

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS**
Câmpus Inconfidentes

DANIELA SILVEIRA DE CARVALHO CONSTANTINI

**PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE
COMO ESSES PROFISSIONAIS VEEM A SUA FORMAÇÃO NA ÁREA DE
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**Artigo apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de
Minas Gerais, Câmpus Inconfidentes, como
parte dos requisitos para obtenção do Título
de Especialista em Educação Matemática.**

**ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. AUDRIA
ALESSANDRA BOVO**

**INCONFIDENTES - MG
2013**

PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE COMO ESSES PROFISSIONAIS VEEM A SUA FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a formação do professor que leciona Matemática na Educação Infantil. Um questionário foi entregue a professoras que atuam neste nível de ensino com o intuito de investigar como elas veem a contribuição da sua formação para as práticas educativas em Matemática. Os resultados do estudo revelaram deficiência dos cursos de formação inicial, no que diz respeito aos conteúdos matemáticos, ao estágio supervisionado, bem como experiências com materiais didáticos. As professoras entrevistadas consideram que os cursos de formação inicial pouco contribuíram para as práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula. O trabalho ressalta também a importância de uma formação de qualidade para professores que lecionam Matemática na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Educação Matemática.

TEACHERS ACT IN CHILDHOOD EDUCATION: A STUDY ABOUT HOW THESE PROFESSIONALS SEE THEIR TRAINING IN MATHEMATICS EDUCATION.

ABSTRACT

This article aims to discuss the formation of the teacher who teaches Mathematics in Early Childhood Education. A questionnaire was given to teachers who work at this level of education in order to investigate how they see the contribution of their training for the educational practices in mathematics. The study results showed deficiency of the initial training courses, with respect to mathematical content, the supervised training and experience with teaching materials. The teachers interviewed believe that the initial training courses contributed little to the pedagogical practices that develop in the classroom. The work also highlights the importance of quality training for teachers who teach Mathematics in Early Childhood Education.

Keywords: Teacher Education. Early Childhood Education. Mathematics Education.

INTRODUÇÃO

“- Tia, eu já sei contar até dez: um, dois,..., quatro, cinco,..., sete,..., nove, dez!”

Quantas vezes já ouvimos frases como essa e achamos engraçadinha a contagem, sem menor intenção do erro, demonstrando o desejo puro de criança ao revelar quanta coisa já aprendeu em sua pequena existência. E qual deve ser a postura do professor ao "lapidar" o que os pequenos trazem para sala de aula? É preciso muito cuidado com essa bagagem das crianças. São conhecimentos simples que adquirem quando estão brincando com seus pais, colegas, quando estão conhecendo o mundo em que vivem. Mas esses conhecimentos, se bem trabalhados pelo professor, formam as bases do conhecimento matemático da criança. E no caso da Matemática, especificamente, que formação deve ter o professor que vai atuar na Educação Infantil para organizar atividades nesta área do conhecimento? Esta formação ofertada tem atendido às necessidades dos professores que lecionam Matemática para esta faixa etária? Este artigo traz uma reflexão nesse sentido, uma vez que objetiva discutir como os professores que atuam na Educação Infantil, veem a contribuição de sua formação para as práticas educativas que desenvolvem na área de Matemática.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE

No início da vida escolar, as crianças apresentam alguma noção de número relacionada às atividades corriqueiras: o número de um telefone, o número do sapato, o placar do jogo de futebol, sua idade, os números do relógio, indicando que é hora de almoçar ou de dormir. Aparece também o número como quantidade: os pequenos começam a contar, descobrindo quantas figurinhas possuem ou quantas balas já chuparam... Mas o porquê da sua importância só será revelado ao começarem as atividades trabalhadas na escola. De modo geral, é lá na escola que a criança vai fazer o registro do número, vai se encontrar, sistematicamente, com a Matemática. E, sistematizar o encontro do que era só uma simples contagem lúdica com a formação de ideias matemáticas é tarefa para os primeiros professores, que precisam estar

bem preparados para trabalhar com essa e outras questões que surgirão no decorrer da aprendizagem, pois a noção de número deixa de ser brincadeira e torna-se conteúdo que será relevante na escola e na vida toda.

