichinhas ocupavam no quadro: “Você sabe por que é essa?” “Porque ela tá lá em cima”. Essa resposta foi suficiente para aquele primeiro momento em que as crianças iniciavam uma forma nova de participação e expunham o que pensavam sobre o fenômeno observado. Importava mais assegurar a participação delas do que centrar a atividade na exploração do conhecimento lógico-matemático, que também não foi deixado de lado. Afinal, eram crianças de 3 anos em seus primeiros ensaios de uma participação mais ativa.

Para que as crianças possam participar, é necessário que vivenciem práticas diárias de exercício de escolha em práticas sociais reais. Para essa experiência, não podemos fazer por elas, mas podemos criar ambientes propícios para que elas se exercitem. Entretanto, alertamos que nosso objetivo não é a aprendizagem de conceitos matemáticos por si, e sim que elas possam apreender o mundo por meio das diversas linguagens, inclusive a linguagem matemática. “Essas linguagens constituem-se como instrumentos culturais de apreensão do mundo, de maneira a dar forma às diversas aprendizagens infantis” (GOULART, 2002, p. 61). Nosso papel é estarmos atentas aos conhecimentos que as crianças possuem e criar situações que sejam desafiadoras para que construam novos conhecimentos.

Como afirma Sarmiento (2005), não é por acaso que as principais abordagens teóricas atuais pesquisam a competência infantil a partir do momento vivido e não no “vir a ser”, na incapacidade e incompletude infantis. Ao contrário, compreendem a criança como um ser capaz, com direito a voz e a ser ouvida, coconstrutora de conhecimento no processo de interação social. Contudo, como afirma Rogoff (1995), enaltecer a autonomia infantil e estimular sua participação não significa submeter os adultos aos desejos das crianças. A autonomia autêntica é regulada na interação lado a lado entre sujeitos cooperativos em determinadas atividades culturais que são compartilhadas e possibilitam a participação das crianças com diferentes papéis.

Neste episódio, portanto, o que se destacou foi a capacidade das crianças de escolherem a cor que gostariam de pintar o ônibus, de expressarem seu desejo por meio da pintura das fichinhas

e de se deslocarem, talvez como um primeiro exercício, de seu ponto de vista, de seu desejo, para observarem quantidades, mesmo que ainda de forma perceptiva, mesmo que esse trabalho fosse realizado apenas por uma criança, José. Essa primeira ação de José abriu possibilidades para que todo o grupo avançasse (GOULART e ROTH, 2006).

Figura 25 – "Projeto Ônibus" – Parte III



Legenda: Antônio antecipadamente mostra como devemos colocar o papelão para fazer o ônibus. Atividade realizada em 19/10/2016.

Fonte: Videoformação.

---

**Trecho 13** (Vídeo 3.º Encontro com as crianças, em 19/10/2016)

No terceiro encontro com as crianças, discutimos o que mais teria em nosso ônibus. À medida que elas apontam o que falta em nosso ônibus, observando a imagem fixada na parede, escrevo no cartaz. Em seguida, leio o que foi dito por cada uma para, então, definirmos como o papelão será colocado na montagem do ônibus. Antônio, mais que depressa, mostra como devemos fazer (Figura 25).

**Pesquisadora:** Lembra que eu trouxe as caixas quando a gente começou a falar do ônibus? Aí, eu desmontei as caixas pra ficar mais fácil da gente pensar como podemos usar o papelão pra fazer esta parte aqui do ônibus (mostra a parte externa do ônibus na imagem). Que cor é essa aqui?

**Crianças:** Azul.

**Pesquisadora:** Vocês se lembram que escolhemos a cor azul pra ser o ônibus. Eu entreguei um papelzinho pra vocês e vocês coloriram da cor que queriam. Aí, a cor que mais saiu foi azul. Então nosso ônibus será azul. Eu trouxe o papelão pra gente fazer esta parte aqui, como se fosse a parede do ônibus. (Enquanto eu falava, Antônio já pegou o papelão e começou a levantá-lo). Como será que podemos montar... Isso mesmo Antônio, ele já levantou um pedaço aqui. Será que se a gente for montando assim, conseguimos fazer o ônibus?

**Crianças:** Sim.

**Pesquisadora:** Vem cá, Luciene. Onde mais a gente pode colocar o papelão aqui pra montar o ônibus? (Luciene levanta e em seguida as outras crianças também. Todas queriam ajudar).

Fonte: Transcrição de vídeo.

O ambiente potencializador organizado intencionalmente no projeto através dos espaços e materiais possibilitou que Antônio se expressasse e compartilhasse suas ideias à procura de soluções para a situação colocada. O papel de protagonista foi aqui, mais uma vez, descentralizado, colocando a criança no lugar de ator social ativo e competente. Apesar da vulnerabilidade e da dependência ser características próprias da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), não devem ser entendidas como especificidades que as colocam no lugar de alguém menos capaz. Na verdade, junto com a globalidade, fazem com que a professora da Educação Infantil tenha um papel amplo e que desempenhe diferentes tarefas ao mesmo tempo, de cuidado e educação.



Para Goulart (2002), entender a criança pequena como sujeito sociocultural expressa que a construção do conhecimento acontece no encontro com o outro (adulto, crianças, livros, objetos, etc). Aprende-se através de múltiplas linguagens (brincando, explorando o mundo, escrevendo, construindo coisas, exprimindo afetos, etc). Então, mais importante que ensinar conceitos é deixar que manipulem, explorem, observem, expressem sua visão de mundo. Em se tratando da linguagem matemática (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999), é importante propor um ambiente repleto de possibilidades com as quais as crianças possam deparar e resolver situações-problema. Esse ambiente lhes permite ir estruturando o raciocínio lógico, realizando descobertas que lhes pareçam significativas e criando relações que o saber matemático pode proporcionar na descoberta do mundo e de si mesmo.

