

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

KAUANE LEMOS SANTIAGO

**NARRATIVAS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO COLABORATIVO PARA O TRABALHO COM O
SENSO ESPACIAL DE UMA PROFESSORA INICIANTE**

**São Carlos, SP
2026**

KAUANE LEMOS SANTIAGO

**NARRATIVAS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO COLABORATIVO PARA O TRABALHO COM O
SENSO ESPACIAL DE UMA PROFESSORA INICIANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCar, junto a linha de pesquisa "Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais", como requisito para o título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco

**São Carlos, SP
2026**

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Kauane Lemos Santiago, realizada em 22/05/2026.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (UFSCar)

Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo (UFSCar)

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

*De mim
parte de um pedaço de terra
semente de vida com gosto de mel
criança parida com cheiro de luta
com jeito de briga na areia da praia
de pele retinta, deitada nas águas
sugando os seios das ondas do mar.*

*De mim
parte N E G R I T U D E
um golpe mortal
negrura rasgando o ventre da noite
punhal golpeando o colo do dia
um punho mais forte que as fendas de aço
das portas trancadas
da casa da história.*

(Negritude, Cadernos Negros, Celinha Pereira)

AGRADECIMENTOS

Aos Orixás, às minhas entidades que nunca fecharam uma porta para mim desde o momento em que me deram a vida. Estiveram e estão comigo desde o primeiro suspiro, guiando meus passos, protegendo e ensinando-me a caminhar em meio a um mundo em que o negro tantas vezes não tem vez nem voz. *Olorum modúpé!*

À minha família, em especial às grandes mulheres que foram o alicerce da minha infância. Às minhas avós, Rita dos Santos Lemos e Vera Lúcia Pereira, que me ensinaram os valores da luta, da resistência e o poder de ser uma mulher forte.

À minha querida Célinha Pereira, que hoje não está presente em corpo, mas segue viva em tudo o que sou. Poeta e educadora negra, esteve comigo em todos os momentos acadêmicos e está na raiz do meu ser. [...] *As sementes de todos os frutos, cairão sobre os nossos pés e germinaremos juntos, embora tu não possas mais, tocar as flores deste jardim, eu sei, mas o teu solo é livre.* Foi ela quem me ensinou a ser uma educadora antirracista e, acima de tudo, uma mulher negra que ocupa também o espaço acadêmico. *"Um grande beijo para ti no sabor agridoce do tamarindo"*.

Ao meu orientador, Klinger Teodoro Ciríaco, que abriu os braços e me deu uma oportunidade quando eu mais precisei. Muitas vezes, o que mais necessitamos é de alguém que acredite em nós e diga: *"vai dar tudo certo, pois estamos juntas amorinha"*. Obrigada por abrir as portas deste mundo para mim. Você mudou a minha vida e a história da minha família.

Às grandes amigas que estiveram ao meu lado nesse percurso. À Julya Karolina Ferreira de Souza, que me ensinou a reconhecer minha potência, a confiar em mim mesma e a lutar para que minha voz fosse ouvida. À Carina Aparecida Soardi, que acompanhou meu crescimento, compartilhou dores e tantas vezes foi colo materno em dias cinzentos. À Gislaïne Cordeiro Andriotti, que me ensinou a lutar pelo que quero, a me afirmar nos espaços e a entrar e sair deles de cabeça erguida, meu segundo colo materno. À Rebeca Souza de Miranda, que carrega sempre um pedaço de mim em nossas múltiplas interpretações, enfrentando desafios comigo, sendo colo, sendo berço, sendo concha. Amigas, vocês foram e são família. Não é possível contar minha história sem falar de vocês. Obrigada, sobretudo, por me amarem do jeito que sou, em todas as minhas múltiplas versões.

Aos Grupos Mancala e Geoom, que me acolheram e me fizeram pertencer. De longe, eu imaginava que nunca estaria aqui; de perto, vejo que juntos abrimos espaço para que mais pessoas também possam estar.

À banca examinadora, agradeço imensamente pela disponibilidade, pelas leituras atentas e pelas contribuições generosas que ampliaram meus horizontes. Receber a escuta e as

provocações de vocês é, sem dúvida, uma oportunidade de aprendizado que levarei para além da dissertação, para a vida e para minha prática docente.

E, por fim, agradeço a mim mesma. Agradeço por não ter desistido quando isso parecia uma opção. Por ter me refeito quando tudo desmoronava, por ter me levantado mesmo sem chão. Que no futuro eu nunca esqueça o que me trouxe até aqui e a força que me sustenta.

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). São Carlos-SP. 2026.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) junto à linha de pesquisa "Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais", busca compreender sentidos e experiências de uma professora iniciante da Educação Infantil em relação ao desenvolvimento do senso espacial em suas práticas, tendo em vista as implicações da participação longitudinal em um grupo de estudos de natureza colaborativa. Para este fim, no contexto de produção de dados, a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, analisou-se uma entrevista narrativa de uma professora iniciante sobre suas experiências e relação com a Matemática na Educação Infantil nos primeiros anos de docência. A análise narrativa fundamentou-se nos seis passos teórico-metodológicos de Schütze (2013), evidenciando nessas: categorias relacionadas à formação inicial, à inserção em contextos de pesquisa, à participação em grupos colaborativos e à construção de sentidos acerca da Matemática e do desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil. A proposta envolveu, além da entrevista narrativa, a observação participante da pesquisadora no grupo colaborativo do qual faz parte a professora entrevistada. As análises evidenciaram que a constituição docente da participante ocorre por meio de movimentos contínuos de reorganização da experiência, articulando formação inicial, inserção em contextos de pesquisa, participação em espaços coletivos de formação e prática pedagógica. Os resultados indicaram que o desenvolvimento do senso espacial assume papel estruturante nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, orientando a organização dos espaços e tempos, das interações e das experiências matemáticas na Educação Infantil. Dessa forma, a pesquisa contribuiu para as discussões acerca da formação de professoras iniciantes no campo da Educação Matemática, evidenciando a importância da participação em contextos colaborativos e investigativos para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e intencionais.

PALAVRAS-CHAVE: Professoras iniciantes. Educação Infantil. Senso espacial (Geometria). Grupo Colaborativo.

SANTIAGO, Kauane Lemos. **Survivals and Discoveries in Early Childhood Teaching:** meanings and experiences narrated by a beginning teacher about spatial sense in a collaborative group. 2026. 296p. Master's thesis - Center for Education and Human Sciences the Federal University of São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP. 2026.

ABSTRACT

This master's dissertation, linked to the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of São Carlos (UFSCar), within the research line "Teacher Education and Other Educational Agents", seeks to understand the meanings and experiences attributed by an early childhood beginning teacher to the development of spatial sense in her pedagogical practices, considering the implications of her longitudinal participation in a collaborative study group. To this end, within the context of data production and based on a qualitative research approach, a narrative interview with a beginning teacher was analyzed, focusing on her experiences and relationship with Mathematics in Early Childhood Education during her first years of teaching. The narrative analysis was grounded in the six theoretical-methodological steps proposed by Fritz Schütze (2013), highlighting categories related to initial teacher education, insertion into research contexts, participation in collaborative groups, and the construction of meanings concerning Mathematics and the development of spatial sense in Early Childhood Education. In addition to the narrative interview, the study also involved participant observation conducted by the researcher within the collaborative group to which the interviewed teacher belongs. The analyses revealed that the participant's professional constitution occurs through continuous movements of reorganization of experience, articulating initial teacher education, participation in research contexts, involvement in collective formative spaces, and pedagogical practice. The findings indicate that the development of spatial sense assumes a structuring role in the practices developed with children, guiding the organization of environments, interactions, and mathematical experiences in Early Childhood Education. Thus, the research contributes to discussions concerning the education of beginning teachers in the field of Mathematics Education, highlighting the importance of participation in collaborative and investigative contexts for the construction of more reflective and intentional pedagogical practices.

KEYWORDS: Beginning teachers. Early Childhood Education. Spatial sense (Geometry). Collaborative Group.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Trabalhos encontrados com os marcadores "Professor Iniciante" and "Educação Infantil".	25
Quadro 2. Trabalhos encontrados com os marcadores "Geometria" and "Educação Infantil".	88
Quadro 3. Trabalhos encontrados com os marcadores "Início da docência" and "Educação Infantil".	120
Quadro 5. Documentos norteadores da Educação Infantil e concepções de Geometria.	165
Quadro 6. Níveis de estrutura do desenvolvimento do pensamento geométrico das crianças.	170
Quadro 7. Relação entre os objetivos da pesquisa e os indicadores de análise de dados	194
Quadro 8. Tópicos de condução da entrevista narrativa com a professora entrevistada.	196
Quadro 9. Comparação contrastiva	251
Quadro 10. Indicadores analíticos.	254

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ordenação da aquisição do conhecimento espacial.

167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantitativo bruto de trabalhos localizados nas bases BDTD e CAPES (2014/2024).	22
Tabela 2. Quantitativo de teses e dissertações sobre os marcadores "Professor Iniciante" and "Educação Infantil"; "Geometria" and "Educação Infantil"; "Início da docência" and "Educação Infantil"; "Professor Iniciante" and "Grupo Colaborativo".	23
Tabela 3. Quantitativo de teses e dissertações caracterizados sobre os marcadores "Professor Iniciante" and "Educação Infantil"; "Geometria" and "Educação Infantil"; "Início da docência" and "Educação Infantil"; "Professor Iniciante" and "Grupo Colaborativo".	24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A TEMÁTICA INVESTIGADA	20
2.1 O processo de mapeamento	20
2.2 Caracterização de trabalhos sobre "Professor Iniciante" and "Educação Infantil"	25
2.3 Caracterização de trabalhos sobre "Geometria" and "Educação Infantil"	87
2.4 Caracterização de trabalhos sobre "Início da docência" and "Educação Infantil"	119
2.5 Caracterização de trabalhos sobre "Professor Iniciante" e "Grupo Colaborativo"	124
2.6 Caminhos investigativos identificados com o mapeamento de teses e dissertações: tendências, aproximações e lacunas	132
3 INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EXPLORAÇÃO MATEMÁTICA NA INFÂNCIA E PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO DOCENTE	139
3.1 Formação de professores e o início da docência na Educação Infantil: (re)viendo o debate teórico	140
3.2 Exploração matemática na infância: o desenvolvimento do senso espacial (Geometria)	156
3.3 Práticas de colaboração docente em espaços coletivos	171
4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E A DESCRIÇÃO DOS DADOS DA NARRATIVA DA PROFESSORA INICIANTE	180
4.1 Da abordagem metodológica natureza pesquisa qualitativa	181
4.2 A pesquisa narrativa e seu potencial em pesquisas no campo da formação de professores	185
4.2.1 A Entrevista Narrativa segundo método de Fritz Schütze	188
4.3 Dos objetivos da pesquisa e os indicadores de análise dos dados produzidos via entrevista	193
4.4 Os dados da entrevista narrativa a partir da abordagem de Fritz Schütze	197
4.4.1 Síntese da história de vida da professora Maalum	198
5 A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: ANÁLISE DA NARRATIVA DA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA INICIANTE	204
5.1 Análise formal do texto narrativo	204
5.1.1 Trajetória narrativa de Maalum	205
5.2 Descrição estrutural do conteúdo	207
5.2.1 Professora Maalum	208
5.3 Abstração Analítica e Análise do conhecimento	211
5.3.1 Sobre Maalum	213
5.4 Comparação Contrastiva	246
5.4.1 Comparação Contrastiva de Maalum	247
5.5 Construção de um modelo teórico	256
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	264
REFERÊNCIAS	270

1 INTRODUÇÃO

Ònà sí silè, o kan nilò láti rìn¹

Esta pesquisa está redigida, em sua maior parte, na primeira pessoa do plural (nós), para evidenciar que as reflexões e discussões aqui apresentadas foram construídas em diálogo com o orientador e com os demais participantes do estudo. No entanto, opto por iniciar este percurso em primeira pessoa, a fim de narrar minha trajetória e destacar de que maneira minhas referências pessoais e acadêmicas influenciaram diretamente na elaboração deste trabalho.

A proposta desta dissertação nasce tanto de minha trajetória acadêmica na licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), concluída no ano de 2023, quanto da história pessoal com a Matemática.

Dito isso, minha trajetória pessoal e acadêmica se entrelaça com as experiências de uma geração que viveu intensas transições. Nascida em 1999 e criada 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

¹ Tradução da língua Iorubá: O caminho está aberto, você só precisa caminhar.

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 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 Ciríaco (orientador desta dissertação). 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 experiência docente 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"* ofertada pelo Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP/CECH/UFSCar) e ministrada pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco, pela segunda vez, sob uma nova perspectiva e atitude, me encantei pela Geometria. Em 2019, ao realizar estágio não obrigatório na Educação Infantil em uma Instituição privada, 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 e *"Criança, Infância e Pensamento Matemático"*, também ofertada pelo Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP/CECH/UFSCar) e ministrada pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco. 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 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, me inseri e quis aproximar, cada vez mais, da Matemática. Assim, me inscrevi para ser bolsista na Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE²) "*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 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

² 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).

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 (Santiago, 2023)³ publicado na revista "REVEMOP" v.5 em 2023. 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 5⁴, 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

³ Trabalho de conclusão de curso publicado na Revista REVEMOP, disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/7062>

⁴ Crianças de 4 à 5 anos e 11 meses

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. Cardoso (2003) 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 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), fundado e liderado pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco, desde julho de 2019. 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 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. Ali, percebi que outras professoras passavam por situações semelhantes e que a docência é, antes de tudo, um processo coletivo, construído em compartilhamentos 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.

Ao refletir sobre essa trajetória, compreendo que minhas experiências pessoais e profissionais me conduziram de forma orgânica ao campo da Educação Matemática. Meu interesse hoje se concentra na investigação sobre a formação de professores e suas práticas pedagógicas, temática que dialoga diretamente com a linha de pesquisa "Educação Escolar: Teorias e Práticas Críticas" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar). Essa inserção significa, ao mesmo tempo, dar continuidade a um processo de reconstrução pessoal, que envolve superar os medos e a rigidez que marcaram meu contato inicial com a

Matemática, e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, significativas e inclusivas na Educação Infantil.

Tendo em vista as motivações para constituir uma dissertação na temática apresentada, objetiva-se, de modo geral, compreender os sentidos e experiências de uma professora iniciante da Educação Infantil, em relação ao desenvolvimento do senso espacial em suas práticas, tendo em vista as implicações da participação longitudinal em um grupo de estudos de natureza colaborativa.

Os objetivos específicos são:

1. Investigar percepções da professora, em início da docência, sobre o desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil, em suas práticas declaradas, antes e durante a vinculação ao grupo de estudos;
2. Caracterizar e analisar as implicações das ações do grupo na formação contínua para o aprimoramento do trabalho com a linguagem matemática na Educação Infantil;
3. Identificar contribuições das reflexões do grupo na prática docente da professora iniciante, verificando mudanças em suas abordagens pedagógicas, motivação profissional e a interação com as crianças no contexto da exploração da Geometria na Educação Infantil.

Na perspectiva de atender/responder aos objetivos elencados, intenciona-se responder o seguinte questionamento: **Como uma professora, em início da carreira participante de um grupo de natureza colaborativa, percebe a importância do senso espacial na formação das crianças e de que forma essa participação influencia sua prática pedagógica na exploração matemática em Geometria?**

Dada a caracterização do cenário, cabe agora apresentar a organização do trabalho, estruturado em quatro capítulos. A Seção 2 apresenta a Revisão da Literatura sobre a temática investigada, contemplando o processo de mapeamento, a caracterização de trabalhos que abordam "Professor iniciante" e "Educação Infantil", os estudos relacionados à "Geometria" e "Educação Infantil", bem como pesquisas que discutem o "Início da docência" nessa etapa. Também são analisadas produções que relacionam "Professor iniciante" e "Grupo colaborativo", culminando na identificação de caminhos investigativos, tendências, aproximações e lacunas a partir do mapeamento de teses e dissertações.

Na Seção 3, discute-se o início da docência na Educação Infantil, a exploração matemática na infância e as práticas de colaboração docente. São abordados, inicialmente, aspectos referentes à formação de professores e ao ingresso na carreira docente, seguidos de

reflexões sobre o desenvolvimento do senso espacial (Geometria) na infância e, por fim, sobre experiências e potencialidades de práticas de colaboração em espaços coletivos.

A Seção 4 dedica-se à metodologia da investigação e à descrição dos dados obtidos a partir da narrativa de uma professora iniciante. Nesse momento, são apresentados a abordagem metodológica de natureza qualitativa, o potencial da pesquisa narrativa no campo da formação docente, bem como o método de entrevista narrativa de Fritz Schütze. Em seguida, detalham-se os objetivos da pesquisa, os indicadores de análise e a organização dos dados produzidos, com destaque para a síntese da história de vida da professora **Maalum**, construída a partir da entrevista realizada.

Na Seção 5 apresentamos os resultados da análise da entrevista narrativa e os passos de sua produção juntamente com a Construção do Modelo teórico. A última, Seção 6, nas Considerações Finais, retomamos a questão de investigação apresentada nesta introdução, bem como os objetivos do estudo (geral e específicos) e, na busca de respostas, os resultados da conclusão da dissertação são destacados.

2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A TEMÁTICA INVESTIGADA

No presente capítulo, intencionamos reunir trabalhos que discutem práticas pedagógicas e experiências relacionadas ao início da docência na Educação Infantil, com foco nos desafios dos professores iniciantes, a exploração matemática pela Geometria e a contribuição de grupos colaborativos para o desenvolvimento profissional docente, considerando, a partir de uma apreciação crítica dessas produções, compreender os debates presentes na literatura acadêmica que precede esta investigação.

Para este fim, realizamos um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os marcadores booleanos "Professor Iniciante" *and* "Educação Infantil"; "Geometria" *and* "Educação Infantil"; "Início da docência" *and* "Educação Infantil"; "Professor Iniciante" *and* "Grupo Colaborativo".

Os resultados obtidos com a organização deste processo, juntamente com a análise da produção do conhecimento no período de 2014 a 2024, serão detalhados nas seções seguintes, estruturadas em: 2.1) o processo de mapeamento, expostos a parte quantitativa e a relação de proporção entre distintas regiões brasileiras; 2.2) resultados dos estudos sobre "Professor Iniciante" *and* "Educação Infantil"; 2.3) resultados dos estudos sobre "Geometria" *and* "Educação Infantil"; 2.4) resultados dos estudos sobre "Início da docência" *and* "Educação Infantil" 2.5) resultados dos estudos sobre "Professor Iniciante" *and* "Grupo Colaborativo" 2.6) apreciação crítica em relação aos trabalhos mapeados.

A análise destaca contribuições e lacunas desses estudos, situando o objeto desta pesquisa e seu diferencial no campo investigado.

2.1 O processo de mapeamento

Nos apoiamos em um mapeamento de teses e dissertações a partir da abordagem denominada "do tipo Estado da Arte" de Ferreira (2002), para quem considera-os um objeto cultural que oferece uma visão ampliada do conhecimento científico já produzido e sistematizado em determinadas áreas.

O termo "Estado da Arte" é utilizado para descrever o panorama atual de um determinado campo de estudo, destacando as principais pesquisas, teorias e descobertas que foram realizadas em um determinado período circunscrito pelos pesquisadores que usufruem

de tal método. Trata-se de um trabalho que busca compilar e sintetizar o conhecimento existente, oferecendo uma perspectiva abrangente e atualizada sobre um determinado assunto.

Utilizamos para esse processo de mapeamento os marcadores *booleanos*⁵ "Professor Iniciante" *and* "Educação Infantil"; "Geometria" *and* "Educação Infantil"; "Início da docência" *and* "Educação Infantil"; se faz necessário o destaque específico ao último marcador "Professor Iniciante" *and* "Grupo Colaborativo" que não obteve resultados na fonte de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dessa forma o marcador foi utilizado comumente como descritor "Professor Iniciante" e "Grupo Colaborativo" visando a possibilidade de análise de resultados.

A adoção dos marcadores *booleanos* como descritores nesta pesquisa foi motivada pela necessidade de otimizar a recuperação das informações e, simultaneamente, aprofundar o referencial teórico de maneira consistente. O uso do operador **AND**, em particular, assegura que os resultados incluam todos os termos relevantes, o que torna a busca mais precisa ao restringir os resultados a documentos que contenham, de forma simultânea, todos os termos-chave da investigação.

Derivados da teoria dos conjuntos e pertencentes à Ciência da Informação dentro da área de recuperação da informação, os operadores booleanos são utilizados em bases de dados científicas e outros buscadores, a fim de ordenar expressões de busca de forma lógica e obter resultados precisos. A estruturação básica de uma pesquisa com operadores booleanos consiste em: unir dois termos distintos, obrigatoriamente (AND), de forma elegível (OR) ou excluir um ou mais termos (NOT). Esses operadores são úteis, pois funcionam como conectivos aos termos empregados na expressão de busca, possibilitando maior precisão ou abrangência de resultados (Picalho; Lucas; Amorim, 2022).

Assim, procuramos quantificar em primeiro momento, os trabalhos de teses e dissertações que fizessem abordagens desses temas no território nacional, utilizando como fonte de dados: 1º "Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações" (BDTD) - (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) – e 2º "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior" (CAPES) – (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>).

Desse modo, foi possível categorizar as pesquisas como demonstra a **Tabela 1** com o resultado do número de publicações, entre 2014 e 2024, no período de mapeamento ocorrido nos dias 17 de julho a 18 de outubro de 2024.

⁵ Em programação e lógica, marcadores booleanos (ou operadores booleanos) são termos que conectam ou modificam termos de pesquisa para refinar resultados em buscas e expressões lógicas. Eles são frequentemente usados em mecanismos de busca, bancos de dados e linguagens de programação. Os três operadores booleanos principais são: AND, OR e NOT.

Os quantitativos apresentados inicialmente correspondem ao número bruto de trabalhos localizados a partir dos descritores utilizados nas bases BDTD e CAPES, considerando possíveis repetições entre plataformas e entre diferentes marcadores booleanos. Posteriormente, realizou-se a exclusão das duplicidades e a leitura sistemática dos resumos, selecionando-se apenas os estudos alinhados ao objeto desta investigação.

Tabela 1. Quantitativo bruto de trabalhos localizados nas bases BDTD e CAPES (2014/2024).

Quantitativo de publicações por ano	DESCRITORES			
	Professor Iniciante and Educação Infantil	Geometria and Educação Infantil	Início da docência and Educação Infantil	Professor Iniciante and Grupo Colaborativo
2014	3	1	-	-
2015	1	1	-	-
2016	2	4	-	1
2017	6	2	-	-
2018	7	1	-	1
2019	4	13	1	3
2020	7	3	1	-
2021	13	10	-	-
2022	4	5	2	1
2023	5	5	-	-
2024	1	-	-	-
Total por descritor	53	45	4	6
Total Geral	108			

Fonte: A autora (2024).

No início do levantamento foram encontrados 46 estudos na plataforma BDTD e 7 na CAPES utilizando o marcador *booleano* "Professor Iniciante" and "Educação Infantil" como critério de seleção entre 2014 e 2024. Em relação à "Geometria" and "Educação Infantil" encontramos 36 estudos na BDTD e 9 na CAPES. Já com o marcador "Início da docência" and "Educação Infantil" foram encontrados na BDTD 4 estudos e nenhum novo título na CAPES. Por fim, "Professor Iniciante" and "Grupo Colaborativo" evidenciaram 6 estudos na BDTD e como anteriormente mencionado, na plataforma CAPES o marcador foi modificado para "Professor Iniciante" e "Grupo Colaborativo" resultando em nenhum novo estudo.

No entanto, cumpre salientar que os descritores "Início da docência" *and* "Educação Infantil" e "Professor Iniciante" *and* "Grupo Colaborativo", apresentaram muitas pesquisas repetidas nas plataformas e, desse modo, foram contabilizadas apenas uma vez, considerando a primeira base pesquisada BDTD, por isso apresentam baixo ou nenhum número de publicações na CAPES conforme apresentado nos dados da **Tabela 1**. Na etapa seguinte, os estudos foram sistematizados em uma segunda tabela, visando facilitar a análise do quantitativo por base de dados e a classificação dos tipos de trabalho (teses ou dissertações).

Tabela 2. Quantitativo de teses e dissertações sobre os marcadores "Professor Iniciante" *and* "Educação Infantil"; "Geometria" *and* "Educação Infantil"; "Início da docência" *and* "Educação Infantil"; "Professor Iniciante" *and* "Grupo Colaborativo".

BDTD	DESCRITORES				TOTAL GERAL
	Professor Iniciante <i>and</i> Educação Infantil	Geometria <i>and</i> Educação Infantil	Início da docência <i>and</i> Educação Infantil	Professor Iniciante <i>and</i> Grupo Colaborativo	
TESE	12	3	2	3	92
DISSERTAÇÃO	34	33	2	3	
CAPES					16
TESE	1	-	-	-	
DISSERTAÇÃO	6	9	-	-	

Fonte: A autora (2024).

Ao observar os quantitativos apresentados na tabela 2, apresentam-se na BDTD 20 teses, e 72 dissertações totalizando 92 trabalhos. Já na plataforma CAPES, os dados revelam 7 teses, 6 dissertações, totalizando 16 trabalhos.

Os dados de teses e dissertações evidenciam a diferença numérica entre os trabalhos produzidos nos níveis de mestrado e doutorado, tornando-se evidente que as dissertações possuem mais publicações (78) do que as teses (27), desconsiderando conforme exposto anteriormente, os títulos repetidos na plataforma CAPES.

Posteriormente, ao aprofundarmos a análise dos dados por meio da leitura dos resumos e, quando necessário, realizando uma leitura mais detalhada das pesquisas, conseguimos selecionar aquelas que atendiam ao objeto de estudo delimitado.

Tabela 3. Quantitativo de teses e dissertações caracterizados sobre os marcadores "Professor Iniciante" and "Educação Infantil"; "Geometria" and "Educação Infantil"; "Início da docência" and "Educação Infantil"; "Professor Iniciante" and "Grupo Colaborativo".

BDTD	DESCRITORES				TOTAL GERAL
	Professor Iniciante and Educação Infantil	Geometria and Educação Infantil	Início da docência and Educação Infantil	Professor Iniciante and Grupo Colaborativo	
TRABALHOS CARACTERIZADOS	29	10	2	5	46
CAPES					
TRABALHOS CARACTERIZADOS	7	9	-	-	16

Fonte: A autora (2024).

Assim, nos deparamos com um total de 46 (100%) na BDTD. Destes, 29 (63,04%) são de "Professor Iniciante" and "Educação Infantil"; 10 (21,74%) "Geometria" and "Educação Infantil"; 2 (4,35%) "Início da docência" and "Educação Infantil" e 5 (10,87%) "Professor Iniciante" and "Grupo Colaborativo".

Já nos dados da CAPES, localizamos 16 (100%) novos estudos. Destes, 7 (43,75%) são de "Professor Iniciante" and "Educação Infantil"; 9 (56,25%) "Geometria" and "Educação Infantil" e nenhum novo título sobre "Início da docência" and "Educação Infantil" e "Professor Iniciante" e "Grupo Colaborativo".

A realização do levantamento da produção do conhecimento, dentro do período delimitado para este capítulo, proporcionou a identificação de algumas características marcantes dos trabalhos encontrados, as quais serão exploradas na próxima subseção, ao apresentarmos os estudos desta dissertação.

2.2 Caracterização de trabalhos sobre "Professor Iniciante" and "Educação Infantil"

Como descrito anteriormente, foram encontrados com esse marcador um total de 53 pesquisas, mas, após a leitura sistemática dos trabalhos com base no foco do eixo temático dessa pesquisa, foram selecionados 36 estudos para caracterização que será exposta a seguir.

Os trabalhos serão aqui apresentados destacando seus objetivos, abordagens e procedimentos metodológicos, assim como os resultados obtidos nas investigações, para que haja uma aproximação do escopo de produções realizadas acerca da temática.

O **Quadro 1** apresenta os aspectos dos estudos como títulos, autores, as instituições, o nível (mestrado e/ou doutorado) e o ano de defesa.

Quadro 1. Trabalhos encontrados com os marcadores "Professor Iniciante" and "Educação Infantil".

Título	Autor	Orientador	Instituição	Nível	Ano
Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil	Valéria Menassa Zucolotto	Profa. Dra. Valdete Côco.	UFES	Dissertação	2014
Professores Iniciais: Inserção Nas Redes De Ensino E Condições De Trabalho Desiguais	Vanessa Cristina Maximo Portella	Profª Dra. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis	PUC – RIO	Tese	2014
Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas	Bruna Curry de Barros	Profa. Dra. Maristela Angotti	Unesp	Dissertação	2015
O Programa Mesa Educadora e as	Anelise Delgado Godeguez	Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos	PUC – SP	Dissertação	2016

suas contribuições para a formação dos professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul					
O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru	Aline Diniz de Amorim	Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes	UNESP-Bauru	Dissertação	2016
Mentoria para a docência na Educação Infantil: formação online e saberes docentes	Renata Fabiana Alexandre	Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.	UFSCar	Tese	2017
A Construção Da Profissionalidad e No Processo De Inserção Profissional Na Educação Infantil	Letícia Marinho Eglem de Olveira	Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	UNB	Dissertação	2017
Condições de trabalho e desenvolviment o profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação	Lisandra Marisa Príncipe	Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	PUC – SP	Tese	2017
A construção da profissionalidad e docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingres	Fernando Santos Sousa	Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz	UNB	Dissertação	2017

sante na Educação Infantil e na alfabetização					
Professores iniciantes/ingressantes na Educação Infantil: significados e sentidos do trabalho docente	Rosiris Pereira de Souza	Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	UNB	Tese	2018
O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia	Patrícia Mascarenhas dos Santos	Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.	UFOPA	Dissertação	2018
A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	Midiã Olinto de Oliveira	Profa. Dra. Alda Junqueira Marin	PUC – SP	Tese	2018
Professores Iniciantes Egressos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Habitus e Capital Cultural em Movimento	Sandra Novais Sousa	Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis	UFMS	Tese	2018
Início da Docência: Aprendendo a ser professora na Educação Infantil	Ana Carla de Amorim	Profa. Dra. Marta Regina Brostolin	UCDB	Dissertação	2018
As crianças e a formação docente: a Educação Infantil como lugar de encontro	Roberta de Lima Manceira Flores	Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais	UERJ	Dissertação	2019

Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar	Jurema Rosendo dos Santos	Profa. Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade	UFBA	Dissertação	2019
Indução Docente na Educação Infantil a partir de teses e dissertações no período de 2015 a 2019	Danuza Roberta Pereira Lima	Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima	UFLA	Dissertação	2020
Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental-anos iniciais	Tarciana dos Santos Pinheiro	Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza	UFSCar	Dissertação	2020
Formação continuada e acolhimento de professores da Educação Infantil a partir de narrativas docentes	Emily Aline Maioliano	Profa. Dra. Claudia Amoroso Bortolato	Unicamp	Dissertação	2020
Inserção profissional em "escola de passagem" na visão de professores iniciantes e profissional gestor de uma CEI do município de São Paulo	Regina Célia Tolentino Oliveira	Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni	PUC - SP	Dissertação	2020

Necessidades formativas de professores iniciantes na Educação Infantil	Eliara de Oliveira Coelho	Profa. Dra. Eliara de Oliveira Coelho	UNITAU	Dissertação	2021
Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil: apontamentos para a formação	Wanderson Mariano da Silva	Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	PUC – SP	Dissertação	2021
Professores iniciantes na Educação Infantil: desafios e possibilidades de enfrentamento em uma rede municipal de ensino	Silvana Saraid da Silva	Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.	PUC- SP	Dissertação	2021
A rede municipal de ensino e suas articulações frente à inserção de professores(as) iniciantes: o caso de Mariana-MG.	Karlene de Sousa Bonfim	Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo	UFOP	Dissertação	2021
A constituição de uma marinheira-professora-pesquisadora navegando com as crianças pequenininhas da Educação Infantil: investigações a partir da pesquisa narrativa.	Sandra Bonotto	Profa. Dra. Laura Noemi Chalu	UNESP - Rio Claro	Dissertação	2021
Professores em	Calda	Profa. Dra. Laura	UNESP -	Dissertação	2021

período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento	Andréa Brande	Noemi Chaluh	Rio Claro		
Concepções sobre teoria e prática: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professoras iniciantes na Educação Infantil	Sandy Lima Costa	Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias.	UEC	Dissertação	2021
O início da carreira docente na Educação Infantil: narrativas de professora experientes e professoras iniciantes	Débora Nascimento de Lima	Profa. Dra. Amanda Oliveira Rabelo	UFF	Dissertação	2021
Avaliação das aprendizagens na Educação Infantil: concepções e práticas de professoras iniciantes	Carla Tais Friedrich	Profa. Dra. Dilva Bertoldi Benvenuto	UOSC	Dissertação	2021
O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da Educação Infantil	Aline Cristina da Silva Marrega	Profa. Dra. Dijnane Vedovatto	UFSCar	Dissertação	2022
O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de	Aline Diniz de Amorim-Duque	Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes	UNESP	Tese	2022

professores iniciantes na docência					
A formação em movimento: ações colaborativas entre professores iniciantes e experientes na Educação Infantil	Zaine Aparecida dos Santos	Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil	UNITAU	Dissertação	2023
Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o estágio curricular supervisionado	Larissa Lima Vinhaa	Profa. Dra. Maévi Anabel Nono	UNESP	Dissertação	2023
Professora da Educação Infantil em processo de inserção na docência: a vida docente compartilhada em um curso de formação	Letícia Costa de Macedo	Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh	UNESP	Dissertação	2023
O início da carreira docente: um olhar a partir do acolhimento de professoras de Educação Infantil	Crislaine Vargas Basso	Profa. Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin	UFFS	Dissertação	2024

Fonte: Elaboração própria (2024).

O primeiro estudo mapeado refere-se à dissertação intitulada *"Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil"* elaborada por Valéria Menassa Zucolotto em 2014, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A pesquisa busca compreender como se constitui o início da trajetória profissional de docentes cuja inserção se dá diretamente na Educação Infantil, etapa da educação básica que apresenta especificidades próprias no que se refere às práticas pedagógicas, às relações institucionais e ao cuidado com crianças pequenas.

A autora parte da compreensão de que os primeiros anos da docência se configuram como uma fase decisiva na vida profissional do professor, marcada por intensas aprendizagens, desafios e redefinições identitárias. Tal fase, ainda pouco explorada no contexto da Educação Infantil, requer atenção redobrada por parte das políticas públicas de formação e acompanhamento docente. O problema da pesquisa é sintetizado na seguinte pergunta: como se constitui o início de carreira das professoras na Educação Infantil? Para respondê-la, foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com seis professoras iniciantes, atuantes no segundo ano de exercício profissional.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa de tipo exploratório, orientada pelos pressupostos da filosofia da linguagem de Bakhtin (2003) com destaque para os conceitos de interação dialógica e exotopia. Os dados foram analisados a partir da escuta das enunciações das docentes, buscando-se apreender os sentidos construídos em suas experiências de inserção profissional. A fundamentação teórica ancora-se também em autores como Tardif (2002, 2012,), Marcelo García (1999) e Nóvoa (1992, 1999 e 2007) dialogando com os conceitos de saberes docentes, desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida.

Os resultados evidenciam que o início da carreira docente na Educação Infantil se dá, em geral, em condições de trabalho instáveis, com vínculos temporários, ausência de apoio institucional e escassez de formação continuada específica. Nesse cenário, as professoras iniciantes constroem alternativas de aprendizagem baseadas no cotidiano da sala de aula e na colaboração com colegas mais experientes e segundo Zucolloto (2014) O aprendizado da docência na Educação Infantil ocorre por meio do desenvolvimento de parcerias com professoras mais experientes e também por meio do reconhecimento das necessidades de cuidado e educação de cada criança.

A dissertação revela, assim, a importância de se compreender o início da carreira docente na Educação Infantil como um processo formativo dinâmico, situado em um campo ainda em consolidação no Brasil. Zucolloto (2014) reforça a necessidade de políticas públicas que articulem formação inicial, ingresso profissional e acompanhamento pedagógico, reconhecendo que os primeiros anos de docência são fundamentais para a constituição da identidade profissional das professoras e para a qualidade do trabalho educativo com crianças pequenas.

O segundo estudo mapeado, trata-se da tese intitulada "*Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais*" de Vanessa Cristina Máximo Portella, em 2014, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), a

pesquisa teve como foco investigar os modos de inserção profissional de professores com até seis anos de atuação, comparando experiências em três redes de ensino: uma municipal, uma federal e uma privada.

A autora adota uma abordagem qualitativa de orientação relacional, embasada nos aportes teóricos de Bourdieu (2004), com destaque para os conceitos de campo e *habitus*, além de referências como García (1999), Huberman (2007) e Barroso (2005), que discutem o desenvolvimento profissional docente, os ciclos de vida da carreira e a administração educacional. A perspectiva teórica sustenta a análise das práticas de inserção docente como construções condicionadas pelo contexto institucional.

A investigação foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais participaram vinte e três professores iniciantes das três redes mencionadas. O critério de seleção considerou o tempo de exercício profissional (até seis anos) e a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil. A autora analisa as falas dos participantes a partir da sua inserção institucional, enfocando elementos como formação inicial, acompanhamento pedagógico, condições de trabalho e relações profissionais.

No tratamento dos dados, a autora observou diferenças nas estratégias institucionais de recepção e inserção dos professores nas distintas redes de ensino. A análise apontou variações na presença de programas de acolhimento, suporte pedagógico, formações iniciais e processos avaliativos. De acordo com Portella (2014), é possível perceber que as condições de trabalho oferecidas aos professores iniciantes não são apenas distintas entre as redes de ensino, mas também desiguais, gerando consequências importantes para a sua socialização e permanência na profissão.

A pesquisa discute ainda os modos como os próprios sujeitos constroem suas trajetórias no início da docência, mobilizando saberes anteriores, experiências formativas e estratégias próprias para enfrentar os desafios iniciais da profissão. As conclusões enfatizam a influência das estruturas institucionais sobre o processo de inserção e indicam elementos que impactam a construção da identidade docente, como a estabilidade contratual, a formação continuada e as redes de apoio profissional.

O terceiro estudo mapeado refere-se a dissertação intitulada "*Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas*" de Bruna Cury de Barros, defendida em 2015, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *Campus Araraquara*, e adota como objetivo principal analisar o processo de construção da profissionalidade docente de

professoras em início de carreira, considerando suas aprendizagens, desafios enfrentados e formas de superação ao longo da inserção profissional.

A autora estrutura a pesquisa sob uma abordagem qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), formadas em 2009, que atuavam na Educação Infantil por até cinco anos. As participantes atuavam em instituições públicas e privadas no município de Ribeirão Preto - SP. A análise dos dados foi orientada por categorias emergentes dos depoimentos das docentes, organizadas em torno de temas como concepções sobre Educação Infantil, dilemas enfrentados, identificação com a docência, cultura institucional, formação profissional e processos de aprendizagem.

A fundamentação teórica articula autores que discutem formação de professores e profissionalidade docente, como Nóvoa (1992), Guarnieri (1996), Angotti (1998, 2007, 2010), Lima (2004), André (2010), entre outros. A autora compreende o início da docência como um momento particular do ciclo de vida profissional, conforme referencial de Huberman (2007), e sustenta que a profissionalidade das iniciantes é constituída a partir da interação entre sua formação inicial, as experiências no cotidiano da prática e os contextos institucionais em que atuam.

Os resultados da pesquisa indicam que o ingresso na carreira docente na Educação Infantil foi, para as participantes, um período de descobertas, tensões e intensas aprendizagens. A autora observa que as professoras lidaram com dilemas relacionados à gestão da sala, à construção do vínculo com as crianças e com as famílias, ao reconhecimento profissional e à busca por apoio institucional. A análise também aponta para a importância da formação continuada e do apoio entre pares no processo de desenvolvimento profissional. Neste sentido, Barros (2015) considera que os depoimentos das cinco professoras demonstram que a fase de iniciação na docência é um momento de extrema importância para a constituição do ser professor, descobrimento sobre o fazer docente, rico em aprendizagens profissionais, dilemas, desafios e superações.

