



Seja Forte e Corajosa, Maalum! Início da Docência, Colaboração e Senso Espacial na Educação Infantil

Kauane Lemos Santiago¹ • Klinger Teodoro Ciríaco²

RESUMO

Este artigo resulta de encaminhamentos, reflexões e conclusões da dissertação de mestrado da primeira autora, orientada pelo segundo autor. No escopo da investigação, objetivamos compreender as implicações da experiência de **Maalum** com o senso espacial (Geometria) na Educação Infantil, a partir de sua narrativa acerca das contribuições da participação longitudinal no Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/UFSCar) para a constituição de sua docência inicial. Em termos metodológicos, pautados no método da entrevista narrativa do sociólogo alemão Fritz Schütze, desenvolvemos um diálogo acerca da trajetória/história de vida da docente em início de carreira e de seus atravessamentos/tensionamentos mediados pela linguagem matemática no campo da docência com crianças menores de seis anos. Nesse contexto, ser **forte e corajosa** em uma sociedade capitalista excludente, que não valoriza a figura do professor, é, no mínimo, um ato de resistência na militância que temos realizado em defesa da urgente profissionalidade de quem atua diretamente nas creches e pré-escolas brasileiras. Dito isso, o referencial teórico mobilizado para a discussão apoia-se em três eixos estruturantes e interseccionais: 1. formação de profissionais da Educação Infantil; 2. currículo da Educação Matemática na infância, com destaque para o desenvolvimento do senso espacial; e 3. colaboração em comunidades educacionais, especificamente com professoras de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Os resultados da experiência em tela, a partir da produção da narrativa de **Maalum**, evidenciaram que o grupo colaborativo em questão (GEOOM) contribuiu sobremaneira para que a professora iniciante tivesse esperança do verbo esperar, em uma leitura freireana, e se desenvolvesse profissionalmente ao propor vivências significativas e inovadoras para as crianças com as quais atuou ao longo de sua participação ativa no referido espaço de colaboração.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa; Início da docência; Grupo colaborativo; Compartilhamento de práticas; Linguagem matemática e senso espacial.

Be Strong and Courageous, Maalum! Beginning of Teaching, Collaboration, and Spatial Awareness in Early Childhood Education

ABSTRACT

This article results from the approaches, reflections, and conclusions of the first author's master's thesis, supervised by the second author. Within the scope of the investigation, we aim to understand the implications of Maalum's experience with spatial sense (Geometry) in Early Childhood Education, based on her narrative about the contributions of her longitudinal participation in the "Other Perspectives on Mathematics" Study and Research Group (GEOOM/UFSCar) to the constitution of her initial teaching practice. Methodologically, based on the narrative interview method of the German sociologist Fritz Schütze, we developed a dialogue about the trajectory/life story of the teacher at the beginning of her career and the challenges/tensions mediated by mathematical language in the field of teaching children under six years old. In this context, being strong and courageous in an exclusionary capitalist society that does not value the figure of the teacher is, at the very least, an act of resistance in the activism we have been carrying out in defense of the urgent need for

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) • São Carlos, SP — Brasil • ✉ kauane.santiago@estudante.ufscar.br • Orcid <https://orcid.org/0000-0002-6806-4727>

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) • Marília, SP — Brasil • ✉ klinger.ciriaco@unesp.br • Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1694-851X>

Recebido em 10/03/2026 • Aprovado em 19/04/2026 • Publicado em 28/05/2026

professionalization of those who work directly in Brazilian daycare centers and preschools. That said, the theoretical framework used for this discussion is based on three structuring and intersectional axes: 1. training of Early Childhood Education professionals; 2. the Mathematics Education curriculum in early childhood, with emphasis on the development of spatial awareness; and 3. collaboration in educational communities, specifically with teachers of babies, toddlers, and young children. The results of the experience in question, based on Maalum's narrative, showed that the collaborative group in question (GEOOM) contributed significantly to the beginning teacher's hope—in a Freirean sense—and her professional development by proposing meaningful and innovative experiences for the children with whom she worked throughout her active participation in the aforementioned collaborative space.

Keywords: Narrative research; Beginning of teaching; Collaborative group; Sharing of practices; Mathematical language and spatial sense.

¡Sé fuerte y valiente, Maalum! El comienzo de la enseñanza, la colaboración y la conciencia espacial en la educación infantil.

RESUMEN

Este artículo surge de los enfoques, reflexiones y conclusiones de la tesis de maestría de la primera autora, dirigida por la segunda autora. En el marco de esta investigación, buscamos comprender las implicaciones de la experiencia de Maalum con el sentido espacial (Geometría) en la Educación Infantil, a partir de su relato sobre las contribuciones de su participación longitudinal en el Grupo de Estudio e Investigación "Otras Perspectivas sobre las Matemáticas" (GEOOM/UFSCar) a la constitución de su práctica docente inicial. Metodológicamente, basándonos en el método de entrevista narrativa del sociólogo alemán Fritz Schütze, desarrollamos un diálogo sobre la trayectoria/historia de vida de la docente al inicio de su carrera y los desafíos/tensiones mediados por el lenguaje matemático en el ámbito de la enseñanza a niños menores de seis años. En este contexto, ser fuerte y valiente en una sociedad capitalista excluyente que no valora la figura del docente es, como mínimo, un acto de resistencia en el activismo que hemos venido llevando a cabo en defensa de la urgente necesidad de profesionalización de quienes trabajan directamente en guarderías y preescolares brasileños. Dicho esto, el marco teórico utilizado para esta discusión se basa en tres ejes estructurantes e interseccionales: 1. la formación de profesionales de Educación Infantil; 2. el currículo de Educación Matemática en la primera infancia, con énfasis en el desarrollo de la conciencia espacial; y 3. la colaboración en comunidades educativas, específicamente con docentes de bebés, niños pequeños y preescolares. Los resultados de la experiencia en cuestión, basados en la narrativa de Maalum, mostraron que el grupo colaborativo en cuestión (GEOOM) contribuyó significativamente a la esperanza de la docente principiante — en un sentido freiriano — y a su desarrollo profesional al proponer experiencias significativas e innovadoras para los niños con quienes trabajó a lo largo de su participación activa en el mencionado espacio colaborativo. **Palabras clave:** Investigación narrativa; Inicio de la docencia; Grupo colaborativo; Intercambio de prácticas; Lenguaje matemático y sentido espacial.

INTRODUÇÃO

Ọ̀nà sí sílẹ̀, o kan nílò láti rìn³

A proposta deste artigo reside em relatar parte da pesquisa de mestrado (Santiago, 2026) que desenvolvemos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), linha de pesquisa "*Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais*". Para este fim, como trata-se de uma pesquisa narrativa, tomaremos a liberdade e licença poética de, em alguns momentos do texto, escrevermos em primeira pessoa do singular, dada a trajetória acadêmica da primeira autora tanto na licenciatura em Pedagogia, concluída em 2023, quanto em sua relação com a Matemática.

³ Tradução da língua Iorubá: O caminho está aberto, você só precisa caminhar.

Dito isso, minha trajetória pessoal e acadêmica se entrelaça com experiências de uma geração que viveu intensas transições. Nascida em 1999 e educada como filha única em um contexto familiar humilde, marcado pela migração nordestina, num lar composto por minha mãe e minha avó, enfrentando limitações educacionais e econômicas, sempre encontrei nas figuras dos meus primos, mais velhos que estudavam em escolas menos periféricas do que a minha, referências fundamentais tanto nas brincadeiras quanto no apoio escolar e nas tarefas do dia a dia.

Ao falar sobre referências e construção identitária, é essencial ressaltar que sou uma mulher negra de pele retinta e que, na minha infância, a questão racial não era um tema de debate em meu núcleo familiar materno. Crescendo em um ambiente onde a miscigenação era presente fui, muitas vezes, lida apenas como "morena", sem que houvesse um reconhecimento explícito da minha negritude. Foi somente por volta dos meus oito anos, ao conhecer a família paterna envolvida em movimentos negros em São Carlos-SP, que comecei a entender e a me reconhecer como uma pessoa negra na sociedade.

Esse processo de reconhecimento racial teve um impacto profundo não apenas na minha identidade pessoal, mas também na minha forma de perceber meu lugar nos espaços educacionais. Passar a enxergar a beleza da minha pele e do meu cabelo, bem como encontrar outras pessoas que compartilhassem dessa vivência, foi um passo crucial para questionar as ausências e presenças de representatividade na escola.

No entanto, essa construção de identidade também evidenciou desafios, especialmente em relação à Matemática, disciplina da qual me senti afastada por não ver a mim mesma, nem pessoas como eu, representadas positivamente. Cresci em um período em que os professores, muitas vezes, reforçavam estereótipos de gênero e raça, associando a excelência matemática a determinados perfis e relegando meninas e alunos negros a um papel secundário. O erro era estigmatizado e a sala de aula se tornava um ambiente onde a Matemática era vista como um tabu, reservado a poucos.

Neste sentido, é fundamental destacar que minha maior aproximação com a Matemática sob um olhar positivo durante a Educação Básica, ocorreu quando tive contato com um professor negro, o Marcos, por volta da quarta ou quinta série do Ensino Fundamental, por volta do ano de 2010. Ele não apenas ensinava conteúdos, mas também demonstrava paciência, explicava os conceitos de novas formas e fazia com que me sentisse compreendida e representada. Esse foi, sem dúvida, o momento em que mais me senti próxima da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, ao avançar para

os anos finais, esse professor já não lecionava para a minha turma, e o distanciamento da disciplina voltou a ocorrer.

Ao ingressar no Ensino Médio, meu interesse natural se voltou para as disciplinas de Ciências Humanas, um movimento que, mais uma vez, foi influenciado pela presença de um professor negro em minha trajetória. O professor Hugo, que ministrava Sociologia, trouxe debates vibrantes sobre os movimentos sociais e aproximou os temas que eu ouvia na mesa da minha família paterna da realidade escolar e da sociedade em que vivemos.