Caberia ainda apresentarmos muitos outros episódios, em que as crianças intercambiam com a pesquisadora e a agente o lugar de protagonistas. Poderíamos, ainda, observar criteriosamente de que forma a linguagem matemática apareceu e como as crianças lidaram com ela. Contudo, nosso trabalho de campo se estendeu muito além dos limites possíveis para a organização deste trabalho. Permanecemos até o final do mês de outubro, o que nos deixou um tempo muito reduzido para procedermos todas as análises que gostaríamos de fazer. Sabemos que há limites para tal exposição, mas, certamente, não há limites para nossas aprendizagens. E, por isso mesmo, não poderíamos finalizar este capítulo sem apresentar alguns indícios de tais aprendizagens por parte das agentes. Em vários encontros, relataram a importância dos momentos reflexivos para elas e o diferencial da formação ao discutir temáticas relacionadas às suas vivências com as crianças:

Esses encontros aqui com você têm sido muito rico neste sentido (da reflexão). A gente nunca tinha parado pra observar uma aula que a gente dá, uma atividade que a gente propõe. Então, tá sendo muito prazeroso pra gente, pra gente crescer". (Amanda, 6.º Encontro Formativo, 16/09/16).

Tem essas formações que a gente faz. Igual você está falando, esta questão de vivenciar, da criança manipular, de fazer (discutidos em vários encontros). Da gente estar vendo a gente mesmo ali (nos vídeos), sabe. Às vezes, a gente faz aquelas formações que fica meio vago e aqui a gente está discutindo de maneira, assim, mais ampla. Está muito bacana pra gente. Eu, pelo menos, não tinha tido essa experiência de ver, sabe, as práticas da gente e ver o que a gente precisa melhorar. Muitas coisas a gente consegue observar, mas tem coisas que, às vezes, (não consegue). Igual a gente falou, uma pessoa de fora que chega. Por isso que é bom essa troca de ideias, essa interação entre a gente, nosso trabalho [...] (Cátia, 6.º Encontro Formativo, 16/09/16).

Esses depoimentos são expressões de vivências que marcaram o contexto colaborativo vivido pelo nosso grupo nesta pesquisa: a oportunidade de refletir, de se ver e ver a própria prática para ressignificá-la, as trocas, o olhar de alguém que não pertence à instituição são elementos que evidenciam o impacto que uma formação em contexto, colaborativa e compartilhada, pode ter.

Ficou muito claro também, tanto para nós pesquisadoras quanto para as agentes, nesta pequena experiência que tivemos, que as crianças respondem ao ambiente quando este é rico em possibilidades e interagem ativamente entre elas, com os adultos e com os materiais:

Nossa! Quando eu vejo o ônibus pronto, a gente vê assim como é importante dar valor a uma brincadeira. O tanto de coisas que esses meninos fizeram pra chegar nesse ônibus. Tudo que foi discutido. Pode ser feito no início do ano e levar o ano todo pra chegar na conclusão. Eles vão estar sempre aprendendo alguma coisa. Questão de número, cor, formas. Tudo que a gente precisa trabalhar foi trabalhado na atividade. Não precisa ser maçante. É com a participação deles, entusiasmos deles. Foi muito bacana. Acrescenta muito. (Amanda, 7.º Encontro Formativo, 08/11/16).

Serviu pra mim pra valorizar mais esta questão da participação deles. Igual nós já tínhamos falado: de ouvir, observar mais (as crianças). De uma coisa (a brincadeira de andar de ônibus), assim, que partiu deles, foi muito mais significativa que muitas coisas que nós trabalhamos. (Cátia, 7.º Encontro Formativo, 08/11/16).

As crianças, durante o projeto de construção do ônibus, eram instigadas a interagir com o ambiente e a participar ativamente das etapas, desde o planejamento até a construção do transporte. Suas observações, perguntas e vivências, ao mesmo tempo em que davam contorno ao projeto, colocavam-nas no lugar de protagonistas. A prática de listar o que teria em nosso ônibus só foi possível a partir das colocações das crianças, que, a cada encontro, incrementavam a lista, opinando sobre o que devia constar. Na escolha do material que seria usado na campanha e na cor do ônibus, elas vivenciaram práticas sociais em que a escolha, por meio do voto, definiria a situação, mesmo que, como vimos no sexto capítulo, elas não conseguissem se descentrar de sua própria escolha. Na montagem do ônibus, assim como em todo o processo, as crianças tomaram frente em várias situações, construía, desconstruía por meio de ações intencionais e experimentaram o lugar de protagonistas engajadas em práticas sociais concretas.

Enfim, ainda poderíamos aprofundar muitas questões que no escopo deste estudo não foram debatidas ou apenas mencionadas. Mas nosso objetivo principal, levando em consideração que se trata de um mestrado profissional com prazo rigoroso, sem direito a bolsa de estudo e

com foco na prática, era causar um impacto nas práticas pedagógicas, trazendo à tona o potencial de todos os participantes – crianças, Agentes de Educação Infantil e pesquisadoras.

## **7. FIM DA JORNADA E INÍCIO DE UM NOVO CAMINHO...**

Buscamos nesta pesquisa refletir colaborativamente – pesquisadoras e agentes de Educação Infantil – sobre as práticas pedagógicas realizadas com crianças de 3 anos, principalmente aquelas relacionadas à linguagem matemática, em um Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Contagem.

No decorrer de nosso estudo, a inserção em campo nos evidenciou muitas questões relacionadas à participação das crianças, ao planejamento e à postura das agentes ao conduzir as atividades. Dessa forma, ampliamos nossos olhares e aceitamos os desafios que emergiram do contato com a realidade. Adotamos, então, uma metodologia que acreditávamos ser capaz de provocar uma reflexão sobre a prática e suscitar, conseqüentemente, novas aprendizagens, das quais todos se beneficiariam: crianças, agentes, escola e pesquisadoras.

Nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de fazer uma revisão da literatura sobre a história das crianças, da infância, da Educação Infantil e das creches no município de Contagem. Sabemos que várias concepções de infância e criança construídas historicamente, e aqui retratadas, encontraram nas instituições de Educação, desde sua origem, espaços consonantes e dissonantes. Tais concepções, não obstante, fazem parte do imaginário que nós, educadoras, temos acerca da infância e da criança e que, conseqüentemente, podem influenciar as práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas. O município de Contagem, apesar das peculiaridades relacionadas ao contexto social, político e econômico, não está desvinculado da história de constituição das creches. Revelar as circunstâncias nas quais as creches contagenses foram criadas nos possibilitou entender a importância e as dificuldades de se superar a visão assistencialista desse atendimento e de se construir um novo olhar sobre seu papel, estimulando a compreensão da creche como um espaço coletivo destinado à educação e ao cuidado das crianças pequenas.