A pesquisa estabelece, ainda, um diálogo entre os dados empíricos e a formação inicial das docentes, apontando que, embora a formação na graduação tenha ofertado estágios e disciplinas voltadas à Educação Infantil, muitas das aprendizagens efetivas ocorreram na vivência concreta do exercício da profissão. O estudo evidencia como o processo de construção da profissionalidade é contínuo e se dá na relação entre saberes da formação e saberes da experiência.

O quarto estudo mapeado foi a dissertação intitulada "*O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a formação dos professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul*" de Anelise Delgado Godeguez, defendida em 2016, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e teve como objetivo analisar as percepções de professoras da rede pública municipal sobre as contribuições do referido programa em seus processos formativos e nas práticas cotidianas, especialmente no ensino da Matemática.

A investigação foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo. Como participantes do estudo, a autora entrevistou quatro professoras da Educação Infantil com até cinco anos de atuação profissional e a coordenadora do Programa Mesa Educadora. As entrevistas foram semiestruturadas e acompanhadas de análise documental de materiais institucionais e registros relacionados ao programa. O cenário da pesquisa foi o município de São Caetano do Sul, localizado no estado de São Paulo, onde o programa se desenvolve como política local de formação continuada.

O referencial teórico utilizado está fundamentado em autores que discutem a constituição dos saberes docentes, a formação continuada e o desenvolvimento profissional. Entre os principais estão Imbernón (2010), que defende uma formação docente voltada à mudança e à capacidade crítica diante das incertezas do cotidiano escolar; Tardif (2010), cuja concepção de saberes da docência valoriza os conhecimentos construídos na experiência prática; García e Vaillant (2011), que tratam de modelos de desenvolvimento profissional docente; e Gatti (2013), com reflexões sobre políticas públicas de formação. A autora também recorre a Campos (2002), Kishimoto (2002) e Oliveira (2002) para discutir fundamentos da Educação Infantil e as especificidades dessa etapa da escolarização.

A análise dos dados foi organizada em seis dimensões: escolha pela docência, relação entre teoria e prática, enfrentamento do início da carreira, apoio da equipe gestora, trabalho coletivo como espaço formativo e contribuições do programa. Os resultados indicam que as participantes vivenciaram desafios no início da profissão, como insegurança, dificuldades na gestão de sala e lacunas na formação inicial. O Programa Mesa Educadora foi percebido, segundo a autora como um espaço de escuta e diálogo que favoreceu a construção da prática pedagógica de forma reflexiva e colaborativa. As professoras destacaram o papel da coordenadora do programa como mediadora de saberes e experiências, favorecendo a articulação entre a prática docente e os conhecimentos teóricos trabalhados nos encontros. Como observa a Godeguez (2016) as participantes atribuíram ao programa a possibilidade de

refletir sobre suas ações, ressignificar saberes e desenvolver a segurança necessária para atuar com crianças pequenas.

A pesquisa evidencia que a formação oferecida pelo programa contribuiu para fortalecer a profissionalidade docente, sobretudo ao promover a valorização do saber da experiência e a constituição de espaços coletivos de aprendizagem entre pares. Ao focar na formação de professoras da Educação Infantil em início de carreira, o estudo colabora para compreender como políticas formativas locais podem impactar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional em contextos específicos.

O quinto estudo mapeado refere-se ao trabalho "*O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru*" elaborado por Aline Diniz de Amorim e apresentado como dissertação de mestrado a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *Campus Araraquara*, no ano de 2016. A pesquisa parte da premissa de que o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil percorre um longo caminho para se constituir como profissional experiente.

O problema central do estudo reside na busca por compreender como se estabelece a relação entre a formação inicial de pedagogos egressos da UNESP/Bauru e o processo de constituição de suas identidades como docentes, tendo como foco professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, graduados há, no máximo, cinco anos. Para isso, a autora recorre a uma fundamentação teórica que articula as contribuições de Dubar (2005, 2006, 2012) no campo da sociologia da identidade, além dos estudos de Marcelo García (1999, 2010), Huberman (1992), Gatti (2010, 2012), entre outros autores que discutem o professor iniciante, a formação de professores e a identidade docente.

A investigação, de abordagem qualitativa, utiliza como procedimentos metodológicos a aplicação de questionários online a egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru e, posteriormente, a realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores selecionados, sendo três atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e três na Educação Infantil. O critério de escolha dos sujeitos foi estar em atuação regular na docência, nos primeiros cinco anos de carreira, conforme as fases de carreira de Huberman (1992). A análise dos dados baseou-se em eixos temáticos definidos a partir das questões norteadoras e objetivos do estudo.

No que tange aos principais resultados, Amorim (2016) a revela que a formação inicial recebida na universidade é reconhecida como essencial para a preparação do trabalho docente,

embora apresente lacunas, sobretudo no que se refere à articulação entre teoria e prática e ao estágio supervisionado, considerado por muitos entrevistados como pouco efetivo para enfrentar a realidade escolar. Constatou-se que os saberes específicos da profissão, em grande medida, são desenvolvidos durante a prática docente e se fortalecem nas trocas de experiências com professores mais experientes e membros da gestão escolar, o que contribui para o enfrentamento dos desafios iniciais da carreira.

A pesquisa evidencia também que as formas de identificação com a docência começam a ser delineadas antes mesmo do ingresso na graduação e são continuamente reelaboradas, sustentando a ideia de que a identidade profissional docente é um processo instável, construído e reconstruído a partir das vivências de formação inicial, das experiências práticas e das interações no ambiente escolar. A autora defende, por fim, que o campo de investigação sobre identidade docente precisa ser ampliado e consolidado, pois está diretamente relacionado à prática educativa, influenciando de modo decisivo o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a qualidade da educação como um todo.

A tese intitulada "*Mentoria para a docência na Educação Infantil: formação online e saberes docentes*" desenvolvida por Renata Fabiana Alexandre, em 2017, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi o sexto estudo mapeado e parte da compreensão de que o aprendizado e o desenvolvimento profissional docente constituem-se em processos permanentes, que envolvem a trajetória pessoal e profissional de cada educador e suas experiências nos diferentes espaços e funções escolares.

O problema de pesquisa centra-se na análise dos saberes mobilizados no processo de formação de mentores para atuação junto a professoras iniciantes na Educação Infantil, buscando compreender como tais saberes são revelados e sistematizados no contexto de uma formação online voltada especificamente para essa fase de indução docente. Assim, os objetivos principais foram analisar os saberes mobilizados e identificar a construção de um repertório de saberes específicos à mentoria na Educação Infantil.

A investigação fundamenta-se teoricamente nos pressupostos de Tardif (2000, 2003) sobre os saberes docentes e na epistemologia da prática, além de referenciais sobre formação de professores e programas de indução e mentoria, como Vaillant e Marcelo (2012). Alexandre (2017) destaca também o paradigma da racionalidade prática (Schön, 1997), contrapondo-se à racionalidade técnica, e enfatiza o professor como sujeito central da própria formação, considerando as dimensões pessoais e profissionais articuladas com a prática reflexiva.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa sob o modelo de pesquisa construtivo-colaborativa, utilizando como principal estratégia a elaboração, implantação e análise de um Programa de Formação online de Mentores (PFoM). Este programa, realizado no Portal dos Professores da UFSCar, envolveu gestores escolares, coordenadores pedagógicos e formadores de professores, com o objetivo de prepará-los para atuar como mentores de professoras iniciantes na Educação Infantil. O corpus de análise foi composto por narrativas produzidas pelos participantes em diários reflexivos, registros de atuação presencial e atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, analisadas com base no referencial de Tardif para categorizar os saberes revelados e mobilizados pelos mentores.

Os resultados apontaram que os saberes mobilizados pelos mentores se estruturaram em três grandes grupos: saberes pré-profissionais, saberes formativos e saberes experienciais, tanto da docência quanto da gestão escolar e da formação de professores. A análise evidenciou que a trajetória pessoal e profissional dos mentores influencia significativamente o modo como elaboram e aplicam saberes no processo de indução docente. A pesquisa mostrou que o repertório específico à mentoria na Educação Infantil abrange tanto saberes relacionados ao fazer pedagógico nessa etapa quanto saberes pedagógicos gerais, além de competências de acolhimento, orientação, escuta e reflexão crítica compartilhada.

Alexandre (2017) conclui que o desenvolvimento de programas de mentoria para professoras iniciantes na Educação Infantil é um caminho relevante para apoiar a inserção profissional e contribuir para o enfrentamento das dificuldades dessa fase da carreira, reafirmando a importância de espaços de formação colaborativa e da sistematização dos saberes experienciais construídos ao longo da trajetória docente. Por fim, a autora reforça a necessidade de consolidar políticas e práticas de formação continuada articuladas à realidade do contexto escolar, valorizando a profissionalidade do professor mentor como figura estratégica na constituição de saberes na prática educativa.

O sétimo estudo mapeado "*A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil*" de Leticia Marinho Eglem de Oliveira apresentada a Universidade de Brasília (UNB), em 2017, que estrutura-se a partir da trajetória formativa da autora, cuja experiência na graduação, participação em grupos de pesquisa, vivência de estágio e ingresso na rede pública de ensino compõem os marcos iniciais da construção do problema de pesquisa. A autora parte da própria experiência para refletir sobre o início da carreira docente e as condições que influenciam a construção da profissionalidade das

professoras na Educação Infantil, compreendendo esse momento como uma etapa sensível, de descobertas e desafios, que pode afetar diretamente a permanência na carreira.

A pesquisa tem como questão norteadora compreender como ocorre a construção da profissionalidade de professoras iniciantes a partir da inserção profissional na Educação Infantil. A partir disso, propõe-se identificar as especificidades da atividade docente nessa etapa, caracterizar as dificuldades e descobertas vividas no início da docência e analisar como esses elementos impactam o desenvolvimento da profissionalidade. A autora considera que os anos iniciais da docência são marcados por um intenso processo de adaptação e enfrentamento, em que a identidade profissional começa a se formar a partir das experiências concretas vividas no cotidiano escolar.

Participaram da pesquisa dez professoras iniciantes atuantes na Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal, com até cinco anos de atuação docente. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, sustentada pelo materialismo histórico-dialético, com ênfase na categoria trabalho como eixo de análise. Foram utilizados três procedimentos principais: levantamento bibliográfico, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas.

O referencial teórico é composto por diferentes autores que fundamentam as reflexões sobre a formação docente, a construção da profissionalidade e os desafios do início da carreira. A autora recorre a Garcia (1999) para caracterizar o período de iniciação à docência como uma fase de transição, aprendizagem intensa e necessidade de equilíbrio pessoal e profissional. Também dialoga com Huberman (2000), ao adotar sua proposta de ciclos da carreira docente, especialmente o recorte da fase inicial, chamada de "entrada na carreira", que compreende os primeiros anos de atuação profissional. Além disso, Feiman-Nemser (2001) é mobilizada para destacar que essa fase inicial apresenta características decisivas para a constituição da identidade docente, sendo um período que mescla entusiasmo e incertezas. O conceito de "choque de realidade" é discutido com base em Veenman (1984), sendo utilizado para descrever o impacto provocado nas professoras iniciantes quando suas expectativas construídas durante a formação se chocam com as exigências concretas do contexto da Educação Infantil e das instituições escolares.

As análises indicam que a construção da profissionalidade das professoras iniciantes na Educação Infantil é atravessada por uma série de elementos estruturais, emocionais e institucionais. As dificuldades enfrentadas incluem a falta de acolhimento institucional, a ausência de apoio pedagógico, as precárias condições de trabalho e a insegurança em relação

ao papel profissional. Ao mesmo tempo, experiências positivas, como o pertencimento a um coletivo, o reconhecimento pelo trabalho e o desenvolvimento progressivo da autonomia docente, aparecem como aspectos fundamentais do processo de construção identitária e profissional.

A autora também problematiza os discursos historicamente construídos sobre a Educação Infantil, destacando como, ao longo do tempo, essa etapa foi marcada por visões assistencialistas e pela associação entre a figura da educadora e o papel de “boa mãe”. Segundo ela, essas representações dificultaram o reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas e impactaram negativamente a consolidação da profissionalidade na área. Ao mobilizar autoras como Cardona (2006) e Roca (2012), a autora evidencia que romper com essas visões exige o fortalecimento de uma formação teórica sólida, comprometida com as dimensões políticas, sociais e pedagógicas do trabalho na Educação Infantil.

A dissertação conclui que compreender o processo de inserção profissional de professoras iniciantes na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas de formação, acompanhamento e valorização docente. A profissionalidade, nesse contexto, é concebida como um processo em construção, influenciado por múltiplos fatores e produzido no entrelaçamento entre vivência, reflexão e ação pedagógica. Ao final, a autora afirma a importância de criar espaços de escuta e reflexão institucionalizados, capazes de sustentar as professoras em seus anos iniciais, fortalecendo sua permanência e sua atuação qualificada na educação básica.

O oitavo trabalho mapeado trata-se a tese de doutorado "*Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação*", de Lisandra Marisa Príncipe, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2017, investiga as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes atuantes em uma Rede Municipal de Educação. A pesquisa parte do pressuposto de que o início da docência representa uma fase especialmente delicada, cujas experiências vividas são atravessadas por múltiplos fatores que podem favorecer ou dificultar a constituição de saberes profissionais, sendo indispensável compreender as condições objetivas que estruturam esse processo.

O problema de pesquisa vem da necessidade de compreender como as condições de trabalho enfrentadas pelos professores iniciantes interferem no seu desenvolvimento profissional, considerando os efeitos concretos dessas condições sobre as possibilidades de

aprendizagem da docência. A autora reconhece que o trabalho do professor é marcado por tensões, contradições e exigências crescentes, sendo o ingresso na carreira um momento particularmente vulnerável. Assim, problematiza-se de que forma a instabilidade, a fragmentação das jornadas e o deslocamento entre múltiplas escolas impactam a constituição da identidade docente e o envolvimento com práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação. A autora define como professores iniciantes aqueles com até três anos de exercício profissional, com base na concepção de ciclo de vida docente elaborada por Huberman (2013), além de incluir professores com mais tempo de docência, mas que ingressaram na rede municipal no período de 2013 a 2015, conforme proposta de Burker, Christensen e Fessler (1984).

Participaram da pesquisa 121 docentes da rede municipal investigada, sendo 60 iniciantes na profissão e na rede, e 61 iniciantes na rede, mas com experiência docente anterior. A maioria das professoras atuava na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em unidades escolares situadas em regiões de difícil acesso. A produção de dados envolveu a aplicação de questionários com questões fechadas e abertas, a realização de entrevistas com três formadoras da rede, a análise de documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação e o uso de dados secundários do Censo Escolar de 2014 e 2015 e do Censo Demográfico de 2010. Os dados quantitativos foram tratados com base na estatística descritiva e os qualitativos organizados por meio da análise temática.

A abordagem metodológica adotada foi mista, articulando métodos quantitativos e qualitativos. Príncipe (2017) caracteriza a pesquisa como um *survey* de base crítica e interpretativa, sustentado no materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico. Essa escolha permitiu à autora compreender o desenvolvimento profissional como processo histórico e socialmente situado, atravessado pelas condições objetivas do trabalho docente e pelas mediações institucionais e subjetivas que conformam o exercício da profissão.

O referencial teórico mobilizado articula as discussões sobre desenvolvimento profissional docente, condições de trabalho e políticas educacionais. A autora dialoga com Marcelo Garcia (1999), ao considerar o início da docência como um período de tensões e intensas aprendizagens, e com Huberman (2013), para analisar a trajetória profissional dos professores em ciclos de vida. O conceito de "choque de realidade", proposto por Veenman

(1984), é utilizado para refletir sobre o impacto do confronto entre os ideais formativos e a realidade concreta da sala de aula. A noção de desenvolvimento profissional como processo contínuo e situado, vinculado à prática, é sustentada com base nas contribuições de Nóvoa (1995), Imbernón (2010) e Marcelo (2009). Além disso, a autora ancora-se em Oliveira (2004), Gatti (2009), Kuenzer (2013) e Shiroma, Campos e Garcia (2005) para discutir as implicações das políticas públicas e das condições materiais do trabalho sobre os processos formativos dos professores.

As concepções da própria autora destacam que o desenvolvimento profissional não deve ser reduzido a momentos pontuais de formação, mas compreendido como um processo dinâmico e dialético, profundamente condicionado pelas estruturas institucionais e pelas condições concretas do trabalho docente. Príncipe (2017) sustenta que, para além da dimensão individual, esse desenvolvimento é fortemente influenciado pela organização da carreira, pela estabilidade no vínculo empregatício, pela qualidade das relações no ambiente escolar e pelo suporte pedagógico oferecido no início da carreira. Ela propõe que, enquanto as experiências profissionais forem atravessadas por precariedade, descontinuidade e instabilidade, o professor poderá ser considerado iniciante, mesmo após anos de exercício da docência.

Os resultados obtidos revelam que o início da docência na Rede Municipal de Educação investigada foi caracterizado por um conjunto de condições que dificultam o desenvolvimento profissional. A maioria dos participantes enfrentava jornadas de trabalho fragmentadas, com atuação em mais de uma escola, em diferentes níveis de ensino e múltiplas turmas, além de estarem alocados em escolas de difícil acesso. Apenas 56,2% dos docentes tinham acesso à jornada com 1/3 destinado às atividades extraclasse; mais de 50% atuavam em três ou mais escolas; 73,6% estavam na unidade escolar há menos de um ano; e apenas 4,1% lecionavam para uma única turma. Além disso, apenas 26 docentes haviam participado de alguma formação específica para iniciantes antes de assumirem suas turmas. Essa situação comprometeu o planejamento pedagógico, o conhecimento dos estudantes, o vínculo com os pares e o envolvimento em ações formativas situadas na escola.

A autora conclui que a precarização das condições de trabalho vivenciadas pelos iniciantes interfere negativamente em sua profissionalização, dificultando a aprendizagem da docência e fragilizando sua permanência na profissão. Ela defende a urgência de políticas públicas que assegurem não apenas a formação continuada, mas também a valorização do

trabalho docente por meio de condições institucionais que possibilitem o desenvolvimento profissional em sua plenitude.

O nono estudo mapeado, refere-se à dissertação "*A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na Alfabetização*", de Fernando Santos Sousa, defendida em 2017 na Universidade de Brasília, que investiga a constituição da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino nos primeiros anos de inserção na Educação Infantil e na Alfabetização, espaços historicamente feminilizados e pouco ocupados por homens. O autor parte de inquietações pessoais e acadêmicas a respeito da escassez de representações masculinas nesses segmentos e da necessidade de compreender os processos de formação, atuação e construção identitária desses sujeitos em contextos marcados por tensões simbólicas e institucionais.

A problemática da pesquisa centra-se em compreender de que forma se constrói a profissionalidade de pedagogos do gênero masculino no início da carreira, a partir de suas experiências formativas e de inserção no trabalho docente. O autor busca investigar quais saberes são mobilizados na prática cotidiana, como as trajetórias individuais se relacionam com os discursos sociais sobre a docência masculina, e de que maneira o gênero opera como elemento estruturante e, por vezes, tensionador da identidade profissional. O objetivo geral consiste em analisar a construção da profissionalidade docente de pedagogos iniciantes do gênero masculino, identificando os processos formativos, as práticas desenvolvidas e os desafios enfrentados na Educação Infantil e na Alfabetização.

Participaram da pesquisa cinco pedagogos do gênero masculino atuantes na rede pública do Distrito Federal, com até cinco anos de experiência profissional. A abordagem é qualitativa e fundamentada no materialismo histórico-dialético, buscando compreender a docência como trabalho histórico e contraditório, construído em contextos concretos. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas narrativas, rodas de conversa e registros escritos, permitindo ao autor reunir narrativas formativas que expressam sentidos atribuídos à docência, ao gênero e ao exercício profissional.

No plano teórico, o autor se apoia em Tardif (2002) para conceber os saberes docentes como construções que se produzem na experiência, em relação com a prática, com os outros e com as instituições. A constituição da identidade docente é discutida a partir de Nóvoa (1995), sendo compreendida como um processo em constante construção, alimentado pela reflexão sobre a prática e pelas experiências vividas. A profissionalidade é abordada como dimensão que articula saberes, valores, escolhas e posicionamentos éticos bem como

políticos, segundo Cruz (2012), sendo marcada por disputas entre o instituído e o instituinte. As questões de gênero são tratadas com base em Louro (1997), Nascimento (2001) e Oliveira (2010), que refletem sobre os desafios da presença masculina em espaços educacionais associados à feminilidade, como o cuidado com crianças pequenas.

Sousa (2017) argumenta que a docência exercida por homens nesses segmentos é constantemente atravessada por suspeitas e olhares estranhados. Ele aponta que os pedagogos entrevistados experienciam situações em que precisam justificar sua presença na Educação Infantil e na Alfabetização, enfrentando desde desconfianças das famílias até desvalorização simbólica no interior das próprias escolas. Essas experiências, conforme analisa, produzem efeitos subjetivos e institucionais que impactam diretamente a constituição de sua profissionalidade. O autor ressalta que esses professores desenvolvem estratégias de resistência e afirmação identitária, buscando legitimar sua atuação por meio da excelência pedagógica, do vínculo com as crianças e da defesa de uma concepção ampliada e plural de docência.

Ao tratar das concepções centrais de sua própria pesquisa, Sousa (2017) defende que a profissionalidade docente deve ser entendida como processo, e não como ponto de chegada. Para ele, essa construção se dá na relação entre sujeitos, contextos e histórias de vida, e está profundamente marcada pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais e pelas concepções de gênero que estruturam a cultura escolar. Ele afirma que os saberes não se restringem à formação inicial, mas são constituídos em práticas significativas e compartilhadas, e que o reconhecimento institucional é elemento central para a afirmação profissional. O autor argumenta que os desafios enfrentados pelos pedagogos do gênero masculino dizem respeito não apenas a questões pessoais, mas também a estruturas sociais e educacionais que ainda reproduzem estereótipos de gênero no interior da escola.

Os resultados da pesquisa indicam que a inserção profissional dos pedagogos do gênero masculino na Educação Infantil e na Alfabetização é marcada por ambiguidades: por um lado, há acolhimento e abertura; por outro, permanecem barreiras simbólicas que os colocam em posição de vigilância e justificativa constante. A profissionalidade, nesse cenário, é construída por meio de negociações, enfrentamentos e reelaborações identitárias. O autor enfatiza que, ao ocupar espaços de docência associados ao cuidado e à sensibilidade, os sujeitos pesquisados ampliam as possibilidades de atuação masculina na educação, subvertendo papéis tradicionalmente atribuídos ao gênero e enriquecendo a discussão sobre a diversidade na formação docente.

Conclui-se que pensar a profissionalidade dos pedagogos iniciantes do gênero masculino exige enfrentar as estruturas simbólicas que ainda delimitam a docência como território do feminino. Sousa (2017) propõe que políticas públicas voltadas à formação e inserção profissional devem considerar essas especificidades e garantir condições para que todos os sujeitos docentes, independentemente do gênero, possam exercer sua profissão com reconhecimento, apoio e legitimidade institucional.

A tese "*Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente*", de Rosiris Pereira de Souza, defendida na Universidade de Brasília (UnB), em 2018, foi o décimo estudo mapeado, que tem como objeto de estudo o trabalho docente na educação infantil a partir das vozes e vivências de professoras iniciantes/ingressantes. A pesquisa centra-se na análise dos significados e sentidos atribuídos ao trabalho docente por profissionais em início de carreira, considerando as especificidades dessa etapa da educação básica e as mediações ideológicas, institucionais e subjetivas presentes nesse processo.

A problemática do estudo é formulada a partir de duas questões centrais: quais são os significados e sentidos constituídos pelas professoras ingressantes na carreira acerca do trabalho docente na educação infantil? E quais as relações entre as especificidades do trabalho docente na educação infantil e a atribuição de sentidos a esse trabalho a partir da apropriação de significados sócio-históricos? A autora busca compreender como esses sentidos emergem em meio às contradições estruturais do sistema educacional, mediadas pelas experiências concretas das professoras, em diálogo com os significados socialmente instituídos para esse trabalho.

O objetivo geral da tese é identificar e analisar os significados e sentidos sobre o trabalho docente na educação infantil apropriados e elaborados por professoras iniciantes/ingressantes. Parte-se do entendimento de que esses sentidos não são apenas reproduções de significados sociais fixos, mas são reelaborados pelas professoras com base em suas vivências, em um movimento dialético entre alienação e emancipação, o que exige uma abordagem teórica capaz de capturar tais mediações.

A pesquisa foi realizada com professoras da rede pública municipal de Goiânia, atuantes na educação infantil e ingressantes na carreira docente. Souza (2018) denomina como iniciantes/ingressantes aquelas professoras em processo recente de inserção profissional e em seus primeiros anos de docência, considerando tanto aspectos objetivos da carreira quanto os elementos subjetivos da experiência com o trabalho. A seleção das participantes foi orientada

por critérios teóricos e metodológicos definidos à luz do problema de pesquisa, com o intuito de apreender a multiplicidade de sentidos atribuídos à docência nesse momento inicial da trajetória profissional.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa e adota o materialismo histórico-dialético como método de análise. A autora defende que esse referencial permite apreender o objeto de estudo em suas múltiplas determinações e superar a aparência imediata dos fenômenos, de modo a compreender as contradições constituintes da atividade docente na educação infantil. As categorias analíticas centrais foram significados e sentidos, articuladas à categoria trabalho em sua dimensão ontológica, e mediadas pelas contribuições da psicologia histórico-cultural.

Os procedimentos metodológicos envolveram a realização de entrevistas com professoras iniciantes, cujas narrativas foram analisadas à luz das categorias teóricas da pesquisa. Souza (2018) organizou os dados empíricos em sete núcleos de significação que expressam os sentidos construídos pelas docentes sobre seu trabalho: a compreensão da docência na educação infantil como trabalho diferenciado; a percepção de múltiplas funções atribuídas à sua prática; o sentimento de sobrevivência frente às exigências cotidianas; a problematização da imagem da criança e da infância; a relação com os processos de formação docente e constituição da profissionalidade; a tensão entre valorização e desvalorização social do trabalho; e os sentimentos de realização e estranhamento vivenciados na prática educativa.

O referencial teórico mobilizado na tese fundamenta-se, de um lado, na tradição marxista, especialmente em autores como Marx (1983, 1989, 1993, 1997, 2008), Marx e Engels (1984), Kosik (1976), Kopnin (1978), Duarte (1999, 2004a), Frigotto (2001) e Húngaro (2008, 2014), para sustentar a categoria trabalho como elemento estruturante da constituição humana e da organização social. De outro lado, articula-se à psicologia histórico-cultural de Vigotski (2000) e Leontiev (1978), bem como às formulações de Aguiar, Ozella e Soares, para compreender os processos subjetivos de atribuição de sentidos ao trabalho. A autora defende que os significados socialmente instituídos para o trabalho docente são mediados pelas experiências das professoras, podendo ser ressignificados por meio de processos de crítica, resistência e elaboração subjetiva, ainda que esses sentidos permaneçam tensionados pelas condições objetivas da profissão.

Na própria formulação de Souza (2018), observa-se que o trabalho docente na educação infantil é perpassado por contradições que expressam os movimentos dialéticos entre alienação e emancipação. Ela argumenta que, ao mesmo tempo em que as professoras se

apropriam de significados historicamente naturalizados, também reagem a eles com resistência, descontentamento e confrontação. Essa oscilação entre conformidade e oposição revela a complexidade do trabalho docente em um campo atravessado por desigualdades de gênero, desvalorização profissional e precarização das condições de atuação.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os sentidos atribuídos pelas professoras ao seu trabalho são formados por múltiplas determinações, combinando elementos subjetivos, institucionais e históricos. Embora muitas docentes reproduzam discursos que naturalizam a docência como extensão do cuidado materno, há também manifestações de resistência e elaboração crítica, especialmente em relação às múltiplas funções exigidas no cotidiano escolar e à sobrecarga de trabalho. A autora conclui que os sentidos do trabalho docente na educação infantil são tensionados por relações de classe e gênero, e que a atribuição desses sentidos ocorre em um campo contraditório, no qual convivem movimentos de alienação e possibilidades de emancipação.

O décimo primeiro estudo refere-se à dissertação de Patrícia Mascarenhas dos Santos, apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), intitulada "*O Professor Iniciante na Profissão Docente na Escola do Campo na Amazônia*" tem como objeto de investigação a inserção profissional de professores iniciantes que atuam em escolas do campo, na região amazônica. A autora parte do entendimento de que a escolha pela docência durante a formação inicial pode não assegurar a permanência na profissão. Embora essa escolha, como apontam Lessard e Tardif (1996), possa decorrer de motivações afetivas e sociais, como experiências escolares marcantes ou vínculos com a infância, a realidade encontrada na prática revela obstáculos que interferem diretamente na continuidade da trajetória docente (Lessard; Tardif, 1996; Tardif; Lessard, 2000).

O problema de pesquisa da autora é sintetizado na seguinte questão: como ocorre a iniciação à prática docente pelo professor iniciante na escola do campo no município de Santarém? A esse questionamento somam-se outras indagações complementares, como de que forma a escola do campo influencia o direcionamento da atuação pedagógica do professor iniciante e como esses profissionais percebem sua prática nesse contexto educacional. Diante disso, o objetivo principal do estudo foi analisar o ingresso do professor iniciante na prática docente na escola do campo no município de Santarém-PA.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio da Silva Barbosa, situada na Comunidade Agrícola Serra Grande Vila Nova, na região do Eixo Forte, em Santarém. Participaram do estudo dois professores

iniciantes, além de um gestor escolar e um coordenador da Assessoria das Escolas do Campo – Planalto. Os docentes iniciaram sua atuação profissional sem experiências anteriores na docência, o que conferiu ao estudo uma perspectiva autêntica da fase de ingresso.

A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa, com articulação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Os instrumentos metodológicos incluíram entrevistas semiestruturadas, observação não participante e análise de conteúdo, permitindo à autora captar as múltiplas dimensões do ingresso docente nesse contexto. A análise foi guiada por categorias como desenvolvimento profissional, formação inicial e atuação docente, situadas em um recorte específico: a escola do campo.

O referencial teórico de Santos (2018) inclui importantes contribuições sobre a docência em início de carreira e as especificidades da prática pedagógica. A fase de inserção profissional é discutida com base em Huberman (2000), que a caracteriza como um percurso atravessado por momentos de sobrevivência, descoberta e exploração. O “choque de realidade”, definido por Veenman (1984), é destacado como um dos principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes, marcando o confronto entre as expectativas formadas no curso de licenciatura e a complexidade real do exercício docente. A autora dialoga ainda com Cavaco (1999), ao tratar da escolha profissional como resultado de múltiplas determinações sociais e subjetivas, e com autores como Marcelo García (1991), Mariano (2006), Leone (2012), Pimenta (2012) e Papi e Martins (2010) ao discutir a escassez de políticas públicas voltadas ao apoio dos docentes iniciantes.

Os resultados obtidos indicam que os professores iniciantes investigados não reconheciam, durante a formação inicial, a escola do campo como um possível espaço de atuação. A ausência de discussões e vivências ligadas ao contexto rural no currículo de licenciatura foi percebida como um fator limitador. No entanto, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram valorizadas por permitir um contato mais estreito e duradouro com a realidade escolar, o que facilitou o processo de ingresso na docência. A pesquisa evidenciou que, apesar das dificuldades vividas no primeiro ano de trabalho, os participantes não demonstraram desejo de abandonar a profissão, mas sim disposição para dar continuidade à carreira, inclusive com aspirações de atuar no magistério superior.

Santos (2018) identificou que a escola do campo, apesar de suas limitações estruturais, pode se constituir como espaço de formação e desenvolvimento profissional, desde que favoreça o acolhimento institucional, o diálogo entre os profissionais e a valorização da

prática como fonte de aprendizagem. Os professores em início de carreira se reconhecem como aprendizes e compreendem a prática pedagógica como uma experiência formadora, ainda que permeada por dificuldades como a falta de materiais, turmas multisseriadas e precariedade das condições de trabalho.

A dissertação evidencia que o processo de inserção profissional docente no campo é marcado por contradições e carece de políticas públicas específicas. A invisibilidade histórica da escola rural nas formações iniciais dos professores se reflete na dificuldade desses profissionais em reconhecer esse espaço como campo legítimo de atuação. A análise mostra, entretanto, que há possibilidades de ressignificação dessa experiência, desde que as instituições formadoras e as políticas educacionais considerem as especificidades do campo na preparação dos futuros docentes.

Como décimo segundo estudo, mapeou-se a tese de Midiã Olinto de Oliveira intitulada "*A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil*", da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2018 e teve como objetivo investigar o período de inserção profissional na Educação Infantil, com foco na análise das atividades propostas aos bebês do berçário em uma escola municipal de Guarulhos. O estudo buscou compreender de que maneira as professoras iniciantes organizam suas práticas pedagógicas no início da carreira e como as condições objetivas de trabalho e a formação inicial influenciam nesse processo. A problemática da pesquisa parte da constatação de que, embora a docência na Educação Infantil demande saberes específicos, muitas vezes o ingresso na carreira ocorre em contextos marcados por improvisações, lacunas formativas e precariedade estrutural. A autora propôs analisar as relações entre o *habitus* profissional das docentes e a mobilização de conhecimentos e estratégias pedagógicas no cotidiano, especialmente no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças pequenas.

Participaram do estudo quatro professoras da rede municipal de Guarulhos, sendo duas experientes e duas iniciantes, todas atuantes com turmas de berçário. A escolha desse grupo teve como finalidade comparar as práticas entre diferentes momentos da trajetória profissional, com ênfase naquelas em início de carreira, observando como essas profissionais enfrentam as exigências do cotidiano da Educação Infantil e quais saberes são mobilizados diante dos desafios.

A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, fundamentada na teoria histórico-cultural. A autora compreende o desenvolvimento humano como processo mediado, no qual a atuação docente tem papel central na criação de contextos que favoreçam a

aprendizagem. Para tanto, o estudo fez uso de instrumentos como questionário, entrevistas semiestruturadas e observação direta das práticas pedagógicas em sala. A pesquisa teve caráter descritivo e analítico, permitindo compreender as práticas docentes em sua complexidade e inserção concreta na realidade das instituições escolares.

Os procedimentos metodológicos envolveram o acompanhamento das professoras durante suas práticas pedagógicas, a aplicação de questionários para levantamento de dados iniciais e a realização de entrevistas que permitiram o aprofundamento de aspectos relacionados à formação, trajetória e concepções pedagógicas das participantes. A observação das práticas docentes contribuiu para a identificação de padrões de ação, estratégias adotadas e obstáculos enfrentados pelas iniciantes.

O referencial teórico adotado articula a teoria histórico-cultural e os conceitos de *habitus* e capital cultural. A partir da perspectiva de que o ensino é uma mediação essencial para o desenvolvimento, a autora fundamenta-se na ideia de que o professor, ao organizar o ensino, cria as condições para o avanço das funções psicológicas superiores (Vygotski, 2007; Leontiev, 2004). O conceito de *habitus*, segundo Bourdieu (1996), é mobilizado para compreender as disposições incorporadas pelas professoras em sua trajetória formativa e profissional, que orientam suas práticas mesmo em contextos adversos. A análise também dialoga com autores como Tardif (2014), ao abordar os saberes docentes como construções sociais e históricas, e com Charlot (2000), ao tratar dos sentidos atribuídos à experiência de ensinar na infância.

Os resultados indicam que a inserção profissional das professoras iniciantes ocorre em contextos marcados por precarização e improvisação. Observou-se uma prevalência de práticas espontâneas, com baixo nível de planejamento e limitada intencionalidade pedagógica. As atividades propostas às crianças do berçário apresentavam, em muitos casos, um caráter assistencialista, com escasso acesso ao conhecimento sistematizado. As professoras relatam dificuldades no manejo da turma, na articulação com os pares e na compreensão dos conteúdos específicos da educação infantil. A formação inicial revelou-se insuficiente para preparar as docentes para os desafios da prática, especialmente no que se refere ao trabalho com crianças muito pequenas. As condições objetivas de trabalho, como infraestrutura inadequada, ausência de materiais pedagógicos e falta de apoio institucional, também impactaram negativamente o processo de inserção profissional.

Conclui-se que o início da carreira docente na Educação Infantil é atravessado por múltiplas contradições. A prática das professoras iniciantes reflete tanto os limites da

formação quanto as exigências concretas do cotidiano escolar. A autora defende que o desenvolvimento profissional docente requer políticas públicas que valorizem a especificidade da educação infantil, reconheçam a complexidade da prática pedagógica nesse segmento e ofereçam condições adequadas para a formação continuada e o acompanhamento dos iniciantes.

O décimo terceiro estudo mapeado refere-se à tese "*Professores iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento*", de Sandra Novais Sousa, defendida em 2018 na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A pesquisa tem como foco a formação e a iniciação à docência de professores alfabetizadores que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), analisando em especial o movimento do *habitus* e a ampliação do capital cultural desses docentes no início da carreira. A autora parte da constatação de que o PIBID, criado em 2007 como política pública federal, visa a valorizar a carreira docente, tornando-a mais atrativa e contribuindo para a qualidade da formação inicial dos licenciandos. Com base nisso, o problema da pesquisa se formula em torno de compreender como o programa impacta a constituição das disposições docentes e a prática pedagógica dos seus egressos no contexto da alfabetização.

Participaram da pesquisa dez professores iniciantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, todos egressos do PIBID e atuantes na rede pública do estado de Mato Grosso do Sul. A investigação utilizou abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio de pesquisa documental, entrevistas narrativas e análise de relatórios e memoriais elaborados pelos participantes durante sua participação no subprojeto do curso de Pedagogia da UEMS. O material empírico foi analisado com base nas concepções da Análise de Discurso e articulado à abordagem biográfica.

Como referencial teórico, a autora fundamenta-se nos conceitos de *habitus* e capital cultural propostos por Bourdieu (2007). O estudo também dialoga com Nogueira e Catani (2015), além de considerar as contribuições metodológicas do uso da narrativa e da análise biográfica em estudos sobre formação docente, Dubet (1996), na análise da experiência escolar como construção social; Lahire (2005), ao discutir a pluralidade de disposições e trajetórias formativas; e Catani (2010), que contribui para a análise da prática docente à luz dos condicionantes sociais. Sousa (2018) argumenta que o acúmulo de capital cultural e a constituição de um *habitus* docente mais reflexivo são processos favorecidos por programas

como o PIBID, na medida em que possibilitam aos licenciandos experiências concretas e contínuas de inserção na realidade escolar.

Os resultados obtidos indicam que os egressos do PIBID mobilizaram saberes e estratégias formativas diferenciadas, evidenciando transformações no *habitus* que contribuíram para a construção de práticas de alfabetização inovadoras. A vivência no programa permitiu aos docentes desenvolver esquemas de julgamento e apreciação distintos daqueles tradicionalmente reproduzidos no campo educacional, adotando uma postura investigativa e crítica diante das concepções hegemônicas de ensino, currículo e avaliação. A autora observa que, ao experienciar o cotidiano escolar por meio da prática docente com pequenos grupos de estudantes, os participantes puderam ressignificar suas concepções sobre o ensinar e desenvolver competências pedagógicas alinhadas aos desafios reais da escola pública.

A dissertação intitulada "*Início da docência: aprendendo a ser professora na Educação Infantil*" elaborado por Ana Carla de Amorim e apresentado na Universidade Católica Dom Bosco, em 2018, foi o décimo quarto trabalho mapeado. O problema da pesquisa consiste em compreender como ocorre o processo de inserção na docência de professoras de educação infantil, identificando as dificuldades, desafios e superações vivenciados por essas profissionais no início de sua carreira. Para tanto, busca-se responder como se deu a inserção na docência das professoras de educação infantil e quais experiências marcaram esse processo, articulando motivações pessoais, memórias de infância e vivências escolares.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de iniciação na docência da professora de educação infantil. As participantes da pesquisa foram cinco professoras iniciantes de um Centro de Educação Infantil particular localizado em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, todas com até três anos de atuação profissional, compondo assim um estudo de caso focado em experiências concretas vividas nesse contexto educacional específico.

A abordagem metodológica do estudo é qualitativa, com ênfase na investigação compreensiva do sujeito e do seu contexto. O delineamento adotado envolve revisão bibliográfica, levantamento de estado do conhecimento e pesquisa de campo. Para a produção de dados, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas, buscando acessar narrativas pessoais sobre o início da prática docente. Os procedimentos metodológicos foram organizados em etapas: construção do estado do conhecimento com levantamento de 24 trabalhos acadêmicos relacionados à iniciação docente; aplicação de entrevistas; organização e análise dos relatos a

partir de categorias previamente definidas, como motivações para escolha da profissão, formação inicial, estágio supervisionado, relação com a gestão escolar, relação com pares e família, dificuldades enfrentadas e perspectivas de permanência na carreira.