Esse contato fez com que entendesse, de forma mais concreta e histórica, o impacto das lutas por representatividade e justiça social, e fortaleceu meu desejo de ser docente. Naquele momento, já me imaginava professora, embora ainda concebesse essa docência voltada para adolescentes e para temas relacionados à negritude.

Hoje, ao refletir sobre essa experiência, percebo o quanto a presença de educadores negros foi decisiva para que me sentisse acolhida e vista em um espaço de aprendizado onde, até então, eu não me via representada.

Aos 17 anos, ingressei na Universidade pública e enfrentei um novo choque: a ausência de representatividade ainda era uma realidade marcante. No entanto, dessa vez, compreendia a importância de minha própria presença naquele espaço. A consciência de que poderia um dia me tornar uma professora universitária e oferecer representatividade a futuras gerações foi o que motivou a permanecer e a transformar meu olhar sobre a Matemática.

Brito (1996) aponta que a Matemática por si não produz atitudes negativas. Elas se desenvolvem ao longo dos anos escolares. Se estas atitudes serão positivas ou negativas, dependerá do professor, do ambiente em sala de aula, do método utilizado, da expectativa da escola, da autopercepção de desempenho do aluno, entre outros fatores. Por fim, se as atitudes são aprendidas e elas podem ser ensinadas, as escolas deveriam contemplá-las nos currículos escolares em qualquer nível de ensino.

Um episódio marcante nesse processo foi durante a disciplina de "*Matemática: Conteúdos e seu Ensino*" ministrada pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (segundo autor deste artigo). Na primeira vez que cursei, em 2019, ao ser convidada a resolver uma divisão com decimais na lousa, todos os traumas dos anos iniciais retornaram. Dominada pelo medo, deixei a sala. Somente um ano depois, com mais tempo de curso e após vivências em estágios, retornei à disciplina com um novo olhar: o de aprender a ensinar, rompendo com os medos e ressignificando minha relação com a Matemática.

Ao cursar a disciplina "*Matemática: Conteúdos e seu Ensino*", pela segunda vez, sob uma nova perspectiva e atitude, me encantei pela Geometria. Em 2019, ao realizar estágio

não obrigatório na Educação Infantil, tive a oportunidade de acompanhar de perto como as crianças mobilizam noções matemáticas em situações simples do cotidiano e, ao mesmo tempo, observar como outras professoras planejavam e conduziam suas práticas. Naquele momento, ainda na posição de estagiária, muitas vezes julguei as escolhas que presenciava, imaginando que faria diferente ou que encontraria soluções mais adequadas, pensamentos que mais tarde tive a oportunidade de ressignificar.

Dado o interesse pessoal em "saber mais" sobre o campo da Geometria para "somar" nas práticas e vivências do estágio não obrigatório, me inscrevi na disciplina optativa "*Criança, Infância e Pensamento Matemático*", também ministrada pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco na UFSCar. Essas disciplinas abriram possibilidades que antes não conseguia enxergar. Percebi que a Matemática não se limita a números, contas ou formas isoladas, mas está presente nas situações mais simples do cotidiano das crianças, nas brincadeiras, nas interações e até na forma como organizamos o espaço.

Esse contato foi transformador porque fez-me ressignificar o que a Matemática representava em minha vida. Passei a entender que não era totalmente "ruim" nessa área, como sempre acreditei, mas que já utilizava a Matemática em outras dimensões do meu dia a dia: na forma de planejar, organizar tarefas, resolver problemas práticos ou até mesmo ao criar propostas para e com as crianças. Sob essa nova perspectiva, a disciplina deixou de ser apenas um lugar de medo e passou a se mostrar como algo possível de ser compreendido e vivido de forma significativa.

Neste percurso, quis aproximar cada vez mais da Matemática. Assim, me inscrevi para ser bolsista na Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE⁴) "*Infância e Linguagem Matemática: Saberes e Práticas na Educação Infantil*", no ano de 2022, promovida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM) liderado pela Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo e pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco. A experiência aprofundou minha compreensão sobre a potencialidade do desenvolvimento do senso espacial em crianças de zero a cinco anos e

⁴ A ACIEPE constitui uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e, envolvendo docentes, técnico-administrativos, discentes da Universidade e a comunidade externa, em consonância com o princípio da indissociabilidade do tripé universitário, busca viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade, segundo a Pró-Reitoria de Extensão (ProEx/UFSCar).

onze meses e evidenciou como a formação colaborativa entre professoras pode transformar práticas e ampliar horizontes.

Foi no contexto da Educação Infantil, no início da minha atuação como professora, que algumas inquietações começaram a ganhar forma. Ao acompanhar o desenvolvimento das crianças, eu me via mobilizada pelas pequenas conquistas cotidianas — avanços nas interações, nas formas de expressão, na relação com o espaço e com os outros —, buscando compartilhá-las com as famílias como parte de um processo pedagógico significativo.

No entanto, frequentemente, esses relatos não encontravam ressonância, sendo deslocados por questionamentos centrados em aspectos do cuidado imediato, como alimentação ou higiene. Esse descompasso não apenas produzia um incômodo, mas também evidenciava tensões mais amplas relacionadas à compreensão social da Educação Infantil e à histórica fragmentação entre cuidar e educar.

Ao mesmo tempo, outras experiências tensionavam e ampliavam minha compreensão da prática docente. Inserida em um contexto que possibilitava certa autonomia pedagógica, e em diálogo com professoras mais experientes, fui gradualmente ressignificando o brincar, aprendendo novas formas de interação e desenvolvendo modos mais sensíveis de comunicação com as crianças. Essas trocas evidenciaram para mim que a docência se constitui na relação com o outro e na abertura para o aprendizado contínuo.

Ao vivenciar, na prática, a dinâmica instituída em um grupo com características colaborativas, percebi o quanto esses espaços potencializam o crescimento profissional, alimentam a escuta sensível e fomentam a construção coletiva de saberes. Estar naquele ambiente durante a graduação fez reconhecer a importância de não caminhar sozinha na docência e despertou, desde então, o desejo de retornar a esse espaço não mais como estudante, mas como professora-pesquisadora, disposta a contribuir com minha experiência e continuar aprendendo com outras educadoras.

Voltar ao grupo passou a representar, para mim, não apenas uma continuidade formativa, mas uma possibilidade concreta de sustentar práticas reflexivas, éticas e coletivas em minha atuação docente.

Essas vivências culminaram no desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo objetivo foi mapear artigos do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) que tratavam do senso espacial de bebês e crianças bem pequenas. O estudo revelou que esse tema ainda é pouco explorado na literatura, especialmente em pesquisas sobre a Educação Infantil, evidenciando a importância de avançar nesse campo.

Com o ingresso na carreira docente, em 2022, em uma instituição privada de Educação Infantil com a Fase 5⁵, as dificuldades se tornaram ainda mais intensas. Além das inseguranças próprias do início da profissão, enfrentei o desafio de enxergar a Matemática integrada à rotina das crianças. Planejar propostas que se distanciassem de um ensino tradicional exigia coragem e constante reflexão.

Nesse processo, encontrei também resistências: a gestão escolar, por vezes, deslegitimava minhas práticas; colegas mais experientes duvidavam do que eu estava tentando construir; e as famílias, ao buscar as crianças, mostravam maior interesse em aspectos de cuidado imediato, como alimentação, higiene e descanso, do que nas experiências pedagógicas vivenciadas durante o dia. Esse conjunto de invalidações gerava um choque de realidade que me deixava fragilizada e questionando minhas escolhas.

As dificuldades encontradas nesse percurso não são isoladas. O chamado "choque com a realidade", Marcelo García (1999) refere-se justamente a essa ruptura entre as expectativas e os desafios concretos da prática, sendo um dos principais fatores de desgaste emocional e profissional de docentes em início de carreira.

Na Educação Infantil, esse choque se manifesta de maneira ainda mais aguda. Cardona (2006) caracteriza o trabalho na Educação Infantil como permeado por contradições: espera-se da professora sensibilidade, afeto e cuidado, mas sem que se reconheça sua atuação pedagógica como prática intelectual e planejada.

Assim, práticas educativas intencionais, como as que propõem o desenvolvimento do senso espacial e da linguagem matemática com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, são frequentemente invisibilizadas ou deslegitimadas. Esse apagamento é agravado pela persistência de uma visão que valoriza mais os aspectos de cuidado imediato, alimentação, higiene e descanso, do que os processos formativos e investigativos que ocorrem no cotidiano da sala.

Foi nos espaços formativos colaborativos que encontrei sustentação para enfrentar esse cenário. Grupos de estudo e pesquisa como o "Outros Olhares para a Matemática" - GEOOM (CNPq/UFSCar) e o "MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq). Dentre estes estão: professores universitários, estudantes da graduação e da pós-graduação (mestrado e doutorado) e professoras/es da rede pública e privada de ensino da cidade. Nesses espaços dos quais

⁵ Crianças de 4 à 5 anos e 11 meses

participo, desde 2020, assim como atividades de extensão como bolsista em 2022, estágios curriculares não obrigatórios e momentos de formação compartilhada, não apenas me ofereceram embasamento teórico, mas também acolhimento e identificação.

[...] o GEOOM visa construir conhecimentos teóricos e práticos no campo da formação e atuação na Educação Infantil, ao contribuir com a parceria Universidade-Escola; aprofundar concepções e conhecimentos matemáticos e adquirir autonomia para os professores desenvolverem projetos pedagógicos inovadores que envolvam a linguagem matemática na infância. O espaço colaborativo é construído a partir do compartilhamento dos relatos de experiência dos participantes sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil que envolvem a linguagem matemática tanto no que respeito à apropriação de saberes específicos e pedagógicos. Os relatos orais são realizados em todos os encontros e, ao final, do semestre um relato é escrito, documentado com fotos sobre a temática que estudamos naquele semestre e compartilhado no espaço grupo no sentido de explorarmos possibilidades e os desafios presentes no processo de ressignificação dos conhecimentos (Azevedo, 2020, p.20-21).