Adentramos também nos referenciais teóricos da Sociologia da Infância e da Psicologia, que revelam os conceitos de infância e de criança e que se baseiam na identificação das singularidades infantis, reconhecendo que as crianças são atores sociais plenos (SARMENTO, 2005), inseridas em um mundo complexo onde não apenas reagem às suas demandas, mas também agem e as transformam (VYGOTSKY, 1984). Além disso, vimos que as crianças são produtoras de cultura e participantes da construção de sua própria vida e da vida daqueles que

a cercam. Possuem voz própria e, por isso, devem ser ouvidas e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões. Como cidadãs de direitos e atores sociais, necessitam da implementação de políticas públicas que assegurem uma Educação Infantil de qualidade. Nessa perspectiva, cabe ao professor romper com um planejamento rígido e definido *a priori* para incluir a criança, seu ponto de vista e as questões que emergem quando estão brincando, explorando o ambiente, interagindo com seus pares, com os adultos, com os espaços e com os materiais.

Contudo, como traduzir essas novas concepções num trabalho cotidiano, dentro de um espaço institucional capaz de construir uma ponte entre curiosidade infantil, sua forma de explorar o mundo e os conhecimentos a serem construídos coletivamente? Acreditamos que o melhor caminho é acolher, ouvir, provocar e seguir o fluxo das crianças a partir de propostas que dialoguem com o mundo infantil e seu desejo de conhecer a si e ao mundo a sua volta (GOULART *et al*, 2016). Práticas fragmentadas, baseadas na repetição e memorização não dialogam com a globalidade infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), forma como os pequenos veem o mundo. “Precisamos romper com práticas profissionais rotineiras, burocráticas e individuais, considerando que a interdisciplinaridade com outras áreas do saber na creche será imprescindível ao projeto educativo” (ANDRADE, 2010, p. 25). Práticas estas, entendidas por nós, como práticas socioculturais e históricas, que estão associadas a uma relação entre teoria e prática, em que conhecimentos teóricos, práticos e éticos influenciam a práxis.

Nesse processo de transformação da prática em prol das crianças e suas famílias, era fundamental a reflexão docente sobre os saberes da experiência. Por isso adotamos, nesta pesquisa, o termo *professor reflexivo* (SCHON, 1990; NÓVOA, 1995) em oposição à racionalidade técnica presente no trabalho e formação docente, cujo papel do professor é de instruir, transmitir informações adquiridas de fora para dentro. Assim como descreve Vygotsky (1984), entendemos a aprendizagem (não só em relação às crianças, mas também aos adultos) como algo a ser construído num movimento que incorpora avanços e recuos, contradições, aprofundamentos e também rupturas, em um processo dialético complexo, por meio da participação do sujeito na cultura. E ainda citamos Lave (1997), que, na mesma perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, defende que o ponto de partida da aprendizagem é a prática social que acontece em comunidades de prática. A aprendizagem vai além da aquisição racional do conhecimento, pois envolve a emoção, os sentimentos, as formas de comunicação, os conflitos, as rupturas. Por isso optamos pela pesquisa colaborativa, por

entendermos que seu caráter mediador entre a comunidade de pesquisa e a comunidade de prática pode aproximá-las e provocar, por meio da investigação, reflexões significativas (IBIAPINA, 2007).

Nessa pesquisa colaborativa e compartilhada, não temos dúvidas de que intercambiar o papel de protagonistas (adultos e crianças) nos possibilitou experimentar diferentes papéis, enxergar caminhos desconhecidos e exercitar habilidades que a escuta, o acolhimento e a reflexão nos proporcionaram. Todos os atores desse estudo foram protagonistas em determinados momentos como em uma “dança do protagonismo”. Durante o processo, ora eu, como formadora, vivencio este lugar, escuto o que as agentes falam, aceito e provooco; depois me despeço desse lugar; ora elas, as agentes, assumem o lugar de formadoras. Cátia, ao ouvir e aceitar o que as crianças expressam por meio do faz de conta e fluir com elas, deixando de lado a atividade de colagem das bandeirinhas, possibilita que as crianças sejam protagonistas. Ao fluir com as crianças, a agente sugere: “Quero explorar isso!” Então, ela passa a ser a protagonista e abre seu planejamento para que as crianças também sejam. Quando relata a experiência de brincar de ônibus e sugerimos que a transforme em um projeto, volto à cena. Acolho, escuto e provooco para que a prática seja transformada. O movimento empreendido junto à universidade segue este mesmo fluxo. A cada encontro de orientação, intercambiamos o lugar de protagonistas. A cada feito das agentes e das crianças, novas discussões foram empreendidas de forma colaborativa e compartilhada. As reflexões, fruto dos encontros de orientação, alavancavam os encontros com as agentes e com as crianças e possibilitaram a construção de um trabalho rico e produtivo. Então, acolher, escutar, provocar e transformar ocorreram todo o tempo, entre todos os atores (GOULART *et al.*, 2016), crianças, agentes, pesquisadora e orientadora.

Todas aprendemos muito à medida que tecíamos caminhos colaborativos. As agentes se empoderaram enquanto profissionais, ao tomarem consciência de suas práticas, problematizá-las e aceitarem o desafio de inová-las, mesmo que em passos curtos.

E aqui temos que destacar o potencial do vídeo como instrumento de pesquisa. O impacto provocado pela observação das imagens da prática de cada uma trouxe um imenso diferencial. Vencidas as primeiras barreiras do medo da exposição e sentindo-se acolhidas, o vídeo proporcionou um mergulho do qual fez emergir novas potencialidades criadoras para todo o grupo.

Nós, pesquisadoras, entre idas e vindas, acertos e erros, também nos formamos e, por que não, empoderamo-nos. Aprendemos também a ouvir, a respeitar, a problematizar e a construir colaborativamente a difícil tarefa de cuidar de crianças pequenas e educá-las.