Ao falar de sistematização das ideias matemáticas na Educação Infantil, é necessário refletir sobre os conceitos matemáticos. É preciso levar em consideração a bagagem que a criança traz de casa para a escola e, assim, ele poderá dar continuidade a uma aprendizagem que já existe em seu cotidiano. As formalidades, ou seja, os termos matemáticos, a forma correta de armar e efetuar os cálculos surgirá posteriormente, quando a curiosidade dá lugar ao processo sistemático nessa área do conhecimento. Não se deve direcionar o pensamento das crianças, a fim de receber respostas exatas e corretas, mas estimulá-las para que o conteúdo matemático seja explorado em tudo que elas façam. Como afirma Tancredi (2005, p. 298):

Considerando o nível de escolaridade mencionado, não existe preocupação com a apreensão formal dos conceitos da matemática pelas crianças, mas com a construção de ideias básicas que favoreçam tanto essa aquisição – que ocorre paulatinamente ao longo da escolaridade – quanto à resolução de situações problema simples com segurança e autonomia.

Desta forma, existem muitas opções metodológicas para se ensinar a Matemática e desde que o professor tenha um objetivo e conhecimento do que vai ser ensinado, bem como a maneira mais adequada para fazê-lo, aproveitar o conhecimento prévio dos alunos pode ser uma possibilidade.

Com o diagnóstico do conhecimento da criança trazido de sua casa, ou seja, levando em consideração a sua bagagem, aí sim poderemos falar em construção de ideias de forma gradativa, envolvendo resolução de problemas com segurança e autonomia, como sugere o autor.

É importante observar que é nessa fase da vida escolar que começa a formação das ideias matemáticas. O professor que atua nesta primeira fase da educação básica deve ter a clareza que ele não se resume a um profissional que simplesmente cuida de crianças, mas que tem a grande responsabilidade de educar. Conforme afirma Edward (*apud* Azevedo e Passos, 2009, p.56) o ato educativo é intencional e deve priorizar a formação integral da criança:

Os estudos apontam, mais e mais, a necessidade de os professores pensarem e agirem com base em situações de caráter educativo-pedagógico intencional, definido, planejado e sistematizado mediante à ação das crianças, que priorizem sua formação integral, num processo de investigação, como forma de motivar a criança à descoberta, ao conhecimento do mundo. Situações em que a aprendizagem se faça em todos os espaços da instituição de Educação Infantil, mediante o olhar atento do

professor sobre as noções e os conceitos que ajudam a explicar a realidade na qual as crianças vivem, de forma que as faça agentes ativos, capazes de desenvolver as diferentes linguagens que têm em potencial.

Dessa maneira, até quando estão brincando, as crianças estão aprendendo. Ao propor uma brincadeira ou um jogo, o professor deve ter uma intencionalidade, precisa ter a intenção de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Não só pelo fato de ser uma atividade prazerosa para os pequenos, mas também de propiciar a interação social nas brincadeiras em grupo, o respeito, a colaboração. Aprender Matemática na Educação Infantil não precisa ter hora marcada, mas os professores precisam ter um bom planejamento de ensino e conhecimento dos assuntos matemáticos a serem apresentados.

SABERES DOCENTES, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Diante do exposto na seção anterior, pode-se dizer que o professor que vai atuar na Educação Infantil tem papel fundamental na construção do conhecimento matemático por parte do aluno. Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2009) é imprescindível que ele esteja preparado para propiciar ambientes que criem oportunidades para aprendizagem. Para essas autoras, é necessário que este professor possua um “repertório de saberes”. São eles:

- (i) *Saberes de conteúdo matemático*: pois é impossível ensinar algo que não se sabe;
- (ii) *Saberes pedagógicos dos conteúdos matemáticos*: como trabalhar com os conteúdos matemáticos de diferentes campos (aritmética, grandezas e medidas, espaço e forma ou tratamento da informação). É preciso relacionar estes diferentes campos entre si e com outras disciplinas;
- (iii) *Saberes curriculares*: é preciso ter clareza acerca dos recursos e materiais disponíveis e onde encontrá-los.