Ali, no GEOOM, percebi que outras professoras passavam por situações semelhantes e que a docência é, antes de tudo, um processo coletivo, construído no compartilhamento de experiências, nas dúvidas e nas reinvenções constantes. Esses espaços me deram condições de seguir em frente e de transformar insegurança em movimento de busca e aprimoramento.

Assim, chegamos a **Maalum**⁶. Uma professora iniciante que, assim como eu, teve a constituição de sua docência com crianças pequenas marcada por processos formativos próximos dos que vivenciei e aqui os relatei. **Maalum** não sou eu cara/o leitora/leitor! Contudo, compreendo que somos todas/os parte dela justamente porque vivenciamos questões semelhantes na construção do início da docência, a qual vos convidamos agora (eu e meu orientador) a conhecerem pela literatura especializada na temática (inicialmente) para que possamos perceber os problemas e desafios dessa etapa da carreira e, posteriormente, a discutir o currículo da infância mediado pela linguagem matemática, com destaques para o senso espacial.

Por fim, apresentaremos o processo metodológico articulado com a descrição e análise dos dados, uma vez que Fritz Schütze nos apresenta um método de análise que não dissocia objeto (nossa história de vida) da metodologia adotada (a produção da narrativa de si) em uma investigação.

⁶ *Maalum*, palavra de origem suaíli, significa "especial" ou "único". A escolha do nome se deu pelo diálogo com as culturas africanas, valorizando a ancestralidade e atribuindo um sentido positivo de singularidade e importância à narrativa da professora.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao analisar a prática docente como dimensão constitutiva da profissionalidade, Canário (1998) propõe uma compreensão que desloca a escola de mero local de desenvolvimento de teorias para um espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Para o autor, é na vivência cotidiana, nas interações com os pares e no diálogo crítico com a realidade escolar que o professor aprende efetivamente a ensinar, reelabora saberes e constrói sentidos para sua ação "A escola não é apenas o lugar onde se ensina, mas o lugar onde se aprende a ensinar" (Canário, 1998, p. 95).

Entendemos que essa perspectiva tensiona visões tradicionais que segmentam formação inicial e prática, colocando-as em planos estanques, pois sob essa ótica, a escola passa a ser reconhecida como campo formativo, superando a ideia de que o professor se faz exclusivamente em cursos, palestras ou formações externas.

Canário (1998) argumenta que essa aprendizagem, situada na prática, só se realiza plenamente quando se estrutura em dinâmicas colaborativas, em que os docentes se reconhecem como sujeitos de saberes que circulam, se confrontam e se transformam no coletivo.

Segundo Nóvoa (1992), embora tradicionalmente tratadas como instâncias distintas, a formação inicial, marcada pela Universidade, e a formação em serviço, situada nos espaços escolares, podem e devem constituir-se como dimensões complementares de um mesmo processo formativo, sobretudo quando se considera a complexidade da docência e a dinamicidade do saber profissional.

Assim, entendemos que enfrentar os problemas persistentes na formação de professores requer não apenas ajustes pontuais nos currículos, mas uma mudança de perspectiva que valorize a prática como dimensão epistemológica do fazer docente, reconheça a centralidade dos saberes específicos e fortaleça a relação viva com as instituições de ensino, como campo de produção de conhecimento e formação.

Tendo em vista os problemas acerca da formação de professores, é possível afirmar que persistem questões estruturais e emergentes no campo, as quais repercutem diretamente sobre o ingresso na profissão docente. Essas fragilidades, longe de se limitarem à etapa formativa, tendem a acentuar as dificuldades vivenciadas no início da carreira, tornando a compreensão da iniciação profissional um elemento essencial para ampliar o debate sobre a consolidação de saberes, identidades e práticas pedagógicas que se constroem nos primeiros anos de docência.

De acordo com Huberman (1992), o ingresso na carreira docente configura-se como um ciclo, no qual a fase de iniciação representa um momento particularmente crítico. Para o autor, essa fase costuma abranger, em geral, os primeiros três a quatro anos de exercício profissional em que o professor iniciante enfrenta a complexidade do cotidiano escolar, gerenciando as múltiplas demandas que vão do planejamento à condução da sala de aula, enquanto ainda constrói suas crenças pedagógicas e sua identidade como educador.

A contribuição do autor apresenta-se como de grande relevância para a literatura da área na medida em que ele caracteriza a docência em fases, sendo elas: a) a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão); b) estabilização (de 4 a 6 anos); c) diversificação e experimentação (de 7 a 25 anos); d) serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos) e; e) preparação para a aposentadoria (de 35 a 40 anos de carreira).

A fase de iniciação, segundo Huberman (1992) é profundamente influenciada pelas experiências diárias, pelo *feedback* recebido de colegas mais experientes e gestores e pela forma como se estabelece a inserção na cultura da escola. A iniciação é, assim, marcada por uma etapa de "sobrevivência" e "descoberta", na qual o docente iniciante precisa lidar com a gestão de interações complexas, a construção de rotinas e o planejamento de propostas que respondam às diferentes necessidades dos alunos.

[...] o 'choque com o real', a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ("Estou-me a agüentar?"), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (Huberman, 1992, p. 39).

Trata-se de uma fase de "sobrevivência" porque o professor principiante, muitas vezes sozinho, enfrenta a tensão constante entre as expectativas idealizadas durante a formação e as exigências reais e imprevistas do cotidiano escolar. É um momento em que se acumulam incertezas, improvisos e tentativas de encontrar estratégias para manter a gestão da turma, garantir a aprendizagem e, ao mesmo tempo, lidar com os desafios institucionais e burocráticos que emergem no dia a dia.

Por outro lado, Huberman (1992) destaca que essa fase também é caracterizada por um sentimento de "descoberta" que atenua as dificuldades porque, ao mesmo tempo em que se depara com limites e contradições, é nesse espaço de experimentação que surgem as primeiras escolhas metodológicas intencionais, a reflexão sobre o que funciona ou não na

prática e o delineamento de um estilo de trabalho que dialoga com as condições reais da escola, das turmas e da comunidade.

Segundo Lima (2006), o professor iniciante, apesar das inseguranças, passa a integrar efetivamente um corpo profissional, assumindo responsabilidades concretas sobre sua turma e suas práticas pedagógicas, tendo oportunidade de consolidar um sentimento de pertencimento e de reconhecimento por parte dos estudantes, colegas e da comunidade escolar, além de reelaborar saberes adquiridos na formação inicial e desenvolver percepções mais situadas sobre o fazer docente, aspectos esses que se constituem como fontes de descoberta para os professores no período em que estão iniciando o exercício profissional.

A transição da formação acadêmica para a prática real também é um dos desafios enfrentados pelos professores iniciantes, principalmente pela desconexão entre teoria e prática que se deparam ao estar no âmbito da instituição de ensino. Esta fase é frequentemente marcada, segundo Huberman (1992), por um "choque de realidade" quando os professores percebem que as situações vivenciadas são muito mais complexas e dinâmicas do que aquelas apresentadas na teoria. A conexão entre teoria e prática exige uma adaptação contínua e a habilidade de se flexibilizar de acordo com as necessidades das crianças e as circunstâncias do ambiente de ensino.

Dessa forma, mesmo após os anos de formação universitária, muitos licenciandos ingressam no magistério reproduzindo modelos pedagógicos que assimilaram como estudantes, muitas vezes alheios a fundamentos teóricos mais atualizados ou a propostas pedagógicas ligadas à realidade do contexto educacional em que se está agora inserido. Neste sentido, Nóvoa (2022) contribui para a ampliação dessa compreensão ao destacar três características fundamentais do conhecimento profissional docente: sua natureza contingente, coletiva e pública.

A contingência refere-se ao fato de que esse conhecimento se constrói na ação, diante da imprevisibilidade e da complexidade do cotidiano escolar, aspecto especialmente evidente no início da carreira. Sua natureza coletiva evidencia que os saberes docentes ganham densidade nos espaços de partilha e colaboração, sendo fundamentais os vínculos com os pares para a consolidação da profissionalidade.

Já a dimensão pública aponta para a importância da explicitação e socialização dos saberes construídos na prática, por meio da escrita e da participação ativa dos professores nos debates educacionais e nas políticas públicas. Esses três elementos fortalecem a ideia de um conhecimento docente vivo, situado e em constante reconstrução.

Imbernón (2001) corrobora que o desenvolvimento profissional ocorre não apenas em cursos formais de formação, mas especialmente na prática cotidiana e nos espaços de compartilhamento entre os docentes. Por isso, a sala dos professores assume, para o iniciante, o papel de território simbólico onde se aprende sobre a cultura da escola, suas regras implícitas e seus modos de ser e agir.

No entanto, como observa Barreto (2015), esse espaço não é neutro: nele também se atualizam relações de poder, hierarquias e resistências, podendo funcionar como lugar de acolhimento ou de exclusão. Neste momento os docentes iniciantes "[...] descobrem que, na sala dos professores, as discussões fundamentais sobre os princípios educacionais ou sobre as orientações pedagógicas não são realmente importantes" (Tardif; Raymond, 2000, p. 226).

A maneira como o grupo docente recebe o novo professor, o tom das conversas, os temas recorrentes e os julgamentos sobre os estudantes e as práticas pedagógicas revelam uma cultura escolar que influencia fortemente a constituição da identidade docente. O início da docência é, portanto, segundo Marcelo García (1999) também um momento de "socialização profissional", em que o professor tende a observar e internalizar modos de ser docente vigentes no contexto institucional.