Já as crianças experimentaram um lugar diferente do que estavam acostumadas, foram ouvidas, valorizadas e convidadas a agir. Dar a oportunidade às crianças de exercerem seu protagonismo foi um dos objetivos perseguidos em nossa pesquisa, porque tínhamos a clareza de que o protagonismo das pesquisadoras e das agentes de Educação Infantil já era institucionalizado naquele espaço.

A experiência vivida com o desenvolvimento desta pesquisa nos trouxe importantes resultados acerca: (a) da integração entre a universidade e a escola; (b) do potencial da metodologia colaborativa/formativa, em especial do uso do vídeo como instrumento que permitiu a flexibilidade e a tomada de consciência da práxis e encorajou as participantes a buscarem novos olhares sobre seu fazer profissional; (c) da importância do protagonismo das crianças; (d) da construção de um roteiro metodológico de formação docente que dispara um processo inicial de reflexão sobre a prática voltada para profissionais que buscam ampliar sua formação profissional para trabalhar com crianças pequenas; (e) da construção da linguagem matemática como possível ferramenta de apreensão do mundo da criança pequena.

Em relação à integração entre a universidade e a escola, a pesquisa nos revelou que ela é possível e necessária, mas exige sensibilidade e uma metodologia que seja capaz de aproximar teóricos e práticos sintonizados em prol de um mesmo objetivo. Em nosso caso, acreditamos que a integração só se iniciou quando, de fato, entendemos o que é pesquisar colaborativamente, fato ocorrido na primeira reunião de orientação após o primeiro encontro formativo com as agentes, conforme apresentado no sexto capítulo. Ou seja, a colaboração só foi possível quando favorecemos, juntamente com as agentes, a produção de espaços para reflexão das práticas pedagógicas. Espaços estes que só se consolidaram quando adotamos os princípios de escutar, acolher, provocar e transformar. Aprender em companhia permitiu deslocar a aprendizagem profissional do isolamento para promover um desenvolvimento profissional cooperado.

Por sua vez, os resultados não seriam os mesmos se adotássemos uma metodologia diferente. Percebemos que o desenho que criamos, envolvendo a observação da prática junto com as

crianças, os encontros formativos com as agentes e as reflexões na universidade durante as orientações se tornaram um instrumento potente para que, em tão pouco tempo, pudéssemos chegar aos resultados a que chegamos. A observação da prática nos trouxe pistas preciosas sobre os caminhos que deveríamos trilhar. Sem ela, talvez não teríamos elementos suficientes para provocar nas agentes a reflexão. A videoformação utilizada nos encontros formativos se destacou como um dos instrumentos da metodologia e teve dupla importância. Ao mesmo tempo em que permitiu que me visse e refletisse sobre minha conduta a partir da análise do primeiro Encontro Formativo com as agentes em uma reunião de orientação, viabilizou às agentes se verem, perceberem como as crianças reagem diante das atividades propostas por elas e ampliou seu olhar sobre o que faziam. As reflexões a partir dos vídeos da rotina, das formações e das discussões teóricas nos momentos de orientação traziam elementos não observados, seja na postura das agentes, da pesquisadora ou na reação das crianças, e davam contorno à pesquisa. A utilização dos vídeos foi tão importante enquanto mecanismos formativo e problematizador que até uma das agentes, Cátia, apropriou-se dessa ferramenta utilizando gravações do seu próprio celular e fotos como evidências que traduziam discussões que fazíamos nos encontros e que retratavam o que ocorria em sua sala quando começou a observar mais as crianças. Dessa forma, a metodologia adotada e, principalmente, a videoformação, foi de suma importância, pois fez emergir processos formativos em que a flexibilidade e a tomada de consciência da práxis de todas as envolvidas favoreceram a superação de modos cristalizados de pensar e agir e encorajaram a busca de novos olhares sobre o fazer profissional de cada uma. Acreditamos, inclusive, que, diante da metodologia adotada, o próximo passo seria nossa “saída de cena” para que as agentes pudessem compartilhar conosco uma prática realizada por elas, após nossas discussões, reflexões e vivências. Mas, como já anunciamos, o tempo limitado que tínhamos não nos permitiu avançar. Contudo, a partir de algumas crenças que as participantes trouxeram, colocamos em questão pontos cristalizados que comandavam o planejamento, a rotina e a aprendizagem das crianças e que tiveram muitos resultados positivos.

Porém, gostaríamos de destacar que todo esse esforço culminou na possibilidade de as crianças experimentarem uma atividade em que foram protagonistas. Mesmo com um curto espaço de tempo, pudemos mostrar que as crianças podem agir por conta própria e ocupam o lugar do poder da escolha, da expressão de suas individualidades, da expressão de seus desejos e de suas formas de verem o mundo. Ao transformar a sala de aula em um ambiente



participativo e estimulador, onde podiam interagir entre si, com os adultos e os materiais, elas afloraram e mostraram sua competência.

Com esta pesquisa, entendemos que, mesmo em condições mais difíceis e precárias, é possível a construção de um roteiro metodológico de formação docente que dispare um processo inicial de reflexão sobre a prática voltada para profissionais que buscam ampliar sua formação profissional para trabalhar com crianças pequenas. Consideramos, na verdade, como um início de conversa, um pontapé inicial que possibilitou uma experiência de inversão de perspectivas, tanto no trabalho das agentes de Educação Infantil que, a partir dessa investigação, começaram a ouvir as crianças e a ver suas potencialidades, quanto para as crianças, que começam a experimentar o lugar de protagonistas. Assim, avançamos de uma prática mais rígida e controladora para uma em que a participação das crianças aumentasse, mesmo que ainda de forma fragmentada. Mas não paramos por aí. Também foi possível uma intervenção na prática. Vivenciamos de forma compartilhada uma experiência incrível! Construimos um ônibus conjuntamente, a partir da observação de uma das agentes sobre uma nova forma de brincar das crianças, em um momento de faz de conta.