No referencial teórico, a dissertação fundamenta-se em autores que discutem a iniciação na docência, tais como Veenman (1984) e Huberman (2007), que abordam o chamado "choque de realidade" e as fases iniciais da carreira docente. Apoiar-se também em Sarmiento (2002; 2015), com ênfase na Sociologia da Infância, para discutir a concepção de criança como sujeito social de direitos, e em Garcia (1999), que contribui com reflexões sobre programas de inserção profissional como o PIBID, a Residência Pedagógica e a Mentoria como estratégias de apoio ao professor iniciante. Além desses, Nóvoa (1988, 1999) é citado para discutir a construção da identidade docente e a relação entre teoria e prática; Arroyo (2000) para tratar de memórias e trajetórias docentes; e Tardif (2012) para destacar a importância da experiência acumulada na constituição do *habitus* profissional;

Os resultados indicam que as professoras iniciantes enfrentam dificuldades relacionadas à falta de apoio institucional, à carência de experiências práticas durante a formação inicial e à distância entre teoria e prática percebida no início da docência. O estágio supervisionado foi apontado segundo Amorim (2018) como um momento de descoberta e confirmação da escolha profissional, mas também como um espaço ainda limitado para assimilar a complexidade do cotidiano escolar. A pesquisa evidencia que o apoio da gestão, a relação com os pares experientes e a formação continuada são fundamentais para a permanência e a superação das dificuldades enfrentadas, reforçando a necessidade de programas estruturados de inserção profissional que possibilitem momentos de acompanhamento, escuta e troca de experiências. Além disso, destaca-se a importância de reconhecer a docência na Educação Infantil como profissão que exige conhecimentos específicos e não apenas predisposição ou vocação natural para lidar com crianças.

Assim, o estudo conclui que contribui para a reflexão sobre o início da docência na Educação Infantil, apontando que a trajetória profissional da professora iniciante é atravessada por memórias pessoais, influências de professores referenciais e por desafios cotidianos que exigem superação constante. Neste sentido, Amorim (2018) reafirma que o experienciar a docência ainda na formação inicial e o suporte recebido no início da carreira são determinantes para o fortalecimento da identidade docente e para a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas.

A dissertação "*As crianças e a formação docente: a Educação Infantil como lugar de encontro*", de Roberta de Lima Manceira Flores, defendida em 2019 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi o décimo quinto trabalho, que investiga de que maneira as crianças participam da formação de professoras e professores da Educação Infantil, considerando-as sujeitos sociais e coparticipantes do processo educativo. A pesquisa defende que as instituições de Educação Infantil podem se constituir como lugares potentes de encontro, nos quais os adultos não apenas ensinam, mas também aprendem com as crianças, em uma relação formativa que rompe com concepções hierárquicas e adultocêntricas.

A investigação está ancorada teórica e metodologicamente em referenciais que articulam formação docente, infância e narrativas. No campo da formação, a autora dialoga com Antonio Nóvoa (1995), Paulo Freire (1996), Carlos Marcelo Garcia (1999) e Maurice Tardif (2002)e, reconhecendo que a docência se constitui na relação entre experiência, reflexão e prática. Para compreender as crianças como sujeitos ativos e produtores de cultura, recorre à nova sociologia da infância, especialmente às contribuições de William Corsaro (2011), que considera a infância como grupo social com saberes e práticas próprios, dignos de escuta e reconhecimento.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com base na pesquisa narrativa de cunho (auto)biográfico, conforme proposto por Clandinin e Connelly (2015), sendo a própria pesquisadora uma professora da Educação Básica que toma sua trajetória e seus encontros cotidianos como campo de estudo. A estrutura da dissertação reflete o percurso formativo da autora e está organizada em três capítulos, que representam encontros significativos: com sua própria trajetória (por meio do memorial de formação), com as crianças (por meio de pequenas narrativas do cotidiano na Educação Infantil), e com professoras e professores iniciantes (por meio de rodas de conversa). A análise dessas narrativas segue as três dimensões da pesquisa narrativa, conforme Prado, Soligo e Simas (2015): produção de dados, registro e produção de conhecimento.

Como resultados, Flores (2019) identifica que as crianças são capazes de provocar reflexões profundas sobre o fazer docente, especialmente quando suas falas e ações são escutadas de forma sensível e respeitosa. As interações cotidianas, longe de serem apenas elementos ilustrativos, são compreendidas como formativas, geradoras de deslocamentos, aprendizagens e ressignificações no modo de ser professora. A presença das crianças, portanto, é constitutiva da profissionalidade docente na Educação Infantil, não apenas como destinatárias da ação pedagógica, mas como agentes que participam da formação dos adultos

por meio de olhares, perguntas, brincadeiras e gestos que desafiam as certezas e promovem encontros transformadores. Ao destacar a importância desses momentos de escuta e diálogo, Flores (2019) reafirma a necessidade de uma formação docente que valorize a experiência vivida no chão do espaço da Educação Infantil, especialmente na relação com as crianças pequenas, e que reconheça a potência da infância na constituição de práticas pedagógicas mais humanas, dialógicas e reflexivas.

O décimo sexto estudo mapeado, refere-se à dissertação "*Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência de bem-estar*", de autoria de Jurema Rosendo dos Santos, que foi defendida em 2019, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O estudo tem como eixo central a compreensão do desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Básica, considerando as condições de ausência de bem-estar enfrentadas por esses sujeitos em sua prática cotidiana. A autora parte da problemática de que o início da carreira docente, frequentemente permeado por desafios estruturais e emocionais, pode comprometer a trajetória profissional dos professores, sendo necessário compreender como esses indivíduos se desenvolvem profissionalmente mesmo em contextos adversos.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência de bem-estar, sendo que, como objetivos específicos, busca-se: identificar os dilemas enfrentados por professores iniciantes no início da docência; compreender as aprendizagens e estratégias formativas emergentes nesses contextos; e analisar a socialização profissional como dimensão importante da constituição identitária docente. Santos (2019) também procura dar visibilidade ao sofrimento docente e às fragilidades institucionais que impactam o bem-estar e o percurso formativo desses sujeitos.

Participaram da pesquisa quatro professores iniciantes que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Itapetinga, interior da Bahia. Os sujeitos selecionados estavam em seus primeiros anos de atuação profissional, sem experiências anteriores na docência, o que possibilitou uma análise mais precisa das dificuldades encontradas no ingresso à carreira. A pesquisa inscreve-se na abordagem qualitativa, com inspiração na abordagem (auto)biográfica e no método das histórias de vida, compreendendo que a trajetória docente é constituída por múltiplas experiências e sentidos construídos no tempo.

Os procedimentos metodológicos envolveram a aplicação de questionários e entrevistas narrativas, a partir das quais foram produzidos dados analisados segundo a técnica de análise de conteúdo. A análise organizou-se em duas categorias principais: a primeira, intitulada "Consequências dos dilemas no início da docência", revelou sentimentos negativos vivenciados pelos professores iniciantes, como angústia, medo da violência, solidão, abandono institucional, choque de realidade, e dificuldades com a aprendizagem das crianças; a segunda categoria, "Socialização e aprendizagens", destacou a importância das interações profissionais para a construção de saberes, revelando que, mesmo diante da ausência de bem-estar, os sujeitos vêm se desenvolvendo profissionalmente por meio de trocas, observações, experiências cotidianas e reconstrução de sentidos sobre o trabalho.

O referencial teórico da dissertação fundamenta-se na compreensão do desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, marcado por experiências subjetivas e relações com o contexto de trabalho. A autora mobiliza autores como Nóvoa (1992), Marcelo García (1999), Tardif (2002), Dubar (2005), Josso (2004) e Gatti (2009), os quais sustentam a ideia de que a profissionalização docente ocorre a partir da articulação entre experiências vividas, formação inicial, saberes adquiridos na prática e condições objetivas de trabalho. O conceito de bem-estar docente é discutido com base em Lima (2007) e Esteve (2002), sendo compreendido como condição fundamental para o exercício da profissão, diretamente relacionado à saúde emocional, à valorização profissional e ao reconhecimento institucional. Ainda, Santos (2019) incorpora o conceito de socialização profissional a partir de Catani (2001) e Dubar (2005), compreendendo-o como um processo relacional de aprendizagem e constituição identitária.

Os resultados obtidos evidenciam que o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, mesmo em contextos de ausência de bem-estar, é possível e está fortemente relacionado à resiliência, ao apoio interpessoal e às experiências vivenciadas no cotidiano escolar. A socialização com os pares, a observação de práticas consolidadas e os momentos de diálogo aparecem como elementos fundamentais para a construção da identidade profissional. Os professores pesquisados demonstraram esforço contínuo para legitimar sua atuação e ressignificar os desafios enfrentados, mesmo diante da carência de políticas públicas de acolhimento e acompanhamento específicos para iniciantes. A autora conclui que a iniciação profissional se constitui como um espaço de formação em si, sendo necessário maior atenção institucional e políticas efetivas que garantam o bem-estar dos docentes em início de carreira, valorizando sua saúde, sua permanência e seu desenvolvimento profissional a longo prazo.

O décimo sétimo estudo, "*Indução docente na Educação Infantil a partir de teses e dissertações no período de 2015 a 2019*", de autoria de Danuza Roberta Pereira Lima, defendida em 2020, na Universidade Federal de Lavras (UFLA). O trabalho investiga os processos de indução à docência na Educação Infantil, com foco específico nas pesquisas acadêmicas sobre o tema produzidas no Brasil no recorte temporal de 2015 a 2019, considerando a escassez de estudos voltados à formação e acompanhamento de professores iniciantes na primeira etapa da Educação Básica.

A pesquisa parte do reconhecimento de que o início da carreira docente é um momento decisivo para a constituição da identidade profissional, sendo atravessado por desafios que influenciam diretamente a permanência ou não na profissão. Nesse sentido, propõe-se compreender de que maneira os estudos analisados abordam políticas e práticas de indução voltadas à formação e ao acompanhamento dos professores iniciantes.

O objetivo central da dissertação é investigar os processos de indução à docência na Educação Infantil a partir de teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES, produzidas entre os anos de 2015 e 2019.

Para atingir tal finalidade, a autora realiza uma revisão sistemática da literatura, reunindo, organizando e analisando nove trabalhos acadêmicos que tratam da indução docente na perspectiva da formação inicial e continuada. A pesquisa busca sistematizar os conhecimentos produzidos no período indicado, destacando os principais achados e as lacunas existentes na produção nacional acerca da temática.

A dissertação não conta com participantes diretos, uma vez que se trata de uma pesquisa de revisão, cujas fontes são exclusivamente documentais, extraídas do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A análise dos trabalhos selecionados é realizada com base em critérios sistemáticos e previamente definidos, visando garantir a validade e a relevância dos estudos incluídos na amostra.

A abordagem metodológica do estudo é qualitativa, orientada pelos princípios da revisão sistemática de literatura. Esse tipo de investigação visa organizar de maneira crítica e fundamentada os resultados já existentes na produção científica, possibilitando identificar padrões, lacunas e direções futuras para a pesquisa. A análise se deu por meio da leitura integral das dissertações e teses selecionadas, com posterior categorização e interpretação dos dados à luz dos objetivos propostos.

Como procedimentos metodológicos, a autora utilizou critérios de inclusão e exclusão para o levantamento dos estudos, focando em trabalhos que abordassem de maneira direta a indução docente na Educação Infantil.

A categorização dos dados permitiu identificar recorrências temáticas, como a ausência de políticas públicas consistentes voltadas ao acompanhamento de professores iniciantes, a escassez de tempo e espaço institucional para reflexão pedagógica, e o predomínio de ações formativas pontuais e descontinuadas.

No campo teórico, Lima (2020) se apoia em autores que discutem a formação e o desenvolvimento profissional docente, como Marcelo (2009), Garcia (1999), Tardif (2002), Imbernón (2011) e Nóvoa (1992), reconhecendo a importância da indução como etapa formativa essencial para a permanência e a profissionalização docente. Tardif (2002) é mobilizado para compreender os saberes docentes como construções sociais e históricas, constituídas ao longo do tempo e em articulação com diferentes instâncias da prática. Nóvoa (1992) é citado para defender a ideia de que a profissionalização exige condições de trabalho, apoio institucional e reconhecimento do professor como sujeito de saber. Além disso, a autora adota os pressupostos de Ponte (2008) ao defender a importância da reflexão crítica sobre a prática como eixo estruturante da formação continuada e dos processos de indução.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o tema da indução docente na Educação Infantil é ainda incipiente no cenário acadêmico brasileiro. Observa-se a inexistência de políticas públicas estruturadas e continuadas voltadas ao acolhimento e à formação de professores iniciantes, especialmente no contexto da primeira infância. Os estudos analisados revelam que a maioria das iniciativas de formação ocorre de maneira pontual, sem articulação com as reais demandas do cotidiano escolar e sem apoio institucional sistemático. Lima (2020) aponta, ainda, a urgência de estabelecer parcerias efetivas entre universidades e escolas, com vistas à construção de espaços formativos colaborativos, que reconheçam e valorizem os saberes da experiência docente.

Como sugestão para o enfrentamento dos desafios identificados, a dissertação propõe o uso do “caso de ensino” como estratégia formativa promissora no contexto da indução docente. O caso de ensino é compreendido como dispositivo capaz de provocar a reflexão, a análise crítica da prática e o diálogo coletivo, favorecendo a construção de sentidos e saberes pedagógicos. A autora defende que políticas públicas de indução docente devem incorporar estratégias como essa, promovendo tempos e espaços qualificados para a formação de professores iniciantes na Educação Infantil.

A dissertação intitulada "*Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais*", de autoria de Tarciana dos Santos Pinheiro, defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2020, foi o décimo oitavo estudo mapeado e investiga as formas pelas quais se constitui a identidade profissional de professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora tem como objetivo compreender os elementos das trajetórias pessoal e profissional que atravessam e estruturam essa constituição identitária, considerando os desafios próprios do início da docência, os aspectos formativos e os sentidos atribuídos pelas docentes ao seu fazer pedagógico.

O estudo foi realizado no contexto do Programa Híbrido de Mentoria (PHM), vinculado à UFSCar, envolvendo professoras iniciantes da rede pública que participaram dessa proposta formativa com acompanhamento de professoras experientes, em um ambiente virtual de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com natureza descritivo-analítica, baseada na perspectiva compreensiva-interpretativa. O referencial teórico-metodológico ancora-se nos estudos da pesquisa narrativa e autobiográfica, com ênfase na análise das histórias de vida-formação das professoras como caminho para a compreensão dos sentidos atribuídos às suas práticas e vivências profissionais.

Para a produção dos dados, foram utilizadas narrativas escritas elaboradas no ambiente virtual de aprendizagem e entrevistas narrativas orais. A análise dos dados foi conduzida por uma abordagem compreensiva-interpretativa, permitindo captar os sentidos das experiências docentes e os aspectos constituintes da identidade profissional.

O referencial teórico do trabalho inclui autores como Dubar (2005), Tardif (2002) e Nóvoa (2009), que fundamentam as discussões sobre os processos de construção da identidade docente e os saberes construídos no exercício da profissão. Especificamente no que tange à Educação Infantil, a autora recorre a Oliveira-Formosinho (2005) para destacar que a docência com crianças pequenas envolve dimensões próprias, como o educar, o cuidar e o brincar, que marcam a especificidade do trabalho docente nesta etapa da educação básica. Complementarmente, Rocha (2001) é mobilizada para sustentar que o trabalho na Educação Infantil exige posturas sensíveis aos processos de socialização, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, os quais se realizam por meio de múltiplas linguagens: corporal, escrita, oral, pictórica, plástica e gestual.

Ainda nesse campo, Pinheiro (2020) referencia-se em Corsaro (1997) e Kramer (2002), para defender uma concepção da criança como sujeito social, produtor de cultura, que

se expressa através de jogos, desenhos e brincadeiras. Apesar dessas concepções formativas, a autora reconhece que a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil muitas vezes ainda é atravessada por lógicas assistencialistas ou excessivamente escolarizadas, o que evidencia a tensão entre concepção e prática e aponta para a necessidade de formação contínua sensível às especificidades dessa etapa.

Os resultados do estudo demonstram que a constituição da identidade docente das professoras iniciantes é marcada por tensões e conflitos, especialmente no momento de transição do papel de estudante para o de professora. Questões como crenças pessoais, valores familiares, expectativas institucionais e práticas escolares vivenciadas anteriormente emergem como elementos que afetam o modo como essas professoras compreendem sua profissão e constroem suas práticas.

Pinheiro (2020) destaca a importância dos programas de indução, como o PHM, por proporcionarem espaços de escuta, diálogo e reflexão com professoras experientes, favorecendo o acolhimento e a ressignificação das dificuldades iniciais da docência. Além disso, os dados analisados mostram que a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige a compreensão das especificidades de cada etapa, o que também impacta na constituição de identidades docentes distintas.

Na Educação Infantil, por exemplo, há uma marca histórica de menor valorização social da docência, associada ao binômio cuidar/educar, enquanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental há maior estabilidade e reconhecimento, ainda que permeados por desafios próprios. Assim, a autora conclui que a constituição da identidade docente se configura como um processo contínuo, multifacetado, situado nas histórias de vida e nas experiências profissionais das docentes, exigindo formações que articulem teoria e prática, escuta e acompanhamento, sobretudo nos primeiros anos da carreira.

O décimo nono estudo mapeado refere-se à dissertação intitulada "*Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes*", de autoria de Emily Aline Maiolino, defendida em 2020, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tem como eixo central a compreensão da trajetória de formação de professores da Educação Infantil, a partir da escuta e análise de narrativas docentes. A problemática do estudo emerge da experiência da autora como diretora de uma creche municipal em Jacareí/SP, entre 2014 e 2017, período no qual observou que muitas professoras apresentavam dificuldades no trabalho pedagógico com as crianças, ancoradas em práticas tradicionais pautadas no cuidar, com ausência de protagonismo infantil e desconsideração da

educação infantil como etapa da educação básica. Frente a esse cenário, a pesquisa propõe compreender como essas professoras constituíram suas trajetórias formativas, quais os desafios enfrentados, como se deu o início da docência, e de que forma a formação continuada e o acolhimento institucional interferem na permanência e bem-estar docente.

Com base nessa inquietação, a autora traz como objetivo geral compreender a trajetória de formação de professores da Educação Infantil, buscando, a partir das narrativas docentes, evidenciar os desafios enfrentados no início da carreira, os elementos formativos da identidade docente, bem como a avaliação das práticas formativas vivenciadas em serviço, sobretudo as reuniões pedagógicas. Além disso, Maiolino (2020) procura desenvolver propostas que fomentem momentos de acolhida e cuidado com os profissionais da educação infantil. Participaram do estudo sete professoras da rede municipal de Jacareí, todas formadas em Pedagogia, com formações realizadas tanto em cursos presenciais quanto a distância, e que se encontravam em diferentes momentos da carreira: iniciantes, com alguns anos de atuação e com longa experiência profissional. A escolha das participantes foi intencional, considerando a vivência direta da pesquisadora com essas docentes no contexto escolar em que atuou como gestora.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, orientada pela metodologia narrativa e pela perspectiva (auto)biográfica. A escuta das histórias das professoras é assumida como dispositivo central para a produção de conhecimento, valorizando a experiência e a subjetividade como elementos formativos. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas narrativas, focadas nas memórias e percepções das docentes sobre sua trajetória profissional, os desafios do início da carreira, a formação continuada e o cotidiano pedagógico. A análise das narrativas se deu a partir de uma perspectiva inspirada nos aportes metodológicos de Petrucci-Rosa, Cunha e Gonçalves (2015), e também nos conceitos de rememoração de Walter Benjamin (1994), entendendo a memória como possibilidade de reconstrução do vivido, e de identidade docente como narrativa de si, conforme discutido por Ivor Goodson (1992).

O estudo faz uma análise profunda das vivências compartilhadas pelas docentes, revelando que o início da carreira é marcado por inseguranças, falta de escuta institucional e escassas oportunidades de formação significativa. As professoras expressam que, muitas vezes, os momentos de formação em serviço se resumem a reuniões pedagógicas formais, que não oportunizam reflexão sobre a prática nem acolhimento das angústias cotidianas. Por outro lado, a pesquisa mostra que quando as docentes são ouvidas em suas trajetórias, sentem-se

valorizadas, fortalecidas e mais dispostas a permanecer na profissão. Assim, Maiolino (2020) propõe a construção de materiais formativos que promovam acolhimento, escuta e valorização das histórias profissionais, como forma de criar “movimentos” de cuidado com quem cuida da educação das crianças pequenas.

A pesquisa também reitera que a constituição da identidade docente na educação infantil é atravessada por múltiplas dimensões, que envolvem a formação inicial, as experiências pessoais, as relações estabelecidas com as crianças e com a instituição, e sobretudo, pelas possibilidades ou ausências de acolhimento no cotidiano profissional. Conclui-se, portanto, que investir em processos formativos que levem em consideração a singularidade das trajetórias docentes e que promovam o cuidado e o reconhecimento profissional é condição essencial para a valorização da docência na educação infantil.

A dissertação *"Inserção profissional em 'escola de passagem' na visão de professores iniciantes e profissional gestor de uma CEI do município de São Paulo"* foi desenvolvido por Regina Célia Tolentino Oliveira e defendido em 2020 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sendo o vigésimo primeiro estudo mapeado. A pesquisa foi orientada pela problemática de como o ambiente escolar, marcado pela ausência de professores experientes e por características que o definem como "escola de passagem", afeta a inserção profissional de professores iniciantes na Educação Infantil.

Oliveira (2020) teve como objetivo principal investigar as relações entre gestão escolar e professores iniciantes em uma instituição da rede municipal de São Paulo considerada uma "escola de passagem", caracterizada pela alta rotatividade de docentes e pelo baixo vínculo institucional. Objetivos específicos incluíram a análise das ações de apoio promovidas pela equipe gestora, a identificação das expectativas e desafios relatados pelos docentes iniciantes e a discussão dos modos como essas vivências impactam a construção da identidade profissional e o engajamento com o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

O estudo foi desenvolvido em uma Creche Escola Infantil (CEI) vinculada à rede municipal de São Paulo, situada em região periférica, onde a autora atuava como coordenadora pedagógica. Participaram do estudo dezesseis professoras iniciantes que atuavam na instituição, e a própria autora, na condição de coordenadora gestora, também foi entrevistada. Os dados foram coletados por meio de análise documental (livro ata, Projeto Especial de Ação de 2019, registros de professores vinculados ao projeto e Referências e Orientações Pedagógicas da unidade), aplicação de questionário aos docentes e entrevista com a gestora.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com foco na análise de práticas e representações dos sujeitos acerca de sua inserção profissional. Os procedimentos metodológicos incluíram a análise de documentos institucionais, o levantamento de dados por meio de questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas, além da análise crítica dos dados organizados em quadros e tabelas, conforme categorias previamente estabelecidas. A análise dos dados se orientou pela triangulação entre os instrumentos de coleta e pela interpretação do conteúdo com base em categorias teóricas e empíricas extraídas da literatura.

O referencial teórico da pesquisa apoia-se em diversos autores que discutem o início da docência, a identidade profissional e a formação docente. Marcelo (2009) é mobilizado com sua concepção de desenvolvimento profissional docente e, em parceria com Vaillant (2013), para destacar o papel do ambiente institucional na promoção ou inibição do crescimento profissional. A noção de ciclo de vida profissional docente é fundamentada em Huberman (2000), que concebe a carreira docente como composta por diferentes fases, sendo o início marcado por tensões e desafios. Os conceitos de "escola de passagem" são discutidos a partir de Giovanni, Knoblauch e França (2017), que analisam as dificuldades de construção de vínculos em instituições marcadas pela rotatividade. Outros autores que embasam a pesquisa são Guarnieri (2015) e Ferreirinho (2013), que contribuem para a compreensão das especificidades do ingresso na docência na Educação Infantil. As contribuições de Nóvoa (1999) também aparecem na valorização das trajetórias e experiências docentes como elementos formadores da identidade profissional.

Os resultados revelam que a ausência de uma cultura institucional sólida, aliada à inexistência de professores experientes, compromete significativamente a inserção dos professores iniciantes. As docentes relataram dificuldades em compreender as especificidades da atuação com bebês e crianças pequenas, demonstrando insegurança em relação ao planejamento e à condução das atividades pedagógicas. Os primeiros anos de atuação se mostraram marcados por desafios emocionais, sensação de despreparo e ausência de apoio, o que intensifica o risco de evasão da carreira docente. Verificou-se que o espaço da Educação Infantil, particularmente na instituição investigada, ocupa uma posição marginalizada, sendo frequentemente associada ao "cuidar" em detrimento do "educar", o que desvaloriza o papel do professor nesse contexto.

Oliveira (2020) identifica que, embora existam ações institucionais voltadas à formação e ao apoio dos docentes, estas são incipientes e não atendem de forma suficiente às necessidades formativas e emocionais dos iniciantes. A pesquisa conclui que, para além de

programas de indução formais, é necessário construir uma cultura institucional de valorização da escuta, da colaboração e do reconhecimento da complexidade do trabalho com a primeira infância. A atuação da equipe gestora é apontada como fundamental para promover esse acolhimento e constituir uma rede de apoio sólida. Ao final, a autora defende a construção de políticas públicas específicas para o acolhimento de professores iniciantes e o fortalecimento da Educação Infantil como etapa fundamental da Educação Básica.

O vigésimo primeiro estudo intitula-se "*Necessidades formativas de professores iniciantes na Educação Infantil*" escrito por Eliara de Oliveira Coelho, a dissertação foi defendida no ano de 2021, na Universidade de Taubaté (UNITAU). A problemática central da pesquisa reside na escassa consideração, por parte dos sistemas de ensino, das reais necessidades formativas dos professores iniciantes, especialmente no momento de inserção profissional nas Instituições de Educação Infantil. A autora busca compreender quais são essas necessidades e de que forma as instituições escolares têm se mobilizado para atendê-las, considerando que essa fase da carreira é permeada por múltiplos desafios e marcada por importantes processos de aprendizagem profissional.

O objetivo geral da pesquisa é investigar as necessidades formativas de professores iniciantes no momento de inserção profissional em Instituições de Educação Infantil, assim como as formas de atendimento promovidas pelas instituições escolares. Entre os objetivos específicos, destaca-se a identificação das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, as lacunas de formação inicial, as formas de apoio institucional e as expectativas dos docentes quanto à formação continuada.

A pesquisa foi realizada com professores da Rede Municipal de Ensino de Taubaté, interior de São Paulo, tendo como participantes docentes com até três anos de atuação na Educação Infantil. O perfil dos sujeitos foi estabelecido a partir da aplicação de um questionário, respondido por 37 professores iniciantes, seguido da realização de um grupo focal com seis dessas participantes.

A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário e o grupo focal, cujos resultados foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo.

O referencial teórico do estudo está fundamentado em autores que discutem a formação de professores e os desafios do início da carreira docente, como Tardif (2014), que aborda a centralidade dos saberes da experiência na constituição da profissionalidade docente; Gatti (2012), ao discutir os processos formativos e suas interações com o cotidiano escolar;

Marcelo (2009), com ênfase nas fases do desenvolvimento profissional docente; Huberman (1995), que contribui com a perspectiva do ciclo de vida profissional; Estrela, Madureira e Leite (1999), e Oliveira (2011), que problematizam os dilemas enfrentados pelos professores iniciantes; além de Giordan e Hobold (2014; 2015), cujas contribuições aprofundam a discussão sobre a inserção profissional e o suporte institucional necessário aos docentes iniciantes.

Os resultados da pesquisa revelaram que as professoras iniciantes enfrentam significativos desafios no início da carreira, especialmente no que se refere às lacunas da formação inicial para lidar com a prática pedagógica cotidiana. As condições de inserção nas Instituições de Educação Infantil demonstram-se desfavoráveis, na medida em que as iniciantes são tratadas como profissionais experientes, sem que lhes sejam oferecidos espaços de escuta, acolhimento, apoio técnico-pedagógico ou acompanhamento por profissionais experientes. As participantes apontaram como necessidades formativas prioritárias o acolhimento institucional, a escuta ativa por parte da gestão e dos pares, orientações pedagógicas contínuas e espaços coletivos de formação. A análise dos dados evidenciou que essas demandas não vêm sendo devidamente consideradas e que as ações formativas realizadas são escassas e pouco eficazes.

Diante do quadro identificado, Coelho (2021) conclui que é urgente a formulação de políticas públicas voltadas à formação dos professores iniciantes na Educação Infantil. Essas políticas devem contemplar ações que promovam a inclusão dos docentes recém-ingressos nos processos formativos institucionais, garantindo-lhes espaços de participação, reflexão e apoio contínuo, considerando suas vivências e trajetórias singulares.

A dissertação intitulada "*Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil: apontamentos para a formação*", de Wanderson Mariano da Silva, defendida em 2021 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi o vigésimo segundo estudo mapeado e tem como problema central identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes que atuam na Educação Infantil, especialmente com crianças de 0 a 3 anos, com o intuito de construir uma proposta formativa ancorada na prática cotidiana. O estudo parte do reconhecimento de que o início da carreira docente é marcado por descobertas, desafios e um processo de adaptação que exige conhecimentos específicos muitas vezes não suficientemente contemplados na formação inicial. Neste sentido, Silva (2021) problematiza o que os professores iniciantes precisam para enfrentar as dificuldades

inerentes à docência na creche e como esses aspectos podem ser abordados em uma formação continuada significativa.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as necessidades formativas dos professores iniciantes na Educação Infantil, com vistas à elaboração de uma proposta formativa. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: identificar os principais desafios enfrentados por esses docentes no início da carreira; conhecer as estratégias utilizadas para lidar com esses desafios; mapear as necessidades formativas relacionadas à atuação com crianças pequenas; e, por fim, apontar princípios norteadores para uma proposta de formação que contribua com o desenvolvimento profissional do professor iniciante.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil pertencente a uma Rede Parceira da Prefeitura Municipal de São Paulo, tendo como participantes seis professoras iniciantes com até três anos de experiência. A abordagem metodológica é qualitativa e o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Prosa, conforme proposta por André (1983), buscando captar os sentidos expressos nas falas das participantes a partir de uma perspectiva interpretativa e compreensiva das experiências docentes vividas.

Os procedimentos metodológicos envolveram a seleção intencional das participantes com base no critério de tempo de exercício profissional, a elaboração de roteiro de entrevistas, a aplicação das entrevistas e posterior categorização e análise das falas. As análises foram organizadas em torno de eixos que contemplam as dificuldades encontradas no início da carreira, as estratégias de enfrentamento utilizadas, as necessidades formativas expressas pelas participantes e os princípios para elaboração de propostas formativas coerentes com as demandas vividas na prática pedagógica.

O referencial teórico mobilizado por Silva (2021) articula autores que discutem formação docente, desenvolvimento profissional e docência na Educação Infantil. Kramer (2006) contribui com a compreensão da especificidade do trabalho com crianças pequenas e da centralidade do cuidado articulado ao educar. Imbernón (2011) e Marcelo García (1999) são acionados para discutir os fundamentos da formação continuada como processo essencialmente vinculado à prática docente. Nóvoa (1997) é referenciado para destacar a importância da identidade profissional e da construção do saber docente ao longo da trajetória. André (2016) é utilizado para fundamentar os processos de análise qualitativa e de reflexão sobre a prática como eixo articulador da formação. A dissertação também se apoia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), no que diz

respeito à valorização do professor como sujeito reflexivo e à necessidade de assegurar formação em serviço.

Os resultados evidenciam que os professores iniciantes enfrentam desafios diversos, como a adaptação à rotina institucional, o planejamento de atividades adequadas à faixa etária, o desenvolvimento de estratégias para lidar com situações imprevistas, além da solidão e da ausência de apoio institucional no processo de inserção profissional. As participantes relataram que suas formações iniciais foram, em grande parte, insuficientes para lidar com as demandas específicas da docência com crianças de 0 a 3 anos, e que frequentemente se sentiram desamparadas ao iniciar a prática profissional. As necessidades formativas mais apontadas dizem respeito à orientação prática para o trabalho com crianças pequenas, ao planejamento de atividades lúdicas significativas, ao desenvolvimento de estratégias de cuidado e escuta das crianças, e à possibilidade de troca com colegas mais experientes.

A dissertação conclui que é urgente repensar os espaços formativos oferecidos aos professores iniciantes, valorizando a escuta das suas demandas reais e a construção de percursos formativos centrados na prática cotidiana. Silva (2021) defende que uma proposta de formação eficaz deve considerar os saberes e experiências dos docentes iniciantes, proporcionar momentos de reflexão coletiva e individual, além de articular teoria e prática de forma contínua. A creche, nesse contexto, deve ser compreendida como um espaço privilegiado de formação, onde o aprender a ser professor ocorre na e pela ação, mediada por práticas reflexivas e colaborativas.

O vigésimo terceiro estudo "*Professores iniciantes na Educação Infantil: desafios e possibilidades de enfrentamento em uma rede municipal de ensino*", de autoria de Silvana Saraid da Silva, defendido em 2021 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A pesquisa parte da problemática referente à inserção profissional de professores iniciantes que atuam com crianças de três a seis anos na Educação Infantil. A autora busca compreender quais desafios são enfrentados por esses profissionais no início da docência e quais possibilidades encontram para lidar com tais questões. A inquietação da pesquisa surge do entendimento de que a literatura ainda carece de investigações específicas sobre essa fase profissional na etapa da Educação Infantil.

O objetivo geral da pesquisa é investigar os desafios enfrentados por professores iniciantes na Educação Infantil e as possibilidades que encontram para o enfrentamento dessas situações. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: conhecer como se dá o ingresso desses profissionais na rede municipal de ensino investigada; identificar os desafios e

dificuldades vivenciados no início da docência; analisar a percepção dos professores iniciantes sobre o apoio recebido nesse momento inicial; e discutir com eles as formas possíveis de enfrentamento das dificuldades encontradas.

A pesquisa foi realizada em uma rede municipal de ensino, com a participação de quatro professoras iniciantes da Educação Infantil, com menos de cinco anos de atuação docente. A coleta de dados foi realizada por meio de Grupo de Discussão, e a análise foi conduzida com base na metodologia de Análise de Prosa, conforme proposta por André (1983). A abordagem adotada é qualitativa, permitindo a escuta e compreensão aprofundada das experiências e significados atribuídos pelas participantes à sua inserção profissional.

Os referenciais teóricos, mobilizados por Silva (2021), envolvem autores que discutem o desenvolvimento profissional docente, especialmente no início da carreira, como Marcelo (2010), Vaillant e Marcelo (2012) e Flores (2004), além de contribuições específicas sobre a Educação Infantil, como os estudos de Campos (2006; 2008). A autora também dialoga com documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) para contextualizar as exigências e diretrizes da etapa educacional em foco.

Os resultados obtidos indicam que os professores iniciantes enfrentam diversos desafios no início da carreira, sendo a formação inicial percebida como insuficiente diante das exigências da prática cotidiana com crianças pequenas. As docentes relataram contradições entre o entusiasmo em relação à profissão e o descontentamento com as condições concretas de trabalho. A principal estratégia de enfrentamento identificada foi o apoio entre os pares, o qual se mostrou fundamental para a sobrevivência e continuidade na carreira. A pesquisa revela que os desafios da iniciação docente estão intrinsecamente relacionados ao contexto escolar, e que a superação dessas dificuldades frequentemente se dá por meio de iniciativas informais, mais do que por ações institucionais estruturadas.

A dissertação intitulada "*A rede municipal de ensino e suas articulações frente à inserção de professoras(as) iniciantes: o caso de Mariana-MG*", de autoria de Karlene de Sousa Bonfim, defendida em 2021, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi o vigésimo quarto estudo mapeado e tem como objetivo identificar, por meio das narrativas de professoras iniciantes e das assessoras da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Mariana-MG, as percepções e aprendizagens construídas no início da carreira docente. A pesquisa parte da constatação de que a formação de professores e os desafios enfrentados por iniciantes na docência têm ganhado relevância no debate acadêmico, ainda que ações específicas voltadas para esse grupo sejam incipientes em muitas redes municipais. A autora

busca compreender o processo de inserção profissional de docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigando como esse processo se configura nas práticas institucionais da rede municipal de Mariana/MG, a partir das experiências de duas escolas públicas localizadas na sede do município e no distrito de Passagem de Mariana.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se nas narrativas (auto)biográficas e adota como referencial teórico os estudos de Huberman (2000), sobre o ciclo de vida profissional docente; Marcelo (1999) e Vaillant e Marcelo (2012), que discutem o desenvolvimento profissional e os processos de indução à docência; Nóvoa (1999), que reflete sobre a construção da identidade e a profissionalidade docente; e Josso (2002), com sua contribuição sobre histórias de vida e formação. A metodologia envolveu a aplicação de um questionário a professoras iniciantes, com o intuito de traçar seu perfil, seguido de entrevistas episódicas realizadas de forma remota, nas quais as participantes foram convidadas a rememorar experiências marcantes do início da carreira. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com assessoras pedagógicas da SME, buscando compreender suas perspectivas sobre a inserção de novos docentes na rede municipal.

Os dados coletados foram organizados em duas categorias principais: as narrativas das professoras iniciantes e as das assessoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Entre os aspectos abordados nas narrativas das professoras, destacam-se os sentimentos em relação ao início da docência, o processo de contratação e designação, as experiências de acolhimento, os desafios do ensino remoto e as ações de apoio aos iniciantes.

Já as assessoras relataram questões ligadas ao início da carreira docente, aos sentimentos vivenciados nesse momento e às iniciativas institucionais para os novos profissionais. Os resultados apontam que, no município de Mariana-MG, não há políticas estruturadas específicas para o acolhimento de professores iniciantes. As formações oferecidas são pontuais e direcionadas a todos os profissionais contratados no início do ano letivo, sem considerar as particularidades do início da docência. As colaboradoras da pesquisa relataram que a demanda por ações específicas para iniciantes passou a ganhar visibilidade somente a partir de 2018, momento em que a rede começou a receber um número maior de professores em início de carreira.

A pesquisa evidencia que a fase inicial da docência é atravessada por sentimentos de insegurança, solidão e desafios pedagógicos que requerem apoio institucional consistente. As narrativas revelam a ausência de um processo sistemático de acompanhamento e a

necessidade de valorização da experiência do professor iniciante, cuja trajetória é marcada por aprendizados que extrapolam a formação inicial. Em síntese, Bonfim (2021) defende que pensar em políticas de indução estruturadas é fundamental para evitar o abandono precoce da carreira e para garantir que o desenvolvimento profissional se consolide de forma contínua e reflexiva, ancorado no diálogo entre experiências individuais e contextos institucionais.

O vigésimo quinto estudo mapeado trata-se da dissertação "*A constituição de uma marinheira-professora-pesquisadora navegando com as crianças pequeninhas da Educação Infantil: investigações a partir da pesquisa narrativa*", de autoria de Sandra Bonotto, defendida no ano de 2021 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. A pesquisa parte da experiência pessoal da autora como professora iniciante atuando com crianças de dois a três anos de idade no Maternal I, em uma escola pública da rede municipal de Rio Claro, no estado de São Paulo, nos anos de 2018 e 2019, estendendo-se ao período de 2020 e 2021, quando o exercício docente foi atravessado pelo contexto da pandemia de COVID-19.

O estudo busca compreender a constituição da identidade docente da autora a partir das relações dialógicas estabelecidas com as crianças e com os demais sujeitos que compõem o ambiente das Instituições de Educação Infantil compreendendo a docência como espaço de produção de sentidos ancorado em experiências concretas e afetivas. O problema investigado refere-se ao modo como se constitui a identidade profissional docente de uma professora iniciante da Educação Infantil, tomando como base um conjunto de narrativas produzidas durante e após as vivências pedagógicas com crianças pequeninhas.