Conforme aponta Diniz-Pereira (2000), esse período é atravessado por tensões que só podem ser enfrentadas quando há uma cultura institucional que legitima o professor como sujeito em formação contínua. A gestão escolar, compreendida aqui, para além do viés administrativo, constitui um espaço privilegiado de acolhimento, escuta, orientação e criação de condições formativas que possibilitam a construção da identidade profissional do educador. Desse modo, cabe salientar a importância da qualidade das interações estabelecidas entre o professor em início de carreira e a equipe diretiva, que pode influenciar diretamente sua permanência e motivação para seguir na docência.

Entendemos na leitura interpretativa e na apreciação crítica de nossas ações como professoras/es ao rememorar o início da docência, que quando a gestão escolar adota posturas autoritárias, desarticuladas das necessidades formativas do corpo docente, tende-se a agravar o sentimento de isolamento e insegurança que já acomete muitos professores iniciantes. Por outro lado, gestões que cultivam práticas de escuta, diálogo e corresponsabilização contribuem significativamente para a inserção mais crítica e segura desses profissionais no ambiente escolar. Esse apoio não se resume à dimensão afetiva ou emocional. Trata-se também de garantir condições objetivas de trabalho: acesso a planejamentos coletivos, participação em espaços formativos, oportunidades de trocas

inter pares, acompanhamento pedagógico sistemático, tempo para observação, análise e reflexão sobre práticas pedagógicas já consolidadas na instituição.

Compreender a constituição da identidade e do saber docente exige também reconhecer que esse conhecimento profissional se constrói de maneira situada, relacional e historicamente marcada pelas especificidades de cada etapa educativa.

Neste sentido, é preciso considerar que o trabalho docente na Educação Infantil apresenta características próprias, muitas vezes desvalorizadas no campo educacional, em razão de uma herança assistencialista que historicamente marcou essa etapa na falta de reconhecimento dela como espaço de educação, desvinculando-a de possíveis concepções a que reduzem a um lugar destinado apenas aos cuidados com a higiene e a alimentação das crianças ou espaço preparatório para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, tal complexidade frequentemente colide com visões naturalizadas e desvalorizadas do trabalho docente nesse campo, aqui cabe salientar um pouco das discussões herdeiras da histórica feminização da profissão e da ideia de que o cuidado infantil é uma habilidade inata às mulheres. A influência da divisão sexual do trabalho, conforme ressalta Vieira (2013), ainda opera no sentido de atribuir à docência na Educação Infantil um caráter de prolongamento das funções maternas, o que tende a reduzir sua legitimidade profissional e, conseqüentemente, baratear seu custo para empregadores públicos e privados.

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como "professorinha" ou "tia", que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e, por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não é ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo "tia" (Arce, 2001, p. 173).

A especificidade da docência na Educação Infantil também se manifesta na complexidade das interações com as crianças pequenas, cujas características demandam uma atuação pedagógica que transcende os limites tradicionais da "transmissão de conteúdos".

É frequente ouvir relatos de professores iniciantes que pensam que o trabalho na Educação Infantil é apenas realizar algumas atividades de pintura, desenho, recorte e colagem para passar o tempo e "supervisionar" as crianças enquanto elas brincam. Esses professores não têm consciência do propósito e de um objetivo específico dessas propostas,

que devem ser realizadas de maneira intencional e relacionadas ao cotidiano para que possam ser significativas. Por outro lado, alguns professores acreditam que sua função é "preparar" as crianças para o Ensino Fundamental, sobrecarregando-as com atividades de cópia, repetição e memorização.

Por se tratar de uma etapa que tem um histórico recente de profissionalização, com uma dinâmica que foge aos padrões históricos de docência, acaba sendo equiparada à docência no Ensino Fundamental, mais consolidada historicamente, prejudicando, assim, os propósitos da EI. A desejada flexibilidade das dinâmicas dos conteúdos no cotidiano da EI tendem a se transformar, muitas vezes, em práticas indesejáveis de transporte dos modelos do Ensino Fundamental para a EI (BONETTI, 2004), imprimindo as marcas de um futuro metódico no presente dinâmico das crianças pequenas (Zucolotto, 2014, p. 43).

Muitos educadores, principalmente no início da docência, ainda não têm plena consciência de sua responsabilidade e da forte influência que exercem na formação da personalidade e autoestima do grupo com o qual atua. Neste sentido, fica evidente que as antigas crenças de que o papel da pré-escola é "apenas" brincar com as crianças ou "prepará-las" para as séries iniciais ainda estão presentes nas instituições.

Oliveira-Formosinho (2002) afirma que o trabalho com crianças dessa faixa etária exige das professoras uma atuação pautada na compreensão da globalidade e da vulnerabilidade infantil. A ideia de globalidade refere-se ao modo como as crianças se desenvolvem de maneira integrada, não setORIZADA, envolvendo simultaneamente aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores, o que torna inadequada a organização dos saberes escolares em disciplinas estanques. Já a noção de vulnerabilidade diz respeito à dependência das crianças em relação aos adultos e à atenção prioritária que pode ser dada às suas necessidades físicas e emocionais, sem, no entanto, negligenciar sua autonomia e sua capacidade de expressão.

Azevedo (2012) advoga que os educadores da infância devem ter a oportunidade de, durante sua formação, terem experiências para atuação com autonomia, criatividade, imaginação das crianças, dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Isso porque a formação, tanto inicial quanto continuada, é fundamental para instruir as bases da construção de um pensamento pedagógico especializado da/o professora/professor de Educação Infantil.

Assim, os professores que iniciam sua trajetória nesse campo não apenas enfrentam os desafios inerentes ao início da docência, como também se deparam com as contradições e complexidades que envolvem um fazer pedagógico ainda permeado por representações sociais que desvalorizam sua especificidade.

O saber docente que parte da compreensão da rotina como estrutura que organiza e dá sentido às experiências, e da brincadeira como linguagem própria da infância e estratégia de aprendizagem, embora centrais para uma prática pedagógica qualificada na Educação Infantil, nem sempre são prontamente assimilados pelos professores iniciantes.

No entanto, geralmente se desenvolve ao longo do tempo e com a experiência, ressaltando a importância de suporte e mentoria durante os primeiros anos de ensino. Neste entendimento, a interação com professores mais experientes e a participação em espaços de formação continuada, como grupos colaborativos, pode enriquecer o desenvolvimento profissional e a construção de estratégias mais bem-sucedidas para enfrentar os desafios da docência com crianças.

Dessa forma, as relações de afeto e o fato de poderem atuar na profissão que escolheram, superam as dificuldades que enfrentam no dia a dia e justificam a sua permanência na docência na área da educação infantil. Contudo, o trabalho da professora de educação infantil não está limitado a sua relação com os pequenos, envolve o seu relacionamento diante da gestão escolar, o trabalho desenvolvido no dia a dia com os seus pares, a mediação diante das situações de conflitos para com os pais ou familiares e, sobretudo, no acompanhamento e desenvolvimento das crianças (Amorim, 2018, p. 70).

A partir dessa compreensão ampliada sobre a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil e dos desafios enfrentados no início da carreira, torna-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas específicas que permeiam o cotidiano das instituições de Educação infantil. Entendemos, na leitura interpretativa e na apreciação crítica de nossas ações como professoras/es, que é possível trabalhar as diferentes áreas de conhecimentos nas múltiplas situações e nos ambientes que a instituição de Educação Infantil oferece, sem descolar-se do eixo principal de atividade das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses – o brincar –, possibilitando a construção de uma cultura da infância a partir do seu próprio protagonismo e dos sujeitos presentes em seu cotidiano, ou seja, compreendemos que essa cultura infantil não surge de forma natural, mas sim que é constituída pelas diversas relações sociais e interações que, conseqüentemente, refletem-se nas produções sociais e culturais da sociedade em que vivemos.

Entre os diversos campos do conhecimento que integram as experiências educativas na infância, a Matemática ocupa lugar de destaque não necessariamente por seu valor formativo intrínseco, mas pelos desafios específicos que impõe aos professores em início de carreira. Esses desafios decorrem, em grande medida, de uma concepção ainda hegemônica

da disciplina como um campo técnico, rígido e dissociado da dimensão lúdica e sensível que caracteriza o universo infantil.

Soma-se a isso o fato de muitos professores ingressarem na docência carregando marcas profundas de suas próprias trajetórias escolares com a Matemática, frequentemente permeadas por metodologias tradicionais, centradas na memorização, na desvalorização do erro e na ausência de significado.

Como destacam Ciríaco e Zortêa (2016, p. 73), "[...] acreditamos que possa existir um bloqueio para a aprendizagem da docência nessa área, uma vez que as experiências das futuras professoras parecem estar atreladas às crenças e concepções negativas que obtiveram ao longo da formação escolar".

Tais vivências impactam diretamente a forma como os professores iniciantes concebem e planejam as experiências matemáticas na Educação Infantil e nos anos iniciais, afetando tanto sua autoconfiança quanto a intencionalidade pedagógica. Assim, entendemos que não é incomum que esses educadores, ao iniciarem sua trajetória docente, repliquem os modelos com os quais foram formados, mesmo que estes não dialoguem com os pressupostos da infância, pois como ressaltam Smole e Diniz (2001, p. 14) "[...] é difícil ensinar de modo diferente daquele com que se aprendeu". Neste sentido,

Por outras palavras, precisamos perceber que os professores iniciantes são sujeitos que estabelecem relação com o mundo, com o contexto real do seu trabalho, com a escola e as dinâmicas desse espaço e também consigo mesmos. Ou seja, existem multiplicidades de fatores adversos que influenciam o modo como se relacionam com a Matemática e com a construção do início da docência, que perpassa as crenças e concepções pessoais de como concebem a aprendizagem docente (Ciríaco, 2018, p. 312).

Diante desse cenário, torna-se necessário que o professor iniciante realize um rompimento atitudinal em relação à Matemática, pois os autores entendem que quando colocados diante de situações em que terão que se posicionar quanto às suas filosofias pessoais e quanto às filosofias da Matemática e da Educação Matemática, têm a oportunidade de revisitar suas crenças e valores, podendo refletir significativamente sobre os mesmos e buscar práticas diferenciadas daquelas vivenciadas enquanto estudantes.