Assim, faz-se necessário que o professor tenha mais conhecimento do conteúdo do que aquilo que deve ensinar. No entanto, pode-se dizer que, em geral, a formação inicial do professor que vai ensinar matemática na Educação Infantil não contribui muito para estas questões. Muitas vezes, os cursos oferecidos são deficientes e não conseguem corresponder

aos anseios dos futuros mestres (PIMENTA, 1996). Estes precisam estar preparados para reconhecer o que significa saber e fazer matemática, pois para ser...

... matematicamente competente na realização de uma dada tarefa implica não só ter os conhecimentos necessários como a capacidade de os identificar e mobilizar na situação concreta, mas ainda a disposição para fazê-lo efetivamente. Estes três aspectos (conhecimentos, capacidades e atitudes) são inseparáveis, não só nas novas tarefas que surgem aos alunos, mas também no próprio processo de aprendizagem (SERRAZINA, 2003, *apud* BASSOI, 2010, p.67)

O professor precisa ter atitude para estabelecer sinergia e uma perfeita troca de informações com os alunos e, desta forma, construir os conhecimentos necessários. Para Borges & Tardif (*apud* Montalvão e Mizukami, p. 102-103):

[...] o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individualmente e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho.

Dessa forma o trabalho do professor envolve diferentes domínios, como o conhecimento específico da disciplina ministrada e do currículo em vigência, a reflexão sobre a relação com o aluno e uma permanente crítica quanto aos processos de aprendizagem. Portanto, é preciso uma formação sólida, baseada no conhecimento acadêmico que esse profissional vai adquirir durante seus estudos para bem exercer a profissão, assim como as experiências que virão no decorrer de seu trabalho. De acordo com Pimenta (1996, p.75):

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. [...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Dos cursos de formação para professores espera-se que *“forme o professor, colaborando para o exercício de sua atividade docente”* (PIMENTA, 1996, p.75). Como a formação de professores não se dá da noite para o dia, fica evidente que existem muitos problemas a serem solucionados para que essa formação ocorra com qualidade. Sabe-se que nem sempre os cursos de formação inicial dão conta dos desafios do trabalho docente e o professor acaba adquirindo saberes da experiência (TARDIF, 2002). Segundo este autor, estes saberes são desenvolvidos no exercício e na prática da profissão, que emergem da experiência e são validados por ela.

Como professora de Maternal, posso afirmar que é, gradativamente, com a experiência, que o docente se dá conta da tensão existente entre teoria e prática. Quando

estamos à frente de uma sala de aula, com aqueles olhinhos curiosos, atentos a cada movimento, esperando algo novo, algo diferente do que já aprenderam, percebemos que nem sempre é possível colocar a “perfeita teoria” em prática. São os desafios do dia-a-dia que vão moldando o trabalho do professor. Com a experiência, o professor vai aprendendo o que pode ou não dar certo em sala de aula, onde se deve focar, a melhor maneira de trabalhar determinado conteúdo, porém ele já tem que ser PROFESSOR!

Assim como Tardif, Couto (2005, p. 17) também se refere à importância dos saberes da experiência:

Os professores aprendem a lidar com sua base de conhecimento para escolher ações e técnicas de ensino que desenvolverão com os alunos, considerando sua trajetória pessoal, escolar e profissional, o contexto, a organização escolar, os pares e a individualidade. A base de conhecimento não está dissociada do trabalho docente.

O problema é que, muitas vezes, o professor aprende, exclusivamente, pela experiência. Segundo Sampaio e Marin (*apud* Bovo, 2011, p. 94):

As pesquisas têm trazido dados reveladores: os professores em exercício manifestam-se aprender com a experiência, ou seja, professores, sobretudo os iniciantes, alegam forte influência da prática para aprender a ser professor, tanto no que tange aos aspectos pedagógicos como a outros aspectos da profissão.