E, finalmente, retomamos a nossa pergunta que deu origem a essa pesquisa: Matemática na creche? O que podemos falar sobre isso? De certo, acreditamos que a pergunta ainda está por ser aprofundada. Apesar de a linguagem matemática estar presente nas práticas das agentes, em nossas discussões e no projeto de construção do ônibus, cabe, ainda, a definição de um foco mais apurado e um olhar mais aprofundado sobre a questão para ampliarmos essa discussão. Contudo, como já apontamos no quarto capítulo, entendemos que, ao invés de centrarmos nosso foco no ensino de conhecimentos matemáticos, devemos possibilitar às crianças experiências ricas, em se tratando da linguagem matemática, práticas culturais de brincadeiras, de jogos e situações desafiadoras, em que os pequenos possam ler a realidade e explorar o mundo. Quando pensamos em crianças pequenas, embora vivamos em um mundo onde a matemática se faz presente, não é a matemática que acontece desde bem cedo para a criança, e sim, viver, explorar o mundo e a si mesma. Nessa exploração, podemos ler e identificar elementos dos diversos campos do conhecimento, inclusive da matemática. Cabe ainda mencionar que, independentemente de qual conhecimento está em pauta, existem princípios que orientam uma prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil e que, para nós, pautam-se: (a) na escuta das crianças que desafiam os adultos a “sensibilizarem-se e se permitirem ser afetados, mais do que se deixarem agir automaticamente com a intenção de

afetar as crianças [...]” (GOULART; RIBEIRO; PEREIRA, 2016, p. 61); (b) nas relações simétricas que podemos construir com elas, em que todos são protagonistas na construção do currículo e (c) no currículo emergente que surge da junção dos dois primeiros e que inverte a lógica com a qual já estamos acostumados a trabalhar, em que o currículo, e não as crianças, é que dá o tom às nossas práticas.

Não temos dúvidas de que esse estudo abre muitas portas para outras investigações em que a formação continuada no interior da escola, a participação e a aprendizagem das crianças e o trabalho com a linguagem matemática, em se tratando de crianças pequenas, podem e devem ser problematizados. Na verdade, é o que pretendo fazer, já que aqui se encerra uma jornada, mas se inicia uma nova caminhada na qual, por meio do doutorado, pretendo dar continuidade à carreira de pesquisadora estudando mais a fundo temáticas que surgiram como fruto da presente pesquisa.

Para finalizar, gostaríamos de trazer algumas reflexões para subsidiar as políticas públicas em relação à Educação Infantil. Nesta pesquisa, podemos não apenas ver, mas também vivenciar o complexo trabalho com as crianças pequenas. As especificidades das crianças tornam nosso trabalho ainda mais desafiante a querer de nós um aparato de conhecimentos necessários quando se fala em cuidado e educação de crianças pequenas em espaços coletivos. Percebemos que elas possuem maneiras próprias de se comunicar, de explorar, de sentir e de entender o mundo que nós, educadores, precisamos conhecer para proporcionar a elas um ambiente adequado para sua formação. Temos o papel de desvendar o conhecimento que está por trás de uma brincadeira, de uma pergunta, de um gesto para proporcionar um trabalho de qualidade na Educação Infantil. Dada a complexidade do trabalho, é importante que os municípios, e especialmente Contagem, estejam em consonância com a lei que traz a obrigatoriedade de, pelo menos, a formação mínima do magistério, em nível médio, na modalidade normal para a docência na Educação Infantil. Por outro lado, educar a infância exige também constante reflexão sobre a prática, em busca da criação de formas diferentes e inovadoras de pensar, sentir e agir no contexto escolar. Por isso, a importância da formação em serviço dos docentes que atuam com a criança pequena.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. *Educação infantil: creches – atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRADE, Bernabé Pedrosa de Andrade. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: < <http://books.scielo.org>>. Acesso em: 09 out. 2016.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flokman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Ivone Garcia. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n], novembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994a. Obras Escolhidas, vol. 1, p.114-119.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1936). In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994b. Obras Escolhidas, vol. 1, p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. *Selected Writings*. 4. ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000. vol. 1.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994c. Obras Escolhidas, vol. 1, p. 222-234.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988a.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas de União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos a ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao §3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 09 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 13 de abril de 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 19 de dezembro de 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB n.º 2, de 19 de Abril de 1999*. Institui diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 22 de abril de 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.vol. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proinfantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na educação infantil*. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica / Secretaria de Educação a Distância, 2006.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press, 1986.

CERISARA, Ana Beatriz. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira Palhares (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Campinas, São Paulo: Professores Associados, 2007. p.19-50.

CLIFFORD, Richard M. Estudos em larga escala de educação infantil nos Estados Unidos. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, vol. 43, n. 148, jan./abr. 2013. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100006>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. *Edital concurso PMC, n.º 04/2006*. Concurso Público de Provas para provimento de cargos vagos e para cadastro de reserva do Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Contagem/MG. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 31 out. 2006a.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. *Lei Complementar n.º 180, de 15 de dezembro de 2014*. Altera e acrescenta dispositivos na Lei Complementar n.º 090, de 30 de julho de 2010, concede adicional, a título de abono, e dá outras providências. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 15 dez. 2014a.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. *Lei Complementar n.º 024, de 06 de dezembro de 2006*. Cria cargo de provimento efetivo de Assistente de Creche. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 06 dez. 2006b.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. *Lei Complementar n.º 187, de 29 de dezembro de 2014*. Cria o cargo de provimento efetivo de Professor de Educação Infantil — PEI, com jornada de quarenta horas, e dá outras providências. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 29 dez. 2014b.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Currículo da Educação Infantil de Contagem*. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012. 11v.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. *Caderno da educação infantil: construindo o projeto político-pedagógico*. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2007.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Cultura*, Porto, v. 17, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W.A. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge, 1997.

COSTA, Sandro Coelho. *Educação infantil no município de Contagem-MG: análise de uma política (1996-2010)*. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. *Revista Criança*, Brasília, n. 43, p.9-11, agosto 2007.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.v. 2.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMAZIO, Ademir. *et al.* Conhecimento matemático na educação infantil. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI Zenilde (Org.). *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012. p. 179-192.