Esse movimento implica reconhecer que o a Matemática na Educação Infantil não poderia estar dissociado das experiências significativas das crianças nem desintegrado do eixo estruturante, no caso da Educação infantil, das interações e brincadeiras, ressignificando-as não mais como um campo distante, mas como uma linguagem presente no cotidiano da infância.

Dessa forma, entendemos que a prática pedagógica comprometida com uma Educação Matemática significativa requer do professor iniciante o domínio dos princípios do desenvolvimento infantil e da construção do pensamento matemático, de modo que possa respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e fundamentar suas ações em uma teoria educativa coerente.

Assim, a aprendizagem do futuro professor se ancora na vivência, na análise crítica e na construção pessoal de sentidos, elementos que consideramos fundamentais para uma atuação comprometida com uma educação matemática significativa e humanizadora desde a infância. No entanto, essa habilidade geralmente se desenvolve ao longo do tempo e com a experiência, ressaltando a importância de suporte e mentoria durante os primeiros anos de ensino. Entendemos que,

A criação de contextos em que a reflexão "de" e "sobre" a prática é o ponto de partida para lidar com os sentimentos característicos da etapa de iniciação à docência, pode favorecer o movimento em relação a si mesmo e ao trabalho com os conteúdos matemáticos, a partir da ação crítica de pensar alternativas coletivas para superação das dificuldades que se encontra ao aprender e ensinar Matemática (Ciríaco, 2018, p. 312).

Neste entendimento, a interação com professores mais experientes e a participação em espaços de formação continuada, como grupos colaborativos, pode enriquecer o desenvolvimento profissional e a construção de estratégias mais bem-sucedidas, reflexivas e concretas para enfrentar os desafios da docência com crianças, sobretudo, quando pensamos nos aspectos da Educação Matemática na Educação Infantil.

Ao discutir a Matemática na Educação Infantil, é necessário compreender que o currículo para essa etapa não se limita a um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas se configura como um conjunto de práticas sociais e culturais nas quais as crianças pequenas participam ativamente e constroem sentidos sobre o mundo.

Embora as crianças manifestem desde muito cedo competências espaciais, ao deslocarem-se no espaço, localizarem objetos e explorarem formas e posições, essa área do conhecimento ainda é frequentemente marginalizada nas práticas pedagógicas, sobretudo na Educação Infantil. Tal negligência não é um fenômeno isolado, mas reflete um movimento histórico mais amplo de abandono intencional da geometria no ensino da matemática. Como alerta Pavanello (1993, p. 07),

A inquietação com o abandono da geometria, abandono este que é, na verdade, um fenômeno mundial, parece estar ligada a questões de ordem educacional. O estudo da geometria não foi considerado, durante séculos, como indispensável à formação

intelectual dos indivíduos e ao desenvolvimento da capacidade de hábitos de raciocínio? Privar os indivíduos deste estudo não acarretaria prejuízos à sua formação? A ausência de um trabalho com a geometria não prejudicaria uma visão integrada da matemática?

Como destaca Ribeiro (2010), há uma concepção equivocada sobre a importância do pensamento geométrico na infância, bem como uma "fragilizada" formação dos professores sobre esta área do conhecimento matemático. Essa fragilidade repercute diretamente nas práticas educativas, restringindo as possibilidades de exploração do espaço, das formas e das relações espaciais pelas crianças.

Com base nas leituras realizadas e na vivência docente, compreendemos que, embora os documentos norteadores revelem avanços importantes nas concepções de exploração da Geometria na Educação Infantil, sua efetivação nas práticas pedagógicas ainda se mostra limitada. Frequentemente, o trabalho com essa área do conhecimento restringe-se à nomeação e reconhecimento de figuras geométricas de forma isolada, descontextualizada e pouco significativa para as crianças, geralmente em atividades como pinturas e desenhos que não exploram relações espaciais nem se conectam ao cotidiano infantil.

É importante ressaltar que as experiências intuitivas desempenham um papel essencial na reconstrução do conhecimento da geometria, o qual é significativo para a consolidação do pensamento matemático. Essas experiências, fundamentadas na visualização, na linguagem e na habilidade gráfica, constituem a base para a construção de conceitos mais abstratos. Neste sentido, Araújo (1994) destaca que é responsabilidade da escola promover propostas pedagógicas que valorizem e potencializem tais vivências, reconhecendo-as como ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento geométrico dos estudantes.

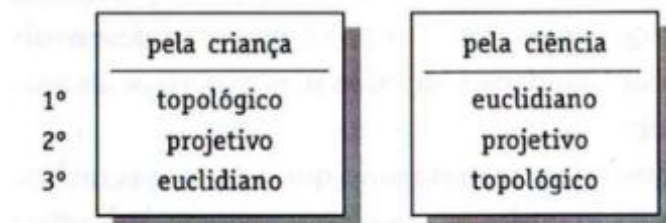
Sendo assim, torna-se necessário que os professores da Educação Infantil planejem situações didáticas intencionais que favoreçam a estruturação do espaço e o desenvolvimento de competências espaciais pelas crianças, proporcionando-lhes oportunidades de resolver problemas de natureza geométrica de maneira significativa e contextualizada.

Embora a trajetória histórica da Geometria na ciência tenha se iniciado pela sistematização da geometria euclidiana, seguida pelas abordagens projetiva e topológica, o desenvolvimento das noções espaciais pelas crianças ocorre em uma ordem distinta.

Segundo Lorenzato (2006), inicialmente, elas constroem relações espaciais elementares, vinculadas à topologia, como vizinhança, separação, interior e exterior, evidenciadas no uso de expressões como "dentro", "fora", "entre" e "ao lado de". Posteriormente, avançam para a compreensão projetiva, à medida que começam a perceber

variações de forma, posição e dimensão dos objetos em diferentes perspectivas. Por fim, atingem um nível mais elaborado de raciocínio geométrico, próximo ao pensamento euclidiano, quando passam a reconhecer ângulos, distâncias e propriedades que se mantêm conservadas nas transformações espaciais.

Figura 1. Ordenação da aquisição do conhecimento espacial.



Fonte: Lorenzato (2006, p.43).

A compreensão situada por Lorenzato (2006), aponta que a forma como as crianças constroem suas noções espaciais segue uma ordem natural própria, distinta daquela pela qual o conhecimento geométrico foi elaborado historicamente pela humanidade, o que exige do professor sensibilidade para reconhecer e respeitar os percursos cognitivos infantis no processo de aprendizagem geométrica.

Além disso, para explorar a Geometria de forma significativa na Educação Infantil, conforme apontam Smole, Diniz e Cândido (2003, p. 17), é necessário contemplar: "[...] 1. A organização do esquema corporal; 2. A orientação e percepção espacial; 3. Desenvolvimento de noções geométricas propriamente ditas". Os dois primeiros aspectos são essenciais para o desenvolvimento da lateralidade, da mobilidade no espaço e da construção do próprio corpo como referência espacial. Já o terceiro refere-se à capacidade de identificar propriedades geométricas básicas nos objetos, como diferenças e tamanhos, constituindo assim a base para o pensamento geométrico.

Para nós, em concordância com os autores e documentos, é com base nas noções espaciais que as crianças desde muito cedo apresentam seu senso de direção como quando intuitivamente, por exemplo, se locomovem pelo espaço e se relacionam utilizando-se de noções topológicas, uma vez que em inúmeras tarefas do cotidiano a partir de explorações sensoriais com objetos e movimentos, desviam-se de objetos que estão postos em seu caminho, engatinham e procuraram ultrapassar obstáculos para atingir determinado objetivo.

A PRODUÇÃO DA NARRATIVA DE MAALUM: SER FORTE E CORAJOSA, SERÁ?

Defendemos, neste trabalho, os pressupostos da narrativa enquanto método que poderá contribuir para compreendermos a narrativa de uma professora iniciante, contudo, nos apoiaremos na investigação narrativa, especificamente acerca da "Entrevista Narrativa" como fonte de produção de dados em nossa pesquisa, na perspectiva do sociólogo alemão Fritz Schütze (2013). O método desenvolvido Schütze está ancorado em um conjunto de tradições teóricas da sociologia compreensiva, com destaque para a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia. A fenomenologia, como fundamento epistemológico, posiciona o sujeito como centro do processo de conhecimento, partindo da premissa de que todo saber emerge da forma como a consciência interpreta os fenômenos.

Trata-se de um dispositivo de investigação sensível às marcas que a experiência imprime nos sujeitos, especialmente àquelas que dizem respeito ao desenvolvimento da identidade. Segundo o autor,

Quando grupos específicos são investigados em suas oportunidades e condições biográficas, resultam - ao final da análise teórica - modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida, de suas fases, de suas condições e domínios de problemas, ou ainda modelos processuais de fases elementares específicas, módulos gerais de cursos de vida ou das condições constitutivas e da estrutura da formação biográfica como um todo (Schütze, 2013, p. 288).

No contexto brasileiro, a usabilidade do método desenvolvido por Fritz Schütze foi impulsionada pelas contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002), a partir da obra organizada por Bauer e Gaskell intitulada "*Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*". Neste trabalho, dedicam um capítulo específico para apresentar e explicar o método da entrevista narrativa, destacando-o como uma alternativa às entrevistas estruturadas de perguntas e respostas.

Para tanto, ressaltam três características fundamentais que constituem o cerne do esquema autogerador das narrativas: a textura detalhada, que consiste na riqueza de informações fornecidas pelo participante, com ênfase em aspectos como tempo, espaço, razões, orientações e competências, possibilitando ao leitor compreender a experiência narrada mesmo sem ter vivenciado o contexto; a fixação da relevância, pela qual o narrador organiza sua fala com base naquilo que considera significativo, expressando sua visão de mundo; e o fechamento da Gestalt, que se refere à construção de uma narrativa completa,

com início, desenvolvimento e desfecho, possibilitando uma compreensão integral do acontecimento relatado.