O objetivo central do estudo é compreender os processos constitutivos da identidade docente da autora a partir de suas próprias experiências, organizadas em narrativas produzidas em diferentes suportes e momentos: registros em seu caderno de planejamento, publicações feitas em uma rede social (Facebook), o Portfólio de Estágios Supervisionados no Ensino Fundamental, os Cadernos de Campo da graduação em Pedagogia, além de documentos oficiais produzidos durante a pandemia de COVID-19. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, conduzida segundo os princípios da pesquisa narrativa, fundamentada nos trabalhos de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), e ancorada na perspectiva bakhtiniana de linguagem, enunciação e dialogismo. Bonotto (2021) também mobiliza o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que orienta a busca por pistas e indícios nos materiais coletados, compreendendo a constituição do saber docente como processo sensível e interpretativo. O estudo dialoga ainda com outras produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e

Dissertações da CAPES, no recorte de 2015 a 2019, que utilizam os descritores "crianças pequenas" e "crianças pequeninhas", em uma tentativa de construir sentidos também a partir de aproximações entre pesquisadoras-docentes de campo semelhante.

Os resultados da pesquisa revelam que a identidade docente da professora iniciante é tecida por múltiplas vozes e dimensões relacionais. As vivências com as crianças pequenas são tomadas como potentes espaços formativos, constituindo uma docência que se estrutura na escuta, na observação sensível e no diálogo. Bonotto (2021) sistematiza esses processos como "pérolas-lições" que emergem da prática cotidiana e do encontro com o outro. Evidencia-se que o exercício da docência se dá também nos afetos, na alteridade, na relação com as crianças, com os colegas e com os referenciais teóricos que sustentam reflexões sobre a prática.

A autora explicita ainda o papel de sua religiosidade como dimensão constitutiva de sua subjetividade e, portanto, de sua docência. A pesquisa reforça a importância da pesquisa narrativa como espaço legítimo de formação e de produção de conhecimento docente, destacando que o início da carreira profissional é permeado por desafios, mas também por possibilidades ricas de aprendizagem.

A experiência vivida durante a pandemia também aparece como fator determinante na reinvenção da prática pedagógica e da própria constituição da profissional, que passa a construir novos modos de ser professora em contextos desafiadores. Em suma, o estudo revela que a docência na Educação Infantil é marcada pela complexidade, pela escuta ativa e pela abertura ao outro, sendo atravessada por dimensões afetivas, sociais, éticas e formativas, todas entrelaçadas nas narrativas que constituem a identidade profissional da professora iniciante.

A tese "*Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento*" de Carla Andréa Brande, defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2021 é o vigésimo sexto estudo mapeado. A pesquisa teve como objetivo analisar o desenvolvimento do curso de formação "Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes", oferecido pela UNESP (*campus* de Rio Claro), com o intuito de identificar as contribuições desse processo formativo, considerado como uma proposta de acompanhamento profissional, para professores em início de carreira.

Brande (2021) compreende o período de inserção na docência como um momento fundamental na constituição profissional docente, que exige ações formativas sistemáticas e intencionais, ancoradas no diálogo, na escuta e na coletividade. A questão norteadora que orientou o trabalho foi: quais as contribuições da proposta do curso de formação, voltado a

professores em período de inserção na docência, que viabiliza um processo de acompanhamento profissional, para a formação de tais professores?

O estudo teve como participantes oito professores iniciantes, formados a partir de 2012 no curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro, que atuavam na rede municipal de educação da mesma cidade até 2016. O curso foi realizado entre março e novembro de 2017, com encontros presenciais e carga horária total de 40 horas.

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa narrativa, que busca compreender os sentidos da experiência individual e coletiva, com ênfase no contexto, na subjetividade e na singularidade dos sujeitos, sendo fundamentada em uma perspectiva bakhtiniana, especialmente nos conceitos de exotopia, ato responsável e autor criador, bem como no paradigma indiciário de Ginzburg (1989).

Os procedimentos metodológicos envolveram o acompanhamento dos encontros do curso, a coleta de registros escritos, produções reflexivas dos participantes, bem como a sistematização narrativa das experiências ali compartilhadas. A pesquisa mobilizou, em seu referencial teórico, autores que discutem a formação docente, como Nóvoa (1995), Marcelo García (1999), André (2001), Gatti (2009), e Catani e Ghedin (2013). Também foi realizado um levantamento de teses e dissertações no Catálogo da CAPES entre 2013 e 2017, com o objetivo de sistematizar contribuições da literatura científica sobre a formação de professores em processo de inserção profissional.

Os resultados obtidos pela pesquisa evidenciam que o curso se configurou como um espaço formativo potente para professores iniciantes, promovendo a partilha de saberes, o fortalecimento do vínculo entre os pares e a valorização da escuta sensível. O processo de acompanhamento foi constituído por práticas como a escolha criteriosa de textos, a análise coletiva das práticas pedagógicas, a elaboração de experiências estéticas, o uso de documentários como disparadores reflexivos e a criação de um ambiente de confiança e acolhimento.

Esses elementos contribuíram para a consolidação de uma identidade docente mais crítica, sensível e engajada, bem como para a construção de saberes experienciais pautados pela reflexão sobre a prática e pela escuta ativa. A pesquisa confirma que a constituição docente, especialmente no início da carreira, pode ser fortalecida por espaços formativos marcados pelo cuidado, pelo diálogo e pelo reconhecimento da singularidade de cada trajetória profissional.

A dissertação intitulada "*Concepções sobre teoria e prática: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professoras iniciantes na Educação Infantil*" elaborada por Sandy Lima Costa na Universidade Estadual do Ceará foi o vigésimo sétimo estudo mapeado. O problema central da pesquisa consiste em compreender de que modo as concepções de teoria e prática reverberam no desenvolvimento da profissionalidade e na aprendizagem docente de professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil. A autora questiona como essas concepções impactam a constituição do modo de ser e estar professoras na fase inicial da carreira, buscando compreender as relações entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar.

O objetivo geral da pesquisa é compreender as concepções de teoria e prática de professoras iniciantes da Educação Infantil e suas implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente. Para tanto, Costa (2021) teve como objetivos específicos identificar e analisar as concepções sobre teoria e prática presentes nas narrativas dessas profissionais; compreender como tais concepções se articulam no cotidiano da prática docente; e analisar como essas concepções se refletem na constituição da profissionalidade docente e no desenvolvimento de uma aprendizagem contínua da docência.

As participantes foram seis professoras iniciantes da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE, egressas do curso de Pedagogia da UECE, todas com até três anos de experiência profissional na Educação Infantil.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa e delineamento metodológico do tipo estudo de caso intrínseco. Para a produção dos dados, foram utilizados procedimentos como levantamento bibliográfico, envio de formulário eletrônico a professores da Educação Infantil do município e realização de conversas individuais mediadas por um caso de ensino, em formato de videoconferência, respeitando o contexto pandêmico. A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), buscando identificar núcleos de significação que expressassem as relações entre teoria e prática, bem como as aprendizagens docentes construídas no decorrer da formação inicial, da inserção profissional e do contexto de pandemia (Costa, 2021).

No referencial teórico, a pesquisa ancorou-se em autores como Contreras (2012), Carr e Kemmis (1988), Garcia (1999), Huberman (1992), Monteiro (2015), Pereira (1994), Shulman (2014) e Vázquez (1977), cujas contribuições sustentam as discussões sobre as categorias teoria e prática, profissionalidade docente e professor iniciante na Educação Infantil. Contreras (2012) enfatiza a prática como espaço de articulação crítica entre teoria e

ação docente; Carr e Kemmis (1988) destacam o caráter emancipatório da práxis; Shulman (2014) aborda os saberes necessários à prática de ensinar; e Vázquez (1977) defende a compreensão dialética entre ação e reflexão, a partir da unidade teoria-prática. Tais perspectivas dialogam com as análises da autora ao evidenciar a necessidade de superar a dicotomia histórica entre teoria e prática na formação de professores.

Os resultados apontaram o predomínio de uma concepção dicotômica entre teoria e prática, indicando que as professoras iniciantes ainda compreendem essas dimensões de forma fragmentada, sem perceberem a interdependência e complementaridade entre elas. Essa dicotomia, segundo a Costa (2021), está relacionada à formação inicial no curso de Pedagogia, marcada pelo modelo de justaposição entre teoria e prática, o qual mescla perspectivas técnica e emancipatória de modo pouco integrado.

Contudo, constatou-se também que, mesmo diante dessa compreensão fragmentada, as professoras fundamentam suas práticas em saberes sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, embora muitas vezes não consigam explicitar tais fundamentações em suas narrativas, sinalizando a presença de uma aprendizagem implícita.

Além disso, segundo a autora, as experiências compartilhadas evidenciaram que, no cotidiano, as docentes mobilizam reflexões sobre a prática, assumindo postura responsável, ética e comprometida com a qualidade do trabalho pedagógico, o que demonstra um movimento de construção contínua da profissionalidade.

A pesquisa destaca, segundo Costa (2021) que as conversas individuais revelaram aspectos comuns do processo de aprendizagem docente em diferentes contextos: na formação inicial, na prática profissional e no cenário desafiador da pandemia. Esse entrelaçamento reforça a importância de articular teoria e prática desde a formação inicial, ampliando espaços para reflexão e problematização das experiências vividas. Assim, as concepções sobre o magistério que emergiram das narrativas apontam para um perfil docente reflexivo e comprometido com a aprendizagem permanente, confirmando a docência como uma práxis em constante reconstrução.

O vigésimo oitavo estudo mapeado, refere-se à dissertação "*O início da carreira docente na Educação Infantil: narrativas de professoras experientes e professoras iniciantes*" elaborado em 2021 por Débora Nascimento de Lima e apresentado à Universidade Federal Fluminense. O problema de pesquisa está centrado em conhecer as dificuldades enfrentadas pelas professoras durante o início de suas carreiras, compreendendo que essa fase representa

um grande desafio para a profissão docente, sobretudo por se tratar da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e considerada a base de todo o processo educativo.

O objetivo geral da dissertação é investigar os desafios e as dificuldades encontradas pelas professoras da Educação Infantil no início da carreira docente, averiguando se receberam o apoio de professores experientes e quais foram as implicações desse apoio no processo de desenvolvimento profissional. Para tanto, Lima (2021) adota como objetivos específicos analisar as narrativas das professoras para compreender o percurso de inserção na docência, identificar os fatores que favorecem ou dificultam a permanência na profissão e discutir a contribuição do apoio de professores experientes como estratégia de indução profissional.

As participantes da pesquisa foram seis professoras experientes e três professoras iniciantes da Escola Municipal Maria das Flores, localizada no município de São José de Ubá, interior do estado do Rio de Janeiro. O trabalho se insere na abordagem qualitativa, utilizando como base metodológica a análise de narrativas, por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa estratégia foi escolhida segundo Lima (2021) com o propósito de valorizar as histórias de vida e experiências profissionais das docentes, permitindo a construção de momentos de reflexão sobre suas trajetórias. As entrevistas, realizadas remotamente em virtude da pandemia de COVID-19, foram transcritas e analisadas à luz do referencial teórico, buscando relações entre os relatos e a literatura existente sobre iniciação profissional docente.

No referencial teórico, a autora apoia-se em autores que discutem o desenvolvimento profissional docente, a indução profissional e o início de carreira, tais como Marcelo García (1999), Nóvoa (2019a), Rabelo (2011, 2019), Papi e Martins (2010), entre outros. Marcelo García (1999) destaca a importância do apoio institucional e da mentoria como estratégias para enfrentar o "choque de realidade" vivenciado por professores iniciantes.

Os procedimentos metodológicos envolveram a construção de um roteiro de entrevista com quatro eixos: história de vida, escolha profissional, visão sobre a formação profissional e início e vida atual na carreira docente. Segundo Lima (2021) o estudo evidenciou que as professoras iniciantes relatam sentimentos de insegurança, falta de orientação e desafios relacionados à prática pedagógica, revelando lacunas entre a formação inicial e as exigências do cotidiano escolar. Por outro lado, destaca-se que a convivência com professoras experientes se configurou como estratégia essencial para enfrentar as adversidades do início da carreira, atuando como uma forma de mentoria informal que possibilitou a construção de saberes práticos e o fortalecimento da confiança profissional.

Os resultados indicam que as relações estabelecidas entre docentes experientes e iniciantes são vitais para o processo de indução profissional e podem influenciar significativamente a permanência na profissão. As narrativas apontam que o apoio recebido por meio do compartilhamento de experiências, conselhos e acolhimento contribuiu para superar dificuldades e lidar com os desafios cotidianos da Educação Infantil, etapa marcada por especificidades que demandam preparo teórico, sensibilidade e prática fundamentada. Lima (2021) também evidencia a ausência de políticas públicas formais de indução profissional na escola estudada, o que reforça a relevância de ações colaborativas desenvolvidas espontaneamente entre os docentes como estratégia de apoio e desenvolvimento profissional.

A dissertação intitulada "*Avaliação das aprendizagens na Educação Infantil: concepções e práticas de professoras iniciantes*" desenvolvida por Carla Taís Friedrich na Universidade do Oeste de Santa Catarina em 2021, foi o vigésimo nono estudo mapeado. O estudo focaliza a problemática relacionada às concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professoras iniciantes na Educação Infantil, reconhecendo a carência de produções acadêmicas que articulem avaliação e início da carreira docente nessa etapa educacional. O problema central está formulado em torno das seguintes questões: quais são as concepções de avaliação das aprendizagens das professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil? Quais metodologias e práticas são adotadas para avaliar o desenvolvimento das crianças? Como as professoras se sentem ao avaliar?

O objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professoras iniciantes na Educação Infantil, procurando compreender os conflitos, limites e possibilidades que emergem no exercício dessa atividade. Entre os objetivos específicos destacam-se o entendimento do percurso histórico da avaliação na Educação Infantil, o diálogo com professoras iniciantes acerca de sua inserção na docência e a análise de como a formação inicial e continuada as prepara (ou não) para essa tarefa.

As participantes do estudo foram seis professoras pedagogas iniciantes, com até três anos de experiência, atuantes em Centros de Educação Infantil do município de Maravilha-SC. A pesquisa caracteriza-se por abordagem qualitativa, com método vinculado à hermenêutica-dialética, conforme Minayo (1996). Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados seguiu a proposta de Análise de Conteúdo, permitindo a identificação de categorias que organizam o material em torno de três eixos:

iniciação à docência, desafios e metodologias avaliativas e concepções de avaliação na Educação Infantil.

O referencial teórico fundamenta-se em autores como Feldkercher (2013), Huberman (1992), García (1999), Akkari e Tardif (2011), Nóvoa (2020), Esteban (2017), Benvenuti (2017), Hoffmann (2014), Luckesi (1997) e Vygotsky (1991), além de documentos legais como a LDB, BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os resultados evidenciam que as professoras iniciantes vivenciam fragilidades significativas em relação à avaliação das aprendizagens na Educação Infantil. Há relatos de insegurança, lacunas na formação inicial e ausência de apoio institucional para planejar e executar práticas avaliativas coerentes com as diretrizes legais e pedagógicas. Embora as participantes reconheçam a importância de fundamentar a avaliação em concepções sociointeracionistas, muitas vezes as práticas acabam se restringindo ao uso de instrumentos padronizados, baseados em listas de verificação e relatórios burocráticos.

A pesquisa também aponta a influência positiva de estágios e experiências prévias na construção de referenciais mais reflexivos, mas destaca a limitação de formações continuadas generalistas, sem aprofundamento nas especificidades da Educação Infantil. Além disso, Friedrich (2021) constatou que a entrada tardia na graduação modifica os olhares e as concepções das professoras sobre a avaliação, bem como que o acolhimento inicial por parte das equipes gestoras é insuficiente. As entrevistadas apontam a necessidade de Projetos Políticos Pedagógicos que garantam espaços coletivos para partilha, estudo e reconstrução de saberes sobre avaliação. A autora defende que uma prática avaliativa formativa deve retroalimentar o planejamento pedagógico, reconhecer o processo individual de aprendizagem de cada criança e evitar rotulações ou classificações simplistas. Por fim, sugere-se a construção de políticas de formação continuada situadas no contexto escolar, que considerem as especificidades do trabalho avaliativo com crianças pequenas, assegurando acompanhamento, escuta e apoio aos professores iniciantes, favorecendo sua permanência e desenvolvimento profissional.

O trigésimo estudo "*O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da Educação Infantil*", de autoria de Aline Cristina da Silva Marrega, defendida em 2022 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tem como foco o papel do professor coordenador no processo de inserção profissional dos docentes da educação infantil na rede de ensino. A pesquisa parte da compreensão de que o início da docência é permeado por incertezas e fragilidades, sendo uma fase marcada por complexidade e desafios, que pode

ser significativamente influenciada pelo apoio institucional, especialmente por parte da equipe gestora. Dessa forma, a autora propõe investigar o papel do professor coordenador nesse contexto, com o objetivo de compreender como esse profissional atua no acompanhamento dos professores iniciantes, em especial na Educação Infantil.

A investigação tem como objetivo geral compreender o papel do professor coordenador no processo de inserção profissional de professores da Educação Infantil. Para isso, são elencados objetivos específicos, como identificar como o coordenador pedagógico se aproxima dos professores iniciantes, analisar as ações desenvolvidas por esses coordenadores no processo de inserção docente e compreender de que forma os professores iniciantes percebem o apoio recebido nesse período inicial da carreira.

A pesquisa é de natureza qualitativa e de tipo exploratório-descritivo. A produção de dados foi realizada por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados a dois grupos de sujeitos: oito professores coordenadores e nove professores iniciantes em escolas da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Para a análise dos dados, a Marrega (2022) utilizou a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin, composta pelas etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados e interpretação dos resultados.

O referencial teórico mobilizado pela autora contempla autores que tratam da formação docente, da profissionalidade, da inserção na carreira e do papel do coordenador pedagógico. São referenciados Huberman (1995, 2000), Marcelo García (1998, 1999, 2009, 2010), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2000, 2004, 2005, 2014), Cavaco (1992), Vaillant e Marcelo (2012), Nóvoa (1995, 2017, 2019, 2022), Franco (2000, 2019), Almeida et al. (2020), Cruz et al. (2020) e Rinaldi et al. (2022).

Marrega (2022) parte desses referenciais para analisar como o professor coordenador pode se configurar como sujeito formador, articulador e mediador de processos pedagógicos e formativos, especialmente no contexto de entrada dos professores iniciantes na carreira. Também problematiza a ausência de políticas institucionais estruturadas voltadas à inserção profissional, o que implica uma atuação desigual dos coordenadores e a ausência de diretrizes mais coesas por parte da rede de ensino.

Os resultados da pesquisa apontam que os professores coordenadores reconhecem a importância de sua atuação junto aos professores iniciantes e manifestam atitudes de acolhimento e suporte no cotidiano escolar. Já os professores iniciantes relatam valorizar esse apoio, reconhecendo o coordenador como um agente formador importante para o

enfrentamento dos desafios iniciais da docência. No entanto, os dados também evidenciam uma ausência de diretrizes sistematizadas por parte da rede de ensino para o acolhimento e acompanhamento de iniciantes, o que acarreta variações nas práticas adotadas pelas escolas.

Marrega (2022) conclui que, embora haja reconhecimento mútuo entre coordenadores e iniciantes sobre a relevância desse apoio, há uma lacuna institucional em termos de formação específica para coordenadores com foco na inserção profissional, o que limita a efetividade dessas ações. A pesquisa, portanto, destaca a necessidade de políticas públicas e formações contínuas voltadas ao fortalecimento do papel do coordenador pedagógico como agente essencial no processo de inserção e permanência dos professores iniciantes na Educação Infantil.

A tese intitulada "*O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência*", de Aline Diniz de Amorim-Duque, defendida em 2022 na Universidade Estadual Paulista (UNESP), foi o trigésimo primeiro estudo mapeado e tem como foco a análise do papel do coordenador pedagógico no acompanhamento e a inserção de professores iniciantes nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental em uma rede municipal do interior do estado de São Paulo.

A pesquisa parte da premissa de que a inserção do professor iniciante na carreira é um momento marcado por desafios significativos e que o apoio institucional, especialmente por parte da equipe gestora e do coordenador pedagógico, pode ser determinante para a permanência e o desenvolvimento profissional do docente.

A questão norteadora da tese busca compreender de que forma o coordenador pode favorecer a inserção profissional do iniciante e sua apropriação da cultura escolar, além de investigar as particularidades de sua atuação no que diz respeito à formação continuada dos professores em início de carreira.

O estudo adota uma abordagem qualitativa e se vale da coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro coordenadoras pedagógicas e quatro professoras iniciantes. A análise dos dados é conduzida com base em categorias construídas a partir do referencial teórico e das falas das participantes.

Dentre os autores mobilizados pela pesquisadora estão Marcelo García (2009), que compreende a profissionalização docente como um processo contínuo e defende a importância da formação intencional e sistemática desde o início da carreira; Huberman (2000), que discute o ciclo de vida profissional e os desafios da fase inicial da docência; Fernandes (2012), que valoriza a escuta e as relações na prática pedagógica; Placco, Almeida e Souza

(2011), com reflexões sobre o coordenador como agente formador; e Domingues (2009), que reforça o papel do coordenador como articulador do projeto pedagógico e mediador no processo de inserção docente. Além disso, Nóvoa (2022) é citado para contextualizar os desafios enfrentados pela docência em tempos de pandemia, considerando as implicações do ensino remoto sobre os processos formativos.

Os resultados da pesquisa indicam que, embora as coordenadoras pedagógicas reconheçam a importância da fase de iniciação na docência, as práticas de acompanhamento ainda não são sistematizadas ou especificamente direcionadas aos professores iniciantes. As ações formativas realizadas nas escolas são geralmente destinadas a todo o corpo docente, sem distinção entre professores experientes e iniciantes, o que revela uma ausência de políticas públicas e institucionais voltadas a essa etapa da carreira.

A pesquisa também evidencia que as múltiplas atribuições do coordenador dificultam a realização de ações específicas voltadas ao acompanhamento dos iniciantes. Além disso, o cenário pandêmico agravou a distância entre os professores iniciantes e a equipe gestora, comprometendo ainda mais a possibilidade de acompanhamento e apoio nesse momento crucial da profissão.

Constatou-se, ainda, a inexistência de práticas sistemáticas de acolhimento ao novo docente, bem como a fragilidade dos processos formativos específicos voltados para a inserção profissional. A condição peculiar dos professores especialistas, que enfrentam outros desafios no processo de inserção, também foi destacada. Em síntese, a tese demonstra a urgência de se pensar políticas públicas e institucionais que contemplem a especificidade do início da docência e ressalta a necessidade de preparação e valorização do coordenador pedagógico para que este atue como agente promotor do desenvolvimento profissional desde os primeiros anos da carreira docente.

O trigésimo segundo estudo "*A formação em movimento: ações colaborativas entre professores iniciantes e experientes na Educação Infantil*", de autoria de Zaine Aparecida dos Santos, defendida em 2023 na Universidade de Taubaté (UNITAU), insere-se na linha de pesquisa Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional. O estudo tem como objetivo investigar a existência de colaboração entre professores experientes e iniciantes na Educação Infantil, com foco na troca de saberes e experiências na prática pedagógica. A questão norteadora que orienta a pesquisa é: que tipo de relações se estabelece entre professores experientes e iniciantes, na Educação Infantil, para a troca de saberes e experiências na prática? A fundamentação teórica é sustentada por autores que discutem a formação

continuada de professores iniciantes, a colaboração entre profissionais de diferentes estágios da carreira e os diferentes espaços formativos formais, informais e o chamado "terceiro espaço" de formação. Entre os autores mobilizados estão Tardif (2014), Huberman (1995), Marcelo García (2009), Imbernón (2010), Bandeira (2016) e Zeichner (2010), cujos estudos abordam saberes docentes, fases da carreira, formação continuada, profissionalidade docente e espaços híbridos de formação.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa-formação. Participaram do estudo cinco professoras experientes e duas iniciantes da Educação Infantil de uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo. Os procedimentos metodológicos envolveram um encontro inicial com grupo focal, seguido por sete encontros formativos em colaboração entre pesquisadora e participantes.

Os temas dos encontros foram definidos a partir das necessidades formativas identificadas pelas professoras e das revelações sobre suas práticas pedagógicas. Buscou-se, nesses encontros, compreender o papel dos professores enquanto coformadores de seus pares e como a troca de conhecimentos e experiências entre professores experientes e iniciantes impacta a prática docente. A partir das relações estabelecidas e dos interesses em comum, os encontros formativos se configuraram como um terceiro espaço de formação, conceito que diz respeito a um ambiente formativo híbrido, que ultrapassa os limites dos espaços formais e informais tradicionais.

Os resultados obtidos apontam para a existência de colaboração voluntária entre professores experientes e iniciantes, o que contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. A pesquisa evidencia que a escola pode constituir-se como um espaço privilegiado para a formação continuada, promovendo no cotidiano diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Como produto final da investigação, foi elaborado um *e-book* com práticas pedagógicas exitosas vivenciadas e compartilhadas pelas professoras durante os encontros formativos, utilizando o recurso *Padlet*. O *e-book* tem como finalidade servir como material de apoio e consulta para professores iniciantes na Educação Infantil, contribuindo assim para sua formação profissional e fortalecimento da prática docente desde os primeiros anos de carreira.

A dissertação intitulada "*O início da carreira docente na Educação Infantil: narrativas de professoras experientes e professoras iniciantes*", de autoria de Débora Nascimento de Lima, defendida em 2023 na Universidade Federal Fluminense (UFF) foi o trigésimo terceiro estudo mapeado. O estudo tem como problemática central a investigação

sobre o processo de inserção profissional de professoras da Educação Infantil, considerando as especificidades que envolvem os primeiros anos da docência nessa etapa educativa, e os desafios enfrentados por professoras iniciantes nesse percurso.

O objetivo principal da pesquisa é compreender as vivências de professoras iniciantes e experientes na Educação Infantil, dando visibilidade às dificuldades enfrentadas na iniciação docente e destacando a importância das ações de apoio nesse período, especialmente aquelas mediadas por docentes mais experientes, no intuito de identificar como essas relações podem contribuir para o desenvolvimento profissional e permanência na profissão.

A pesquisa contou com a participação de nove professoras da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de ensino localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, sendo quatro delas iniciantes na carreira e cinco com mais de vinte anos de atuação profissional. A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, com base na análise de narrativas, entendida como um caminho para o aprofundamento das experiências individuais e para a construção de sentido das histórias de vida das participantes.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com todas as participantes, nas quais relataram aspectos de sua trajetória docente, os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas para superá-los, e as experiências de apoio recebidas ou não durante o período inicial da carreira.

Lima (2023) organizou os relatos em três eixos de análise: "Ser professora da Educação Infantil"; "Desafios e enfrentamentos no início da docência"; e "O acolhimento e a formação na escola". Esses eixos possibilitaram a sistematização das principais questões que emergiram das narrativas das participantes, revelando tanto os aspectos emocionais envolvidos no processo de inserção quanto as condições objetivas de trabalho.

O referencial teórico que embasa o estudo inclui autores com Marcelo García (1999), ao discutir os dilemas enfrentados no início da carreira docente e a importância da formação continuada, Nóvoa (1992), que destaca a constituição da identidade profissional do professor e o valor das interações coletivas na formação docente, Rabelo, Papi e Martins (2012), ao analisarem o percurso formativo dos professores e os saberes construídos a partir da experiência, Nono (2012), que reflete sobre os desafios da docência na Educação Infantil e Benjamin (1994), cujas reflexões sobre a experiência e a narrativa contribuem para a compreensão da construção de sentido nas histórias de vida dos professores.

Lima (2023) articula essas contribuições para refletir sobre a prática docente e os aspectos subjetivos envolvidos no início da carreira, especialmente no tocante ao pertencimento à profissão e à mediação exercida pelos pares mais experientes.

Os resultados da pesquisa evidenciam que o início da carreira docente é um período crítico, marcado por inseguranças, sentimentos de despreparo e necessidade de apoio institucional. As professoras iniciantes relataram o impacto de lidar com uma realidade que muitas vezes se distancia da formação inicial, a ausência de orientação sistemática por parte da gestão escolar e a importância das relações construídas com professoras experientes, que atuaram como referência para enfrentar os desafios iniciais. Por sua vez, as docentes experientes apontaram a relevância de valorizar o diálogo, a escuta e o acolhimento como estratégias fundamentais para apoiar os colegas em inserção profissional.

A pesquisa conclui que a construção de espaços coletivos de partilha entre professores iniciantes e experientes pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento profissional e para o fortalecimento da identidade docente, sendo essencial que as redes de ensino reconheçam e institucionalizem tais práticas como política pública de valorização do magistério.

O trigésimo quarto estudo mapeado trata-se da dissertação intitulada "*Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o estágio curricular supervisionado*", de autoria de Larissa Lima Vinha e defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2023, investiga as contribuições e limitações do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) vivenciado durante o curso de Pedagogia, conforme as percepções de professoras iniciantes da Educação Infantil atuantes em creches.

A pesquisa se fundamenta na compreensão de que o estágio representa uma etapa essencial da formação inicial, responsável por entrelaçar os conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam o exercício docente, especialmente nas fases iniciais da carreira, marcadas por desafios específicos. Assim, Vinha (2023) busca responder ao seguinte problema: como as professoras iniciantes percebem o ECS realizado durante a licenciatura e em que medida essa experiência contribuiu para os primeiros anos de docência em creches públicas?

O estudo foi realizado em um município do interior do estado de São Paulo e contou com a participação de 15 professoras com até cinco anos de experiência docente, todas atuantes na Educação Infantil em instituições públicas. Os dados foram coletados por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas e analisados à luz dos objetivos da pesquisa, com abordagem quanti-qualitativa.

O referencial teórico mobilizado abarca reflexões sobre a trajetória histórica da formação docente no Brasil, destacando a transição da formação centrada nas escolas normais para os cursos de licenciatura nas universidades, processo que teria reduzido o contato prático dos estudantes com o cotidiano escolar.

Para Vinha (2023), o ECS adquire centralidade na tentativa de recompor esse vínculo com a prática, conforme orientam autores como Pimenta e Lima (2004), Ghedin e Oliveira (2013), Libâneo (2011), Rios (2006), Nóvoa (1992) e Gatti (2009). Também são considerados os marcos legais que regulamentam o estágio como parte obrigatória da formação docente, além de estudos que discutem a relação entre teoria, prática e os desafios da atuação em creches.

Os resultados revelaram que as professoras iniciantes, em sua maioria, realizavam o ECS em instituições de pré-escola, o que gerou lacunas formativas no que diz respeito à atuação com crianças de 0 a 3 anos. Tal discrepância entre a formação e a realidade de trabalho emergiu como um dos principais desafios enfrentados pelas docentes nos primeiros anos de carreira.

Embora o estágio tenha sido percebido como relevante para a formação inicial, sobretudo pelas orientações recebidas e pelos espaços de discussão proporcionados, as participantes apontaram como principais limitações a ausência de aprofundamento em temas essenciais à creche, como o cuidado físico com as crianças, a elaboração de documentação pedagógica e a constituição de vínculos afetivos.

Também identificaram a falta de vivências práticas mais consistentes e contextualizadas, que as preparassem melhor para a complexidade do trabalho educativo na creche. Diante disso, Vinha (2023) conclui que o ECS necessita ser repensado e melhor estruturado para atender às demandas específicas da Educação Infantil, particularmente da creche, e contribuir de modo mais efetivo com a formação e o fortalecimento da profissionalidade docente das iniciantes.

A dissertação intitulada *"Professora da Educação Infantil em processo de inserção na docência: a vida docente compartilhada em um curso de formação"* de autoria de Leticia Costa de Macedo, defendida em 2023 na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Rio Claro é o trigésimo quinto estudo mapeado. A pesquisa investiga o processo formativo de professores em início de carreira, a partir da experiência da própria autora durante sua participação em um curso de formação voltado a docentes iniciantes. O estudo

emerge de inquietações sobre como se constitui a iniciação à docência e qual a importância da formação continuada voltada a esse momento específico da carreira.

O objetivo central do trabalho é analisar e compreender o processo de constituição docente de uma professora em início da carreira a partir de sua vivência em um curso de formação continuada. Macedo (2023) também se propõe a identificar as contribuições do curso para professores iniciantes e aprofundar a compreensão sobre o acompanhamento desses profissionais, a partir da sistematização da produção científica existente sobre o tema. A pesquisa foi realizada com base na experiência da autora como professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (São Paulo), tendo como principal material de análise os registros produzidos ao longo de sua participação no referido curso, entre 2017 e 2019, incluindo escritas pessoais, e-mails e cadernos de anotações.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva narrativa da experiência vivida, conforme as contribuições de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), e também fundamentada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1986), Benjamin (1994) e Ginzburg (1989). Macedo (2023) adota a metodologia da narrativa como caminho para a reflexão e construção do conhecimento a partir da singularidade da experiência docente. Como parte dos procedimentos metodológicos, também foi realizado um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com foco nos descritores "professores em início da carreira docente" e "acompanhamento de professores iniciantes", abrangendo o período de 2017 a 2021.

O referencial teórico que sustenta o trabalho inclui autores que refletem sobre a narrativa, a constituição de sentidos na experiência e a formação docente a partir da própria prática. Destacam-se os conceitos de autor criador, dialogismo e alteridade, conforme Bakhtin (1986), as reflexões sobre a narração de experiências e sua relação com a memória e o cotidiano, conforme Benjamin (1994), e o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), que inspira a autora a buscar nas pistas de sua trajetória elementos formativos significativos.

Os resultados da pesquisa revelam que a formação continuada com foco na iniciação docente é fundamental para o fortalecimento da identidade profissional, ao proporcionar espaços de escuta, acolhimento e troca de experiências entre pares. A participação no curso contribuiu significativamente para a constituição docente da autora, permitindo-lhe transformar angústias em ações reflexivas e valorizar aspectos afetivos e colaborativos da docência. A pesquisa também evidencia a carência de estudos específicos sobre o

acompanhamento de professores iniciantes, indicando a necessidade de ampliar políticas e ações voltadas a essa fase crucial da carreira.

O trigésimo sexto e último estudo "*O início da carreira docente: um olhar a partir do acolhimento de professoras de Educação Infantil*", de autoria de Crislaine Vargas Basso, defendida em 2024, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que investiga o processo de ingresso profissional de professoras iniciantes na Educação Infantil com foco nas ações de acolhimento desenvolvidas pelas redes municipais de ensino. O estudo parte do reconhecimento de que o início da docência é um momento liminar na vida profissional do educador, marcado por um rompimento entre a identidade de estudante e a vivência efetiva do trabalho docente, e que, por isso, exige suporte institucional.

Nesse contexto, o problema de pesquisa estrutura-se na seguinte indagação: de que forma o acolhimento oferecido pelas instituições de ensino contribui para o desenvolvimento profissional das docentes em início de carreira? A investigação toma como objetivo geral examinar as ações de acolhimento voltadas às professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil em redes públicas municipais.

A pesquisa envolveu como participantes professoras de quatro escolas públicas municipais da Educação Infantil localizadas na região norte do estado do Rio Grande do Sul. O estudo adota uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, sendo composto por levantamento bibliográfico e investigação empírica.

Para o mapeamento teórico, a autora mobilizou referenciais que abordam o início da docência, o acolhimento institucional e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, destacando autores como Huberman (1995), Marcelo García (1999), Nono (2011) e Tardif (2014), entre outros. Esses referenciais fundamentam a compreensão da profissionalidade docente como um processo contínuo de construção, atravessado por experiências que se tornam significativas especialmente nos momentos iniciais da carreira, marcados por incertezas, instabilidades e expectativas. A pesquisa empírica envolveu a análise de documentos institucionais e entrevistas com professoras, considerando suas percepções sobre o acolhimento recebido no ingresso à carreira.

Nos procedimentos metodológicos, Basso (2024) faz um percurso de análise ancorado na compreensão das práticas institucionais como reflexo de políticas educacionais e da cultura organizacional escolar. A coleta de dados teve como foco as narrativas de professoras de Educação Infantil em início de carreira, considerando suas vivências nas escolas e as formas pelas quais foram inseridas no contexto profissional. A análise dos dados, revelou que o

acolhimento institucional nem sempre é sistemático, estruturado ou pensado de forma específica para atender às necessidades dos iniciantes.

Segundo Basso (2024), em muitas instituições, as ações de acolhimento não fazem parte de uma política consolidada, sendo geralmente informais, fragmentadas ou dependentes da boa vontade individual de colegas ou da gestão escolar. Por outro lado, nas situações em que o acolhimento foi planejado e efetivado por meio de iniciativas institucionais, com suporte da equipe gestora e espaços de escuta, as professoras relataram sentir-se mais seguras, compreendidas e confiantes no exercício da docência, o que impactou positivamente sua permanência e motivação profissional.

Um dos principais resultados da pesquisa evidencia que a ausência de políticas específicas de acolhimento dificulta o processo de inserção na carreira e, por vezes, gera sofrimento psíquico e sensação de desamparo entre os professores iniciantes. As professoras participantes indicaram que o início da carreira foi vivenciado com entusiasmo, mas também com angústias frente às exigências institucionais, à burocracia e às relações interpessoais pouco acolhedoras. Basso (2024) constata como resultado a importância que as ações voltadas ao acolhimento, quando existentes, revelam-se como eficazes, mas apenas quando estruturadas de forma contínua e articuladas a processos formativos e de acompanhamento, o que requer o engajamento das redes de ensino e dos gestores escolares.

Como desdobramento prático da pesquisa, a autora elaborou um e-book digital como produto educacional, com sugestões de práticas e diretrizes que possam subsidiar as secretarias municipais de educação e os gestores escolares na implementação de políticas de acolhimento a professores iniciantes na Educação Infantil. O *e-book* visa contribuir com a criação de espaços institucionais que promovam o cuidado, a escuta e o acompanhamento dos profissionais em início de carreira, reforçando o papel do acolhimento na construção da identidade docente.

2.3 Caracterização de trabalhos sobre "Geometria" and "Educação Infantil"

Como já apresentado na seção anterior, foram encontrados com esse marcador um total de 45 pesquisas, mas, após a leitura sistemática dos trabalhos com base no foco do eixo temático desta pesquisa, foram selecionados 19 estudos para caracterização que será exposta a seguir.

Os trabalhos serão aqui apresentados destacando seus objetivos, abordagens e procedimentos metodológicos, assim como os resultados obtidos nas investigações, para que haja uma aproximação do escopo de produções realizadas acerca da temática.

O **Quadro 2** apresenta os aspectos dos estudos como títulos, autores, as instituições, o nível (mestrado e/ou doutorado) e o ano de defesa.

Quadro 2. Trabalhos encontrados com os marcadores "Geometria" and "Educação Infantil".