Esta situação ocorre, sobretudo, com os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil. Muitas são as dúvidas que surgem na mente destes profissionais os quais, muitas vezes, possuem apenas o curso de Magistério e tão logo “a formatura”, já começam a ministrar aulas. No que se refere à Matemática esta situação se agrava ainda mais. A esse respeito, Bovo (2011, p.62), em sua tese de doutorado, traz as experiências vividas por Júlia, uma das participantes da sua pesquisa:

Aí esse ano, eu já vinha me deparando com **dificuldade na Matemática**. Aliás, **ninguém gosta. Todo mundo que eu converso lá na escola, ninguém gosta**. Falou em trabalhar por área, minha colega falou: “*Ai, então eu fico com Português e você com Matemática*”. **Ninguém do Ciclo Básico gosta**. [...] Só que eu deparei com o primeiro ano de cinco anos e meio. Que eles entraram com cinco anos e meio e vão fazer seis. Eles estão fazendo seis agora. Então o nível de maturidade deles... É aquela **grade enorme de Matemática pra dar**. E o nível de maturidade deles... Eu falei: “*Mas o que eu vou dar? Eu vou dar desenho? O que eu vou fazer*”? E eu tinha acabado de sair de um segundo ano, de oito anos. **Então pra mim tava difícil assimilar**. Daí eu vim pra cá [fazer o curso de extensão] (grifo da autora).

Fica claro neste trecho que a formação inicial de Júlia “não deu conta” das suas necessidades como professora que ensina Matemática. Observando minha própria formação e de outras colegas professoras, posso afirmar que os cursos de Magistério, em geral, não oferecem formação suficiente para os futuros professores atuarem na Educação Infantil.

A partir desse obstáculo, muitos professores optam por continuar sua formação com o curso de Pedagogia, justamente para não ter contato com a Matemática. No entanto, segundo Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 18), a situação não fica muito diferente:

Se os cursos de Magistério pouco contribuíram com a formação matemática das futuras professoras, os cursos de pedagogia, maioria das instituições superiores, mostravam-se ainda mais deficitários. Como destacado por Curi (2005), na grade curricular dos cursos de pedagogia raramente são encontradas disciplinas voltadas à formação matemática específica dessas professoras.

Mas como será que as próprias professoras que atuam na Educação Infantil veem a contribuição da sua formação inicial (seja em nível de magistério, seja em nível superior) para as práticas que desenvolvem em sala de aula na área de Matemática? É isso que veremos na próxima seção.

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MATEMÁTICA

Com o intuito de investigar como professores que atuam na Educação Infantil veem a contribuição da sua formação inicial, para a sua prática de sala de aula em Matemática, um questionário foi entregue a trinta e cinco professoras que atuam neste nível de ensino nas cidades de Ouro Fino e Bueno Brandão, situadas no sul de Minas Gerais. Essas professoras eram oriundas da rede Municipal e Particular dessas cidades. Vinte e uma professoras responderam ao questionário que incluía as seguintes questões:

- ✓ Qual foi o curso que você concluiu para obter sua habilitação para ministrar aulas na Educação Infantil?
- ✓ Quais foram suas experiências durante o curso a respeito de materiais didáticos para o ensino da Matemática na Educação Infantil?
- ✓ Durante o curso, você fez estágio na Educação Infantil? Em caso afirmativo, responda se este estágio possibilitou observar como a Matemática é trabalhada nessa faixa etária. Explique sua resposta.
- ✓ Você acredita que o curso referido na questão um lhe deu segurança no que diz respeito ao conteúdo matemático para trabalhar na Educação Infantil? Explique.

- ✓ Você se baseia em que para escolher os objetivos a atingir, os temas matemáticos e as metodologias desenvolvidas nesta faixa etária?
- ✓ Caso queira, teça algum comentário que possa contribuir com esta pesquisa.

Dos professores que responderam a pesquisa, quase a metade (42,8%) cursou apenas o Magistério para exercer a profissão. Cerca de 23,8% dos pesquisados fizeram Pedagogia e 28,5% tiveram formação nos dois cursos (Magistério e Pedagogia), enquanto que 9,5% das professoras cursaram o Normal Superior.