DAVIS, Claudia Leme *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011. Disponível em: <[Http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

DESGAGNÉ, S. *Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa*. Departamento de Psicopedagogia, de didática e de tecnologia educativa. Université Laval. Québec, Canadá, 1997.

DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. *Marx e a natureza em: O capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

EXPERIÊNCIA. In: DICIONÁRIO Michaelis. *Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 14 set. 2015.

FRANCO, M. A. R. S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Endipe, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e a prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa ação*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 103-138.

FREUD, S. Projeto de uma Psicologia Científica. In: STRACHEY, J. (Ed.) *Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 1, p. 347-449.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GOULART, Maria Inês Mafra *et al.* Quem são os professores da Educação Infantil? Um estudo a partir do Programa PROINFANTIL. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 16, p. 31-48, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/5335/3695>>. Acesso em: 10 set.2016.

GOULART, Maria Inês Mafra. Infância e conhecimento. *Revista Paidéia*, Belo Horizonte, ano 5, n. 4, p. 113-146, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/922>>. Acesso em: 03 out. 2016.

GOULART, Maria Inês Mafra. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2002. p. 51-72.

GOULART, Maria Inês Mafra. *A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem*. 2005. 290 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GOULART, Maria Inês Mafra. *Psicologia da aprendizagem I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GOULART, Maria Inês Mafra; REIS, Débora Barbosa dos. Formação compartilhada na UMEI Silva Lobo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, IZA Rodrigues da; GOULART, Maria Inês Mafra (Org.). *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 64-73.

GOULART, Maria Inês Mafra; RIBEIRO, Natália Almeida; PEREIRA, Alexandre Fagundes. Participação e aprendizagem das crianças da UMEI Silva Lobo na exploração do mundo natural. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, IZA Rodrigues da; GOULART, Maria Inês Mafra (Org.). *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p.50-63.

GOULART, Maria Inês Mafra; ROTH, Wolff-Michael. Engaging young children in collective curriculum design. *Cultural Studies of Science Education*, New York, vol. 5, p. 533-562, 2010.

GOULART, Maria Inês Mafra; ROTH, Wolff-Michael. Margin/center: toward a dialectic view of participation. *Journal of curriculum studies*, 38, 679-700, 2006.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2002. p.13-30.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. Ethnography as a logic of inquiry. In: FOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J.; JENSEN, J. (Org.). *Research in the Teaching of the English Language Arts*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 2001. p. 201-224.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (Org.) *Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 418-437.



HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). *Formação de professores: texto & contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPIANA, I. M. L de M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília-DF: Líder, 2008.

IBIAPIANA, I. M. L de M. Pesquisar e colaborar na formação docente: modos de agir. In: COLÓQUIO NACIONAL E CONGRESSO INTERNACIONAL DA AFIRSE, 5., 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009.1 CD ROM.

JÓIA, Adelaide. Creche: entre o cuidar e o educar – avanços e desafios. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO – TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS. 11., 29 e 30 de outubro 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

KANT, I. *Prolegômenos*. São Paulo: Abril, 1973. vol. XXV (Coleção Os Pensadores).

KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.117- 132.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (Org.). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 269-291.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 58, p.77-81, ago. 1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1321/1323>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

KUHLMANN, Jr. Moisés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira Palhares (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Campinas, São Paulo: Professores Associados, 2007. p. 51-65.

KUHLMANN, Jr. Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./abr. 2002.

LAVE, J. On Learning. *Forum Kritische Psychologie*. Lernen. Holzkamp-Colloquium, n. 38, p.120-135, 1997.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEWIN, K. *Action Research and Minority Problems*. Soc. Issues. New York: Harbers and Brothers, 1946.

LIEBERMAN, And (Ed.). *Schools as Collaborative Cultures: creating the future now*. Lendon: The Falmer Press, 1990.

LOUREIRO JR, E. Metáforas de Videoformação. In: LOUREIRO JR, E; IBIAPINA, I. L. de M. (Org). *Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

LUZ, Iza Rodrigues. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. *Revista Paidéia*, Belo Horizonte, Ano V, n. 4, p. 11-40, maio 2008.

MEULDERS, Danièle *et al.* Trabalho e maternidade na Europa, condições de trabalho e políticas públicas. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 611-640, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/345/349>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

MOSS, P. Qual futuro da relação entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório? Tradução de Tina Amado. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, jan/abr 2011.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S; LEITE, M. I.; GUIMARÃES, D. NUNES, M. F. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus, 1999. p. 243-268.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOULART, Maria Inês Mafra; SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Avaliação de contexto na Educação Infantil: distintas temporalidades que se entrecruzam na construção da ideia de qualidade: In: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina, COUTINHO, Ângela Scalabrin (Org.). *Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015. p. 111 – 150.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OJA, Sharon Nodie; SMULYAN, Lisa. *Collaborative Action Research: a developmental approach*. London: The Falmer Press, 1989.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. Cortez: São Paulo, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa ação*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p 27-39. vol. 2.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, A. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: pedagogia em participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *Em Busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.188-216.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. *Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação*. São Paulo: Blucher, 2012.

PANIZZA, M. (Org.). *Ensinar matemática na educação infantil e séries iniciais: análise e propostas*. Tradução Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

PIAGET, Gean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores. *Proposições*, Campinas-SP, vol. 11, n.1, p.56-69, mar. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. *Contrapontos*. Itajaí, vol. 5, n. 1, p. 05-22, jan./abr. 2005a.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática na Licenciatura – um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da Licenciatura. *Relatório de pesquisa*. São Paulo: FEUSP/CNPq, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *A pesquisa na área de formação de professores e as tendências investigativas contemporâneas: questões teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas*. São Paulo: FEUSP, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez 2005b.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*. Coventry, Reino Unido: Instituto da Universidade de Warwick., v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2016.

RAMIREZ, Francisco O. Reconstitución de la infância. Extensión de la condición de persona y ciudadano. *Revista de Educación*, España, v. 294, p. 197-220, 1991.

RAMOS, ELIAS. 2015. Fotos da inauguração do CEMEI São Luiz. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/?materia=944403>. Acesso em: 25 ago. 2016.

ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: WERTSCH, J. V., DEL RIO P.; ALVAREZ, A. (Eds.) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1995. p. 139-163.

ROSEMBERG, F. Childhood and social inequality in Brazil. In: H. PENN (Ed.). *Unequal childhoods: children's lives in the south*. London: Routledge, 2005. p. 142-170.

ROTH, M., GOULART, M. I. M, PLAKITSI, K. *Science Education during Early Childhood: a Cultural-Historical Perspective*. New York: Springer, 2013.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 ago. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

SCHON, Donald A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SILVA, Isabel de Oliveira e. De pajem a professora: ambiguidades da formação docente na Educação Infantil. *Paidéia*, Belo Horizonte, ano V, vol. 4, p. 249-277, 28 maio 2008.

Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/927/701>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; GOULART, Maria Inês Mafra (Org.). *Crianças, professoras e famílias: Olhares sobre a Educação Infantil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

SOUSA SANTOS, B. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 39-56.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. O Debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 69-80, maio 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1044>>. Acesso em: 20 out. 2015.

STENHOUSE, Lawrence. *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Mora, 1987. (Seleção de textos por J. Rudduck y D. Hopkins).

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

THOMPSON. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRISCIUZI, Leonardo; CAMBI, Franco. *L'infanzia nella società moderna*. Dalla scoperta alla scomparsa. Roma: Riuniti, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WIDEEN, M; ANDREWS, I. *Staff Development for School Improvement: a focus on the teacher*. London: The Falmer Press, 1987.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, Española, v. 220, n. 220, p. 44-49, 1993.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezadas professoras e agentes de Educação Infantil,

Vimos através deste convidar você para participar da pesquisa intitulada “Matemática na creche? Uma análise do currículo e das práticas pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Contagem”. Os pesquisadores responsáveis são a Prof<sup>a</sup>. *Dra. Maria Inês Mafra Goulart*, do departamento de Ciências Aplicadas à Educação – DECAE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a mestranda *Ana Luisa Viana Pacheco*, do Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE/UFMG.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar práticas pedagógicas propostas às crianças entre dois e três anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil, tendo como foco os saberes matemáticos e contrastar com o currículo proposto pelo município. Neste processo, mapearemos o perfil das profissionais que participarão da pesquisa; analisaremos o caderno “A criança e a matemática” da coleção “Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimento” em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico da Instituição pesquisada; Mapearemos a prática observada; Identificaremos os elementos que caracterizam oportunidades de vivenciar experiências, principalmente as relacionadas à linguagem matemática e produziremos um caderno destinado às profissionais contendo a experiência vivenciada e trazendo subsídios para a construção de uma prática que considere os interesses das crianças e lhes permita expandir conhecimentos e vivências relacionadas à linguagem matemática.

Sabemos que em algumas ocasiões as pessoas podem se sentir desconfortáveis, incomodadas, constrangidas ou intimidadas ao se propor a participar de uma entrevista. Tais riscos serão amenizados pela possibilidade de o estudo contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública e, em particular, da Educação Infantil. Ressaltamos que todas as pessoas que participarem da pesquisa estarão resguardadas por qualquer eventualidade decorrente desta. Para tanto, escolheremos nomes fictícios para os entrevistados e as instituições que representam. O objetivo é dar uma maior proteção da imagem e da identidade aos participantes.

Como parte da pesquisa, serão entrevistadas as professoras e agentes de Educação Infantil da instituição para traçar o perfil e a trajetória profissional das mesmas e, dentre elas, aquelas que trabalham com crianças entre dois e três anos para discutirmos e analisarmos a prática. O objetivo desta última proposta é obter acesso às concepções que as agentes possuem acerca da criança, infância e Educação Infantil e dos aspectos que compõem o currículo; como os saberes e conhecimentos infantis integram o planejamento e as ações pedagógicas e, por fim, pretende entender que conhecimentos e saberes são privilegiados nas atividades cotidianas. Essa entrevista será gravada e transcrita. Faremos, além disso, filmagens do espaço físico e de atividades realizadas com as crianças para serem analisadas e reconstruídas coletivamente. As informações e as gravações que forem proporcionadas pelas entrevistas e pelas filmagens das atividades realizadas com as crianças serão utilizadas para fins acadêmicos pelos responsáveis da pesquisa.



Todo material coletado será organizado pelos coordenadores da pesquisa e feito o tratamento adequado. Esses dados ficarão armazenados durante cinco anos. Depois desse tempo, serão descartados.

O local das entrevistas será nas próprias dependências da escola ou em um local mais apropriado. As entrevistas serão agendadas com 5 (cinco) dias de antecedência no mínimo, de acordo com a disponibilidade das participantes, e acontecerão em Contagem.

Queremos deixar claro que se trata de um estudo voluntário em que não haverá ressarcimento pela participação no mesmo. Portanto, qualquer professora ou agente de Educação Infantil convidada a participar do estudo terá pleno direito de recusar sua participação sem que haja qualquer tipo de constrangimento. Fazemos questão de informar, ainda, que a qualquer momento e por qualquer motivo, as pessoas que forem participar da pesquisa poderão desistir da mesma. Este documento será fornecido em duas vias, de mesmo teor, ficando uma de posse dos pesquisadores e outra de posse dos sujeitos da pesquisa.

Solicitamos que sempre que ocorrerem dúvidas no decorrer da pesquisa você possa nos comunicar através dos contatos abaixo relacionados. O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG deverá ser acionado apenas em caso de dúvidas relativas à ética na pesquisa.