Título	Autor	Orientador	Instituição	Nível	Ano
Matemáticas presentes em livros de leitura: possibilidades para a Educação Infantil	Denise Soares Arnold	Profa. Dra. Andréia Dalcin	UFRGS	Dissertação	2016
Proposta para o Ensino de Matemática através da construção e aplicação do Tangram: da Educação infantil ao Ensino Fundamental II	Paula Burkardt Moreira	Prof. Dr. Marcos Craizer	PUC - Rio	Dissertação	2016
Geometria espacial e Educação Infantil: possibilidades para o ensino a partir de uma proposta Etnomatemática	Ediana Cimadon	Profa. Dra. Ieda Maria Giongo	UNIVATES	Dissertação	2017
Desenvolvimento do pensamento geométrico na Educação Infantil: teorias e práticas	Izabella Godiano Siqueira	Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola	UNESP - Bauru	Dissertação	2019
Sentido espacial de crianças na Educação Infantil: entre mapas, gestos e falas	Simone Damm Zogaib	Profa. Dra. Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner	UFES	Tese	2019

Saberes docentes sobre figuras geométricas planas: contribuições do Fiplan no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil	Tauane Gomes Moreira	Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil	UFC	Dissertação	2019
Formação de professores para Educação Infantil: uma investigação acerca do ensino de formas geométricas	Claudia Maria de Souza Oliveira	Profa. Dra. Angélica da Fontoura Garcia Silva	UASP	Dissertação	2019
Referenciais pedagógicos de Pestalozzi e Froebel para o ensino de Geometria na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Nayara Leao Costa	Profa. Dra. Elenice de Souza Lodron Zuin	PUC - MG	Dissertação	2019
Quiz: elemento desencadeador do desenvolvimento dos conceitos de formas geométricas em crianças da Educação Infantil	Éllen Alves Matsuchita	Profa. Dra. Marisa da Silva Dias	UNESP	Dissertação	2020
A Geometria na Educação Infantil: da aparência de suas formas à essência de suas relações	Natacha Carolina de Oliveira Gervázio	Prof. Dr. José Roberto Boettger Giardinetto	UNESP	Dissertação	2020
Pensamento geométrico e autonomia intelectual: práxis pedagógica e arte	Ariene Vitalino da Silva	Profa. Dra. Gabriela dos Santos Barbosa	UERJ	Dissertação	2021

na Educação Infantil					
Jogos de Encaixe na Educação Infantil para o ensino de Geometria	Marinete Cordeiro Francisco	Prof. Dr. Jocitiel Dias da Silva	CUVC	Dissertação	2021
O sentido Espacial na Literatura Infantil	Hilda Souza da Cruz	Profa. Dra. Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner	UFES	Dissertação	2021
O sentido espacial em livros didáticos para professores de Educação Infantil	Silvana de Almeida Salgado	Profa. Dra. Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner	UFES	Dissertação	2021
Aprendizagens de professores da Educação Infantil de conceitos geométricos tendo o origami...	Priscila Marçal Presse	Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa	UFSCar	Dissertação	2022
O universo mágico da Geometria: Uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil	Graziela Espindola Mezzomo Spode	Prof. Dr. Valdir Pretto	UFN	Dissertação	2023
O jogo protagonizado e a atividade orientadora de ensino: vivências com noções geométricas na Educação Infantil	Lilian Aparecida Borges Pinto	Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa	UFSCar	Dissertação	2023
Geometria e Educação Infantil: percepções sobre o trabalho docente com crianças	Maria Marcilene Melo	Prof. Dr. Arthur Gonçalves Machado Junior	UFP	Dissertação	2023
Formação de professores da Educação Infantil	Marcela Mariah Leite Silva	Profa. Dra. Dilza Côco	IF	Dissertação	2023

sobre o conceito de localização na perspectiva histórico- cultural Vila - Velha					
---	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2024).

O primeiro estudo mapeado foi a dissertação "*Matemáticas presentes em livros de leitura: possibilidades para a Educação Infantil*", de autoria de Denise Soares Arnold, foi apresentada em 2016 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estudo problematiza as possibilidades de articulação entre matemática e literatura infantil no contexto da Educação Infantil, com a seguinte questão norteadora: que conexões entre matemática e literatura são possíveis nas práticas escolares com crianças de 4 a 6 anos? Para responder a essa indagação, a autora estabeleceu como objetivos identificar livros infantis de leitura destinados à faixa etária entre quatro e seis anos nos quais conteúdos matemáticos estejam presentes; classificar essas obras segundo categorias emergentes durante a análise; e, ainda, planejar e aplicar atividades pedagógicas com uma turma de crianças da Educação Infantil, buscando integrar práticas de leitura, contação de histórias e exploração de conceitos matemáticos.

A pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. No primeiro, de cunho exploratório e documental, foram mapeadas 347 obras por meio de visitas a livrarias, bibliotecas, acervos institucionais e lojas virtuais. As informações coletadas incluíram título, autor, ilustrador, editora, capa, conceitos matemáticos presentes e comentários da pesquisadora, compondo uma base de dados que possibilitou a posterior categorização dos livros em quatro grupos: livros de Atividade, livros Ficha, livros Paradidáticos e livros de Leitura Literária.

Essa categorização foi construída a partir da análise interpretativa do material, conforme proposto por Fiorentini e Lorenzato (2006), observando aspectos comuns nas abordagens narrativas e na presença da matemática nos enredos e imagens. O segundo momento consistiu em uma intervenção realizada com uma turma de Pré B de uma escola municipal de Ivoti, Rio Grande do Sul, composta por 25 crianças entre quatro e seis anos, no período de outubro a novembro de 2015.

Arnold (2016), que era também professora titular da turma, selecionou sete livros entre os mapeados e planejou sequências de atividades para cada obra, contemplando leitura

das histórias, jogos, brincadeiras, registros escritos, exploração de espaços internos e externos, uso de materiais diversos como massa de modelar, colagens e recursos digitais.

A abordagem metodológica adotada foi qualitativa. O primeiro momento caracterizou-se como pesquisa bibliográfica e documental, voltada à análise do material literário. O segundo configurou-se como pesquisa-ação, conforme os pressupostos de Tripp (2005), em que o pesquisador investiga sua própria prática com base em técnicas sistemáticas de coleta e análise de dados, buscando compreender e aprimorar a ação pedagógica.

A proposta metodológica foi fundamentada também nos estudos de Fiorentini e Lorenzato (2006), que orientaram o processo de categorização dos livros e de organização dos registros.

O referencial teórico articula as áreas de Educação Infantil, literatura infantil e ensino de matemática. As concepções de infância e sua historicidade são discutidas com base em Ariès (1981) e Cartaxo (2011), enquanto os aspectos históricos e estéticos da literatura infantil são tratados a partir de autores como Coelho (1991, 2015) e Paiva (2008). A Matemática na Educação Infantil é fundamentado nos estudos de Deheinzelin (2001), Kamii e DeVries (1986), Carraher (1989), Smole (1993), Comerlato (2013) e Carvalho (2010), com especial destaque para a pesquisa de Dalcin (2002), que investigou os livros paradidáticos de matemática, sendo referência central para a autora. A análise dos dados indicou que os livros Paradidáticos foram os mais frequentes no levantamento, seguidos pelos livros Ficha, livros de Atividade e livros de Leitura Literária.

Observou-se que os livros Paradidáticos apresentam diferentes formas de articular narrativa e conteúdo, sendo menos eficazes quando os conceitos matemáticos se sobrepõem à história. Os livros Ficha, ainda que tenham relevância na iniciação à leitura, nem sempre despertam o interesse das crianças, a não ser quando apresentam elementos interativos. Os livros de Leitura Literária, por sua vez, mesmo sem a intenção explícita de ensinar matemática, revelaram-se férteis para o trabalho com conteúdos matemáticos, permitindo discussões mais densas e integradas ao universo simbólico infantil.

As atividades realizadas com a turma evidenciaram que a integração entre imagens e narrativas potencializa a construção de conceitos matemáticos e o desenvolvimento da linguagem. As experiências propostas propiciaram o contato com conteúdos como contagem, medição, comparação de grandezas, formas geométricas, representação do tempo e operações com números. A análise também evidenciou a importância da articulação entre representações bidimensionais e experiências tridimensionais, especialmente no campo da Geometria. Como

produto da pesquisa, foi elaborado um catálogo contendo as obras analisadas, separadas por categoria, com suas respectivas capas, autores e conteúdos matemáticos, além das sequências de atividades desenvolvidas.

Os resultados, segundo Arnold (2016), permitem afirmar que a conexão entre matemática e literatura infantil é não apenas possível, mas desejável, pois favorece vivências mais significativas e integradoras na Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento articulado da linguagem, da imaginação e do pensamento matemático.

O segundo estudo mapeado trata-se da dissertação intitulada "*Proposta para o ensino da matemática através da construção e aplicação do Tangram – da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II*", de autoria de Paula Burkardt Moreira, foi apresentada em 2016 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

A pesquisa parte da inquietação da autora com os modos tradicionais de ensino da matemática e investiga como a utilização do Tangram, um quebra-cabeça de origem chinesa, pode contribuir para tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa, especialmente nos segmentos iniciais da escolarização. O problema do estudo consiste em compreender como o Tangram pode ser utilizado como recurso didático em três segmentos distintos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II e quais efeitos sua aplicação pode produzir nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

O objetivo central da pesquisa foi desenvolver e analisar uma proposta pedagógica que articula a construção e a exploração do Tangram com conteúdos matemáticos nos três níveis mencionados. Para isso, Moreira (2016) planejou atividades que se iniciavam com a leitura de uma lenda sobre a origem do Tangram, utilizada como estratégia de motivação e aproximação entre professora e alunos. Em seguida, cada turma construiu seu próprio Tangram, de acordo com suas possibilidades e faixa etária, e realizou atividades voltadas principalmente à exploração de conteúdos geométricos, mas também com abordagens relacionadas à Álgebra. O uso de recursos tecnológicos foi incorporado em alguns momentos como forma de potencializar o interesse e a participação dos estudantes.

Participaram da pesquisa turmas da rede pública do município do Rio de Janeiro, abrangendo crianças da Educação Infantil e alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Embora não sejam apresentados dados quantitativos sobre os participantes, a autora descreve suas experiências como professora nas três etapas e relata os efeitos observados nas atividades desenvolvidas.

A abordagem metodológica é qualitativa e se estrutura como um relato de prática com análise descritiva e reflexiva. A autora planejou, aplicou e analisou as atividades em sala de aula, observando as reações dos alunos, suas formas de participação, os desafios enfrentados e as aprendizagens evidenciadas. A proposta foi desenvolvida com atenção à ludicidade, ao protagonismo das crianças, à construção coletiva do conhecimento e à valorização da linguagem como mediadora do processo de aprendizagem.

O referencial teórico do estudo está baseado nas contribuições de Wallon (1951), Piaget (1976), Vygotsky (1984) e Ferreiro (1999). Os resultados apontam que o uso do Tangram favoreceu a exploração de noções geométricas como forma, simetria, decomposição e composição de figuras, orientação espacial e lateralidade, além de estimular o raciocínio lógico e a criatividade. A autora destaca que "[...] o contato com o Tangram aguça a percepção visual, desenvolve a capacidade de criar e recriar formas e imagens, estimula o pensamento lógico e amplia a comunicação" (Moreira, 2016, p. 33). As atividades com o Tangram revelaram-se especialmente potentes na Educação Infantil, onde o uso de materiais concretos, o contato corporal, a mediação pela linguagem e a escuta sensível do professor se mostraram fundamentais.

O terceiro estudo mapeado trata-se da dissertação intitulada "*Geometria espacial e Educação Infantil: possibilidades para o ensino a partir de uma proposta Etnomatemática*", de autoria de Ediana Cimadon, foi apresentada em 2017 na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). O estudo foi desenvolvido com base em uma prática pedagógica investigativa realizada com crianças do Jardim B (Pré-escola), em uma escola municipal de Educação Infantil do município de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem como problema central investigar quais saberes emergem de crianças de cinco e seis anos de idade quando lhes são propostas atividades voltadas às noções de Geometria Espacial, a partir de uma abordagem fundamentada na Etnomatemática.

O objetivo geral da investigação é analisar os saberes das crianças produzidos em práticas que envolvam noções de Geometria Espacial em situações significativas, que considerem seus contextos socioculturais e o conhecimento prévio que possuem sobre formas, espaço e representação. Assim, o trabalho busca compreender a matemática que emerge das práticas infantis dentro de seu contexto social, em oposição à imposição de um currículo que ignora tais vivências.

Participaram do estudo 21 crianças, com idades entre cinco e seis anos, integrantes de uma turma do Jardim B de uma escola municipal de Educação Infantil em Bento Gonçalves,

durante o primeiro semestre do ano letivo de 2017. Cimadon (2017) atuava como professora regente da turma no momento da realização da pesquisa, o que possibilitou um acompanhamento cotidiano e reflexivo das ações pedagógicas e das manifestações infantis.

A abordagem metodológica é qualitativa, com inspiração etnográfica, privilegiando a observação participante e o registro sensível das interações, produções e falas das crianças durante o desenvolvimento das atividades.

Os procedimentos metodológicos adotados incluíram a elaboração e aplicação de propostas pedagógicas envolvendo a construção de maquetes, desenhos, exploração de espaços internos e externos da escola, além de registros em diário de campo, produções gráficas, registros escritos e audiovisuais. A análise do material gerado na pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva interpretativa, considerando as produções das crianças como formas legítimas de expressão de saberes matemáticos.

O referencial teórico da pesquisa está ancorado na Etnomatemática, a partir das contribuições de D'Ambrosio (1996), que compreende a matemática como um conjunto de saberes construídos em diferentes contextos culturais. A autora também se apoia em autores que discutem a infância, a Educação Infantil e a aprendizagem matemática, como Kramer (2003), Barbosa (2001), Oliveira (2002), Smole e Diniz (2002), Nacarato e Passos (2003), além de dialogar com documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Os resultados obtidos analisam a emergência de diferentes saberes matemáticos infantis relacionados à noção de espaço, forma, orientação e representação tridimensional. As crianças demonstraram conhecimento prático sobre formas espaciais, dimensões, posições e relações espaciais por meio de construções com blocos, montagens de maquetes, desenhos com representações volumétricas e falas espontâneas. A mediação pedagógica fundamentada na escuta e no respeito às manifestações infantis possibilitou que os saberes das crianças fossem valorizados como ponto de partida para a ampliação de suas compreensões. Cimadon (2017) destaca que as práticas pedagógicas, quando intencionais e abertas à escuta das crianças, promovem aprendizagens significativas que articulam cultura, espaço e matemática. A pesquisa conclui que é possível e desejável trabalhar Geometria Espacial na Educação Infantil desde que as propostas sejam sensíveis aos contextos culturais das crianças e respeitem suas formas próprias de pensar e representar o mundo.

A dissertação intitulada "*Desenvolvimento do pensamento geométrico na Educação Infantil: teorias e práticas*", de autoria de Izabella Godiano Siqueira, foi apresentada em 2019

na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – *Campus* de Bauru) e o quarto estudo mapeado. O trabalho parte da constatação de que, embora os documentos oficiais brasileiros prevejam o ensino da Geometria desde a Educação Infantil, essa área da matemática continua sendo negligenciada nas práticas escolares. O problema da pesquisa consiste, portanto, em compreender de que forma o pensamento geométrico é abordado na Educação Infantil e como um material didático, estruturado a partir da teoria de Hoffer (1981), pode contribuir para esse processo.

O estudo foi realizado com uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, tendo como base metodológica a revisão de literatura de documentos originais, o estudo e revisão de bibliografias, pesquisas em artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, legislação e demais fontes.

Além disso, desenvolveu-se um material didático que envolve atividades virtuais capazes de contribuir com o desenvolvimento das habilidades geométricas em crianças de cinco e seis anos de idade com base na proposta de Hoffer (1981) visualização, aplicação, desenho e verbal, que aponta essas dimensões como fundamentais para o desenvolvimento do pensamento geométrico, aos níveis do desenvolvimento do pensamento geométrico de Van Hiele e pautado nos referenciais teóricos abordados no trabalho.

O referencial teórico mobilizado pela autora articula a teoria das habilidades geométricas de Hoffer (1981) com estudos sobre o desenvolvimento do pensamento geométrico e a aprendizagem da Matemática na infância. Entre os principais autores utilizados estão Clements e Sarama (2009), que defendem a importância das trajetórias de aprendizagem para o ensino da Matemática nos anos iniciais; Duval (2009), cujas contribuições destacam a importância das representações semióticas no pensamento matemático; Lorenzato (2006), que discute a ludicidade e a manipulação concreta na exploração matemática; e Libâneo (2008), que fundamenta a importância do planejamento e da intencionalidade pedagógica. Segundo Hoffer (1981), a habilidade de visualização está relacionada à capacidade de perceber, comparar e transformar figuras; a habilidade de aplicação refere-se à resolução de problemas utilizando propriedades geométricas; a habilidade de desenho diz respeito à representação gráfica de figuras; e a habilidade verbal refere-se à capacidade de expressar conceitos geométricos por meio da linguagem.

Os resultados da pesquisa indicam que as atividades propostas permitiram o desenvolvimento das quatro habilidades geométricas nas crianças participantes. Siqueira (2019) conclui que o ensino da Geometria na Educação Infantil é não apenas possível, mas

necessário, desde que orientado por práticas intencionais, planejadas e mediadas por recursos adequados à faixa etária.

O quinto estudo mapeado refere-se a tese intitulada "*Sentido espacial de crianças na Educação Infantil: entre mapas, gestos e falas*", de autoria de Simone Damm Zogaib, apresentada em 2019 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A pesquisa se insere no campo da Educação Matemática, mais especificamente na área da Geometria, com foco no desenvolvimento do sentido espacial de crianças pequenas. A autora parte da constatação de que, apesar da importância da Geometria no desenvolvimento cognitivo infantil, esse campo ainda é pouco explorado na Educação Infantil.

A questão central da investigação consiste em analisar as evidências do sentido espacial manifestadas por crianças de quatro a seis anos em suas interações, brincadeiras e tarefas no espaço escolar, com vistas a compreender as características da Geometria emergente nas práticas infantis.

O objetivo geral do estudo foi analisar evidências do sentido espacial de crianças da Educação Infantil, que emergem em interações no espaço escolar. A partir desse foco, Zogaib (2019) desdobrou três objetivos específicos: investigar as relações espaciais evidenciadas pelas crianças, por meio de suas falas, gestos e mapas; verificar articulações entre essas relações e as habilidades de orientação e visualização espacial; e analisar características geométricas e espaciais manifestadas pelas crianças tanto na produção quanto na leitura, interpretação e uso de mapas do ambiente escolar. A pesquisa foi realizada em uma turma de Educação Infantil de uma escola pública do município da Serra, no Espírito Santo, composta por crianças entre quatro e seis anos de idade.

A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, fundamentada em uma epistemologia interpretativa. O delineamento do estudo se deu em três fases principais. A primeira consistiu na fundamentação teórica e revisão bibliográfica, mapeando produções acadêmicas sobre o tema e realizando os primeiros contatos com as crianças participantes. A segunda fase correspondeu à realização de um experimento de ensino, que envolveu a aplicação de um conjunto de tarefas previamente planejadas para instrumentalizar a investigação.

As técnicas de coleta de dados utilizadas incluíram observação participante, aplicação de tarefas e entrevistas com as crianças. Os dados empíricos foram registrados por meio de anotações em diário de campo, fotografias, audiogravações e videogravações. As gravações em áudio e vídeo, bem como as entrevistas, foram posteriormente transcritas para análise. A

terceira e última fase consistiu na análise retrospectiva do material coletado, com a definição de categorias analíticas e a constituição de episódios de pesquisa baseados no experimento de ensino.

O referencial teórico do estudo é constituído por diferentes campos do conhecimento. A autora fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vygotsky (2001), para tratar da aprendizagem como processo mediado pela interação social.

Para abordar a noção de sentido espacial, recorre a autores como Clements e Sarama (2009), que discutem o desenvolvimento do pensamento geométrico na infância, e à tipologia de habilidades espaciais de Uttal et al. (2013), que diferencia orientação e visualização espaciais.

Também são mobilizadas as contribuições de Radford (2009) sobre a multimodalidade dos processos semióticos no contexto da Educação Matemática, além de estudos da área da cartografia escolar e da linguagem infantil. Steffe e Thompson (2000) para a ideia de que é preciso escutar, interpretar e valorizar a matemática expressa pelas crianças em suas ações cotidianas, Battista (1990), para fundamentar que a capacidade espacial está intimamente relacionada à habilidade matemática, sendo os modelos mentais utilizados em operações espaciais muitas vezes os mesmos mobilizados em operações matemáticas.

Owens (1999) e Clements (2004) fundamenta no estudo que o desenvolvimento do sentido espacial se dá, especialmente, por meio da articulação entre visualização e orientação espacial, esta última entendida como a capacidade de localizar-se, movimentar-se e indicar direções no espaço, enquanto a visualização espacial refere-se à habilidade de criar, interpretar e manipular mentalmente imagens bidimensionais e tridimensionais.

Os resultados da pesquisa revelam que o sentido espacial das crianças se manifesta de modo complexo e multifacetado por meio de gestos, falas e representações cartográficas. A análise do material empírico permitiu identificar sete categorias que expressam aspectos do sentido espacial: orientação espacial, visualização espacial, imagens mentais, representações externas (mapas, gestos e falas), correspondência representacional, correspondência geométrica e a relação self-space-map [eu-espaço-mapa]. As crianças demonstraram habilidades para localizar, descrever e representar objetos no espaço escolar, utilizando pontos de referência, noções de direção, distância e perspectiva. Além disso, evidenciaram a capacidade de alinhar mapas e realizar movimentos de rotação física e mental para interpretar a posição dos elementos representados.

A pesquisa aponta que essas manifestações constituem uma "Geometria das crianças", ou seja, formas próprias de compreender e representar o espaço, construídas a partir de suas experiências e interações no cotidiano escolar

. Essa Geometria, segundo a autora, deve ser reconhecida como base para a construção de uma "Geometria para e com as crianças" nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Zogaib (2019) destaca, ainda, desafios que devem ser enfrentados para o desenvolvimento do sentido espacial, como a compreensão da lateralidade (direita e esquerda), o uso de pontos de referência e a transposição entre diferentes representações espaciais.

O sexto estudo "*Saberes docentes sobre figuras geométricas planas: contribuições do Fiplan no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil*" elaborada por Tauane Gomes Moreira na Universidade Federal do Ceará em 2019. O estudo insere-se no eixo temático Aprendiz, Docência e Escola, articulando a investigação sobre a formação docente, o ensino de Geometria e o uso de recursos didáticos na Educação Infantil.

O problema do estudo se centraliza na questão de como os saberes docentes de uma professora se reorganizam para o ensino de figuras geométricas planas a partir da utilização do Fiplan, recurso didático desenvolvido para esse fim.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar os saberes docentes reelaborados por uma professora de uma turma do Infantil V, com foco na utilização do Fiplan. Entre os objetivos específicos, destacam-se: caracterizar a articulação dos saberes docentes dessa professora sobre figuras geométricas planas; identificar as contribuições do Fiplan para tais saberes; e avaliar a implementação de propostas pedagógicas relacionadas a esse conteúdo a partir do uso do recurso.

A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como sujeito uma professora da rede pública municipal de Fortaleza. O trabalho foi organizado em três fases: observação, entrevista e formação continuada, esta última contemplando estudo, planejamento, implementação e avaliação de atividades com o Fiplan.

A fundamentação teórica articula autores como Barguil (2016, 2018), Fonseca (2005), Lorenzato (2006) e Duhalde e Cuberes (1998) sobre Educação Matemática e Geometria na infância, além de Tardif, Pimenta e outros autores sobre os saberes docentes e a importância da articulação entre conhecimento conteudístico, pedagógico e existencial. O trabalho também dialoga com a Teoria dos Van Hiele para pensar os níveis de pensamento geométrico e as implicações para o ensino.

Nos procedimentos metodológicos, a pesquisa delineou um percurso em que, na fase de observação, foram identificadas situações em que, mesmo sem tratar explicitamente de figuras geométricas planas, havia possibilidades de potencializar o trabalho geométrico. A entrevista revelou conflitos conceituais e metodológicos, mostrando lacunas nos saberes da professora sobre as características e propriedades das figuras planas.

A fase de formação continuada oportunizou à docente o contato com o Fiplan, permitindo reorganizar suas práticas, planejar novas situações de ensino e criar estratégias para além da identificação e nomeação das figuras, favorecendo a construção de conceitos geométricos pelas crianças.

O Fiplan, recurso didático central da pesquisa, é composto por 60 peças de figuras planas (triângulos, quadrados, retângulos e círculos), variando em tamanho, formato e cor. Sua utilização mostrou-se eficaz para ampliar o repertório pedagógico da professora, possibilitando a exploração de propriedades geométricas de forma mais apropriada do que materiais tridimensionais como os blocos lógicos, cuja inadequação para o ensino de figuras planas é destacada pela autora.

Os resultados indicaram, segundo Moreira (2019) que a professora diminuiu suas lacunas conceituais e demonstrou maior flexibilidade e compromisso em transformar sua prática pedagógica, articulando os saberes docentes em prol da aprendizagem significativa das crianças. A pesquisa evidencia, portanto, que o ensino de Geometria na Educação Infantil, mediado por recursos didáticos adequados e por processos de formação continuada, pode favorecer a reelaboração dos saberes docentes e enriquecer as experiências matemáticas das crianças. Segundo a autora, o trabalho reforça a importância de o professor questionar intencionalidades, metodologias e recursos utilizados, reafirmando o papel da reflexão e da prática crítica como elementos constitutivos da profissionalidade docente.

A dissertação intitulada "*Formação de professores para Educação Infantil: uma investigação acerca do ensino de formas geométricas*" foi desenvolvida por Claudia Maria de Souza Oliveira e apresentada à Universidade Anhanguera de São Paulo em 2019, sendo o sétimo estudo mapeado. A pesquisa parte da constatação de lacunas significativas na formação inicial e continuada de professoras da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao ensino da Geometria, e busca compreender como se dá a (re)significação dos conhecimentos profissionais necessários para o ensino de formas poligonais a partir da participação em um grupo de estudos.

O problema de pesquisa foi assim formulado: quais os conhecimentos profissionais a respeito de polígonos são explicitados por estudantes do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia de uma universidade da Grande São Paulo, atuantes na Educação Infantil, durante sua participação em um grupo de estudos? O objetivo geral foi analisar a (re)significação da base de conhecimentos necessários para o ensino de polígonos explicitada pelas professoras participantes. Entre os objetivos específicos, destacam-se promover reflexões sobre o ensino da Matemática na Educação Infantil, identificar lacunas no conhecimento comum e especializado e observar como as participantes ressignificam saberes sobre formas geométricas a partir das vivências no grupo.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, organizada em três fases: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e análise de dados. A primeira fase contemplou um mapeamento de estudos nacionais sobre ensino de Geometria, formação docente e grupos de estudo, incluindo autores como Etcheverria (2008), Lorenzato (1995), Pavanello (1993, 2004), Shaida e Palma (2013) e Pavanello e Costa (2018). A fundamentação teórica articula ainda Shulman (1986) e Ball, Thames e Phelps (2008) sobre os conhecimentos necessários para ensinar Matemática, assim como Serrazina (1999, 2012) no que se refere à reflexão sobre a prática docente.

A pesquisa de campo foi realizada com um grupo de alunas concluintes do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia de uma universidade particular da Grande São Paulo, todas professoras atuantes na Educação Infantil. O grupo se reuniu em cinco sessões de estudos de duas horas cada, totalizando dez horas, complementadas por atividades individuais, também de dez horas. Os dados foram produzidos a partir de questionário inicial, registros de atividades, gravações em áudio e vídeo, além de relatos reflexivos.

As análises indicaram segundo Oliveira (2019) inicialmente que havia lacunas nos conhecimentos comuns e especializados das participantes, revelando insegurança em relação à definição, classificação e propriedades das formas poligonais. Esse estranhamento inicial foi superado gradativamente ao longo das sessões, por meio da mediação teórica e das vivências práticas com materiais como o Tangram.

A análise dos resultados mostra que as professoras avançaram de uma postura fechada, marcada por insegurança, para uma atitude mais aberta, reflexiva, investigativa e questionadora. As trocas de experiências dentro do grupo de estudos foram fundamentais para que as participantes ressignificassem conceitos e reelaborassem conhecimentos didático-pedagógicos. O trabalho destacou a relevância do grupo como espaço formativo que

promove a articulação entre teoria e prática, estimulando o desenvolvimento do pensamento geométrico e fortalecendo a autonomia docente no ensino de formas poligonais.

A pesquisa, de acordo com Oliveira (2019) conclui que ainda persiste uma lacuna na formação inicial de pedagogas quanto ao ensino de Geometria, reforçando a necessidade de políticas de formação continuada que favoreçam momentos de estudo coletivo e reflexivo. A autora defende a constituição de grupos de estudos como estratégia viável e potente para fortalecer o conhecimento profissional, a prática docente fundamentada e a qualidade do ensino de Matemática na Educação Infantil.

O oitavo estudo mapeado refere-se à dissertação intitulada "*Referenciais pedagógicos de Pestalozzi e Froebel para o ensino de Geometria na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*" desenvolvido por Nayara Leão Costa e apresentado a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 2019. O estudo se insere na perspectiva de recuperar e articular os pressupostos pedagógicos de Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Froebel, elaborados entre o final do século XVIII e início do século XIX, como subsídio para o ensino de Geometria nos primeiros segmentos da Educação Básica.

O problema do estudo parte da constatação de que há pouca disponibilidade de materiais na língua portuguesa que abordem as contribuições de Pestalozzi e Froebel para a Educação Matemática, em especial para o ensino da Geometria. Assim, o objetivo geral foi retomar os pressupostos desses educadores, relacionando-os ao ensino de Geometria na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando evidências de suas propostas nos documentos oficiais brasileiros, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida a partir de pesquisa documental e bibliográfica, com análise de fontes primárias e secundárias, abrangendo textos originais de Pestalozzi e Froebel, destinado à formação inicial e continuada de professores, articulando história da educação, fundamentos pedagógicos e possibilidades de aplicação prática.

A fundamentação teórica revisita aspectos da trajetória histórica do ensino de Geometria no Brasil, do período Imperial à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, passando pelo Movimento da Matemática Moderna e sua repercussão no currículo dos anos iniciais. Dialoga também com estudos contemporâneos da Educação Matemática, destacando autores como Zuin (2017), Pinto e Valente (2014), Calkins (1950), entre outros, que possibilitam entender a

permanência e atualização de princípios como a educação intuitiva, o uso de materiais concretos e a aprendizagem ativa na abordagem do espaço e da forma.

A pesquisa empírica contemplou questionários e entrevistas com estudantes de Pedagogia e professores atuantes em uma Unidade Municipal de Educação Infantil e em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ambas localizadas em Belo Horizonte. Os resultados indicaram um desconhecimento significativo da obra de Pestalozzi e Froebel por parte dos participantes, bem como lacunas na compreensão do papel da Geometria na formação integral das crianças.

Mesmo diante desse cenário, Costa (2019) verificou a presença de alguns preceitos desses educadores nos documentos curriculares vigentes, sobretudo no RCNEI e nos PCN de Matemática, ao enfatizarem o trabalho com relações espaciais, exploração de formas e uso de materiais manipulativos.

O produto educacional desenvolvido, validado em minicurso com professores em exercício, reafirmou a relevância de revisitar os princípios pedagógicos de Pestalozzi e Froebel, especialmente no que se refere à aprendizagem intuitiva, ao uso dos dons de Froebel como recursos para o ensino de conceitos geométricos básicos e à articulação entre observação, descrição e representação. O trabalho destaca que o ensino de Geometria, para além de identificar figuras, deve promover a investigação, o reconhecimento de propriedades e relações espaciais, consolidando um pensamento geométrico desde a infância.

Nas considerações finais, a autora reforça a importância de uma formação docente que valorize a história da educação, resgatando contribuições pioneiras como as de Pestalozzi e Froebel, e defende que sua integração à prática pedagógica pode oferecer subsídios valiosos para o planejamento, a escolha de materiais e o desenvolvimento de metodologias ativas, capazes de favorecer a aprendizagem significativa da Geometria na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O nono estudo "*Quiz: elemento desencadeador do desenvolvimento dos conceitos de formas geométricas em crianças da Educação Infantil*", de autoria de Éllen Alves Matsuchita, apresentada em 2020 na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – Bauru), no contexto de um mestrado profissional em Educação. A pesquisa tem como foco a análise de elementos mediadores na formação de conceitos de formas geométricas por crianças da Educação Infantil, por meio de um quiz desenvolvido a partir da perspectiva histórico-cultural. A questão que orienta a investigação é: de que forma o jogo de perguntas, elaborado com base na teoria histórico-cultural e atuando como mediador da aprendizagem,

pode desencadear o desenvolvimento de conceitos científicos sobre formas geométricas em crianças do último ano da Educação Infantil?

A pesquisa foi realizada com crianças de uma turma do infantil II⁶, com idade em torno de cinco anos, de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A autora não exercia a docência da turma, atuando como pesquisadora externa. A pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, inserida no contexto de um mestrado profissional que prevê a elaboração de um produto educacional.

Os procedimentos metodológicos envolveram a construção de um quiz com questões voltadas às formas geométricas – triângulo, quadrado, retângulo e círculo – formuladas com base na teoria histórico-cultural. O produto educacional elaborado é um objeto virtual de aprendizagem, contendo sete questões de múltipla escolha e quatro questões abertas, com apresentação em áudio e imagens, considerando a faixa etária das crianças que ainda não são leitoras fluentes.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas realizadas com três duplas de crianças, filmadas e posteriormente transcritas. Durante as entrevistas, as crianças interagiram com o quiz, justificaram suas respostas, confrontaram ideias e desenvolveram argumentos. A análise dos dados pautou-se nos fundamentos da teoria histórico-cultural, especialmente na compreensão dos elementos mediadores da aprendizagem e da formação de conceitos científicos, conforme Vygotsky (2001).

Foram também mobilizadas contribuições de Hoffer (1981), no que se refere às habilidades geométricas – visualização, aplicação, desenho e verbal – além de autores como Smole et al. (2014), Lorenzato (2006) e Cury (2006), que discutem práticas pedagógicas para o ensino da Geometria na infância.

A autora dialoga com autores como Oliveira (2002), ao tratar da apropriação dos signos culturais e do papel da linguagem, e com Smole e Diniz (2001), no que se refere ao ensino da matemática na infância. A noção de mediação como elemento central da aprendizagem é abordada com apoio em Rego (1995) e Van der Veer e Valsiner (1996). Também são utilizados textos de Oliveira e Rego (1996), para reforçar a ideia de que o desenvolvimento se dá por meio da internalização de signos culturalmente construídos e mediados socialmente.

⁶ Crianças de 5 anos

Em relação ao ensino de Geometria, autores como Kamii e Joseph (1988) são utilizados para discutir a construção do conhecimento geométrico a partir de experiências concretas e significativas.

Os resultados da pesquisa indicaram que as crianças reconhecem características das formas geométricas, como o número de pontas, mas ainda apresentam dificuldades conceituais, como a confusão entre vértices e lados. Observou-se também que, embora os contextos históricos das questões do quiz não tenham sido mobilizados nas respostas das crianças, o instrumento se mostrou eficaz como provocador de conflitos cognitivos e mediações significativas. O estudo conclui que o quiz possui potencial para fomentar o desenvolvimento de conceitos geométricos na Educação Infantil de forma lúdica e significativa, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais intencionais no campo da Geometria.

A dissertação intitulada "*A Geometria na Educação Infantil: da aparência de suas formas à essência de suas relações*", de Natascha Carolina de Oliveira Gervázio, defendida em 2020 na Universidade Estadual Paulista (UNESP – Bauru), foi o décimo estudo mapeado e buscou compreender como a Geometria é apresentada para crianças pequenas com idades entre quatro e cinco anos, quais relações elas estabelecem entre a Geometria e seu ambiente e como se apropriam dessas relações.

O estudo teve como objetivo desenvolver jogos digitais com uma proposta de ensino por relações, promovendo a ludicidade como estratégia de ensino desde a manipulação dos objetos até a compreensão da tridimensionalidade das formas. A pesquisa foi realizada com crianças da pré-escola de uma escola municipal de um município do interior do estado de São Paulo, com aproximadamente 90 mil habitantes, e envolveu o acompanhamento em sala de aula da aplicação das atividades. A autora não era professora da turma, mas acompanhou os momentos da prática pedagógica colaborando na construção e na análise do processo investigativo.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, que se apoia na pesquisa bibliográfica e na observação sistemática das crianças durante a aplicação dos jogos digitais desenvolvidos. O trabalho foi estruturado em dois capítulos: o primeiro trata do desenvolvimento sensorial para percepção dos conceitos geométricos e da situação do ensino da Geometria na Educação Infantil; o segundo capítulo descreve a experiência de ensino realizada, analisando-a à luz da proposta de ensino por relações e da pedagogia histórico-crítica.

Os procedimentos metodológicos envolveram observações em sala de aula, registros de falas e comportamentos das crianças durante a aplicação dos jogos e análise qualitativa desses dados. A intervenção pedagógica teve como eixo a construção de um material digital composto por três jogos: o primeiro envolvendo o reconhecimento de formas geométricas em três dimensões, o segundo voltado à montagem de figuras a partir da exploração espacial das formas e o terceiro desafiando as crianças a localizar e relacionar objetos em diferentes posições espaciais.

O referencial teórico do estudo fundamenta-se, principalmente, nos documentos oficiais brasileiros como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Lei nº 9.394/96), o RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), bem como em autores da Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa considera também a importância do desenvolvimento sensorial e perceptivo das crianças na aprendizagem dos conceitos geométricos e sustenta que a ludicidade, por meio dos jogos digitais, pode favorecer a mediação entre as formas percebidas e os conceitos geométricos mais abstratos.

Como resultado, observou-se que a utilização dos jogos digitais possibilitou uma apropriação mais significativa das relações entre formas geométricas pelas crianças, indo além da simples aparência visual para uma compreensão mais profunda de suas características relacionais. Constatou-se que, ao serem desafiadas pelos jogos, as crianças mobilizaram estratégias de pensamento espacial e estabeleceram relações entre os objetos e o ambiente, o que contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio geométrico. A autora conclui que a inserção da Geometria na Educação Infantil, com base em propostas lúdicas e que privilegiam as relações entre as formas, é fundamental para ampliar o repertório conceitual das crianças desde os primeiros anos escolares.

O décimo primeiro estudo mapeado é intitulado "*Pensamento geométrico e autonomia intelectual: práxis pedagógicas e arte na Educação Infantil*", de Ariene Vitalino da Silva, apresentado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2021, como dissertação de mestrado em Educação, Cultura e Comunicação. A pesquisa tem como problema central compreender como se dá a construção do pensamento geométrico por crianças da Educação Infantil em uma perspectiva decolonial, a partir da arte, considerando a relação entre o ensino de Geometria, a prática pedagógica e a valorização de identidades historicamente silenciadas.

O principal objetivo do estudo é investigar como a articulação entre o pensamento geométrico e a autonomia intelectual pode ser potencializada por meio de uma práxis pedagógica com base na arte e na pedagogia decolonial. Como objetivos específicos, a autora

propõe analisar a produção de saberes geométricos em crianças da Educação Infantil a partir de experiências com obras da artista modernista Tarsila do Amaral, bem como refletir sobre as possibilidades de construção de uma prática pedagógica antirracista e emancipada, em um espaço educativo situado em contexto de favela.

A pesquisa foi realizada com crianças da Educação Infantil matriculadas no Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Zilda Arns, localizado na comunidade da Maré, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A turma era composta por estudantes entre quatro e cinco anos de idade, com os quais a autora desenvolveu atividades durante o ano letivo.

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa e fundamenta-se na pesquisa-ação crítica colaborativa, a qual permite à pesquisadora atuar como agente de transformação no contexto investigado. Tal abordagem foi inspirada nos pressupostos de Thiollent (2011), considerando a indissociabilidade entre pesquisa, formação e ação.

Os procedimentos metodológicos envolveram observações participativas, registros em diário de campo, produções gráficas das crianças, fotografias e vídeos das atividades realizadas. A intervenção pedagógica foi organizada a partir da análise e exploração de obras de Tarsila do Amaral, especialmente os quadros "Sol Poente", "Manacá" e "O Mamoeiro", que foram utilizados como elementos desencadeadores de reflexões geométricas e identitárias.

As atividades propostas priorizaram a identificação de formas geométricas planas, sua representação em diferentes linguagens (oral, escrita, plástica), bem como a valorização das vivências culturais das crianças. A análise dos dados foi realizada com base na construção de episódios que evidenciam os processos de aprendizagem, diálogo e apropriação dos conceitos geométricos, sempre articulando tais processos aos atravessamentos sociais e identitários dos sujeitos envolvidos.

O referencial teórico utilizado pela autora articula três eixos fundamentais. O primeiro diz respeito aos marcos legais da Educação Infantil, incluindo a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Lei nº 9.394/96), o RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017). O segundo eixo fundamenta-se na teoria do desenvolvimento do pensamento geométrico de Van Hiele (1957), especialmente no que diz respeito aos níveis de compreensão das formas geométricas pelas crianças, considerando os aspectos de visualização, análise e dedução informal.

O terceiro eixo é composto pelo pensamento decolonial, com destaque para autores como Walsh (2009), Candau (2012) e Nilma Lino Gomes (2017), cujas contribuições possibilitam compreender a educação como prática de resistência e afirmação das identidades

negras e periféricas. A autora também dialoga com os estudos de D'Ambrósio (2002) ao pensar a Etnomatemática como saber contextualizado, e com autores da pedagogia crítica como Paulo Freire (1996), no sentido de defender uma educação libertadora e dialógica.

Os resultados obtidos pelo estudo indicam que as crianças foram capazes de identificar, nomear, comparar e relacionar diferentes formas geométricas planas a partir da observação e recriação de elementos das obras de arte. As atividades permitiram a mobilização de saberes geométricos em contextos significativos, favorecendo não apenas a aprendizagem conceitual, mas também o fortalecimento da autoestima e da identidade das crianças, especialmente por meio da valorização de suas vivências culturais e territoriais.