Assim, ao adotar a perspectiva de Schütze na dissertação desenvolvida (Santiago, 2026), buscamos não apenas relatar uma história de vida, mas compreender como essa história se constitui como lugar de saber, como espaço de elaboração identitária e como potencial formativo, especialmente no momento delicado e estratégico do início da carreira docente. Entendemos, assim, que essa escolha metodológica permite, portanto, lançar luz sobre dimensões fundamentais da formação inicial e continuada, muitas vezes negligenciadas por abordagens centradas apenas em resultados ou competências técnicas.

A análise seguiu as seguintes etapas: (i) **análise formal do texto**, na qual foram observados aspectos como a linguagem empregada pela professora, o estilo narrativo, a organização das ideias e a estrutura geral da narrativa; (ii) **descrição estrutural do conteúdo**, com a identificação de unidades de significado relevantes, segmentando a história em temas recorrentes ou tópicos significativos; (iii) **abstração analítica**, momento em que se buscou uma interpretação mais aprofundada de trechos da narrativa, visando compreender os significados implícitos e as nuances expressas pela participante; (iv) **análise do conhecimento**, centrada na forma como a professora descreve suas experiências, práticas pedagógicas e compreensões sobre o desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil; (v) **comparação contrastiva**, etapa em que destacamos como a participante aborda o tema do desenvolvimento do senso espacial e como suas experiências e perspectivas pode se assemelhar ou divergir dos estudos do campo; e, por fim, (vi) **construção de um modelo teórico**, visando integrar os dados produzidos com as análises realizadas, de modo a compor uma compreensão mais abrangente e fundamentada sobre como a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM) influencia as concepções e práticas da professora em relação ao desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil em seu início de carreira.

História de vida da professora *Maalum* e seu encontro com a Matemática

A entrevista narrativa, orientada pelo método de Fritz Schütze, conduzida em julho de 2025, com duração de 2 horas e 16 minutos ocorreu por meio da plataforma *Google Meet*. A seguir será apresentada a síntese da entrevista.

Maalum tem 28 anos, solteira, nascida na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo. A professora identificada como **Maalum** narrou ter nascido em São Paulo e vivido

sua infância em uma comunidade periférica, destacando a importância das intensas experiências coletivas e da proximidade com a família. Relatou que passou seus primeiros anos em uma escolinha comunitária organizada por sua mãe, o que, segundo ela, influenciou fortemente seu desejo de tornar-se professora. Apontou que esse contato precoce com o ambiente educativo, as crianças e os materiais didáticos contribuíram para que construísse, desde cedo, uma relação afetiva com o universo da docência.

Como as mulheres da família trabalhavam muito (assim como os homens), minha mãe, que já tinha o magistério na época, decidiu abrir uma escolinha. Ela chamava de 'Escolinha da Tia Jô'. Foi nesse espaço que cresci até os meus cinco anos, e, para mim, aquilo era um castelo. Minha infância aconteceu dentro desse 'castelo', porque eu tinha acesso a muitos brinquedos, a uma brinquedoteca, a uma biblioteca com muitos livros e convivia diariamente com muitas crianças, além dos meus irmãos.

Maalum também mencionou dificuldades financeiras e conflitos religiosos vivenciados por sua família, especialmente no que tange ao contexto da igreja e ao acesso à saúde, fatores que, em sua percepção, atravessaram sua infância.

Durante o processo de escolarização, a entrevistada afirmou ter vivenciado inseguranças e medos, sobretudo no ingresso em escolas maiores, onde relatou sentir-se intimidada por ambientes mais rígidos e impessoais.

Não guardo memórias de aprendizado desse período, mas sim do medo: medo da escola, medo de pedir para ir ao banheiro, medo das professoras [...] Lembro de ficar no fundo da sala, de não conseguir copiar tudo da lousa, de fazer xixi na calça porque não tinha coragem de levantar a mão [...] Esses dois primeiros anos foram difíceis. Eu não lembro de conteúdos, só dessa sensação de medo, de solidão e de estar perdida.

Destacou, entretanto, que teve contato com professores que marcaram positivamente sua trajetória, especialmente aqueles que utilizavam práticas diferenciadas como, por exemplo, o uso de bolo para ensinar frações e que valorizavam o vínculo afetivo com os estudantes.

Lembro da professora [...] quando fomos estudar frações, ela levou um bolo para cortarmos em pedaços [...] Eu, imediatamente, associei àquele episódio de Cyberchase sobre frações. Essas conexões me marcaram muito. Eu percebia como aquilo que eu assistia na televisão se articulava com o que a professora trazia para a sala.

Sobre sua trajetória com a Matemática, **Maalum** declarou que teve dificuldades iniciais, especialmente com a memorização da tabuada, pois nunca havia ouvido dizer sobre o assunto causando-lhe estranheza, uma vez que as outras crianças da turma demonstraram diversos conhecimentos prévio sobre o assunto, mas que aos poucos desenvolveu maior interesse pela área. Atribuiu esse avanço ao incentivo paterno em casa, com brincadeiras envolvendo números e ao estímulo de professores que valorizavam o raciocínio lógico e a ludicidade.

Ao discorrer sobre sua juventude, **Maalum** relatou que cursou o Ensino Médio técnico no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o qual proporcionou oportunidades de envolvimento com projetos interdisciplinares, exposições e produções audiovisuais. Neste período, segundo ela, os vínculos escolares se fortaleceram, assim como o gosto pelas práticas educativas. Ressaltou ainda que, antes de ingressar na graduação em Pedagogia, atuou em diferentes áreas profissionais, como no transporte ferroviário e no cinema, experiências que, conforme relatou, a fizeram reafirmar seu interesse pela docência, em especial pela Educação Infantil.

A entrevistada afirmou que ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2017, mudando-se para a cidade de São Carlos-SP. Ressaltou que a pandemia da COVID-19 impactou diretamente sua formação, tendo vivenciado boa parte do curso de forma remota. Em seu relato, **Maalum** destacou que, durante a graduação em Pedagogia, cursou apenas uma disciplina obrigatória de 60 horas voltada ao ensino de Matemática, cujo foco principal era direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, por estar realizando, naquele período, um estágio não obrigatório na Educação Infantil, sentiu a necessidade de aprofundar sua compreensão sobre o ensino de Matemática para crianças pequenas.

[...] foi no estágio que eu comecei a entender de verdade como era a sala de aula, porque uma coisa é você estudar na faculdade, outra coisa é você estar ali com as crianças, ver o que funciona, o que não funciona, como elas pensam, principalmente em Matemática, que às vezes a gente acha que é só explicar, mas não é. Eu comecei a perceber que precisava pensar em como elas iam compreender aquilo, não só em ensinar.

Segundo afirmou, procurou o professor responsável pela disciplina obrigatória e solicitou apoio teórico mais específico sobre o trabalho com a linguagem matemática com bebês e crianças bem pequenas.

O docente, então, recomendou que se inscrevesse em uma disciplina optativa chamada "Criança, infância e o pensamento matemático", voltada especificamente à abordagem da Matemática na Educação Infantil.

Maalum relatou que essa escolha foi decisiva para sua formação, pois a disciplina, ministrada por um professor recém-ingresso no curso, trouxe novas perspectivas sobre o ensino da Matemática, provocando reflexões acerca de concepções tradicionais e ampliando sua compreensão sobre o papel da linguagem matemática na infância.

Conforme narrou, as discussões promovidas nesse espaço possibilitaram-lhe repensar práticas baseadas na repetição e na memorização e aproximar-se de uma abordagem

mais investigativa, sensível às experiências das crianças e à mediação intencional do educador.

Essa experiência, segundo **Maalum**, foi determinante para sua inserção em grupos de pesquisa e projetos de extensão, com destaque para aqueles voltados à produção de vídeos educativos e à formação de professoras da rede pública.

Ao relatar sua trajetória de formação, **Maalum** destaca de forma significativa sua participação em programas de iniciação à docência e grupos de pesquisa durante a graduação em Pedagogia na UFSCar. Em sua narrativa, afirmou ter sido bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), experiência que considera fundamental para a aproximação com a realidade da sala de aula e para a construção de sua identidade profissional, ainda em formação.

De acordo com **Maalum**, esse programa possibilitou o contato direto com o cotidiano escolar e com as múltiplas dimensões do trabalho docente, contribuindo para que pudesse refletir, ainda como estudante, sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Outro ponto marcante em seu percurso, conforme destacou, foram os estágios não obrigatórios realizados na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), espaço educativo vinculado à UFSCar.

Maalum relatou que, mesmo não sendo professora regente nesses momentos, reconhece a relevância dessa experiência para sua formação docente, uma vez que esses estágios lhe permitiram observar práticas pedagógicas concretas e articular os conteúdos teóricos discutidos na Universidade com as vivências da Educação Infantil. Afirmou que esse contato com a prática, ainda que parcial, lhe proporcionou uma base importante para pensar a intencionalidade educativa, o uso do espaço e a escuta das crianças como elementos centrais da docência.

A entrevistada também enfatizou sua atuação como bolsista em grupo de pesquisa voltado ao ensino de Matemática na infância, o qual integrou durante toda a graduação e no qual permanece vinculada, mesmo após o ingresso no mestrado e, atualmente, como professora em exercício.

[...] o grupo foi essencial para mim, porque era lá que eu conseguia refletir sobre o que estava acontecendo na sala de aula. Eu levava as situações, as dificuldades, e a gente discutia, pensava junto. Isso me ajudou muito, principalmente na Matemática, porque eu comecei a entender que não era só ensinar o conteúdo, mas pensar em como a criança constrói esse conhecimento.

Segundo **Maalum**, essa continuidade revela o quanto considera essenciais os espaços coletivos de estudo, reflexão e partilha entre pares para sua constituição como educadora.