No que se refere às atividades práticas com materiais didáticos para o ensino da Matemática na Educação Infantil, os professores, em sua maioria, consideraram que a formação inicial foi insuficiente. Observe algumas atividades que esses professores desenvolveram na formação inicial: *“Os materiais eram poucos, confeccionamos cartazes de datas comemorativas e Q.V.L”*; *“Apenas trabalhos com sucatas e confecção de brinquedos”*; *“Somente materiais como ábaco e Q.V.L.”*; *“Não tive experiências com esse tipo de material”*.

Alguns desses relataram que tais atividades tinham um cunho mais “teórico do que prático”, veja: *“A abordagem matemática se restringiu basicamente na parte teórica”*; *“Quase nenhum material foi trabalhado, e os que foram apresentados, somente na teoria”*; *“Tivemos poucas aulas sobre materiais didáticos. Essa busca foi mais pessoal. Penso que poderia ser mais trabalhado”*; *“Nenhuma experiência. Conclui que devemos iniciar usando material concreto, já exercendo a profissão”*.

Uma pequena parcela dos professores (cerca de 4%) relatou que estas atividades com materiais didáticos para o ensino da matemática foram positivas, declarando: *“Foram ótimas, pois percebi e aprendi de várias formas como ensinar Matemática na Educação Infantil”*; *“Pude observar que eram utilizados vários tipos de materiais para classificação, seriação, posição no espaço, lateralidade dentre outros pré-requisitos necessários para que desenvolvam as habilidades necessárias nessa fase de desenvolvimento”*; *“Tive oportunidade de aprender com excelentes profissionais durante o curso Normal”*. Eles destacaram a importância de alguns recursos tais como Material Dourado, Blocos Lógicos, Ábaco, Barra de Cuisinaire.

Sobre o estágio na Educação Infantil, os resultados surpreenderam: questiono se a experiência possibilitou observar como a Matemática é trabalhada nessa faixa etária, obtendo os seguintes resultados: cerca de 67% das professoras afirmaram que fizeram estágio em Educação Infantil e destacaram que foram trabalhados jogos, psicomotricidade, posição no

espaço, cores e formas. Este percentual veio das seguintes respostas: *“A matemática é trabalhada principalmente através de jogos, pois facilitam a aprendizagem”*; *“Sim, pois o estágio é de suma importância para que o cursista aprenda, observando e aplicando conceitos básicos e importantes que prepararão o aluno para toda caminhada escolar, como: psicomotricidade, posição no espaço, lateralidade, cores e formas”*; *“Através das brincadeiras e jogos as crianças construíam suas habilidades e compreendiam melhor o processo”*; *“Além das atividades do dia-a-dia, havia pelo menos dois horários obrigatórios para o trabalho concreto com a Matemática e o uso de materiais concretos”*; *“Sim, nesse período as crianças devem encontrar o espaço para explorar e descobrir elementos da realidade que as cercam. As crianças são capazes de desenvolver atividades matemáticas”*. Apenas uma professora não respondeu a essa pergunta e o restante do grupo (28,5%) declarou que não fez estágio na Educação Infantil. Chamou-me a atenção, que uma das professoras que fizeram o estágio, concluiu sua resposta dizendo que *“observou uma metodologia ultrapassada, em que a Matemática ficava segregada nas folhas xerocadas com reprodução de algoritmos, enfim sem sentido para a criança”*.

Também foi questionado se o referido curso, em que esses professores se formaram, deu-lhes segurança no que diz respeito ao conteúdo matemático para se trabalhar na Educação Infantil. Deste total, 57,1% disseram que não destacando, ainda, que houve um choque com a realidade da sala e que poderia ser mais explorado o uso de materiais para que pudessem conhecê-los, aprender a trabalhar com eles para desenvolver com as crianças. As respostas foram as seguintes: *“Na verdade, quando vamos para a sala de aula é que vamos ver o que é preciso ensinar”*; *“Totalmente não. Foi entrando em sala de aula que fui, aos poucos, adquirindo confiança e a criatividade foi surgindo de acordo com a curiosidade e necessidade das crianças”*; *“Eram apenas aulas básicas com muito pouco conteúdo matemático”*; *“Não deu segurança porque era mais a parte teórica”*; *“Não é apenas fornecer xerox e ler, é necessário trabalhar com o referido material (explorar) para que possa conhecê-lo e assim trabalhar com a criança”*; *“Não, só a prática pedagógica me deu segurança”*; *“Não, a necessidade dos alunos se demonstravam a cada dia e eu não sabia trabalhar com material concreto”*; *“Não, acho que ainda há um longo caminho a ser trilhado”*. Dentre estes professores, 19% responderam que sim, mas que poderia ter sido melhor e 23% responderam que sim, considerando que o conteúdo matemático foi suficiente.