A autora destaca que a articulação entre a arte, a Geometria e a pedagogia decolonial promoveu momentos de escuta ativa, protagonismo infantil e construção coletiva do conhecimento, evidenciando que a matemática pode ser compreendida e vivenciada de forma crítica, sensível e situada.

Assim, o estudo defende uma prática pedagógica que reconheça as vozes das crianças como produtoras de saberes e afirma que uma Geometria pensada a partir das relações entre arte, território e identidade é possível e necessária na Educação Infantil.

A dissertação intitulada "*Jogos de encaixe na Educação Infantil para o ensino de Geometria*" foi desenvolvida por Marinete Cordeiro Francisco e apresentada a Faculdade Vale do Cricaré, em São Mateus/ES, foi o décimo segundo estudo mapeado em 2021. O estudo tem como problema central investigar a importância atribuída pelos professores aos jogos de encaixe como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem da Geometria na Educação Infantil, especificamente no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Liane Quinta, no município de Presidente Kennedy/ES.

O objetivo geral da pesquisa foi verificar se os professores utilizam jogos de encaixe no ensino da Geometria para crianças pequenas. Entre os objetivos específicos, destaca-se analisar a importância que esses profissionais atribuem aos jogos no processo de aprendizagem, descrever a contribuição que percebem nos jogos de encaixe para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças e elaborar um manual orientador para o uso pedagógico desses jogos na Educação Infantil.

A abordagem metodológica foi qualitativa, com pesquisa de campo, desenvolvida mediante a aplicação de questionários com perguntas abertas. A coleta de dados ocorreu junto a professores, pedagogos e gestores da instituição pesquisada, totalizando 14 participantes. A análise dos dados foi feita de forma descritiva, sistematizando as respostas de acordo com as

categorias emergentes das falas dos sujeitos, sem o uso de uma técnica de análise de conteúdo estruturada em categorias teóricas ou referenciais complexos.

No que se refere ao referencial teórico, Francisco (2021) fundamenta suas reflexões principalmente em normas oficiais, documentos orientadores da Educação Infantil e em seu próprio entendimento sobre a relevância do brincar e da ludicidade como direito das crianças, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não há citação de autores clássicos da Educação ou da Educação Matemática na parte do referencial teórico o texto se apoia em uma perspectiva prática e contextual, centrada na experiência da escola pesquisada e na importância do jogo como atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Entre os resultados, a pesquisa aponta que os professores reconhecem os jogos de encaixe como ferramentas significativas para o aprendizado da Geometria e para o desenvolvimento de habilidades como coordenação motora, percepção espacial e reconhecimento de formas, cores e tamanhos. No entanto, a pesquisa identificou dificuldades relacionadas à disponibilidade de recursos, à organização de tempo pedagógico para explorar os jogos com intencionalidade e à falta de orientações claras para planejar atividades que articulem objetivos geométricos ao brincar.

Assim, como proposta prática, a autora elaborou um manual para uso dos jogos de encaixe como produto educacional, reunindo orientações básicas, sugestões de atividades e recomendações para professores, visando subsidiar a aplicação desses jogos no cotidiano das turmas da Educação Infantil do CMEI.

A autora conclui que os jogos de encaixe são recursos lúdicos eficazes para o ensino de Geometria na primeira infância, pois favorecem a aprendizagem de forma prazerosa, significativa e contextualizada, além de possibilitar que as crianças pratiquem conhecimentos enquanto brincam, sem sobrecarga de atividades meramente repetitivas.

O décimo terceiro estudo mapeado refere-se à dissertação "*O sentido espacial na literatura infantil*" desenvolvida por Hilda Souza da Cruz e apresentada a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tendo como principal foco analisar como a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento do sentido espacial, mais especificamente da orientação espacial, com crianças de 4 e 5 anos. A questão central que orientou a pesquisa foi: que possibilidades alguns livros de literatura infantil oferecem para explorar ideias de orientação espacial na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos?

Assim, o objetivo geral consistiu em identificar e analisar em algumas obras de literatura infantil o que se encontra de orientação espacial, além de refletir sobre possibilidades de trabalho integrado com os campos de experiência previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da Educação Básica. Para alcançar esse propósito, a autora estabeleceu três objetivos específicos: identificar as pistas de orientação espacial presentes em livros de literatura infantil, discutir possibilidades de trabalho a partir do acervo da Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa (ES) e relacionar essas pistas aos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2017).

A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, de natureza documental e exploratória. Foram selecionados três livros de literatura infantil para análise: *Lúcia Já-Vou-Indo*, *A Ponte* e *João e Maria*. A escolha das obras, segundo Cruz (2021) considerou critérios como acessibilidade no acervo escolar, interesse das crianças e potencial de exploração de noções espaciais a partir das imagens e narrativas.

A análise envolveu o levantamento de trechos e situações dos livros que favorecem o trabalho com a orientação espacial, articulando-os com diálogos e atividades que professoras podem propor para mobilizar a curiosidade das crianças sobre objetos, posições e deslocamentos.

O referencial teórico apoia-se em autores como Smole (2000) e Smole, Diniz e Cândido (2003), que discutem o desenvolvimento do pensamento geométrico infantil; Mendes e Delgado (2008), que abordam a importância da visualização e orientação espaciais desde a infância; Zogaib (2019), que trata das noções espaciais como parte da leitura do mundo; além de Lajolo (1982) e Cademartori (1991), que fundamentam a concepção de literatura infantil como espaço de imaginação, fantasia e desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Para além dos autores, a pesquisa se ancora em documentos normativos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC (Brasil, 2017), que destacam a importância de integrar o trabalho com Geometria ao cotidiano das crianças pequenas.

Os procedimentos metodológicos envolveram análise textual e iconográfica das obras selecionadas, relacionando situações narradas e ilustrações com habilidades de discriminação visual, localização, direção, distância e configuração de ambientes. A partir dessa leitura, a autora elaborou sugestões de diálogos e práticas pedagógicas para explorar tais conceitos em sala de aula, potencializando o desenvolvimento da orientação espacial de forma lúdica, prazerosa e significativa, alinhada aos campos de experiência da BNCC.

Os resultados indicaram, segundo Cruz (2021) que há um grande potencial para articular literatura infantil e orientação espacial na Educação Infantil. As histórias analisadas permitem que as crianças se familiarizem com noções espaciais ao explorarem percursos, posições, deslocamentos e relações entre objetos e ambientes. Para a autora, essa abordagem amplia as vivências das crianças e valoriza suas experiências cotidianas em um mundo marcado pela presença constante da Geometria. A pesquisa também enfatiza a importância de o professor atuar com intencionalidade pedagógica, criando condições para que as crianças desenvolvam habilidades espaciais a partir de contextos significativos e do brincar.

Como reflexão final, Cruz (2021) defende que o trabalho com literatura infantil, articulado à orientação espacial, representa uma possibilidade rica e viável de ensino da Geometria na infância, promovendo aprendizagens que vão além da simples identificação de formas geométricas.

A dissertação intitulada "*O sentido espacial em livros didáticos para professores de Educação Infantil*" elaborada por Silvana de Almeida Salgado e apresentada a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), foi o décimo quarto estudo mapeado e tem como eixo central analisar as potencialidades de livros didáticos para a Educação Infantil no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao sentido espacial das crianças.

O problema de pesquisa parte da questão: que possibilidades as atividades de livros didáticos oferecem para explorar ideias de orientação e visualização espacial na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos? Dessa forma, a autora estabelece como objetivo geral analisar atividades de livros didáticos voltados para professores da Educação Infantil, verificando de que modo possibilitam um trabalho intencional com orientação espacial e visualização espacial.

A abordagem metodológica é qualitativa e documental, de natureza exploratória-descritiva. O corpus da análise constituiu-se de três obras selecionadas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2019) para a Educação Infantil: *Aprender com a criança: experiência e conhecimento; Cadê? Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche;* e *Pé de Brincadeira*. As análises foram realizadas à luz de critérios e categorias elaborados com base nos referenciais teóricos sobre Geometria e sentido espacial infantil, com ênfase nas habilidades de orientação e visualização espacial.

No referencial teórico, a pesquisa dialoga com autores como Smole, Diniz e Cândido (2003), Mendes e Delgado (2008), Monteiro (2010), Lorenzato (2019/2006) e Zogaib (2019), que discutem a importância da Geometria e do sentido espacial no processo de

desenvolvimento infantil. Além disso, Chopin (2004), Marco Silva (2012) e Bittencourt (2008) fundamentam reflexões sobre a função do livro didático como instrumento pedagógico. A pesquisa ancora-se ainda em documentos normativos como o RCNEI, DCNEI e a BNCC, que orientam práticas intencionais na Educação Infantil, articulando interações, brincadeiras e experiências significativas para a formação das crianças.

Os procedimentos metodológicos envolveram três fases: levantamento bibliográfico, seleção e análise das atividades, e triangulação entre dados, referencial teórico e campos de experiência da BNCC. A análise revelou pistas importantes nas atividades propostas, que, quando mediadas de forma intencional pelos professores, podem contribuir para ampliar as habilidades do sentido espacial das crianças.

Entre os resultados, destacou-se a relevância de ações que explorem deslocamentos, localização, direção, uso de referenciais espaciais e percepção de formas em contextos do cotidiano escolar, articulando o trabalho com a linguagem espacial de forma lúdica e integrada.

Salgado (2021) conclui que as atividades dos livros didáticos analisados podem fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, oferecendo subsídios para que eles reconheçam e aproveitem as oportunidades pedagógicas de desenvolvimento do sentido espacial, considerando a intencionalidade educativa e a mediação dialógica. Nesse sentido, propõe-se que professores se apropriem das sugestões de interações e brincadeiras como estratégias para potencializar as experiências das crianças, transformando situações corriqueiras em momentos de aprendizado geométrico significativo.

O décimo quinto estudo "*Aprendizagens de professores da Educação Infantil de conceitos geométricos tendo o origami como material lúdico e didático*", de autoria de Priscila Marçal Presse defendida em 2022 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e tem como foco a análise da aprendizagem de professores da Educação Infantil sobre conceitos geométricos por meio do uso do origami como material lúdico e didático, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas. A pesquisa é motivada pela seguinte questão: quais são as aprendizagens de professores da Educação Infantil sobre conceitos geométricos quando utilizam o origami no contexto de um curso online?

O estudo foi realizado com professoras da Educação Infantil participantes de um curso de formação continuada ministrado em formato remoto, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do estado de São Paulo. O curso foi desenvolvido entre agosto e outubro de 2021, com aulas ao vivo via *Google Meet* e a

utilização do *Google Classroom* para envio e devolução de atividades, em um contexto de pandemia. A metodologia adotada foi qualitativa, orientada pela teoria histórico-cultural, especialmente pelos fundamentos de Vygotsky (2001), que entende a aprendizagem como decorrente das relações sociais e mediada por signos. Os dados foram coletados por meio da observação das interações nas aulas síncronas, das atividades realizadas pelas participantes e dos registros produzidos em diário de campo.

A análise das aprendizagens dos professores foi organizada em três categorias: a aprendizagem ocorrida durante a realização das dobraduras, considerando as dificuldades e facilidades; a aprendizagem relativa ao reconhecimento de figuras geométricas a partir da composição e decomposição do origami; e a aprendizagem quanto aos conceitos geométricos evidenciados nesse processo.

O referencial teórico que sustenta a pesquisa articula a teoria histórico-cultural com discussões sobre formação docente, ludicidade e ensino de Geometria na Educação Infantil, fundamentando-se em autores como Vygotsky (2001), Fiorentini e Lorenzato (2006), Smole, Diniz e Cândido (2007), e Takahashi (2016).

Os resultados obtidos indicam que o origami se mostrou um recurso potente para o ensino de Geometria, proporcionando um ambiente de aprendizagem significativo para as docentes participantes. Inicialmente, segundo Presse (2022) algumas professoras relataram insegurança quanto aos conceitos matemáticos, mas com o desenvolvimento do curso foi possível observar avanços na compreensão e uso de figuras geométricas planas e espaciais.

A prática com o origami, segundo a autora, favoreceu a construção de conhecimentos geométricos e contribuiu para que as participantes compreendessem a importância do uso de materiais lúdicos e significativos no ensino de matemática na Educação Infantil. As aprendizagens relatadas evidenciam a relevância de propostas formativas que integrem teoria e prática de maneira sensível às necessidades e ao cotidiano das professoras da educação básica, sobretudo em contextos desafiadores como o ensino remoto.

O décimo sexto estudo mapeado trata-se da dissertação "*O universo mágico da Geometria: uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil*", de autoria de Graziela Espindola Mezzomo Spode, defendida em 2023 na Universidade Franciscana (UFN), e tem como foco principal investigar as potencialidades de uma sequência didática voltada ao ensino da geometria na Educação Infantil, construída a partir do enredo "O universo mágico da Geometria". O estudo parte da constatação da necessidade de recursos e referenciais teóricos para o ensino de Matemática nesse segmento educacional, especialmente no que se

refere à Geometria, tema que ainda aparece com pouca ênfase nas práticas pedagógicas cotidianas.

O objetivo da pesquisa foi identificar quais potencialidades poderiam emergir a partir da implementação de uma proposta didática estruturada com base em uma narrativa lúdica, visando facilitar o contato inicial das crianças com conceitos geométricos. O trabalho teve como participantes uma turma da Educação Infantil de uma escola municipal do município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

Spode (2023) não atuava como professora da turma, mas foi a responsável pela elaboração, aplicação e análise da sequência didática, sendo sua atuação claramente delimitada no papel de pesquisadora-interventora. A metodologia adotada foi qualitativa, com características de pesquisa descritiva e explicativa, centrando-se na observação dos comportamentos das crianças durante a execução das atividades propostas.

Os procedimentos metodológicos envolveram a construção e aplicação de uma sequência didática composta por uma narrativa estruturada "O universo mágico da Geometria", combinada a atividades lúdicas com foco em conceitos básicos da Geometria plana, tais como formas, tamanhos, posicionamentos e atributos.

A produção de dados ocorreu por meio de registros em áudio e imagem das interações e falas das crianças durante as etapas da sequência, sendo posteriormente analisadas com base em categorias emergentes da prática. Spode (2023) destaca que, durante as atividades, as crianças demonstraram interesse e engajamento, sendo possível observar indícios de desenvolvimento de habilidades como a identificação e a classificação de figuras geométricas, bem como a construção de noções espaciais associadas a vivências do cotidiano.

O referencial teórico da dissertação foi construído com base em estudos sobre o ensino da matemática na Educação Infantil, com ênfase na importância do lúdico como recurso para a aprendizagem. Entre os autores utilizados, destacam-se Smole e Diniz (2001), que discutem o papel do ensino da Matemática na infância; Oliveira (2002), sobre os fundamentos da Educação Infantil; além dos documentos legais que orientam a prática docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

A autora também embasa sua proposta em teorias que abordam o desenvolvimento infantil e a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, interativas e significativas para as crianças pequenas.

Os resultados obtidos evidenciaram que a proposta baseada em uma sequência didática lúdica, centrada em uma narrativa envolvente, contribuiu positivamente para a aprendizagem dos conceitos geométricos pelas crianças. Observou-se maior curiosidade, participação ativa nas atividades e uma ampliação do repertório das crianças em relação às formas geométricas, suas características e suas ocorrências no ambiente escolar e familiar.

Spode (2023) conclui que o trabalho desenvolvido pode servir de inspiração para outros professores e professoras da Educação Infantil, sendo um exemplo de como integrar elementos da literatura, do lúdico e da Matemática em propostas interdisciplinares e criativas.

O décimo sétimo estudo mapeado refere-se à dissertação intitulada "*O jogo protagonizado e a atividade orientadora de ensino: vivências com noções geométricas na Educação Infantil*" elaborada por Lilian Aparecida Borges Pinto e defendida em 2023 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O estudo se insere no campo da Educação Matemática, com foco na Educação Infantil, e teve como problema central investigar as possibilidades de organização do jogo protagonizado como uma atividade pedagógica orientadora, visando proporcionar experiências com noções geométricas para crianças pequenas. A pesquisa parte da compreensão da Psicologia Histórico-Cultural, que reconhece o jogo de papéis como a principal atividade das crianças na fase pré-escolar.

Contudo, propõe um redimensionamento desse jogo, concebendo-o como protagonista da ação pedagógica, em articulação com a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), com a finalidade de promover o desenvolvimento de conceitos geométricos por meio de experiências sensoriais, corporais e simbólicas.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as possibilidades de organização do jogo protagonizado a partir dos princípios da AOE, como uma proposta de ensino de noções geométricas para a Educação Infantil. A investigação foi realizada com um grupo de crianças de cinco anos matriculadas em uma turma do segundo estágio da Educação Infantil em uma escola da rede pública.

A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, de natureza aplicada, com inspiração na pesquisa-formação e na pesquisa interventiva. O trabalho se estrutura em duas partes principais: a primeira discute fundamentos teóricos da Educação Infantil e da Educação Matemática com base nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, da Atividade Orientadora de Ensino e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; a segunda parte apresenta a construção e análise da proposta pedagógica realizada com as crianças. O jogo

protagonizado desenvolvido teve como temática “A Confeitaria” e foi elaborado como produto educacional da dissertação, sendo estruturado em episódios que integravam diferentes situações problemáticas, materiais manipuláveis (como barro, formas geométricas plásticas e moldes), ações dramáticas e mediações pedagógicas.

Durante a intervenção pedagógica, os procedimentos de coleta de dados envolveram registros escritos em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo, os quais foram utilizados posteriormente para análise interpretativa do material empírico. Pinto (2023) organizou três unidades de análise a partir do desenvolvimento do jogo: a percepção do barro por meio dos sentidos (olfato, tato e visão); a elaboração de objetos tridimensionais utilizando barro; e a criação de desenhos de formas bidimensionais a partir das formas tridimensionais.

A fundamentação teórica do estudo articula as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente com base em Vygotsky, Leontiev e Davidov, além da discussão sobre a Atividade Orientadora de Ensino a partir dos trabalhos de Moura (2010, 2017), Freitas (2003) e Lopes (2021). A autora também dialoga com pesquisas recentes que abordam a Educação Infantil como espaço de construção do conhecimento matemático, como as produções de Oliveira (2014) e Lopes (2021), entre outras.

Os resultados do estudo evidenciaram que a organização do jogo protagonizado, estruturado com base na AOE, proporcionou experiências significativas de aprendizagem para as crianças, especialmente em relação à construção de noções geométricas. A interação das crianças com os materiais e com os colegas durante a atividade dramática favoreceu o desenvolvimento da percepção sensorial, da análise de propriedades de objetos tridimensionais e da representação gráfica de formas geométricas.

Observou-se ainda que, ao assumirem papéis sociais no contexto fictício da confeitaria, as crianças engajaram-se em ações intencionais que exigiram observação, comparação, nomeação e argumentação, promovendo a mobilização de conhecimentos espaciais e geométricos.

A autora conclui que a proposta pedagógica investigada contribui para a constituição de uma prática educativa mais reflexiva, sistematizada e intencional, que reconhece as crianças como sujeitos capazes de aprender e produzir conhecimento matemático de maneira lúdica, concreta e significativa.

A dissertação intitulada "*Geometria e Educação Infantil: percepções sobre o trabalho docente com crianças*" elaborada por Maria Marcilene Melo e apresentada a Universidade Federal do Pará, em 2023, foi o décimo oitavo estudo mapeado com ênfase na construção do

pensamento geométrico das crianças pequenas e na formação continuada de professores para esse trabalho. A questão de investigação que norteou o estudo foi: "Em que termos a construção do pensamento geométrico das crianças vem sendo proposta nas práticas pedagógicas da Educação Infantil?".

O objetivo geral consistiu em compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Infantil no processo de construção do pensamento geométrico das crianças, buscando analisar as percepções e experiências docentes diante desse campo do conhecimento.

A fundamentação teórica articula autores como Imbernón (2009, 2011), que discute a importância da formação continuada como estratégia de mudança e inovação no trabalho docente; Lorenzato (2018) e Valente (2014), que abordam as especificidades da Geometria para a criança, ressaltando a relevância do ensino de conceitos geométricos de forma contextualizada, exploratória e lúdica; além dos documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI, 2017), que orientam as práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças, considerando as experiências com formas, espaços e relações.

O estudo foi desenvolvido no município de São Francisco do Pará, envolvendo um curso de formação continuada direcionado a cinco coordenadores pedagógicos e 23 professores de Educação Infantil da rede municipal, cuja implementação ocorreu no primeiro semestre de 2022. A pesquisa adotou abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante, permitindo a imersão da pesquisadora no contexto das escolas e o acompanhamento direto das atividades formativas e das práticas docentes.

Os procedimentos metodológicos incluíram a aplicação de questionários para levantamento das percepções iniciais dos professores, uso de diários de campo para registros de observações sistemáticas durante os encontros de formação, além de registros em vídeo e áudio que possibilitaram captar interações, falas e reflexões. Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2011, 2013), permitindo organizar e interpretar os materiais coletados de forma dialógica e processual.

Os resultados revelaram que a participação no curso de formação continuada provocou reflexões importantes sobre a presença da Geometria no cotidiano da Educação Infantil, desafiando práticas ainda centradas em atividades fragmentadas ou mecânicas. Emergiram

novos paradigmas relacionados à importância da formação coletiva e ao fortalecimento do conhecimento individual e coletivo dos professores sobre o objeto investigado.

A pesquisa apontou, ainda, que os docentes reconhecem a necessidade de ampliar suas práticas com experiências geométricas mais significativas, alinhadas aos campos de experiência previstos pela BNCC, principalmente no que se refere à exploração de formas, posições, localização e movimentação no espaço. Como produto educacional, a pesquisa resultou na elaboração de um ebook, que reúne atividades inspiradas nas ações desenvolvidas durante o curso de formação, oferecendo subsídios teórico-práticos para que professores possam planejar e executar propostas didáticas que valorizem o trabalho com Geometria na infância. O material reafirma a importância de articular teoria e prática de forma contextualizada, considerando o brincar, as interações e as experiências concretas das crianças como elementos essenciais para a construção do pensamento geométrico desde os primeiros anos de escolarização.

O décimo nono e último estudo "*Formação de professores da Educação Infantil sobre o conceito de localização na perspectiva histórico-cultural*" desenvolvida por Marcela Mariah Leite Silva em 2023 e apresentada ao Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

O problema de pesquisa partiu do questionamento: de que modo o estudo do movimento histórico-lógico do conceito de localização com professores da Educação Infantil contribui para a organização do trabalho pedagógico na infância? Assim, o objetivo geral estabelecido foi compreender as relações entre o estudo do movimento histórico-lógico do conceito de localização, desenvolvido em uma ação formativa com professores da Educação Infantil, e a organização do trabalho pedagógico voltado a conhecimentos matemáticos nesta etapa da Educação Básica.

Para alcançar tal objetivo, Silva (2023) delineou ações investigativas como: organizar um grupo de estudos com professores da Educação Infantil, realizar estudos sobre o movimento histórico-lógico do conceito geométrico de localização, propor tarefas de formação articuladas à Teoria Histórico-Cultural (THC) e à Atividade Orientadora de Ensino (AOE), além de criar espaços para o compartilhamento de propostas didáticas.

Participaram da pesquisa professoras da rede pública municipal de Vitória (ES) que integraram o curso de extensão intitulado *Estudo sobre localização na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural*. Este curso teve como foco problematizar e aprofundar conceitos matemáticos, especialmente o de localização, no campo da Geometria, com vistas à ressignificação do trabalho pedagógico. As ações formativas foram estruturadas em dois

momentos principais: inicialmente, realizaram-se tarefas de estudos teóricos para o entendimento do movimento histórico-lógico do conceito; em seguida, as professoras participantes compartilharam relatos de experiências com as ações planejadas e implementadas em suas turmas, potencializando a troca de saberes e práticas.

A abordagem metodológica caracteriza-se como um estudo de natureza teórico-empírica, inspirado nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético. Para o registro dos dados empíricos, utilizaram-se gravações em áudio e vídeo, fotografias, registros escritos e orais, questionários e diários de campo. A análise de dados deu-se por meio da organização de cenas e episódios, estruturados em dois grandes eixos: localização do corpo no espaço e localização do objeto no espaço.

O referencial teórico ancora-se em autores da abordagem histórico-cultural, como Vigotski (2010), Leontiev (2001) e Moura (2000, 2018), entre outros, que fundamentam a perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento humano como processos mediados socialmente. Dialoga também com os conceitos de Atividade Orientadora de Ensino e Zona de Desenvolvimento Proximal, articulando as reflexões sobre o ensino da matemática na Educação Infantil com base na mediação intencional do professor. Além disso, a pesquisa dialoga com Cedro, Moretti e Moraes (2019), Araujo (2017) e Pozebon (2017), contribuindo para aprofundar a compreensão sobre a importância da organização do trabalho pedagógico intencional.

Entre os resultados, Silva (2023) destaca que as ações formativas possibilitaram o fortalecimento de compreensões sobre o conceito de localização e suas articulações com outros conhecimentos matemáticos. As professoras ampliaram suas possibilidades de planejar experiências educativas significativas, desenvolvendo atividades que exploram deslocamentos no espaço, trajetos e mapas, mobilizando a criança como sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Como desdobramento, a pesquisa produziu um material educativo em formato de livro, reunindo propostas formativas e tarefas didáticas sobre o conceito de localização para serem aplicadas na prática docente com crianças pequenas, reafirmando a importância da formação continuada e coletiva para qualificar o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

2.4 Caracterização de trabalhos sobre "Início da docência" and "Educação Infantil"

Foram encontrados com esse marcador um total de 4 pesquisas, mas, após a leitura sistemática dos trabalhos com base no foco do eixo temático desta pesquisa, foram

selecionados 2 estudos para caracterização que será exposta a seguir, visto que 8 destes já foram caracterizados na seção 2.1 com os marcadores "Professor Iniciante" and "Educação Infantil".

Os trabalhos serão aqui apresentados destacando seus objetivos, abordagens e procedimentos metodológicos, assim como os resultados obtidos nas investigações, para que haja uma aproximação do escopo de produções realizadas acerca da temática.

O **Quadro 3** apresenta os aspectos dos estudos como títulos, autores, as instituições, o nível (mestrado e/ou doutorado) e o ano de defesa.

Quadro 3. Trabalhos encontrados com os marcadores "Início da docência" and "Educação Infantil".

Título	Autor	Orientador	Instituição	Nível	Ano
Aprendizagem da docência: o que revelam as trajetórias das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto	Tawana Domeneghi Orlandi Tosta	Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza	UFSCar	Dissertação	2019
Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco	Maria Cecília Cerminaro Derisso	Profa. Dra. Emília Freitas de Lima	UFSCar	Tese	2020

Fonte: Elaboração Própria (2024).

O primeiro estudo mapeado refere-se à dissertação "*Aprendizagem da docência: o que revelam as trajetórias das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Ribeirão Preto*" elaborado por Tawana Domeneghi Orlandi Tosta e apresentado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2019. A autora parte da compreensão de que a docência é um processo contínuo de aprendizagem que se inicia com as experiências escolares enquanto aluna e se prolonga ao longo da formação inicial e continuada.

A pesquisa tem como foco compreender como ocorre a aprendizagem da docência entre professoras que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, considerando suas trajetórias formativas e profissionais.

A investigação tem como objetivos centrais conhecer e analisar as trajetórias de vida, formação e atuação profissional dessas docentes; identificar suas concepções sobre formação continuada e apontar as demandas formativas manifestas.

O problema de pesquisa se ancora na necessidade de compreender como essas professoras constroem seus saberes docentes e que elementos são relevantes em seus percursos de desenvolvimento profissional. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com ênfase na perspectiva biográfica de histórias de vida. Tosta (2019) desenvolveu o estudo em uma escola municipal de Educação Infantil, aplicando questionários abertos e realizando entrevistas com três professoras da instituição.

A análise dos dados gerou três eixos de investigação: experiências como aluna e escolha pela docência; formação profissional e início na carreira docente; e concepções e demandas formativas das professoras.

A autora fundamenta-se em referenciais que discutem o desenvolvimento profissional docente, como Tardif (2002), que considera os saberes da experiência e da prática como centrais na constituição da identidade docente, e Marcelo García (1999), ao defender que o desenvolvimento profissional se dá por meio de processos reflexivos e dialógicos. Também se apoia em Bolívar (2002), Dubar (2005) e Nóvoa (1992; 1995), que abordam a formação docente a partir de uma perspectiva autobiográfica e identitária, além de autores que discutem a especificidade da docência na Educação Infantil, como Kramer (2005), Barbosa (2007) e Campos (2008).

Os dados revelam que as trajetórias dessas professoras são marcadas por múltiplas experiências que contribuem para sua formação, desde vivências como estudantes até interações em cursos formais e informais, oficinas, formações em serviço e trocas com colegas e com as próprias crianças. Segundo Tosta (2019) a formação inicial, embora significativa, não se mostrou suficiente, sendo complementada por um constante processo de busca de saberes na prática cotidiana.

A análise também evidencia que as professoras constroem sua profissionalidade em meio a desafios, como a desvalorização histórica da Educação Infantil, a precarização do trabalho e a ausência de formações contínuas alinhadas às suas realidades. As demandas formativas identificadas incluem a necessidade de cursos que articulem teoria e prática, momentos coletivos de reflexão e trocas, espaços de escuta e autonomia para escolha dos temas a serem estudados, além de maior valorização das especificidades da Educação Infantil.

As professoras manifestaram interesse em formações que envolvam os temas do brincar, do cuidar, da ludicidade e da escuta das crianças, bem como em ações que favoreçam o reconhecimento das práticas docentes e fortaleçam a identidade profissional.

Em síntese, a dissertação evidencia que a aprendizagem da docência na Educação Infantil se dá por meio de processos múltiplos e contínuos, atravessados por experiências pessoais, sociais e institucionais. A escuta das trajetórias das professoras permite compreender como se constroem os saberes docentes e as formas de enfrentamento às dificuldades cotidianas. A autora defende a importância de políticas públicas de formação continuada que valorizem a escuta das professoras, respeitem as especificidades da infância e da prática pedagógica e contribuam efetivamente para o fortalecimento do trabalho docente na Educação Infantil.

O segundo estudo e último estudo mapeado refere-se a tese intitulada "*Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco*" de Maria Cecília Cerminaro Derisso, defendida em 2019, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). A investigação se insere no campo da formação de professores e da profissionalidade docente, tomando como foco o processo de (re)início da docência na Educação Infantil por professoras com mais de cinco anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Derisso (2019) parte do pressuposto de que a mudança de etapa educacional configura um novo começo na carreira, o que conduz o docente a um processo de reconstrução de sua profissionalidade. A problemática da pesquisa foi assim delineada: quais aspectos da profissionalidade docente se mantêm e quais são refeitos quando o professor inicia a atuação em uma nova etapa da educação básica?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como se configura a profissionalidade do professor com experiência docente consolidada quando inicia uma nova atuação na Educação Infantil, identificando os elementos que permanecem de sua trajetória anterior e os que são (re)construídos diante das especificidades da nova etapa.

As participantes da pesquisa foram seis professoras da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atuavam na Educação Infantil, mas possuíam trajetória anterior consolidada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo foi conduzido em contexto real de prática docente, a partir da vivência e da trajetória profissional das participantes.

A abordagem metodológica adotada foi quanti-qualitativa, com ênfase na perspectiva interpretativa. O percurso metodológico contou com a aplicação de um questionário com

escala do tipo Likert para coleta de dados quantitativos e, posteriormente, com entrevistas semiestruturadas para obtenção de dados qualitativos, aprofundando a análise das dimensões subjetivas do fenômeno investigado. Os dados do questionário serviram como base para a seleção das participantes da fase qualitativa e para a elaboração das entrevistas. A análise dos dados foi orientada pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), e estruturada em três categorias: aspectos da profissionalidade que se mantêm, aspectos que se (re)constróem e implicações para o desenvolvimento profissional.

O referencial teórico foi construído a partir de autores que discutem a formação e o desenvolvimento profissional docente, tais como Nóvoa (1992), Tardif (2014), Huberman (2007) e Marcelo Garcia (2009). Também dialoga com estudos específicos sobre o início da docência e suas singularidades, como os de Shulman (1986), Gatti (2009) e Garcia (1999), além de pesquisas sobre a Educação Infantil e sua especificidade como campo de atuação docente, com apoio em Oliveira-Formosinho (2002) e Kramer (2005). O conceito central de profissionalidade docente é abordado na tese a partir de uma perspectiva que integra os saberes da experiência, os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, reconhecendo a docência como uma prática situada e influenciada pelo contexto de atuação.

Os resultados obtidos indicam que as professoras participantes mantêm aspectos de sua profissionalidade construídos ao longo de sua experiência anterior, como os saberes relacionais, o domínio dos conteúdos escolares e a gestão do trabalho em sala de aula. Entretanto, ao iniciarem sua atuação na Educação Infantil, as docentes enfrentam desafios específicos relacionados à reorganização do tempo pedagógico, às práticas de cuidado, às formas de interação com as crianças pequenas e ao reconhecimento do brincar como eixo estruturante da prática pedagógica.

Assim, foi identificado um processo de (re)construção da profissionalidade, marcado por aprendizagens desencadeadas pelo confronto com a especificidade do novo campo de atuação. Derisso (2019) conclui que o (re)início da docência representa um momento de reconfiguração identitária e profissional, exigindo formas específicas de apoio institucional e formativo. Além disso, propõe a compreensão do início da docência não como uma fase única da carreira, mas como uma experiência que pode se repetir em diferentes momentos e contextos, exigindo do professor a reconstrução contínua de seus saberes e práticas.

2.5 Caracterização de trabalhos sobre "Professor Iniciante" e "Grupo Colaborativo"

Como mencionado no início da seção 2, o marcador utilizado nesta fase do mapeamento não foi booleano, visto que não apareceram trabalhos utilizando esse marcador. Assim, utilizou-se o marcador "Professor Iniciante" e "Grupo Colaborativo", visando continuidade do processo de mapeamento.

Foram encontrados com esse marcador um total de 6 pesquisas, mas, após a leitura sistemática dos trabalhos com base no foco do eixo temático desta pesquisa, foram selecionados 5 estudos para caracterização que será exposta a seguir.

Os trabalhos serão aqui apresentados destacando seus objetivos, abordagens e procedimentos metodológicos, assim como os resultados obtidos nas investigações, para que haja uma aproximação do escopo de produções realizadas acerca da temática.

O **Quadro 4** apresenta os aspectos dos estudos como títulos, autores, as instituições, o nível (mestrado e/ou doutorado) e o ano de defesa.

Quadro 4. Trabalhos encontrados com os marcadores "Professor Iniciante" e "Grupo Colaborativo".

Título	Autor	Orientador	Instituição	Nível	Ano
Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo	Klinger Teodoro Ciríaco	Profa. Dra. Maria Raquel Miotto Morelatti	UNESP	Tese	2016
Conhecimentos "de" e "sobre" Geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um grupo colaborativo	Gislaine Aparecida Puton Zortêa	Profa. Dra. Zulind Luzmarina Freitas	UNESP	Dissertação	2018
A formação do professor experiente no Projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes	Elizabeth Gaspar de Oliveira	Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha	UFMT	Dissertação	2019
Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor	Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro	Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato	UFSCar	Tese	2019
Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais	Jéferson Muniz Alves Gracioli	Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato	UFSCar	Tese	2022

do ensino fundamental na rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência (READ) da UFSCar					
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2024).

O primeiro estudo mapeado refere-se a tese intitulada "*Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo*", de Klinger Teodoro Ciríaco, defendida em 2016 na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP Presidente Prudente e tem como objetivo central analisar o movimento de aprendizagem da docência em Matemática vivenciado por um grupo de professoras iniciantes. Esse grupo era composto por quatro docentes egressas do curso de Pedagogia e uma da licenciatura em Matemática, todas atuantes nos primeiros anos da carreira docente em escolas públicas e privadas de Naviraí, Mato Grosso do Sul.

A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida sob a modalidade de pesquisa-ação estratégica, articulando-se ao cotidiano das docentes em processo de iniciação profissional.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas quadrimestrais e registros das interações ocorridas nos encontros do grupo colaborativo, ao longo de cerca de dois anos. A tese parte da compreensão de que o início da docência se apresenta como um momento de vulnerabilidade profissional, exigindo suporte formativo que integre aspectos emocionais, didáticos e epistemológicos, principalmente no ensino da Matemática.

Ciríaco (2016) apoia-se nos estudos de Shulman (1986, 1987), ao discutir os conhecimentos necessários à docência, como o conhecimento pedagógico de conteúdo ao conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento curricular. Destaca-se também a presença das ideias de Fiorentini (2004, 2013) sobre saberes docentes e formação colaborativa; de Ponte (2003) sobre o ensino de Matemática; e de Oliveira (2010), que contribui com reflexões sobre a constituição docente em contextos de formação inicial e continuada.

O autor também dialoga com autores que analisam o início da docência como etapa formativa crítica, a exemplo de Nóvoa (1995), Marcelo García (1999), Huberman (2000) e, enfatizando os desafios da constituição da identidade docente e os efeitos do isolamento profissional no início da carreira.

Para discutir o ensino e a aprendizagem da Matemática e os saberes específicos da docência matemática, o autor mobiliza importantes contribuições teóricas. Smole, Diniz e Cândido (2003) são referenciadas ao discutir o papel da resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem, destacando a necessidade de práticas que promovam o raciocínio, a argumentação e a comunicação matemática em sala de aula.

Lorenzato (2006) é utilizado como base para compreender a didática da matemática e a importância da reflexão docente na constituição dos saberes profissionais. D'Ambrósio (1990) é citado por sua contribuição à Etnomatemática, que valoriza os saberes culturais dos alunos no processo de ensino, enfatizando a relevância do contexto sociocultural para uma prática pedagógica crítica e significativa.

Ciríaco (2016) conclui que a experiência coletiva permitiu às professoras iniciantes ressignificar seus saberes sobre a Matemática escolar, promovendo a construção de uma prática docente mais autônoma e reflexiva. As participantes passaram a contextualizar a introdução dos conteúdos, promovendo a escuta ativa dos alunos e a problematização dos saberes matemáticos em sala. Além disso, a interação com uma professora de formação específica em Matemática favoreceu o fortalecimento de vínculos entre conhecimentos da área e estratégias didáticas.

Um aspecto importante foi o uso do grupo colaborativo como espaço de escuta, partilha e orientação, que possibilitou às docentes enfrentarem os desafios da iniciação à docência e refletirem criticamente sobre suas práticas, o que gerou mudanças significativas em suas trajetórias profissionais.

O segundo estudo mapeado trata-se da dissertação intitulada "*Conhecimentos 'de' e 'sobre' Geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um grupo colaborativo*", de autoria de Gislane Aparecida Puton Zortêa, defendida em 2018 na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP).

A problemática investigada parte da seguinte questão: em que medida a experiência de narrar e compartilhar práticas no ensino de Geometria em um grupo colaborativo pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes? A autora buscou compreender como a participação em um grupo com características colaborativas poderia favorecer a constituição de conhecimentos "de" e "sobre" Geometria por duas professoras iniciantes do Ensino Fundamental.

Como objetivo geral, a pesquisa visou verificar de que modo a experiência de participar de um grupo colaborativo, ao compartilhar e refletir sobre suas práticas

pedagógicas, colabora para a ampliação dos conhecimentos didático-pedagógicos das participantes, especialmente em relação ao ensino de Geometria.

O estudo contou com a participação de duas professoras iniciantes em exercício na rede pública de ensino de um município do interior paulista, ambas egressas de cursos de Pedagogia. As interações foram conduzidas em um espaço de grupo colaborativo criado especificamente para a pesquisa.

O trabalho adotou a abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação estratégica, possibilitando acompanhar o percurso das professoras, por meio de sessões reflexivas, roteiros de entrevistas semiestruturadas e registros audiovisuais, que foram utilizados como disparadores para a análise das práticas pedagógicas das docentes.

Entre os procedimentos metodológicos, destacam-se as entrevistas, a construção de narrativas e o compartilhamento de experiências práticas sobre o ensino de Geometria, tanto por meio da fala quanto por registros audiovisuais e reflexões coletivas. Os encontros com o grupo colaborativo foram organizados de modo a proporcionar a partilha de dificuldades e estratégias, bem como momentos de estudo coletivo e análise conjunta de aulas, registros e atividades realizadas.