Destacou que o grupo, identificado nesta pesquisa como GEOOM, no qual faz parte desde 2021, foi lugar privilegiado de escuta e reconstrução de sentidos sobre a Matemática, especialmente por promover uma abordagem crítica e cuidadosa sobre a exploração dessa linguagem na infância. Afirmou, ainda, que passou a compreender a Matemática como linguagem presente no cotidiano da criança e não apenas como sistema de cálculos, especialmente após suas experiências no grupo de estudos.

No que se refere ao início da docência, **Maalum** contou que começou a atuar em 2023 na rede municipal de Educação Infantil de São Carlos. Relatou enfrentar, logo de início, uma realidade desafiadora, marcada por ausência de materiais, estrutura precária e convivência com uma turma que definiu como "problema".

Fui designada para uma escola onde, já no primeiro contato, ouvi comentários de que 'ninguém queria pegar aquela turma', considerada uma turma difícil. Os professores alertavam: 'você vai precisar de cara de brava'. Aquilo me causou um choque, porque minhas experiências anteriores, como pibidiana e estagiária, foram em instituições que cultivavam o respeito à infância. Eram lugares pensados para as crianças: as cadeiras, os espaços, a possibilidade de elas se servirem sozinhas na hora da refeição... tudo refletia uma concepção de infância como sujeito de direitos. Na nova escola, a realidade era outra: sala pequena, número alto de alunos, pouco espaço físico, práticas engessadas. Isso me frustrou de imediato, porque eu vinha de uma formação em que aprendi a valorizar a criança, a escuta, o espaço organizado como parte do processo educativo. A primeira sensação foi de desengajamento, de me perguntar: 'Como vou conseguir ensinar da forma que acredito, nesse contexto que não favorece?'.

Revelou que se sentiu, em alguns momentos, frustrada e insegura, porém reconheceu que o apoio da equipe escolar e do grupo de pesquisa colaborativo GEOOM foram fundamentais para sustentar sua permanência e reconfigurar suas práticas. Destacou, em sua narrativa, que esses espaços de compartilhamentos e escuta coletiva ajudaram-na a refletir sobre sua prática pedagógica e a lidar com a complexidade da rotina na espaço-tempo da Educação Infantil.

A dificuldade maior apareceu agora, no segundo ano. No primeiro, eu estava com uma turma de pré-escola, e minhas experiências anteriores também tinham sido nesse nível. Mas neste ano assumi, pela primeira vez, uma turma de creche (crianças de 0 a 3 anos) como professora regente. Eu nunca tinha tido essa vivência prática: como desenvolver noções matemáticas com crianças tão pequenas? Como usar os termos, se muitas vezes elas ainda nem falam? Como perceber o retorno delas? Essa era a minha maior insegurança. O grupo de pesquisa, nesse sentido, foi essencial. Muitas vezes eu chegava cheia de expectativas imaginando comparações, associações, classificações e me perguntava: 'Mas como fazer isso com bebês? Como trabalhar com crianças tão pequenas?' Ouvindo outras professoras, aprendi com seus repertórios: como elas desenvolvem essas propostas, como documentam os sinais de compreensão das crianças, de que formas percebem que aquilo faz sentido para elas. Esse olhar sensível para a Matemática na Educação Infantil foi um aprendizado decisivo.

Maalum descreveu diversas práticas pedagógicas que utiliza com as crianças pequenas, com foco no desenvolvimento do senso espacial. Mencionou vivências que

envolvem deslocamento, localização, uso do corpo e exploração dos espaços da escola, como caça ao tesouro, uso de mapas e caixas coloridas.

As descobertas que tive foram justamente essas: a Matemática pode emergir de qualquer situação de uma história contada, de uma receita feita em grupo, de um objeto da rotina. Lembro que, logo que cheguei à sala, me dei conta de que as mesas e cadeiras eram muito grandes para eles. Pensei: 'Eles não vão alcançar, não vão conseguir interagir com esse mobiliário.' Foi então que recorri a algo que já tinha visto em outras experiências: o uso de caixas. Passei a trazer caixas de diferentes tamanhos, que se tornaram parte da rotina. Elas eram acessíveis, estavam na altura deles, e as crianças podiam reorganizar a sala da maneira que achassem melhor. A partir das caixas, explorávamos noções como dentro/fora, perto/longe, alto/baixo. Também nas histórias e nas interações com esses materiais simples, fui construindo repertório sobre como desenvolver noções matemáticas com crianças pequenas.

Maalum evidencia que o desenvolvimento do senso espacial não aparece como conteúdo isolado, mas como dimensão integrada à organização do ambiente, às interações e às experiências cotidianas das crianças. A escolha das caixas, por exemplo, não se configura apenas como adaptação material, mas como estratégia pedagógica que permite às crianças experimentar, explorar e construir relações espaciais de forma concreta. Em nossa leitura interpretativa da proposta implementada pela professora iniciante, as caixas podem contribuir muito para a exploração do senso espacial em crianças da Educação Infantil, pois são materiais simples, acessíveis e ricos em possibilidades de aprendizagem

Afirmou que a intencionalidade pedagógica é elemento central de seu planejamento e que busca constantemente adaptar as propostas a partir da escuta e observação das crianças. Ressaltou que o cuidado com o corpo e com o espaço está sempre presente nas ações pedagógicas, mesmo quando não explicitamente nomeadas como "matemáticas".

Além disso, retomando a narrativa da professora, ao reconhecer que o mobiliário não atendia às necessidades das crianças, **Maalum** demonstra uma compreensão ampliada do espaço como elemento constitutivo da aprendizagem, o que dialoga diretamente com o objetivo desta investigação de compreender como o desenvolvimento do senso espacial se constitui nas práticas pedagógicas da professora iniciante.

O espaço deixa de ser cenário e passa a ser compreendido como mediador das experiências matemáticas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de noções como dentro/fora, perto/longe e alto/baixo.

Maalum sintetiza o movimento processual de sua trajetória, evidenciando que sua constituição como docente se dá por meio de um processo contínuo de reconstrução, no qual teoria, prática e interação com o coletivo se entrelaçam de forma indissociável.

Dessa forma, fica evidente de maneira bastante consistente, as transformações na identidade profissional da participante, as mudanças em suas concepções sobre questões

ligadas a exploração matemática na Educação Infantil e a centralidade do senso espacial como eixo organizador de suas práticas, que se reorganizam conforme as características das turmas com as quais atua, bem como o papel decisivo do grupo de pesquisa GEOOM como instância de mediação, elaboração e ressignificação da prática docente.

Nesse movimento, torna-se possível identificar não apenas a descrição de estratégias didáticas, mas a construção de um repertório docente que articula teoria, prática e reflexão, diretamente influenciado por sua participação no grupo de pesquisa.

Ao relatar sua experiência com a turma de crianças maiores, **Maalum** afirma:

Com a turma dos maiores, não vou mentir: acabei priorizando o desenvolvimento da geometria, sobretudo no trabalho com sólidos e formas geométricas. Trouxe histórias para que eles montassem formas, propus atividades no chão utilizando o corpo, sempre partindo do primeiro entendimento que temos de geometria: reconhecer e nomear figuras como círculo, quadrado, triângulo, observando-as no espaço. A partir desse ponto, fomos avançando para outras noções. Realizamos propostas de deslocamento no espaço, como a construção de mapas e a brincadeira de caça ao tesouro. As crianças também fizeram registros dos mapas da sala e da escola, discutindo, por exemplo, onde se podia correr e onde não se podia.

Esse trecho evidencia uma organização progressiva do trabalho com a Geometria, que parte do reconhecimento e nomeação de formas tradicionalmente associado a abordagens mais iniciais e avança para noções mais complexas relacionadas à orientação e localização no espaço.

No entanto, o aspecto mais relevante não reside na sequência de explorações, mas na forma como esses conhecimentos são construídos: por meio do corpo, do deslocamento e da interação com o ambiente.

A utilização de mapas, deslocamentos e brincadeiras como "caça ao tesouro" revela uma compreensão ampliada do pensamento matemático, na qual o espaço não é tratado como objeto abstrato, mas como campo de experiência vivida.

Neste sentido, o desenvolvimento do senso espacial aparece como eixo estruturante da prática, ainda que não seja nomeado explicitamente pela professora iniciante. Trata-se de práticas declaradas que mobilizam diretamente noções de orientação, localização, representação e organização espacial, evidenciando como o senso espacial se materializa nas práticas pedagógicas da professora iniciante no cotidiano da Educação Infantil, em consonância com o objetivo desta pesquisa de compreender os sentidos atribuídos ao desenvolvimento do senso espacial nas práticas pedagógicas.

Essa dimensão torna-se ainda mais evidente quando a professora explicita a relação entre suas escolhas pedagógicas e o grupo de pesquisa:

Muitas dessas propostas surgiram também das discussões que eu levava para o grupo de pesquisa, refletindo sobre como desenvolver, com as crianças, não apenas o reconhecimento de formas, mas noções mais amplas de localização e orientação espacial.

Aqui, o grupo GEOOM aparece como instância de elaboração teórica que possibilita a ampliação da prática, deslocando-a de uma abordagem centrada na identificação de formas para uma perspectiva mais complexa, que incorpora o espaço como dimensão fundamental da aprendizagem matemática.

Trata-se, portanto, de um exemplo claro de como as reflexões coletivas influenciam diretamente as escolhas didáticas da professora, evidenciando as contribuições do grupo colaborativo para o aprimoramento da linguagem matemática em sua prática, em consonância com o objetivo específico desta pesquisa de caracterizar e analisar as implicações das ações do grupo na formação contínua para o aprimoramento do trabalho com a linguagem matemática na Educação Infantil.