Em relação aos objetivos que os professores pretendem atingir, os temas matemáticos e as metodologias desenvolvidas para esta faixa etária, os professores se baseiam em 95,2% no Planejamento Escolar, conforme as respostas: *“No início do ano, através do Planejamento*

Anual, tira-se um ‘esqueleto’, contudo este é mudado e reorganizado várias vezes de acordo com a necessidade da sala. Os documentos do MEC (RCN) orientam quanto ao conteúdo, a abordagem é a mais concreta possível”; “Baseio no Planejamento da Escola, na necessidade que o aluno apresenta maior dificuldade, nas Competências e Eixos”; “Geralmente temos um planejamento a ser seguido, então estabelecemos metas a serem alcançadas”; “Minhas atividades tem como base o Referencial Curricular Nacional”; “Primeiramente baseio nos PCNs da Educação Infantil, a partir dele tecemos o planejamento anual”; “Hoje baseamos nossas aulas na Matriz Curricular”; e apenas uma respondeu que se baseia em si e nas colegas de profissão. Convém destacar que, os professores que fazem o Planejamento Escolar, costumam fazer pesquisas na Internet de acordo com as atividades que estão trabalhando. Muitos utilizam o Referencial Curricular Nacional (RCN), a Matriz Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Pode-se perceber que a maioria dos professores que responderam este questionário possuem necessidades formativas, têm consciência deste fato e procuram atualizar-se para melhorar sua prática pedagógica. Fizeram algumas considerações interessantes quanto à atuação do professor na Educação Infantil. Entre as professoras da rede municipal de Ouro Fino, destaco as seguintes: *“Por ser a Educação Infantil a primeira etapa necessita de atenção especial”; “O professor precisa inovar suas técnicas.”; “O aluno precisa se sentir querido e protegido.”; “Precisamos avançar em termos de educação profissional.”; “Os cursos devem oferecer mais atividades práticas.”. “Os alunos podem brincar para aprender.”*

Acredito que estes profissionais não estão estagnados em sua prática. Digo isso, pois conheço muitos deles, são colegas de trabalho. Aqueles que não tiveram boas oportunidades de melhorar seus estudos para assim qualificar sua atuação, procuram outras fontes para atualizar-se. Encontram respostas para suas angústias no que está ao seu alcance, sejam nos meios virtuais, nos documentos que o Governo propõe, como o Referencial Curricular Nacional (RCN).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das respostas que mais me chamou a atenção nos questionários foi a de uma professora que relata o seguinte: *“A matemática tem que ser entendida desde a Educação*

Infantil, para mais tarde não ser odiada pela maioria. Professores mal preparados, alunos desmotivados”. O relato dessa professora confirma a deficiência dos cursos de formação inicial no que diz respeito aos conteúdos matemáticos, ao estágio na Educação Infantil bem como experiências com materiais didáticos. Esse fato leva-nos a perceber a importância da formação do professor. Ainda que a prática em sala de aula seja o que muitos consideraram fator relevante para adquirir confiança e criatividade, é preciso uma formação sólida, onde o esforço pessoal esteja alicerçado pelos fundamentos matemáticos, formando professores capazes de exercer sua profissão com autonomia. É preciso, também, que esta formação seja dinâmica, em que o gosto pelo ensinar influencie o gosto pelo aprender.