O referencial teórico adotado envolveu a contribuição de autores que discutem a formação de professores, especialmente no que se refere à constituição dos saberes docentes Tardif (2014); Gauthier et al., (1998), aos conhecimentos específicos para o ensino de matemática Shulman (1986, 1987) e ao papel da Geometria no currículo da Educação Básica (Brasil, 1997, 2018). Além disso, os estudos sobre grupos colaborativos na Educação Matemática brasileira Coelho (2009); Fiorentini (2004) e Oliveira (2006).

Os resultados da pesquisa indicam que a fase inicial da docência, marcada por desafios, conflitos e exigências, pode ser significativamente atravessada por ações de formação contínua baseadas em colaboração.

Segundo Zortêa (2018), as participantes mobilizaram conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias e ressignificaram práticas a partir do contato com o grupo. A partilha de experiências, a análise conjunta de episódios de ensino e o uso de videograções mostraram-se potentes na constituição de uma prática mais consciente e reflexiva. A autora destaca que as docentes desenvolveram maior autonomia e capacidade de análise crítica, passando a reconhecer a importância da Geometria em sua prática pedagógica e investindo em sua presença mais sistemática nas aulas.

O estudo conclui que a experiência de grupo colaborativo foi fundamental para o fortalecimento da profissionalidade das docentes iniciantes, especialmente no que tange ao ensino de Geometria. A interação entre pares, mediada por diálogo, escuta e análise conjunta, promoveu aprendizagens significativas que contribuíram para a constituição dos saberes docentes, revelando o potencial formativo de espaços coletivos de reflexão.

O terceiro estudo mapeado refere-se à dissertação intitulada "*A formação do professor experiente no Projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes*" desenvolvido por Elizabete Gaspar de Oliveira da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *Campus* de Rondonópolis, no ano de 2019.

A pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender como se configuram as relações entre professores experientes e iniciantes, no contexto da formação continuada promovida pelo projeto OBEDUC (Observatório da Educação), com foco em práticas colaborativas entre universidade e escola.

O trabalho investigativo partiu do seguinte problema: de que modo o professor iniciante percebe o acompanhamento do professor experiente após sua participação no projeto OBEDUC/UFMT/CUR? E, de forma complementar, como o professor experiente se vê nesse processo de acompanhamento ao professor iniciante a partir da formação recebida nesse mesmo projeto? O objetivo central foi analisar como professoras experientes e iniciantes ressignificam suas compreensões sobre o acompanhamento pedagógico em decorrência da participação na formação continuada desenvolvida no projeto.

Oliveira (2019) fundamentou-se nos pressupostos de um processo formativo contínuo, pautado em experiências vividas no cotidiano escolar e na troca de saberes entre profissionais em diferentes momentos da carreira.

Oliveira (2019) sustenta sua análise com base em referenciais que discutem a formação docente, entre eles Nóvoa (1995), Marcelo García (2009), Gatti (2009), Imbernón (2010), Tardif (2014), entre outros. Esses autores contribuíram para discutir a importância da experiência, da reflexão e da constituição de saberes docentes no processo formativo, bem como para reforçar a perspectiva da formação como um percurso contínuo e coletivo, articulado ao cotidiano escolar.

As participantes do estudo foram duas professoras experientes e duas professoras iniciantes da rede municipal de ensino de Rondonópolis, Mato Grosso, que participaram das formações do projeto OBEDUC. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa e a técnica utilizada para coleta de dados consistiu em entrevistas narrativas com as docentes. A

análise dos dados foi organizada a partir do eixo temático "percepção do professor iniciante e experiente sobre o acompanhamento na prática pedagógica", que permitiu a identificação de sentidos atribuídos pelas participantes às formações realizadas e às relações estabelecidas no acompanhamento das práticas pedagógicas.

Os resultados evidenciaram que os professores experientes, embora tenham anos de docência, nem sempre se sentem preparados para acompanhar e apoiar efetivamente os professores iniciantes, o que gera inseguranças e lacunas formativas. Essa constatação foi confirmada pelas próprias falas das participantes, indicando a necessidade de formações voltadas à mediação e ao acompanhamento pedagógico.

As professoras iniciantes, por sua vez, relataram sentimentos de medo, insegurança e solidão no ingresso à profissão, ressaltando a importância do apoio recebido no grupo colaborativo proporcionado pelo OBEDUC, especialmente no que diz respeito à escuta, ao compartilhamento de experiências e à construção conjunta do saber docente.

O quarto estudo mapeado trata-se da tese intitulada "*Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor*", de autoria de Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro, defendida em 2019 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A autora parte do entendimento de que a formação docente é um processo contínuo, que se inicia antes mesmo da formação superior e é influenciado pelas vivências pessoais e profissionais dos professores. Seu objetivo é investigar, a partir de narrativas de professoras iniciantes, as contribuições dos percursos formativos para o processo de iniciação à docência.

A pesquisa foi realizada no contexto do grupo colaborativo online denominado Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), integrante do projeto "Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente", desenvolvido na Plataforma *Moodle* via Portal dos Professores da UFSCar. Participaram do estudo cinco professoras licenciadas em Pedagogia, em início de carreira. A investigação utilizou abordagem qualitativa, tendo como delineamento metodológico o estudo de caso instrumental coletivo.

A produção dos dados ocorreu por meio de interações no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e da elaboração de uma narrativa reflexiva final pelas participantes. A análise foi conduzida com base na "análise de prosa", considerada pela autora uma abordagem mais abrangente e sensível ao caráter subjetivo das narrativas docentes.

A pesquisa se fundamenta teoricamente nos estudos sobre formação docente, desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência em interface com autores como Nóvoa (1995), Gauthier et al. (1998), Tardif (2002), Huberman (2007), Marcelo García (2009) e Josso (2010), além de dialogar com as concepções de narrativas de vida como instrumento de pesquisa e formação, com base em Josso (2010) e Passeggi (2011). Também são consideradas as contribuições de Bolzan e Isaia (2006) e da literatura sobre formação por meio de redes colaborativas, especialmente os estudos realizados no âmbito da própria ReAD.

Segundo Lagoeiro (2019) as participantes, ao relatarem suas trajetórias formativas, evidenciam que a construção da identidade docente é marcada por múltiplas experiências, desde a infância até a entrada na sala de aula como profissionais. Identificou-se que o processo de rememorar essas experiências por meio das narrativas propiciou uma leitura mais reflexiva e articulada do próprio percurso.

As professoras destacaram que o diálogo com os pares, promovido no ambiente da ReAD, permitiu o reconhecimento de experiências comuns e a ampliação da compreensão sobre sua inserção profissional. O estudo revela que as aprendizagens ocorridas no grupo colaborativo estiveram relacionadas à escuta qualificada, à troca de experiências intergeracionais, à valorização da trajetória individual e à construção de uma perspectiva crítica sobre o fazer docente.

Lagoeiro (2019) aponta, ainda, que a formação docente não se limita à aquisição de saberes técnicos, mas envolve o reconhecimento e a resignificação de experiências vividas, especialmente nos momentos iniciais da carreira.

O quinto e último estudo mapeado refere-se a tese intitulada "*Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar*" elaborada por Jéferson Muniz Alves Gracioli e defendida em 2022, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa buscou compreender como se dá o compartilhamento de saberes geográficos entre professores experientes, professores iniciantes e licenciandos por meio do diálogo intergeracional desenvolvido em um grupo colaborativo on-line, especificamente na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD), vinculada ao "Projeto Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente".

A problemática da tese está centrada na análise de como os saberes geográficos são compartilhados e construídos coletivamente por sujeitos em diferentes momentos da carreira

docente, tendo como suporte o diálogo intergeracional e o uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O objetivo principal foi analisar de que modo os saberes geográficos se constituem e são compartilhados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da ReAD, considerando os aportes teóricos do campo da formação docente e da geografia escolar.

Os participantes da pesquisa foram professores experientes, professores iniciantes e licenciandos do curso de Pedagogia, todos envolvidos nas ações desenvolvidas na ReAD, em 2019, durante dois módulos temáticos com duração de sete semanas cada. As atividades foram desenvolvidas em um AVA (Plataforma *Moodle*) e os dados produzidos compreenderam postagens em fóruns, atividades escritas e comentários que evidenciaram os processos formativos ocorridos no grupo colaborativo.

A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com viés interpretativo e colaborativo, pautada nos princípios da pesquisa narrativa e da pesquisa-formação, articulada à análise temática. Para a sistematização e organização dos dados, foi utilizado o software ATLAS.ti, o que possibilitou a criação de códigos, memos e redes semânticas que orientaram a análise.

O referencial teórico da tese abrange autores que discutem a formação docente, como Nóvoa (1992, 2009), Zeichner (1993, 2008), Imbernón (2011) Marcelo García (2009), Tardif (2014), e outros, além de contribuições de autores como Cavalcanti (1998, 2002, 2018) Callai (2000, 2010), e Passini (2007, 2009, 2015) para o ensino de Geografia nos anos iniciais. A proposta formativa também se ancora nos conceitos de redes de aprendizagem (Lévy, 1999; Kenski, 2007), no diálogo intergeracional (Wenger, 1998; Lagoeiro, 2017), e nas diretrizes curriculares como a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 2017).

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os saberes geográficos compartilhados no âmbito da ReAD ampliaram o repertório dos professores sobre conteúdos geográficos, proporcionando momentos de reflexão crítica e ressignificação de práticas. Verificou-se que a formação inicial dos professores não contemplou de forma suficiente o ensino de Geografia, o que gerou inseguranças e lacunas no trato com os conteúdos da área.

Contudo, a participação na ReAD, por meio da troca de experiências e do trabalho colaborativo entre sujeitos de diferentes fases da carreira, possibilitou a emergência de estratégias didáticas contextualizadas, críticas e sensíveis à realidade dos alunos.

Os participantes relataram avanços na compreensão sobre temas como paisagem, lugar, territorialidade e leitura do espaço geográfico. As atividades propostas durante os

módulos favoreceram a construção de vínculos, a valorização das experiências docentes e o fortalecimento da identidade profissional. Conclui-se que o diálogo intergeracional promovido no contexto da ReAD demonstrou ser uma estratégia eficaz para a formação docente contínua, especialmente no que diz respeito ao ensino de Geografia nos anos iniciais, revelando-se como espaço significativo de trocas, escutas e aprendizagens partilhadas entre pares em diferentes estágios da docência.

2.6 Caminhos investigativos identificados com o mapeamento de teses e dissertações: tendências, aproximações e lacunas

Esta seção da dissertação teve como propósito mapear investigações relacionadas aos objetos deste estudo, com o intuito de analisar de que forma o tema se articula com a produção acadêmica existente e de situar esta pesquisa como uma contribuição que amplia o escopo de reflexões sobre a formação de professoras iniciantes na Educação Infantil, especialmente no trabalho com a linguagem matemática. Dessa forma, serão discutidos esses aspectos considerando cada marcador utilizado no mapeamento.

A partir da caracterização do mapeamento realizado com os marcadores "*Professor Iniciante*" and "*Educação Infantil*", no qual foram identificados inicialmente 53 trabalhos e selecionados 36 estudos para análise (29 provenientes da BDTD e 7 da CAPES), torna-se possível inferir que grande parte das produções localizadas se debruça sobre aspectos fundamentais do início da docência.

Destacam-se, nesse conjunto, questões como a constituição da identidade profissional, as condições objetivas de trabalho, os processos de inserção nas redes de ensino, os dilemas enfrentados pelas professoras em seus primeiros anos de atuação e a relevância de espaços de acolhimento institucional.

Observa-se, ainda, um crescimento progressivo dessas pesquisas ao longo da última década, especialmente a partir de 2018, com maior concentração de estudos entre 2019 e 2021, o que indica um movimento de expansão e consolidação do campo investigativo. Esse avanço pode ser compreendido em articulação com a ampliação das discussões sobre formação docente no Brasil e com a consolidação da Educação Infantil como direito educacional.

De modo geral, as pesquisas mapeadas enfatizam que a profissionalidade docente se constitui de forma dinâmica, ancorada em processos de aprendizagem contínua, o compartilhamento de experiências entre pares, articulação entre saberes da formação inicial e

da experiência, bem como pela mediação de políticas públicas voltadas à formação continuada. Nesse contexto, evidencia-se a recorrência de análises sobre o chamado “choque com a realidade”, indicando que o ingresso na carreira docente é marcado por tensões entre expectativas formativas e as condições concretas de trabalho vivenciadas nas instituições de Educação Infantil.

Nota-se, ainda, que alguns trabalhos valorizam as narrativas das professoras iniciantes como estratégia metodológica, resgatando os sentidos e significados atribuídos à profissão e evidenciando as contradições vivenciadas no cotidiano, as lacunas formativas e a importância do apoio coletivo para enfrentar os desafios do início da docência.

Por outro lado, embora o conjunto das pesquisas evidencie a relevância da formação continuada e, em menor escala, mencione práticas de acompanhamento, são ainda incipientes as investigações que abordam de forma sistemática políticas estruturadas de indução profissional, mentoria ou programas institucionais de acompanhamento docente.

No universo dos 36 estudos analisados, observa-se uma predominância de pesquisas voltadas ao diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, em detrimento da proposição ou análise de ações formativas organizadas e contínuas, o que evidencia uma lacuna importante entre a problematização do início da docência e a construção de respostas institucionais para esse processo.

Ademais, embora os estudos se situem no campo da Educação Infantil, poucos estabelecem distinções entre as diferentes faixas etárias atendidas (0 a 3 anos e 4 a 5 anos), indicando uma tendência à homogeneização dessa etapa de ensino. Tal aspecto evidencia a necessidade de investigações que considerem as especificidades pedagógicas e desenvolvimentais próprias de cada segmento.

Em contrapartida, embora os estudos mapeados contribuam significativamente para o entendimento do desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e apontem a relevância de espaços colaborativos de formação, eles não se debruçam de forma específica sobre a constituição de saberes relacionados ao ensino da Matemática no início da carreira docente. Assim, permanece pouco explorado como professoras em seus primeiros anos de atuação elaboram, mobilizam e ressignificam conhecimentos didático-pedagógicos voltados à área matemática em suas práticas cotidianas na Educação Infantil.

Além disso, ainda que os estudos reconheçam o potencial formativo de práticas colaborativas, considerando a profissionalidade docente como um processo dinâmico, sustentado por trocas e articulação entre saberes, não se identificam investigações que

analisem, de forma longitudinal, os impactos da participação contínua em grupos colaborativos sobre as práticas efetivas das professoras iniciantes. Dessa forma, o objeto de pesquisa aqui proposto demarca a necessidade de avançar na compreensão desse campo, ao conjugar dimensões que, no conjunto das produções mapeadas, ainda não foram exploradas de forma integrada.

Analisando a caracterização do mapeamento a partir dos descritores "Geometria" *and* "Educação Infantil" no qual foram identificados inicialmente 45 trabalhos e selecionados 19 estudos para análise (10 provenientes da BDTD e 9 da CAPES), observa-se que as produções apresentam um movimento importante de ampliação das discussões sobre o ensino de geometria na infância, ainda que marcado por diferentes compreensões acerca do que se constitui como conhecimento geométrico nesse nível de ensino.

De modo geral, os estudos analisados evidenciam duas tendências principais. A primeira refere-se a uma abordagem mais restrita da geometria, frequentemente associada ao reconhecimento de formas geométricas, nomeação de figuras planas e identificação de propriedades visuais.

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico tende a se concentrar em atividades de classificação, comparação e identificação, muitas vezes desvinculadas de experiências espaciais mais amplas e da exploração do ambiente. Essa concepção revela uma compreensão da geometria ainda fortemente vinculada a conteúdos escolares tradicionais, com ênfase em aspectos formais e descritivos.

Por outro lado, identifica-se uma segunda tendência, que compreende a geometria de maneira ampliada, articulando-a às noções espaciais e às experiências corporais e perceptivas das crianças. Nesses estudos, o conhecimento geométrico é abordado a partir da exploração do espaço, do movimento, da orientação, da localização e das relações entre objetos, considerando a ação da criança no ambiente como elemento central do processo de aprendizagem.

Essa perspectiva aproxima-se de concepções contemporâneas da Educação Infantil, nas quais o conhecimento é construído na interação com o espaço e com os outros, valorizando o brincar, a experimentação e a investigação.

No que se refere às práticas docentes, os estudos que analisam saberes e práticas de professores evidenciam que ainda há uma predominância de abordagens restritas, especialmente entre docentes em início de carreira, que tendem a reproduzir práticas baseadas

na identificação de formas geométricas, muitas vezes influenciadas por materiais didáticos e propostas prontas.

Neste sentido, essa tendência revela, em parte, lacunas na formação inicial no que diz respeito ao ensino da geometria na Educação Infantil, bem como a ausência de discussões mais aprofundadas sobre o desenvolvimento do pensamento espacial na infância.

Entretanto, alguns trabalhos apontam movimentos de ressignificação dessas práticas, especialmente quando os professores participam de processos formativos ou experiências colaborativas. Nesses contextos, observa-se a ampliação da compreensão sobre o ensino de geometria, passando a incorporar atividades que envolvem exploração do espaço, construção de trajetos, uso do corpo como referência e problematizações relacionadas à organização espacial.

Tais estudos indicam que o desenvolvimento de uma visão mais ampla da geometria está diretamente relacionado à possibilidade de reflexão sobre a prática e à participação em espaços formativos que problematizam concepções tradicionais de ensino.

Ademais, assim como observado no descritor anterior, verifica-se que a maior parte das pesquisas não diferencia de forma explícita as faixas etárias da Educação Infantil, tratando o ensino de geometria de maneira generalista.

Essa ausência de distinção pode contribuir para a simplificação das práticas pedagógicas, desconsiderando as especificidades do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, especialmente no que se refere à construção das noções espaciais nos primeiros anos de vida.

Neste cenário, os estudos que articulam geometria, espaço e experiência corporal das crianças apontam caminhos promissores, ao evidenciarem que o desenvolvimento do pensamento geométrico na Educação Infantil não se limita ao reconhecimento de formas, mas envolve a construção progressiva de relações espaciais, mediadas pela ação, pela linguagem e pela interação com o meio.

Tais perspectivas reforçam a necessidade de avançar em investigações que articulem, de forma mais consistente, o ensino de geometria, o desenvolvimento profissional docente e as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil.

A caracterização do mapeamento, a partir do descritor "Início da docência" *and* "Educação Infantil" evidencia que os estudos localizados se debruçam prioritariamente sobre a compreensão da constituição da identidade profissional docente, considerando o início da carreira como uma fase marcada por desafios, aprendizagens situadas e processos constantes

de (re)construção. No geral, os trabalhos analisados, mostram que as trajetórias formativas das professoras de Educação Infantil são compostas por múltiplas experiências, desde vivências enquanto estudantes, até processos formais e informais de formação continuada, que se articulam na construção de saberes profissionais.

Entre os pontos em comum, destacam-se as perspectivas de que o desenvolvimento profissional se dá de forma processual, dialógica e situada, sustentado pela reflexão crítica sobre a prática, pela articulação entre teoria e experiência e pelo reconhecimento das especificidades do trabalho com crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Os estudos também apontam que, para as professoras iniciantes, o apoio institucional, os espaços de escuta qualificada e as formações que respeitam as particularidades da Educação Infantil são dimensões fundamentais para o fortalecimento da profissionalidade docente.

A valorização da voz das professoras, por meio de narrativas autobiográficas, constitui estratégia metodológica recorrente, permitindo acessar sentidos atribuídos à docência, contradições do cotidiano das instituições de Educação Infantil e estratégias de enfrentamento aos desafios vivenciados.

Apesar dessas contribuições, observa-se uma lacuna significativa no que se refere ao aprofundamento do debate sobre a Matemática de modo geral na fase inicial da carreira docente. Os estudos mapeados tratam do desenvolvimento profissional em termos amplos, mas não avançam na análise de como professoras iniciantes constroem e mobilizam saberes didático-pedagógicos específicos relacionados ao ensino da Matemática na Educação Infantil, permanecendo este aspecto pouco explorado.

Além disso, ainda que reconheçam a relevância de espaços coletivos de reflexão, como momentos de formação em serviço, oficinas e cursos, não se identificam investigações que adotem uma abordagem longitudinal para analisar os impactos efetivos da participação em grupos colaborativos sobre as práticas pedagógicas. Nesse sentido, este estudo permitirá explorar a compreensão de como as professoras ressignificam concepções e estratégias ao longo do tempo, a partir da vivência coletiva no que se refere a Matemática na Educação Infantil.

Em relação a análise da caracterização do mapeamento realizado, a partir do último descritor, "Professor Iniciante" *and* "Grupo Colaborativo" torna-se evidente uma produção acadêmica que reconhece a relevância dos espaços coletivos de formação como estratégia de apoio essencial para professoras em início de carreira.

Os estudos localizados convergem na compreensão de que o ingresso na docência é marcado por vulnerabilidades profissionais, incertezas metodológicas e demandas formativas específicas que, muitas vezes, não encontram resposta suficiente na formação inicial ou no acompanhamento institucional. Nesse contexto, a constituição de grupos colaborativos destaca-se como alternativa formativa potente, funcionando como espaço de escuta qualificada, compartilhamento de experiências, análise crítica das práticas e construção coletiva de saberes docentes.

Um ponto comum entre os trabalhos mapeados é a ênfase no caráter dialógico dos grupos colaborativos, que possibilitam a articulação entre teoria e prática e favorecem a ressignificação de abordagens pedagógicas.

Observa-se também a valorização de procedimentos como entrevistas reflexivas, sessões de videogravações, análise conjunta de aulas e encontros estruturados que potencializam a autonomia docente e o fortalecimento identitário.

Tais aspectos apontam que, quando sustentados de forma intencional, os grupos colaborativos podem contribuir para enfrentar o isolamento profissional característico dos primeiros anos de carreira, promovendo aprendizagens compartilhadas entre pares.

Por outro lado, os estudos analisados apresentam limites que evidenciam lacunas ainda a serem exploradas. Embora se reconheça o impacto positivo da formação colaborativa, a maior parte das pesquisas concentra-se em ciclos curtos de intervenção, o que restringe a compreensão de como as transformações se consolidam ao longo do tempo.

Além disso, mesmo nos casos em que o ensino da Geometria é discutido, o foco recai predominantemente sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, não contemplando espaços onde haja abordagem direcionada à Educação Infantil e suas especificidades no desenvolvimento do senso espacial.

Assim, a articulação entre componentes específicos da área de Matemática, professoras iniciantes e participação longitudinal em grupos de natureza colaborativa em contextos de Educação Infantil permanece incipiente, evidenciando a contribuição deste estudo.

Em síntese, a análise dos estudos mapeados permitiu evidenciar tendências, aproximações e lacunas que sustentam a relevância da pesquisa aqui proposta, ao destacar que os estudos revisados ainda não articulam de forma integrada os saberes específicos de área, sentidos atribuídos por professoras iniciantes e processos formativos de caráter coletivo e longitudinal, reafirmando a importância de investigar o início da docência na Educação

Infantil em diálogo com o ensino da Matemática e a participação longitudinal em grupos colaborativos de formação.

Assim, as reflexões produzidas nesta etapa do trabalho contribuíram para delimitar o campo empírico e para fundamentar os caminhos que serão aprofundados na próxima seção.

Na sequência, o referencial teórico será explorado em três eixos: a formação de professores e o início da docência na Educação Infantil, revisitando aportes que subsidiam a compreensão da profissionalidade em construção; a exploração matemática na infância, com foco no desenvolvimento do senso espacial e suas implicações didáticas; e as práticas de colaboração docente em espaços coletivos, destacando sua relevância para a consolidação de saberes profissionais e transformação das práticas pedagógicas.

3 INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EXPLORAÇÃO MATEMÁTICA NA INFÂNCIA E PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO DOCENTE

Este capítulo objetiva apresentar e discutir o referencial teórico que fundamenta a dissertação em tela, constituído ao longo do percurso de estudos no mestrado, por meio de leituras de artigos, teses, dissertações e documentos orientadores do campo da Educação Infantil e da Educação Matemática. A partir dessas leituras, buscamos reunir aportes que dialogam com os temas centrais a investigação, notadamente o início da docência na Educação Infantil, a exploração matemática com foco no desenvolvimento do senso espacial e as práticas de colaboração docente em grupos de estudos de natureza colaborativa.

Para tanto, na seção 3.1 abordaremos os principais debates teóricos que tratam da formação de professores e dos processos que marcam o ingresso na docência, discutindo concepções sobre profissionalidade docente, saberes docentes e as especificidades que envolvem o trabalho com crianças menores de seis anos de idade. Pretende-se situar, assim, os desafios, as potencialidades e as demandas que emergem no início da carreira, sobretudo no contexto da Educação Infantil e no campo da linguagem matemática.

Na sequência, a seção 3.2 é dedicada à exploração da Matemática na infância, com ênfase no desenvolvimento do senso espacial como componente essencial de exploração em Geometria. Serão apresentados conceitos-chave que orientam o trabalho intencional com a Geometria na Educação Infantil, dialogando com estudos que destacam a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, lúdicas e integradas às experiências cotidianas das crianças. São explorados os fundamentos teóricos da Educação Matemática para crianças pequenas, com foco nas relações geométricas, bem como as contribuições dos documentos normativos e das teorias do desenvolvimento, como a proposta por Van Hiele, para a compreensão das noções espaciais das crianças.

Por fim, a seção 3.3 trata das práticas de colaboração docente em espaços coletivos, evidenciando como grupos de estudos e formações colaborativas podem contribuir para o desenvolvimento profissional de professores, sobretudo, iniciantes. Para isso, serão mobilizados aportes teóricos que discutem o trabalho em grupo como estratégia formativa, destacando suas contribuições para a reflexão sobre a prática, na resignificação de saberes e no fortalecimento da identidade docente.

Com isso, esperamos articular as bases conceituais necessárias para sustentar a análise do objeto de pesquisa, compreendendo como os sentidos, experiências e práticas de uma

professora iniciante podem ser potencializados pela participação longitudinal, em um grupo colaborativo voltado ao desenvolvimento do ensino da Matemática na Educação Infantil.

3.1 Formação de professores e o início da docência na Educação Infantil: (re)viendo o debate teórico

Nas últimas décadas, o campo da pesquisa em formação de professores no Brasil e em outros países experimentou uma mudança expressiva em seus focos de investigação. Estudos como os de Nóvoa (1991), Zeichner (1998) e Diniz-Pereira (2013) apontam que, até meados dos anos 1970, prevaleciam concepções influenciadas pela Psicologia Comportamental e pela tecnologia educacional, centradas na dimensão técnica do ensino e na instrumentalização do professor como executor de procedimentos padronizados. Sob essa perspectiva, a prática docente era entendida como aplicação neutra de métodos e estratégias, com pouca atenção à dimensão subjetiva, cultural e política do trabalho educativo. A partir da segunda metade da década de 1970, inicia-se um movimento de ruptura com esse modelo, impulsionado por abordagens filosóficas, sociológicas e críticas que passaram a compreender a educação como prática social indissociável das relações de poder, dos contextos históricos e das condições de trabalho.

Desde então, consolidou-se um campo investigativo que reconhece o professor como sujeito ativo, portador de saberes, trajetórias e experiências que constituem sua identidade profissional. No Brasil, pesquisas analisadas por autores como André e Romanowski (1999) e Brzezinski e Garrido (1999) indicam que temas como identidade e profissionalização docente ganharam força a partir dos anos 1990, acompanhando as transformações do mundo do trabalho, as tensões culturais e as demandas por reconhecimento da diversidade de vozes no magistério. Embora esse avanço represente uma superação parcial de perspectivas exclusivamente técnicas, persistem desafios: ainda é incipiente a articulação entre as reflexões sobre identidade docente e as práticas formativas efetivas, sobretudo na formação inicial, que muitas vezes mantém estruturas fragmentadas, distantes das condições reais do trabalho escolar. Assim, entendemos que refletir sobre a constituição de saberes docentes requer compreender não apenas mudanças conceituais, mas também tensões e permanências que atravessam a pesquisa, as políticas e a prática educacional.

Nesse contexto, torna-se relevante analisar como essas tensões e deslocamentos históricos se materializam na estrutura atual dos cursos de Pedagogia, que assumem papel

central na formação de professores para a Educação Básica, especialmente nos anos iniciais e na Educação Infantil. O debate sobre a formação inicial de professores no Brasil revela que, apesar de avanços normativos e teóricos, persistem fragilidades estruturais que afetam diretamente a qualidade do trabalho docente, sobretudo no campo da Pedagogia.

Gatti (2010), ao discorrer sobre a configuração dos cursos de Pedagogia, evidencia de forma contundente os impasses históricos e estruturais que ainda marcam a formação inicial de professores no Brasil. A autora destaca que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em 2006, consolidou o reconhecimento da licenciatura como eixo para a formação de docentes da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para atuar na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio modalidade Normal e em funções de gestão.

Entretanto, ao atribuir a esses cursos uma multiplicidade de responsabilidades formativas, o documento também intensificou a complexidade curricular, criando exigências que, na prática, revelam-se difíceis de equacionar em uma matriz coerente. Segundo Gatti (2010, p. 1357):

A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: "a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural"; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º.

Considerando ainda que, segundo Gatti (2010), grande parte dos estudantes de Pedagogia se encontram em turmas noturnas, com restrições objetivas de tempo, o que limita ainda mais a possibilidade de experiências práticas específicas e interações colaborativas nos diferentes âmbitos, fica evidente que os cursos de Pedagogia enfrentam um duplo desafio: de um lado, a necessidade de dar conta de múltiplas demandas formativas em um tempo limitado e, de outro, a urgência de articular teoria, prática e saberes específicos de forma coerente, superando a dispersão disciplinar que historicamente caracteriza essa licenciatura.

Para além das exigências normativas, permanece como lacuna central a ausência de espaços estruturados para integrar a formação inicial às condições reais de trabalho docente, possibilitando que futuros professores desenvolvam competências didáticas ajustadas às necessidades concretas das escolas, especialmente no que se refere à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Gatti (2010) entende que a prática ainda é vista como um momento terminal, restrito ao estágio supervisionado, em vez de constituir-se como eixo estruturante de todo o percurso formativo.

Nesse cenário, Mizukami (2015) amplia a discussão ao evidenciar que, mesmo quando previstos em diretrizes, os momentos de estágio e outras experiências práticas não são, em geral, vividos como espaços de análise crítica e investigação. Ao contrário, tornam-se procedimentos burocráticos, pouco articulados às reais demandas do trabalho docente.

Tal concepção esvazia o potencial formativo do estágio, ao desconsiderar a necessidade de uma análise crítica das práticas observadas, sustentada por referenciais teóricos consistentes e articulada com a realidade social e institucional em que o processo educativo ocorre. "O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa" (Pimenta; Lima, 2006, p. 8).

Para Diniz-Pereira (2013), essa dissociação não é apenas um traço organizativo, mas revela um impasse epistemológico que enfraquece a construção de uma formação mais situada e dialógica. Como aponta o autor, embora o campo de pesquisa em formação docente tenha se consolidado nas últimas décadas, o distanciamento entre universidade e realidade escolar persiste como desafio não superado.

Ao analisar a prática docente como dimensão constitutiva da profissionalidade, Canário (1998) propõe uma compreensão que desloca a escola de mero local de aplicação 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 tenciona 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.

Ainda que se reconheçam os avanços importantes no discurso sobre a profissionalização docente, permanece evidente que a forma como muitos cursos de licenciatura se estrutura, somada às condições reais de trabalho, acaba por manter o professor em uma posição de isolamento, delegando-lhe individualmente a tarefa de construir os saberes necessários ao exercício da profissão. Nesse contexto, reafirmar a escola como espaço permanente de formação é também defender que ela se constitua como um território de encontros, trocas e análise crítica das práticas. Como ressalta Ciríaco (2024, p.4):

Nessa visão, temos na prática do estágio obrigatório um caminho à unificação deste hiato. Teoria ou prática, a atividade docente começa a ser questionada quando o/a professor/a em formação tem suas primeiras vivências com a realidade escolar. Ali, no ambiente da escola, ele/a tem um encontro e, ao mesmo tempo, um desencanto com o projeto político pedagógico, com sua proposta didática, com o planejamento de ensino e com as situações reais de aprendizagem dos alunos. Encontro porque agora vê, em termos práticos, os documentos que lhes foram mencionados em disciplinas de Didática, de Políticas Educacionais e Planejamento Educacional. Desencanto porque percebe, já no estágio, o distanciamento dos acontecimentos da cultura da escola com os ideais formativos debatidos na licenciatura, independente de qual seja.

Para além de momentos pontuais de capacitação, é preciso que se consolidem dinâmicas institucionais que aproximem teoria e prática de modo contínuo, possibilitando o trânsito entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos produzidos na experiência cotidiana.

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.

Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias e da cultura pedagógica, para propor e gerar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade. Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar

aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional (Pimenta; Lima, 2006, p. 20).

Neste contexto, entendemos que há um forte potencial formativo de propostas que busquem integrar estudantes de licenciatura no período de estágio obrigatório aos espaços coletivos de reflexão docente nas escolas, como os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), os Horários de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) ou Discussões Pedagógicas Coletivas (DPC). Esses momentos, muitas vezes utilizados para planejamento, estudos de documentos oficiais ou formações organizadas pelas equipes gestoras, configuram-se como importantes espaços de construção de saberes pedagógicos e curriculares no cotidiano escolar. Para tanto, cabe salientar que não estamos descredibilizando a importância de as ações anteriormente citadas, mas apontando para um caminho fecundo onde a presença dos licenciandos nesses contextos pode favorecer o desenvolvimento de uma visão mais situada e realista da profissão docente, ao mesmo tempo em que promove uma aproximação com os dilemas, as decisões e os debates que atravessam a prática educativa real.

Já aos professores em exercício, a presença dos futuros docentes pode provocar a retomada crítica de suas próprias práticas e concepções, uma vez que o olhar do licenciando, por vezes mais questionador ou ancorado em referenciais teóricos atualizados, atua como provocação reflexiva sobre rotinas já naturalizadas no cotidiano escolar. O diálogo entre gerações formativas permite que o professor experiente explicita os fundamentos de suas escolhas pedagógicas, revisite os sentidos atribuídos à sua prática e, por vezes, identifique contradições, desafios e potencialidades até então não problematizados.

Outro aspecto recorrente, destacado por Gatti et al. (2019), é que o distanciamento da realidade do trabalho docente também se manifesta na falta de diálogo entre os formadores universitários e a escola básica. Em muitas instituições, os docentes que atuam na formação inicial de professores não possuem vínculo consistente com o cotidiano escolar, o que reforça o abismo entre os saberes acadêmicos e os desafios concretos enfrentados no exercício da profissão. Essa condição limita, inclusive, a possibilidade de atualização curricular, pois práticas contemporâneas, discussões sobre contextos específicos ou demandas locais nem sempre encontram espaço nos currículos atualmente "engessados".

Além da fragilidade na articulação teoria-prática e do afastamento em relação à realidade escolar, destaca-se a insuficiência no aprofundamento dos saberes específicos de área, especialmente em cursos polivalentes como a Pedagogia. Como argumenta Gatti (2010), a formação ampla e generalista, que historicamente marca a licenciatura em Pedagogia, tende a reproduzir a ideia de que o professor é responsável por "dar conta de tudo", mas nem

sempre encontra suporte adequado para desenvolver conhecimentos didáticos e metodológicos mais consistentes.

A partir dessa perspectiva, Ciríaco (2024) retoma a compreensão de que a atividade docente deve ser analisada à luz de conceitos que não se restringem ao domínio de conteúdos ou ao cumprimento de tarefas prescritas. Para o autor, o desenvolvimento profissional não se sustenta sem considerar, de forma integrada, o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento organizacional.

Isso significa que a formação inicial precisa criar condições para que a pessoa/professor construa, gradativamente, uma identidade profissional que articule saberes da experiência, conhecimentos teóricos e instrumentos pedagógicos de forma coerente, desde a licenciatura até o exercício efetivo da docência, uma vez que ter clareza do próprio lugar na profissão não é resultado automático, mas demanda espaços formativos que possibilitem a confluência entre o saber-fazer, o saber-ser e o saber conviver no cotidiano escolar.

Ciríaco (2024) complementa que essa condição desintegrada alimenta práticas docentes improvisadas, ancoradas em modelos prontos, em detrimento de uma ação pedagógica intencional, situada e alinhada às necessidades reais dos estudantes nas diferentes modalidades de ensino.

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 apontados até aqui 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.

Diante desse cenário, torna-se importante considerar que os professores iniciantes não chegam à prática desprovidos de referenciais. Ao contrário, carregam consigo um conjunto de concepções e saberes docentes construídos ao longo de sua formação inicial, mas, também de sua trajetória escolar enquanto estudantes, marcada por experiências de vida, vivências escolares e socializações múltiplas que antecedem o ingresso na carreira.

Tardif (2000) destaca que grande parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre o papel do docente e sobre como se ensina, provém de sua própria história de vida, em especial da sua longa trajetória como aluno na educação básica. Esse percurso, segundo o autor, representa uma espécie de "imersão precoce" no espaço escolar, que, ao longo de aproximadamente 15 mil horas de vivência como estudantes, contribui para a formação de crenças, representações e esquemas interpretativos sobre a docência que tendem a se manter estáveis ao longo do tempo.

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.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de

conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (Tardif, 2000 p. 14).

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 interpares, 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 possíveis ideias de visão da Educação Infantil como 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 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.

Como observado por Zucolotto (2014) o documento "Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil" (Brasil, 2013b) explicita, por exemplo, que a organização da rotina demanda planejamento cuidadoso, mas flexível, respeitando os tempos e modos de ser das crianças pequenas, além de destacar a brincadeira como eixo estruturante do trabalho pedagógico, o que exige do professor a criação de ambientes instigantes, a mediação das interações sociais e a promoção de experiências significativas por meio do brincar.

Desse modo, ainda que de maneira implícita, no cotidiano escolar, podem existir comportamentos que direcionam para o ensino tradicional, sendo a professora a transmissora do conhecimento e a criança de educação infantil considerada como aluno, receptora e reprodutora desse conhecimento. No entanto, a criança que está em constante processo de mudança não apenas no aspecto físico, como também cognitivo, afetivo e motor, a todo momento ela interage: com o seu próprio corpo, com o ambiente que a cerca, os adultos e outros pares, afirmando a sua posição como protagonista, independente das ações desenvolvidas pelo adulto (Amorim, 2018, p. 62).

Oliveira (2008) ressalta que o trabalho do professor de Educação Infantil não se resume à execução de atividades previamente planejadas, mas exige um posicionamento ético e intencional que se sustenta na escuta atenta e na observação sensível das crianças. Desse modo, essas práticas pedagógicas, quando compreendidas em sua profundidade, ajudam o professor a identificar os sentidos das ações infantis, planejar intervenções significativas e sustentar experiências que respeitem os modos próprios de ser e aprender da infância.

Entretanto, para que o professor iniciante possa desenvolver tal escuta e observação qualificadas, é fundamental que esteja inserido em um ambiente institucional que reconheça a criança como sujeito de direitos, valorize o brincar como linguagem legítima e respeite os tempos da infância.

Quando isso não ocorre, o início da docência pode ser marcado por um "choque de realidade", como fora explorado anteriormente, em que o educador se vê diante de rotinas engessadas, práticas centradas no ensino transmissivo e uma cultura institucional que naturaliza a ideia da professora como cuidadora ou "tia" (Arce, 2001).

Nessas situações, o professor iniciante, ainda em processo de construção de sua identidade profissional, se vê novamente diante da encruzilhada de seguir integralmente os princípios teóricos com os quais foi formado ou de moldar-se à lógica vigente da instituição, muitas vezes desvinculada de concepções pedagógicas que respeitam os ideais sobre a infância.

Como pontua Oliveira (2008), a observação também se estende às práticas dos colegas mais experientes, tornando-se referência, positiva ou negativa, para o professor iniciante. Quando a instituição possibilita espaços de troca, reflexão e escuta entre os profissionais, a observação do cotidiano ganha valor formativo e contribui para a consolidação de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e responsiva às necessidades das crianças. Por outro lado, a ausência de diálogo, a repetição acrítica de modelos tradicionais e a pressão por resultados imediatos podem fazer com que o educador iniciante se adapte às exigências locais, abrindo mão da reflexão sobre o papel transformador da docência na 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).