Quando **Maalum** passa a descrever sua atuação com a turma de creche, observa-se uma reconfiguração significativa de sua prática, evidenciando sua capacidade de adaptação e reconstrução frente às especificidades do contexto. Como afirma:

Já com a turma da creche (0 a 3 anos), o trabalho ganhou outro sentido. Foquei muito mais na noção do corpo e do espaço, inclusive em situações de cuidado. Passei a explicitar minhas ações: 'Vou tocar na sua mão direita, agora na esquerda; vou levantar a sua perna', sempre com respeito e delicadeza. Também incluí o cuidado com o corpo do outro: 'Cuidado para não esbarrar, respeite o espaço do amigo'.

Nesse trecho, o desenvolvimento do senso espacial assume uma dimensão ainda mais fundamental, sendo trabalhado a partir do corpo, das interações e das situações cotidianas de cuidado. A explicitação das ações ("vou tocar", "vou levantar") revela uma intencionalidade pedagógica voltada para a construção de referências espaciais básicas, como lateralidade, proximidade e limites.

Observa-se aqui um processo de reorganização da prática a partir das condições concretas da turma, no qual a professora iniciante desloca seu foco de atividades mais estruturadas para experiências corporais e relacionais.

Trata-se de uma adaptação que não implica empobrecimento da prática, mas, ao contrário, evidencia uma compreensão mais sofisticada do desenvolvimento infantil e das formas pelas quais o conhecimento matemático pode emergir.

Esse movimento se intensifica quando **Maalum** descreve o uso de materiais e a organização do espaço como elementos centrais de sua prática:

A partir disso, organizamos propostas com caixas coloridas, que funcionavam como pontos de referência. Eu dizia: 'Pega o objeto que está ao lado da caixa amarela, em frente à caixa azul,

em cima da caixa vermelha'. Mesmo que muitos ainda não falassem, eles se deslocavam, encontravam e traziam o objeto, ou se comunicavam de outras formas.

Esse trecho evidencia que o desenvolvimento do senso espacial não depende exclusivamente da linguagem verbal, mas pode ser construído por meio da ação, do movimento e da interação com o ambiente. As caixas funcionam como marcos espaciais que permitem às crianças estabelecer relações de posição e orientação, mesmo em estágios iniciais de desenvolvimento da linguagem.

Além disso, ao trabalhar com comandos como "ao lado", "em frente", "em cima", a professora explicita o uso intencional da linguagem matemática, articulando ação e significado. Trata-se, portanto, de uma prática altamente coerente com os objetivos da pesquisa que aqui problematizamos, na medida em que evidencia estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem matemática e do senso espacial na Educação Infantil.

A mesma lógica se observa no trabalho com histórias e situações cotidianas:

Também trabalhei muito com histórias que envolviam termos como 'dentro' e 'fora', 'em cima' e 'embaixo'. Durante a roda, liamos, brincávamos e encenávamos com objetos. Depois, percebia esses termos emergindo em contextos espontâneos: no parque, uma criança dizia 'estou dentro da casinha'; outra apontava para o céu e dizia 'o pássaro está em cima'.

Aqui, evidencia-se um aspecto fundamental da aprendizagem: a capacidade das crianças de transferir e ressignificar os conceitos trabalhados em contextos espontâneos. Esse movimento indica não apenas a apropriação dos termos, mas sua incorporação ao repertório das crianças, o que revela a efetividade das práticas desenvolvidas.

Por fim, a **Maalum** explicita o papel do grupo de pesquisa na construção de seu olhar sobre essas experiências:

Essas situações foram fundamentais para que eu compreendesse, com apoio do grupo, como observar, documentar e avaliar o desenvolvimento das crianças. O grupo me ajudou a ter esse olhar atento: perceber que a Matemática e a Geometria não estavam só nas propostas planejadas, mas se revelavam também nos pequenos gestos, nas falas e nas brincadeiras espontâneas.

Consideramos que esse trecho sintetiza um dos aspectos mais relevantes da análise: a transformação do olhar docente. O grupo de pesquisa não apenas oferece estratégias ou ideias, mas contribui para a construção de uma nova forma de perceber a prática, na qual a Matemática e o senso espacial são reconhecidos como dimensões presentes nas interações cotidianas.

Dessa forma, a análise desse segmento evidencia, de maneira consistente, a articulação entre concepções, práticas e processos formativos, permitindo identificar as transformações na trajetória da professora iniciante, as mudanças em sua compreensão sobre a exploração do pensamento e da linguagem matemática e a centralidade do senso espacial como eixo organizador de sua prática pedagógica, em estreita relação com sua participação no grupo colaborativo GEOOM.

PARA SER FORTE E CORAJOSA, NÃO FIQUE SÓ! A MENSAGEM QUE MAALUM NOS DEIXA...

*"[...] um processo de descobertas, dificuldades e aprendizagens, sempre atravessado pelo diálogo com o grupo de pesquisa e pela prática cotidiana com as crianças" **Maalum**.*

Sem recorrer a uma perspectiva romantizada da educação, mas compreendendo-a como possibilidade concreta de transformação, assumimos uma posição que se aproxima da concepção freireana de educação como prática de liberdade. É nesse horizonte que esta pesquisa se inscreve: como parte de um movimento que reconhece a potência da formação docente e da prática pedagógica, na produção de sentidos e na ampliação de possibilidades de existência nossas e das crianças.

Nessa direção, torna-se evidente a relevância da Educação Infantil como campo legítimo de produção de conhecimento, inclusive no que se refere à Matemática. Ao evidenciar o lugar do senso espacial e das experiências vividas nesse contexto, este estudo contribui para tensionar visões reducionistas e afirmar a potência das práticas com o pensamento e linguagem matemática das crianças brasileiras.

A narrativa de **Maalum**, nos desdobramentos mais recentes de sua trajetória, evidencia um movimento de reorganização progressiva de sua experiência docente, no qual as tensões vivenciadas no início da carreira não desaparecem, mas passam a ser reinterpretadas e manejadas de forma distinta. Esse momento não configura uma superação linear das dificuldades, mas a construção de um novo patamar de equilíbrio, ainda marcado por incertezas, porém sustentado por repertórios anteriormente constituídos e por novas condições institucionais e relacionais.

A ênfase na "sensação de descoberta" indica um deslocamento importante no auto entendimento de **Maalum**, que passa a reconhecer a docência na Educação Infantil como um campo aberto, marcado pela imprevisibilidade e pela necessidade constante de interpretação das ações das crianças.

A possibilidade de exploração do espaço, de circulação entre turmas e de uso de materiais diversos amplia as oportunidades de desenvolvimento de práticas relacionadas ao senso espacial, evidenciando como as condições institucionais influenciam diretamente o trabalho com a Matemática na Educação Infantil. A narrativa também evidencia a necessidade constante de adaptação, especialmente no que se refere à organização da rotina e à seleção de materiais, o que nos mostra o quanto o espaço-tempo do trabalho com crianças menores de seis anos é complexo e que esta demanda uma formação inicial e continuada de qualidade e que seja situada em contextos de ação e reflexão sobre a prática pedagógica, elemento central do trabalho colaborativa na experiência vivenciada pela professora desde a sua graduação.

Para concluir, desejamos que todas nós professoras de Educação Infantil sejamos "**FORTES E CORAJOSAS**" como *Maalum* que, em suas palavras, contribui para a conclusão deste texto de forma reflexiva e com um convite para pensar o redesenho do início da docência como um projeto coletivo:

Ainda me vejo como iniciante — afinal, estou no segundo ano. Mas hoje consigo respirar melhor diante dos erros [...] compartilhar isso com colegas me ajuda a relativizar [...] assim, mesmo reconhecendo que a docência tem algo de solitário [...] já não me sinto tão sozinha!

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Ana Carla de. **Início da docência**: aprendendo a ser professora na educação infantil. 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2018.
- ARAÚJO, Maria. Auxiliadora. Sampaio. **Porque ensinar Geometria nas séries iniciais de 1º grau**. Blumenau: SBEM, 1994.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na infância. **Cadernos de Pesquisa**, n 113, p. 167 – 184 julho/2001.
- AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil**: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. 2012. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, São Carlos - SP. 2012.
- AZEVEDO, Priscila Domingues de. Introdução - outros olhares para a Matemática. In: AZEVEDO, Priscila Domingues de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. (Orgs.). **Outros olhares para a Matemática**: experiências na Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.19-29.
- BRITO, Márcia Regina F. de. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. 1996. 383f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista da Educação**,

Braga, v. 5, p. 91–103, 1998.

CARDONA, Maria José. A docência na educação infantil: entre o feminino e o profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 75-88, jul. 2006

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Quando dividir torna-se somar em Educação Matemática: notas sobre contribuições de grupos colaborativos ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 11, p. 300-321, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LORENZATO, Sérgio. **O conhecimento matemático na infância**. In: OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-166.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Novos desafios colocados à formação de professores. In: CATANI, A. M.; GATTI, Bernardete. Angelina. (Orgs.). **Formação de professores**: rumos e desafios. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 43–64.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. 11. ed. São Paulo: EPU, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, António. **Tempo de professores**. Lisboa: Educa, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAVANELLO, Regina Maria. O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.1, n. 1, p. 7-17, jan./dez. 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: a relação teoria e prática na formação de professores. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Aline da Silva. **A geometria na Educação Infantil**: concepções e práticas de professores. 2010. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SANTIAGO, Kauane Lemos. **Narrativas sobre a docência na Educação Infantil**: contribuições de um grupo colaborativo para o trabalho com o senso espacial de uma professora iniciante. 2026. 296f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos CECH/UFSCar. 2026.

SCHÜTZE, Fritz. Entrevista narrativa e pesquisa biográfica. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.210-222.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Inês Oliveira. (Orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Matemática de 0 a 6: resolução de problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000a.

TARDIF, Maurice. **O saber dos professores: sobre as condições de trabalho dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5–25, 2000.

ZORTÊA, Gislaine Aparecida Puton; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Iniciação profissional de professoras que ensinam matemática. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, **Anais...** 2016, São Paulo. *Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades*. São Paulo: SBEM, 2016. p. 1-12.

ZUCOLOTTI, Valéria Menassa. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil**. 2014. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.