Por outro lado, há, também, o relato de outra professora com mais de vinte anos de experiência na Educação Infantil, que demonstra o cuidado de apresentar aos seus aluninhos uma Matemática próxima da realidade da criança. Veja o que ela diz: *“Tento conscientizar as crianças, apesar da pouca idade que ainda têm que a Matemática faz parte do nosso cotidiano, que é uma matéria divertida e que dá margem a muitas brincadeiras dentro do aprendizado”*.

O resultado deste trabalho evidencia a importância do ato de educar na educação infantil, em especial, no que se refere às ideias matemáticas. Ele mostrou como os professores que atuam na Educação Infantil veem sua formação na área de Matemática. Pode-se dizer que, conforme apontado na literatura especializada, os professores consideram que os cursos de formação pouco contribuem para as práticas pedagógicas (NACARATO, MENGALI e PASSOS, 2009), especialmente em Matemática. Para tentar reverter esta situação é preciso proporcionar uma formação matemática sólida, o que não ocorreu no caso dos entrevistados desta pesquisa, em sua maioria. Sendo assim, podemos dizer que ainda muito deve ser feito. Os futuros profissionais precisam receber formação para planejar, ensinar e avaliar seus alunos. Quando me refiro ao ensinar, quero dizer que este ato não se resume só a transmitir conhecimento. Todo professor, principalmente o que atua na Educação Infantil, precisa saber o quê e como ensinar. Precisa levar o aluno a descobrir e a criar, para não correr o risco de apagar a chama da curiosidade e da criatividade dos pequeninos, aniquilando o que existe de mais lindo na criança. Como afirma Dante (1986, p.1):

Todos reconhecem que a criança, até uma certa idade é curiosa e criativa. Bombardeia os adultos com seus “por quê?”, constrói objetos e formas incríveis com tudo que está a sua volta [...]. Pouco a pouco ela passa apenas a esperar ordens para cumpri-las e fazer apenas o que os adultos aprovam, tendo medo de “errar” e, portanto, freando seu poder criativo. Passa, sobretudo, a ser passiva, conformista e imitativa, tutelada e até mesmo apoiada pelas ações dos adultos.

Durante a elaboração do artigo, tive contato com muitas professoras que trabalham na Educação Infantil. Essas conversas, embora tenham sido rápidas, me levaram a confirmar algumas ideias. Concluí que ser professor, muitas vezes, está longe de um objetivo de vida. E surge no caminho de algumas pessoas ocasionalmente, talvez aquele curso tão sonhado esteja fora da realidade econômica ou porque outros obstáculos aparecem no caminho... Mas para muitos, já está no “sangue”! Surge nas primeiras brincadeiras de escolinha ou no auxílio a um colega com dificuldades em alguma matéria. Posso afirmar que comigo foi assim. Nunca pensei em outra profissão, parece que já nasci com este “dom”. É claro que, com o passar do tempo, podemos adquirir apreço por outras profissões e meios de conquistá-las. Mas *SER PROFESSOR* acaba se tornando parte de nós...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Priscila Domingues de; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **Reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil com relação à matemática.** Horizontes, v. 27, n.2, p.55-64, jul./dez. 2009.

BASSOI, Tânia Stella. **O ensino da Matemática e o professor da Educação Infantil.** In: X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 2010, Salvador: SBEM, 2010. p. 1-9.

BOVO, Audria Alessandra. **Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática.** 2011. 184f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Instituto de Geociências Exatas, campus de Rio Claro, Rio Claro, 2012.

COUTO, Maria Elizabete Souza. **A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade à distância.** In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO. 2005, São Paulo: UNESP, p.16.

DANTE, Luiz Roberto. **Desenvolver a criatividade da criança: um importante desafio educacional.** Boletim de Educação Matemática. Rio Claro: UNESP, n.3, p.1, 1996.

MONTALVÃO, Eliza Cristina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. In: Mizukami, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: 2006, p. 101-126.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental** – tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores** - Saberes da docência e identidade do professor. R. Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, jul./dez. 1996.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. In: :Mizukami, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Org.) **Processos Formativos da docência: conteúdos e práticas**. UFSCar. São Carlos: 2005, 299-330.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.