**Prof. Dra. Maria Inês Mafra Goulart**

Tel: (31) 3409-6355

E-mail: [marinesmg@gmail.com](mailto:marinesmg@gmail.com)

**Ana Luisa Viana Pacheco**

Tel: (31) 9138-3636

E-mail: [analuisaviana@gmail.com](mailto:analuisaviana@gmail.com)

**COEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2.º Andar – Sala 2005

Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil

Telefax: (31) 3409-4592

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Maria Inês Mafra Goulart**  
**Professora Associada FaE/UFMG**

\_\_\_\_\_  
**Ana Luisa Viana Pacheco**  
**Mestranda – PROMESTRE FaE/UFMG**

*Caso você esteja de acordo com o TCLE apresentado acima, solicitamos que preencha os dados e assine abaixo:*

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, portador da RG \_\_\_\_\_, declaro que concordo em participar da pesquisa “Matemática na creche? Uma análise do currículo e das práticas pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Contagem”. Estou ciente das informações deste documento. Declaro também que recebi uma cópia do mesmo.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
*Assinatura igual à da identidade*

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais,

Vimos através deste convidar você para participar da pesquisa intitulada “Matemática na creche? Uma análise do currículo e das práticas pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Contagem”. Os pesquisadores responsáveis são a Prof<sup>a</sup>. *Dra. Maria Inês Mafrá Goulart*, do departamento de Ciências Aplicadas à Educação – DECAE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e a mestranda *Ana Luisa Viana Pacheco*, do Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE/UFMG.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar práticas pedagógicas propostas às crianças entre dois e três anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil, tendo como foco os saberes matemáticos e contrastar com o currículo proposto pelo município. Neste processo, mapearemos o perfil das profissionais que participarão da pesquisa; analisaremos o caderno “A criança e a matemática” da coleção “Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimento” em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico da Instituição pesquisada; Mapearemos a prática observada; Identificaremos os elementos que caracterizam oportunidades de vivenciar experiências, principalmente as relacionadas à linguagem matemática e produziremos um caderno destinado às profissionais contendo a experiência vivenciada e trazendo subsídios para a construção de uma prática que considere os interesses das crianças e lhes permita expandir conhecimentos e vivências relacionadas à linguagem matemática.

É por isso que estamos convidando vocês a participarem conosco desta pesquisa. Para sua realização, serão necessárias filmagens do espaço físico e de atividades realizadas com as crianças. O material que pretendemos coletar se refere às atividades em sala de aula, bem como produções das crianças, além de entrevistas com as agentes de educação infantil. Por isso, viemos pedir a sua Concordância Formal para o uso de imagens dos seus filhos e dos demais materiais produzidos por ele para fins de estudo. Os dados analisados serão divulgados por meio da produção e apresentação de relatórios de pesquisa para a comunidade acadêmica; apresentação de trabalho em eventos científicos; produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, produção de vídeos didáticos. É importante ressaltar que manteremos sigilo quanto à identificação de todos os sujeitos envolvidos, bem como da instituição.

Todo material coletado por meio dos vídeos e das produções das crianças será organizado pelos coordenadores da pesquisa e feito o tratamento adequado. Esses dados serão armazenados durante cinco anos. Depois desse tempo, serão descartados.

O benefício que a pesquisa irá trazer, além da produção do conhecimento acerca das crianças desta faixa etária, é a formação das profissionais que atuam com as crianças pequenas, nesta instituição.

Gostaríamos ainda de acrescentar que se trata de um estudo voluntário e que, portanto, não haverá ressarcimento pela participação no mesmo. Assim sendo, vocês terão o pleno direito de recusar a participação de seu filho na pesquisa. E, ainda, se, porventura, ao iniciar os trabalhos na escola vocês não estiverem se sentindo confortáveis com os procedimentos usados pelos pesquisadores, estarão livres para colocar restrições ou mesmo retirar o consentimento da participação de seu filho na pesquisa, sem que haja qualquer tipo de penalização.

Este documento será fornecido em duas vias, de mesmo teor, ficando uma de posse dos pesquisadores e outra de posse dos sujeitos da pesquisa.

Solicitamos que sempre que ocorrerem dúvidas no decorrer da pesquisa, você possa nos comunicar através dos contatos a seguir. O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG deverá ser acionado apenas em caso de dúvidas relativas à ética na pesquisa.

**Prof. Dra. Maria Inês Mafra Goulart**

Tel: (31) 3409-6355

E-mail: marinesmg@gmail.com

**Ana Luisa Viana Pacheco**

Tel: (31) 9138-3636

E-mail: analoiviana@gmail.com

**COEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2.º Andar – Sala 2005

Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil

Telefax: (31) 3409-4592

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

---

**Prof. Dra. Maria Inês Mafra Goulart**  
**Professora Associada FaE/UFMG**

---

**Ana Luisa Viana Pacheco**  
**Mestranda – PROMESTRE**

*Caso você esteja de acordo com o TCLE apresentado acima, solicitamos que preencha os dados e assine abaixo:*

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DOS PAIS**

Concordo com a participação de meu filho/filha  
 \_\_\_\_\_ na pesquisa intitulada

“Matemática na creche? Uma análise do currículo e das práticas pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil de Contagem”, orientada pela Professora Maria Inês Mafra Goulart, e estou ciente dos objetivos, condições do estudo e uso do material coletado.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Pai/Mãe ou Responsável Legal

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL – AGENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Data/Hora/Local**

**Entrevistada/Data de nascimento**

Vamos conversar um pouco sobre você e sua vida profissional, sua formação, suas expectativas na carreira, os desafios...

#### **BLOCO I: ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO**

- Qual a sua escolaridade?
- Em que ano se formou?
- Atualmente está estudando?
- O que te levou a dar continuidade aos estudos?
- Você participa de atividade de formação continuada?
- Abordam a Educação Infantil?
- Há quanto tempo foi o último?
- Pretende fazer outras atividades de formação? Por quê?

#### **BLOCO II: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E SITUAÇÃO FUNCIONAL**

Fale-me um pouco sobre sua experiência profissional...

- Há quantos anos você trabalha na área da educação?
- Tem outro cargo?
- Sempre trabalhou na Educação Infantil?

E sobre sua escolha em trabalhar como agente de Educação Infantil...

- O que a levou a escolher essa profissão?
- Quanto tempo tem?
- Sempre trabalhou neste CEMEI?
- Qual é a sua situação trabalhista atual como agente de EI?
- Para você, quais têm sido os pontos positivos da sua profissão? E os desafios e/ou dificuldades?

E pensando no seu futuro profissional...

- Você pretende permanecer nesta carreira? Por quê?
- Qual o seu sonho profissional?

O que mais você gostaria de me falar que nós não conversamos?