Como afirmam Passos e Carvalho (2017), a constituição da prática docente passa pela reelaboração das experiências formativas anteriores e pela disposição em construir novos sentidos a partir da realidade vivenciada na escola. 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 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, resignificando-as não mais como um campo distante, mas como uma linguagem presente no cotidiano da infância.

Corroboramos com Lorenzato (2006), para quem o conhecimento matemático se fortalece quando emerge das situações do cotidiano, das brincadeiras e dos interesses reais dos alunos, possibilitando-lhes desenvolver a autonomia, o pensamento lógico e a criatividade.

Segundo Nogueira, Pavanello e Oliveira (2016) a formação necessária ao professor que atuará com a iniciação à Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental demanda um conjunto articulado de saberes que vão além do domínio técnico dos conteúdos. Para romper com o modelo tradicional de ensino baseado na memorização e na mera transmissão de definições e algoritmos, é fundamental que o docente compreenda a Matemática como um campo dinâmico, aberto à investigação e à construção de sentidos. Isso exige o aprofundamento nos conceitos e propriedades dos conteúdos escolares, bem como o

conhecimento de sua construção histórica, possibilitando ao professor reconhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e aproximar a Matemática formal da escola àquela presente nas experiências cotidianas das crianças.

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.

É igualmente essencial, segundo Nogueira, Pavanello e Oliveira (2016), que esse educador compreenda as inter-relações entre os diferentes temas matemáticos e suas conexões com outras áreas do conhecimento, o que amplia a intencionalidade pedagógica e favorece uma abordagem interdisciplinar.

Para tanto, retomamos a indagação de que a formação inicial poderia articular teoria e prática desde os primeiros momentos do curso, garantindo experiências formativas em contextos reais, como a residência docente, e promovendo o contato com estudos e pesquisas que alimentem uma postura investigativa e reflexiva frente aos desafios da docência.

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 longo desta seção, refletimos sobre os múltiplos desafios enfrentados pelos professores iniciantes na Educação Infantil, especialmente no que tange à constituição da identidade docente, ao enfrentamento de concepções arraigadas sobre o papel da infância e à necessária ressignificação do ensino da Matemática.

Defendemos, assim, a importância de um rompimento atitudinal, sustentado por processos formativos contínuos que valorizem o brincar, a escuta e a observação como eixos do trabalho docente, sem dissociar a Matemática de contextos lúdicos e significativos. A partir dessas discussões, avançaremos para uma abordagem mais específica na próxima seção dessa dissertação, sobre as possibilidades de exploração matemática na infância, com ênfase no desenvolvimento do senso espacial e nas contribuições da Geometria para o pensamento infantil.

3.2 Exploração matemática na infância: o desenvolvimento do senso espacial (Geometria)

Para compreendermos o lugar da Matemática e, mais especificamente, da Geometria nas práticas educativas voltadas à infância, é fundamental retomar brevemente a trajetória histórica de consolidação da Educação Infantil como etapa legítima da Educação Básica.

A consolidação da Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, foi resultado de um longo processo de transformações legais, políticas e conceituais, que culminaram no reconhecimento da criança pequena como sujeito de direitos. Esse marco foi assegurado, sobretudo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que rompeu com a lógica tutelar e assistencialista até então dominante, e com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, fortalecendo o princípio da atenção integral. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) incorporou formalmente a Educação Infantil à estrutura da Educação Básica, garantindo seu caráter educacional e sua obrigatoriedade como responsabilidade do Estado.

Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009b), a matrícula na Educação Infantil se torna obrigatória a partir dos quatro anos de idade, trazendo-a para o centro das discussões sobre trabalho docente e os modos próprios de se educar em cada etapa da Educação Básica. Esse novo "*status legal*" impulsionou a necessidade de consolidar propostas curriculares que respeitem as especificidades da infância, reconhecendo-a como fase singular do desenvolvimento humano. Diante disso, os documentos curriculares

orientadores, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2018), destacam a importância de promover vivências que contemplem diversas áreas do conhecimento, incluindo a Matemática, sem que essa seja fragmentada ou desvinculada do contexto infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, representa um marco histórico na consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Sua importância reside no fato de ter sido o primeiro documento nacional a sistematizar orientações pedagógicas específicas para essa etapa, fruto de uma construção coletiva que envolveu educadores, pesquisadores e experiências práticas.

Ainda que não tenha caráter prescritivo, o RCNEI oferece diretrizes fundamentais para a organização do trabalho pedagógico, valorizando o brincar, as interações e o desenvolvimento integral das crianças, além de afirmar o direito à educação desde os primeiros anos de vida. Sua utilização como referencial permanece relevante, especialmente por reconhecer a criança como sujeito de direitos, a Educação Infantil como espaço legítimo de formação humana, e destacar o aspecto curricular que pode permear as vivências com a Matemática. De acordo com o documento o professor intencionalmente pensaria em propor tarefas que levem as crianças a:

[...] expor idéias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções. Portanto, o trabalho com a Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas (Brasil, 1998, p. 207).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, consolidam um entendimento pedagógico que reconhece a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como uma etapa essencial e complexa da Educação Básica. Ao enfatizar, no artigo 8º, que o currículo deve ser desenvolvido em um ambiente rico em experiências e interações, o documento orienta para uma prática que valoriza a diversidade de linguagens e saberes, assegurando que o processo educativo seja inseparável do cuidado ou seja, o eixo estruturante da concepção de "cuidar e educar".

Esse princípio se desdobra, no artigo 9º, em uma proposta pedagógica pautada em experiências que promovam vivências éticas, estéticas e políticas. A valorização da autonomia, da sensibilidade e da convivência democrática aponta para uma formação integral da criança, respeitando seus tempos, interesses e modos de ser.

Em especial, o destaque à brincadeira e às interações como eixos centrais da prática educativa evidencia o compromisso com um currículo não fragmentado, sensível à infância e atento às múltiplas formas de expressão, como os gestos, a música, a linguagem verbal, plástica e dramática. Além disso, a diretriz propõe que experiências com narrativas, exploração do mundo físico e social, construção de noções espaciais e quantitativas, bem como o contato com diferentes manifestações culturais e artísticas, sejam integradas ao cotidiano da criança.

O objetivo da Educação Infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produzir, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que pensa, desde o nascimento. Por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximas das experiências diárias das crianças e não da visão fragmentada e especializada disciplinar, problematizada pela própria ciência (Brasil, 2009c, p. 47-48).

Nesta perspectiva, a instituição de Educação Infantil se torna um lugar de experiências, compreendidas segundo as DCNEI (2009) como um:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009c, p. 12).

Neste entendimento, tanto a instituição de Educação Infantil quanto as/os professoras/es podem e devem contribuir para auxiliar as crianças no processo de organização das informações e estabelecer estratégias que justifiquem o raciocínio, isso em diferentes tarefas do cotidiano nas quais a linguagem matemática se materializa em um movimento de "cuidar e educar matematicamente" (Ciríaco, 2020), bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Isso porque, "[...] ser criança e viver a infância no universo matemático é, constantemente, pensar e agir matematicamente na perspectiva da descoberta em campos de experiências distintos" (Ciríaco, 2020, p. 15).

Ao referenciar "campo de experiência", cumpre salientar que, em termos de orientações curriculares, na Educação Infantil, declaradamente no currículo da infância este termo é expresso na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que destaca ser relevante contribuir com o desenvolvimento/aprendizagem a partir do conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, em ampla relação com os campos: "O eu, o outro e nós", "Cor, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

Segundo o referido documento, "Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2018, p. 38).

Apesar de reconhecer aqui a publicação e promulgação deste escrito, como base para constituir agora de forma orientada as bases curriculares, consideramos relevante destacar nossas críticas acerca de sua elaboração, a qual toma como base a política neoliberal e tenta instituir o acesso ao conhecimento (plural) de modo único (comum) com "habilidades" e "objetos de conhecimento", termos estes que fazem forte referência à sociedade do capital e, logo, às desigualdades existentes em nosso país.

A base oferta o currículo mínimo e a criança necessita mais que isso para que suas múltiplas linguagens sejam reconhecidas como parte da constituição de seu espectro da aprendizagem. Os distintos campos de experiência, se não encarados em uma apreciação crítica, podem ser levados "ao pé da letra" e a linguagem matemática ficará mais restrita ao último, "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", fazendo com que, desde muito cedo, a criança seja levada a pensar que está se desenvolve independentemente das outras áreas, o que é um equívoco, a Matemática é um instrumento de leitura de mundo e, como tal, pode estar presente na reflexão sobre diferentes processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Sobre o trabalho com a Matemática destinado às crianças menores de seis anos, buscamos apoio na literatura especializada na temática para ampliar a discussão "de" e "sobre" sua necessidade na Educação Infantil.

Como defendem autores como Smole, Diniz e Cândido (2012), a Matemática na Educação Infantil pode ser entendida como uma linguagem que permite à criança interpretar, organizar, representar e comunicar o mundo à sua volta. Ela está presente nas brincadeiras, nas rotinas, nas explorações do espaço, nos jogos e nas interações sociais, sendo, portanto,

inseparável das demais experiências vividas pelas crianças. Reduzir sua presença a um campo específico desconsidera sua potência formativa, bem como ignora o modo como as crianças constroem saberes de maneira integrada e situada. Como assinalam Smole, Diniz e Cândido (2000, p. 16), "[...] brincar é uma oportunidade para perceber distâncias, desenvolver noções de velocidade, duração, tempo, força, altura e fazer estimativas envolvendo todas as grandezas".

Kishimoto (1998) afirma que muitos autores, tais como: Piaget, Vygotski e Bruner, enfatizam o quanto é importante a utilização dos jogos para ajudar as crianças a expressarem o seu imaginário, apropriarem conhecimentos e aprenderem regras.

Dessa forma, é importante reconhecer que, embora os jogos e as brincadeiras sejam o eixo estruturante das experiências infantis, eles não se esgotam em si mesmos. Para que os conhecimentos matemáticos ganhem densidade e se articulem às noções espontâneas das crianças, é fundamental que o professor promova momentos de conversa, escuta e reflexão após as atividades lúdicas.

Esses momentos de retomada favorecem a construção de significados e permitem que as crianças estabeleçam relações entre o vivido e os conceitos matemáticos que emergem da situação, como as ideias de quantidade, posição, deslocamento, velocidade e comparação. É nesse espaço de escuta e mediação que a linguagem matemática pode ser mobilizada pelas crianças, quando utilizam expressões como mais, menos, longe, perto, rápido ou devagar, ampliando gradativamente seu repertório conceitual em diálogo com suas vivências cotidianas.

Sendo assim, para compreender o aspecto curricular que pode permear o trabalho com a Matemática em uma proposta que esteja dentro do eixo integrador de jogos e brincadeiras para a Educação Infantil, apoiamo-nos em estudos de Oliveira (2010) que entende a importância de considerar que as experiências vividas pelas crianças possibilitem um encontro de explicações que se constitua momento para que elas mesmas entendam o que ocorre à sua volta enquanto sentem, pensam e solucionam problemas.

Para tanto, a autora defende que é necessário apoiar-se em diferentes linguagens lúdicas para que não se transmita à criança uma cultura pronta, mas sim que ofereça subsídios para uma apropriação de certas aprendizagens, que mais tarde lhe promoverá um desenvolvimento sólido de formas de agir, sentir e pensar. Segundo a autora, é necessário é que

[...] a Educação Infantil rompa com os velhos padrões de ensino da matemática, que simplifica ao extremo todos os problemas a serem apresentados às crianças com a justificativa de que são pequenas para saber tanto. Ou então porque os números menores é que estão próximos da realidade das crianças e os maiores, muito distantes. Repensar essas antigas hipóteses é importante para que se possa, a partir de novas bases, recriar contextos que permitam às crianças trabalharem com conceitos complexos na sua zona de desenvolvimento proximal (Oliveira, 2010, p. 311).

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.

Em uma concepção semelhante, Ciríaco (2012) disserta que para uma criança compreenda determinada ideia matemática, é necessário que tenha oportunidades de se envolver, brincar, discutir e analisar para estar explorando o conhecimento matemático o que, sem dúvidas, exige da/o professora/professor que pense e construa uma prática pedagógica diferenciada, respeitando as especificidades da infância ao colocar a criança como protagonista de seu desenvolvimento/aprendizagem. De acordo com ele,

Sabemos que existem diferentes formas de conceber e trabalhar com essa área do conhecimento na escola infantil. Em uma perspectiva ampla, a Matemática está presente na arte, na música, nas histórias, na forma como se organiza o pensamento, em brincadeiras e em jogos infantis e, em consequência, uma criança aprende muito, sem que o professor necessariamente a ensine. Elas descobrem coisas semelhantes e diferentes, organizam-nas, classificam e criam os conjuntos, estabelecem relações, observam tamanhos das coisas, brincam com formas, descobrem regularidades, ocupam espaços e, com isso, estão em constante vivência com a Matemática. Contudo, o professor precisa pensar em quais materiais disponibilizar para que as crianças descubram a Matemática (Ciríaco, 2012, p. 92).

No entanto, embora a presença da Matemática nas vivências cotidianas infantis seja ampla e se manifeste de forma espontânea, essa potencialidade nem sempre é reconhecida e valorizada no planejamento pedagógico. Com frequência, as experiências matemáticas vividas pelas crianças não se convertem em intencionalidades educativas que as potencializem, permanecendo limitadas a abordagens pontuais ou descontextualizadas. Nesse cenário, revelam-se tensões entre uma concepção ampliada de infância e práticas escolares ainda pautadas por modelos tradicionais de ensino.

O trabalho com a matemática na escola infantil tem sido baseado na concepção de que a criança aprende exercitando determinadas habilidades ou

ouvindo informações do professor. Comumente os professores preocupam-se em transmitir às crianças da escola infantil rudimentos das noções numéricas, reconhecimento de algarismos, nome dos números, domínio da sequência numérica e os nomes de algumas das figuras geométricas. Por trás desse tipo de trabalho está a concepção de que o conhecimento matemático vai ocorrer fundamentalmente através de explicações claras e precisas que o professor fizer a seus alunos. Esse pressuposto de trabalho não é o mais adequado, pois, como afirma Medeiros, "a clareza de uma explicação pode ser aparente porque ela pode ser evidente para quem a constrói, mas não para quem apenas acompanha a exposição do raciocínio alheio. A clareza não é imediata sem um trabalho pessoal do aluno, sem o exercício sistemático do pensar" (Smole 2000, p. 62).

A crítica de Smole (2000) evidencia uma concepção de ensino que valoriza o protagonismo da criança no processo de aprendizagem matemática, reconhecendo que a simples exposição verbal do professor não garante compreensão efetiva. Neste sentido, pode-se inferir que a autora advoga por práticas pedagógicas que privilegiem o pensamento reflexivo e a construção ativa do conhecimento, em que a criança tenha a oportunidade de experimentar, testar ideias e mobilizar diferentes formas de raciocínio para significar conceitos matemáticos desde os primeiros anos de vida.

Em concepções semelhantes, Lorenzato (2008) destaca que é possível problematizar uma prática recorrente na Educação Infantil, marcada por uma visão empobrecida da Matemática. O autor destaca duas influências principais que limitam o trabalho com essa área do conhecimento desde as primeiras etapas da escolarização: a dos próprios professores e a dos pais,

[...] a primeira vem dos próprios professores, que não incluem no processo de exploração matemática inúmeras atividades, por julgá-las muito simples e, portanto, desnecessárias ou inúteis à aprendizagem; a segunda vem dos pais, que cobram da pré-escola o ensino dos numerais e até mesmo de algumas "continhas" (Lorenzato, 2008, p. 23).

Entendemos que essa visão contribui para a desvalorização de experiências fundamentais para o desenvolvimento do senso matemático (Lorenzato, 2006). O autor sugere que o trabalho com a matemática na Educação Infantil pode começar pelas noções, como a contagem espontânea, a comparação de quantidades, a percepção de formas e padrões ou a organização de objetos no espaço, práticas frequentemente consideradas simples demais, mas que, na verdade, constituem alicerces do pensamento matemático. Desse modo, "[...] temos clareza que esses conceitos não se formarão somente nessa etapa da Educação Infantil, mas as noções indicarão os conceitos nos seus primórdios que se formaram no decorrer da vida da criança" (Azevedo, 2007, p. 46).

Na Educação Infantil, a exploração de noções matemáticas, como as relacionadas ao espaço e à forma, pode estar inserida em contextos significativos para as crianças, respeitando sua forma de se relacionar com o mundo e de construir conhecimento a partir da ação e da interação.

As noções e conceitos matemáticos podem ser explorados de qualquer situação vivida pela criança e uma delas são os jogos e as brincadeiras que podem auxiliar a criança nos seus primeiros passos com essa linguagem, à medida que vão brincando mais com o mesmo tipo de jogo ou brincadeira a criança ancora seus conhecimentos com os vividos em outras situações (Azevedo, 2007, p. 38).

A intencionalidade pedagógica não implica em antecipar conteúdos formais, mas sim em organizar o ambiente e as experiências de modo que favoreçam a observação, a experimentação e a reflexão. Desse modo, o papel do professor não se restringe a apresentar conceitos prontos, mas a provocar e ampliar as experiências vividas pelas crianças, com sensibilidade para perceber os momentos propícios à aprendizagem. Como destaca Azevedo (2007, p. 46):

De uma situação vivida com as crianças, o professor explorará tais noções e conceitos, assim ele não dará aulas, ele não dirá assim, por exemplo, peguem essas formas para compararem e assim vocês compreenderão o que é comparar usando a geometria; se isso ocorrer é possível que as crianças não se envolvam, pois não saberão para quê e por quê estão fazendo tal ação.

Logo, compreendemos que na Educação Infantil, a aprendizagem matemática não se dá por transmissões diretas e descontextualizadas, mas por meio de vivências que façam sentido para as crianças. Quando os conceitos emergem das situações do cotidiano e das experiências espontâneas, a mediação do professor ganha potência ao favorecer a compreensão ativa e situada, respeitando o tempo, os interesses e a lógica do pensamento infantil, "[...] as temáticas números e operações; grandezas e medidas; tratamento da informação; e, espaço e formas podem ser abordadas na Educação Infantil desde que respeitadas as etapas da infância, o contexto sócio-cultural e o desenvolvimento das crianças [...]" (Lopes, 2003, p. 13).

Essa compreensão amplia a noção de exploração de Matemática na Educação Infantil ao reconhecer que os conceitos formais não são ponto de partida, mas possibilidade construída a partir de experiências significativas e do desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais.

É nesse cenário que ganham destaque o que Lorenzato (2008) chamou de procedimentos mentais básicos: 1) Correspondência: é o estabelecimento da relação um a um; 2) Comparação: possibilita verificar semelhanças e diferenças; 3) Classificação: permite dividir em categorias conforme as semelhanças e as diferenças; 4) Sequenciação: permite a sucessão de um elemento após outro, sem preocupar-se com a ordem; 5) Sieriação: permite a ordenação de uma sequência a partir de um determinado critério; 6) Inclusão: abrange um conjunto por outro e 7) Conservação: ter conhecimento de que a forma ou posição não influem na quantidade. Os quais, segundo o autor, não devem ser confundidos com conteúdos matemáticos, mas compreendidos como estruturas fundamentais do pensamento lógico. Desse modo, eles operam como alicerces que sempre serão utilizados pelo raciocínio humano e não só sobre os quais se estruturam as aprendizagens matemáticas.

Compreender a importância dos procedimentos mentais básicos como estruturantes do pensamento lógico na infância permite avançar na discussão sobre os campos conceituais que podem ser explorados com intencionalidade pedagógica. Nesta direção, de acordo com Tortora (2019), as aprendizagens da Educação Matemática na infância devem expandir-se para além do foco recorrente em números, grandezas e medidas ou nos sistemas de numeração, abrangendo outras dimensões igualmente essenciais, como é o caso da geometria.

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.

O **Quadro 5** evidencia o alinhamento progressivo entre os documentos norteadores da Educação Infantil no que se refere à valorização da Geometria como campo de conhecimento essencial ao desenvolvimento do pensamento matemático desde os primeiros anos escolares.

Quadro 5. Documentos norteadores da Educação Infantil e concepções de Geometria.

Documento	Contribuições sobre Geometria na Educação Infantil
RCNEI (1998)	Propõe a exploração das relações espaciais em três dimensões: 1) contidas nos objetos (forma, volume); 2) entre os objetos (proximidade, orientação); 3) nos deslocamentos (trajetos, direções). Valoriza a vivência concreta e a experimentação do espaço pelas crianças em suas interações e brincadeiras.
DCNEI (2009)	Estimula a recriação de relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais em contextos significativos para as crianças. Ressalta a importância da contextualização das experiências e do protagonismo infantil na construção do conhecimento matemático.
BNCC (2018)	No campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", define objetivos que envolvem: (EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles; (EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.); (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças; (EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos; (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

Fonte: Elaboração própria (2025).

O RCNEI (1998) já propunha uma abordagem tridimensional da exploração espacial, contemplando as relações espaciais contidas nos objetos, entre os objetos e nos deslocamentos corporais, reconhecendo o corpo como ponto de partida para o domínio do espaço e o papel das interações na construção dessas noções. Essa concepção, embora ainda pouco operacionalizada à época, já apontava para a importância de uma prática pedagógica que valorizasse as experiências concretas e significativas das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), por sua vez, reforçam esse movimento ao enfatizar a contextualização das experiências e a centralidade do protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento matemático, incluindo o desenvolvimento da percepção espacial. Ainda que de maneira menos específica que os demais documentos, as DCNEI atribuem importância à vivência de formas e orientações espaciais em contextos significativos e lúdicos.

Já a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) apresenta de forma mais sistematizada e detalhada os objetivos de aprendizagem relacionados à Geometria, organizando-os por faixa etária e por competências. A BNCC amplia e operacionaliza as diretrizes anteriores ao contemplar desde a manipulação de objetos com base em atributos perceptíveis (forma, tamanho, cor) até a experimentação do espaço por meio do deslocamento corporal e da observação de relações topológicas, como "dentro e fora", "em cima e embaixo". Dessa forma, evidencia uma compreensão ampliada e integrada da Geometria, coerente com as contribuições teóricas que reconhecem o pensamento espacial como estruturante do raciocínio lógico e da construção matemática.

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. Nesse 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.

Neste sentido, "[...] a abordagem da Geometria na Escola Infantil não deve estar restrita a tarefas de nomear figuras, mas fundamentalmente voltada para o desenvolvimento das competências espaciais das crianças" (Smole; Diniz; Cândido, 2003, p. 16).

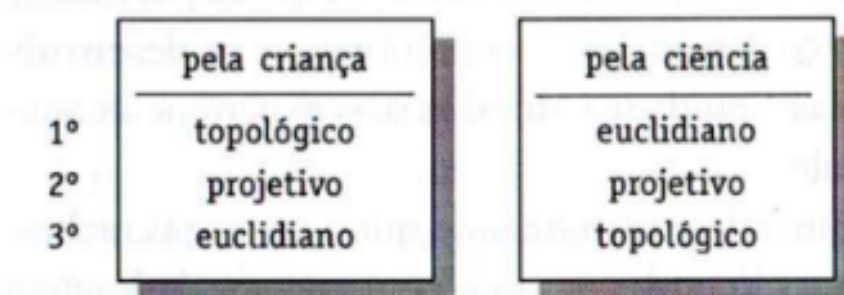
Segundo Smole, Diniz e Cândido (2003, p. 25), "A geometria vai muito além das figuras e formas, pois está relacionada ao desenvolvimento e ao controle do próprio corpo da

criança, à percepção do espaço que a rodeia e ao desenvolvimento de sua competência espacial".

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 mediação docente, nesse sentido, poderá considerar que o pensamento geométrico se desenvolve a partir de relações espaciais fundamentais. Como destaca Santos (2001, p. 33), "[...] três tipos de relações permitem a construção e a representação do espaço: as topológicas, primeiras a serem construídas pelas crianças, as projetivas e as euclidianas [...]".

Entendemos como senso espacial a capacidade de compreender e representar o espaço ao redor, incluindo a orientação, a localização de objetos, a forma como os elementos se organiza no ambiente e a movimentação do próprio corpo nesse espaço. Segundo Lorenzato (2006), o senso espacial envolve a percepção do corpo em relação ao meio, a coordenação motora, a lateralidade, a orientação e a organização espacial. Ele se desenvolve desde cedo, nas experiências sensório-motoras das crianças, e constitui a base para a aprendizagem geométrica.

Aliás, a percepção de espaço está presente em qualquer atividade da criança. Esta começa o processo de domínio espacial utilizando-se do próprio corpo, quando realiza olhares, gestos, movimentos, deslocamentos; assim, surgem as noções de longe, alto, fora, debaixo, atrás, aqui, entre outras, todas em função do espaço (Lorenzato, 2006, p. 132).

Essas primeiras percepções espaciais, baseadas nas relações entre o corpo da criança e o ambiente. Segundo Lorenzato (2006), estão diretamente relacionadas às noções topológicas, que constituem o primeiro nível de compreensão espacial. Tais noções dizem respeito às relações de proximidade, separação, envolvimento, continuidade e vizinhança, que são elaboradas pelas crianças desde muito cedo, por meio de suas vivências corporais e interações com objetos e pessoas no espaço.

Seguindo essa linha de raciocínio, em segundo momento, é possível concluir com Montoito e Leivas (2012) e Paganelli (2007) que quando o espaço topológico é constituído com crianças de dois anos, com base na ideia percepção motora de Piaget, haverá uma base

para passagem sólida da criança à níveis de relações projetivas e, por fim, euclidianas, mesmo que essas sejam interdependentes.

Auxiliar as crianças a formarem as noções de representação do espaço é o começo de uma educação que alicerçará a compreensão da geometria nas próximas séries, seja essa plana ou espacial, com a aquisição de outras habilidades ou operações como a de continuidade, por exemplo. Assim, a intuição das formas geométricas, incluindo dimensões, vai se estabelecendo. Não é curto o caminho da formação do pensamento formal, o qual é "hipotético-dedutivo", ou seja, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real, até porque, se o conhecimento matemático sobre geometria fosse baseado estritamente na observação, não haveria geometria tal como é ensinada (Monteiro; Leivas, 2012, p. 33).

Na leitura interpretativa que temos feito, a presença da Matemática na Educação Infantil, em diálogo com a literatura especializada na temática, defendemos aqui uma exploração da Geometria que esteja fundamentada na concepção da relevância do desenvolvimento intencional de relações topológicas espaciais, onde desde cedo, a criança pode começar a explorar as propriedades e conexões espaciais dos objetos ao seu redor, já que tem uma capacidade natural para perceber e investigar o espaço em que vive (Lorenzato, 2006).

Concordamos com as ideias de Murakami e Franco (2008) que consideram, com base nessas características discutidas, uma transmissão de conhecimento simplória e desconectada da realidade não satisfaz uma sociedade em contínuo desenvolvimento que exige de seus indivíduos o aprimoramento constante de informações que lhes sejam significativas.

Lorenzato (2006) advoga que essas experiências corporais contribuem para a construção do conhecimento espacial e para a consciência do próprio corpo no espaço. Além disso, o autor também ressalta a importância de estabelecer conexões entre o corpo e os objetos no ambiente.

Por exemplo, as crianças podem explorar como seus corpos se encaixam em espaços delimitados, como ao passar por aberturas ou ao sentar em cadeiras e deitar-se dentro de caixas. Essas experiências permitem com que desenvolvam a noção de espaço pessoal e compreendam as relações espaciais entre seu corpo e o ambiente ao seu redor, contribuindo assim para uma base sólida para o trabalho com a Geometria futuramente.

A teoria do casal Van-Hiele contribui de maneira significativa para o debate sobre o ensino de Geometria na Educação Infantil, pois oferece uma compreensão processual e estruturada do desenvolvimento do pensamento geométrico das crianças. Segundo Pierre e

Dina Van-Hiele (1986), o aprendizado da Geometria não depende apenas da maturação biológica, mas é profundamente influenciado pelas experiências e pelas mediações pedagógicas às quais as crianças têm acesso. Essa perspectiva dialoga diretamente com o que temos discutido sobre a importância da intencionalidade do professor na criação de contextos ricos em exploração espacial e noções geométricas desde a infância.

O casal Van-Hiele reconhece a existência de cinco níveis sucessivos: reconhecimento, análise, abstração, dedução e rigor. No entanto, considerando a etapa educacional que constitui o foco desta dissertação, a Educação Infantil, compreendemos que é pertinente concentrar nossa atenção nos três primeiros níveis, por serem os mais compatíveis com as possibilidades cognitivas e as experiências vivenciadas pelas crianças pequenas.

Quadro 6. Níveis de estrutura do desenvolvimento do pensamento geométrico das crianças.

Nível de Van Hiele	Características	Exemplo (Educação Infantil)
Nível 1 Reconhecimento	A criança reconhece as figuras geométricas com base em sua aparência global, sem atenção às propriedades específicas	A criança identifica um quadrado porque “parece uma janela” ou um círculo porque “parece uma bola”.
Nível 2 Análise	A criança é capaz de identificar características e propriedades específicas dos objetos geométricos, como número de lados, vértices ou tipos de linhas.	A criança começa a perceber que o quadrado tem "quatro lados iguais" ou que o triângulo "tem pontas".
Nível 3 Abstração	A criança começa a relacionar propriedades e construir argumentos com base em observações, estabelecendo conexões entre diferentes figuras e suas características.	A criança compara duas figuras e diz que são diferentes porque “uma tem mais lados” ou “uma tem ponta e a outra é redonda”.
Nível 4 Dedução	A criança compreende e utiliza processos dedutivos com base em axiomas.	Não é comum na Educação Infantil, mas pode-se observar esboços iniciais quando a criança tenta justificar por que uma figura "não é quadrado" com base nas suas propriedades.
Nível 5 Rigor	Caracteriza-se pela capacidade de operar com diferentes sistemas axiomáticos e relacionar teoremas.	Esse nível não é esperado na infância pois está relacionado ao pensamento formal desenvolvido nas etapas mais avançadas da escolarização.

Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir dessas considerações, defendemos o posicionamento de que a Matemática, na Educação Infantil, apresenta-se como uma linguagem e forma de exploração das vivências infantis, desde a mais tenra idade, ainda nos primeiros meses de vida. Desse modo, reconhecemos que esta área está presente em nosso cotidiano de modo informal e que muitas de nossas ações são permeadas por elementos de ordem matemática.

Segundo Alves e Dense (2019, p. 11), enquanto professoras/es, ao partirmos desses pressupostos, estaremos a contribuir para "[...] além da vida escolar da criança, mas também para seu desenvolvimento como ser humano, a matemática auxilia no raciocínio lógico, no desenvolvimento da sua criatividade, e na capacidade de criação". Por isso, entendemos que é na Educação Infantil que a criança construirá conhecimentos que mais tarde serão aprofundados, dentre os quais se encontra a percepção espacial, ou seja, a Geometria.

Diante do exposto, compreendemos que a exploração da Matemática na Educação Infantil, especialmente no que tange ao desenvolvimento do senso espacial na geometria, exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade às vivências infantis e profundo compromisso com a valorização da criança como sujeito de direitos e de conhecimento.

Ao reconhecer a importância de experiências significativas, lúdicas e contextualizadas para a construção do pensamento matemático desde os primeiros anos de vida, reafirma-se a necessidade de práticas docentes que transcendam modelos tradicionais e promovam aprendizagens integradas e potentes.

Nesse cenário, a atuação colaborativa entre professores, sobretudo iniciantes e experientes na constituição de espaços formativos coletivos, se mostram fundamentais para sustentar, ressignificar e aprofundar as práticas pedagógicas cotidianas. É nesse horizonte que se insere a próxima seção, dedicada à reflexão sobre práticas de colaboração docente em espaços coletivos, como estratégia de desenvolvimento e aprimoramento profissional, identidade docente e a construção de saberes docentes na Educação Infantil.

3.3 Práticas de colaboração docente em espaços coletivos

Ser professor na Educação Infantil é um desafio complexo, especialmente quando se trata do desenvolvimento da linguagem matemática e, mais especificamente, da formação do pensamento geométrico. Tal processo exige níveis de conhecimento que vão além da didática, abrangendo também saberes específicos da área. No entanto, como discutido no item 3.1 desta dissertação, a formação inicial docente apresenta fragilidades significativas, o que

acentua ainda mais os desafios enfrentados no início da carreira, fase estratégica em que os professores ainda estão, conforme aponta Huberman (1992), em processo de inserção e construção da identidade profissional.

Diante disso, defendemos que os espaços coletivos de formação se constituem como importantes ambientes de fortalecimento da permanência na carreira docente, especialmente nos primeiros anos de atuação. O desenvolvimento profissional pode se dar por múltiplas estratégias, sendo especialmente relevante a via dos projetos profissionais. Além disso, destacam-se outras formas de mobilização docente que envolvem uma postura de busca ativa, de autoquestionamento e de reflexão sobre a prática.

Entendemos que o conceito de desenvolvimento profissional representa o surgimento de uma nova perspectiva de olhar para a formação docente. Esse processo de crescimento, que proporciona ao profissional agir com autonomia, pode levar o professor a tomar decisões essenciais com maior grau de responsabilidade no que diz respeito às propostas e projetos voltados ao ensino e aprendizagem de seus alunos (Curi, 2017, p. 4).

Como afirma Ponte (1994, p. 11), esse processo de profissionalização envolve "[...] reconhecer e experimentar materiais e recursos, estudar e investigar em torno de saberes constituídos relativos tanto à Educação Matemática, como às questões de ordem pedagógica".

Neste contexto, torna-se fundamental repensar as formas de inserção e permanência docente nos primeiros anos de atuação, especialmente na Educação Infantil. Entendemos que a valorização dos espaços coletivos como instâncias formativas favorece não apenas o desenvolvimento de saberes profissionais, mas também a construção de vínculos que rompem com a lógica isolada e solitária do trabalho pedagógico.

Como afirma Ciríaco (2016, p.115), "[...] o isolamento docente e o individualismo, características marcantes do processo de iniciação à docência, precisam ser superados e substituídos pela cultura da colaboração como forma de aprender a ser professor num ambiente de pertença àquela comunidade profissional: o grupo de professores".

Na contemporaneidade, a atuação docente já não pode ser compreendida como uma prática solitária. A docência tem sido cada vez mais concebida como um processo coletivo, no qual o trabalho colaborativo se torna elemento central para a qualificação da prática pedagógica. O trabalho em equipe, antes visto como opcional, hoje figura entre as principais demandas de diversas áreas profissionais, especialmente no campo educacional. Nesse sentido, têm se intensificado os esforços para instaurar uma cultura de colaboração e colegialidade no interior das instituições escolares (Little, 1990; Fullan; Hargreaves, 2001),

promovendo uma nova forma de olhar para si e para o outro. De acordo com Azevedo (2012, p.40) na colegialidade,

[...] o apoio está ligado à avaliação e a ajuda é oferecida sob a cobertura da hierarquia. A colegialidade artificial é também usada para assegurar o sucesso da implementação de novas abordagens e técnicas do exterior para o interior da cultura escolar. Essa lógica é contrária à das pesquisas que defendem a formação continuada e o desenvolvimento profissional a partir da colaboração, que é voluntária e espontânea, evolui a partir do desejo e do interesse dos próprios docentes e ocorre num grupo cujos objetivos são comuns e partilhados. Não é previsível, nem controlada externamente.

O desenvolvimento profissional, portanto, é compreendido nesta dissertação como um processo contínuo que se fortalece a partir do diálogo e da colaboração entre os pares.

Como observa Hargreaves (1998), a colaboração configura-se como um dos paradigmas mais promissores da era pós-moderna, ao integrar planejamento, cultura, desenvolvimento profissional e institucional. No entanto, embora desejável, a construção de práticas colaborativas não ocorre de maneira imediata. Segundo Ciríaco (2016, p.115),

[...] é preciso reconhecer que um trabalho colaborativo não é simples de ser implementado, este exige competências, nem sempre existentes à primeira vista num determinado grupo de pessoas, por mais que se tenha um objetivo comum entre todos. Trabalhar de forma colaborativa, implica ajustar modos de ser e pensar dos indivíduos envolvidos, estabelecer objetivos e modos de atuação comuns, numa perspectiva de emancipação do grupo.

Para Hargreaves (1998), a colaboração docente pode assumir diferentes configurações, sendo possível distingui-la entre colaboração espontânea e colaboração forçada. A primeira emerge das próprias iniciativas dos professores, quando estes se mobilizam de forma autônoma para resolver problemas comuns, compartilhar saberes e construir coletivamente alternativas para os desafios da prática. Já a colaboração forçada refere-se a ações instituídas por instâncias superiores, como políticas públicas, programas governamentais ou diretrizes de secretarias de educação, que impõem formas colaborativas de atuação sem que, necessariamente, haja engajamento genuíno dos envolvidos.

Nesse processo de valorização da cultura colaborativa na docência, é importante também compreender as nuances conceituais que envolvem o termo "colaboração" frequentemente utilizado de forma intercambiável com "cooperação".

De acordo com Azevedo (2012 p. 42),

[...] a partir das definições de Day (1999) e Boavida e Ponte (2002), o significado da palavra "colaboração" é diferente de "cooperação". O prefixo "co-" significa ação conjunta; no entanto, essas palavras se diferenciam, pois o termo *operare*, de "cooperação", é derivado no verbo "operar", "executar", "fazer funcionar de acordo com o sistema"; já o termo *laborare*, de "colaboração", significa "trabalhar", "produzir", "desenvolver atividades tendo em vista determinado fim".

Fiorentini (2006) aponta que certos espaços podem favorecer os professores no aprimoramento de suas habilidades para atuar de forma colaborativa em contextos interativos. Nesses ambientes, há lugar para discussões, análises, reflexões e investigações sobre as práticas realizadas, permitindo que os docentes compreendam como seus colegas constroem saberes profissionais. Com isso, torna-se possível ressignificar conhecimentos adquiridos e, sempre que viável, promover transformações na própria prática pedagógica com base em planejamento, estudo e reflexão.

No entanto, é importante destacar que a simples reunião de professores em espaços coletivos não garante, por si só, a efetivação de práticas colaborativas, pois

Ter apenas pessoas reunidas para ações conjuntas, não significa, na prática, que se esteja a exercer a colaboração. Esta, implica direcionar ações coletivas para beneficiar todos os integrantes do grupo e, não apenas, os objetivos e interesses individuais. Um trabalho colaborativo não se dá por meio de uma relação hierárquica, mas sustenta-se na igualdade e apoio mútuo (Ciríaco, 2016, p. 117).

Entendemos que isso significa que a colaboração requer intencionalidade, compromisso ético e uma postura dialógica entre os pares. Neste sentido, o trabalho colaborativo em grupo assume um importante papel, uma vez que,

Para pessoas se reunirem em um grupo, é importante haver um domínio comum de interesses, de saberes e de repertório – afunilamento ou discussão –, produção e negociação de significados. Além disso, é preciso um grupo engajado, que tenha uma identidade, com corresponsabilidade e compromisso mútuo, direcionado a um empreendimento comum. E que desenvolva atividades conjuntas de leituras, explicações e reflexões, a partir da exposição transparente dos professores, que se manifestam a partir de perguntas, respostas, negociação de significados, análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas (Azevedo, 2012, p. 45).

Contudo, mesmo diante dessa valorização, a literatura especializada problematiza os pressupostos da colaboração, especialmente no que se refere à necessidade ou não de objetivos comuns entre os participantes. Como enfatizam Boavida e Ponte (2002), embora

não haja consenso sobre essa exigência, prevalece a ideia de que a colaboração só se realiza de fato quando há envolvimento ativo e protagonismo dos participantes, ultrapassando a postura de mera contribuição auxiliar.

Compreender o processo formativo dos professores que ensinam matemática, também requer considerar os fatores que influenciam suas decisões pedagógicas e metodológicas. Dentre esses fatores, destacam-se as crenças e concepções que sustentam a prática docente, uma vez que influenciam diretamente o modo como os conteúdos são selecionados, organizados e mediados.

Neste sentido, Thompson (1992, p. 10) esclarece que as abordagens dos professores para o ensino da matemática "[...] dependem fundamentalmente de seus sistemas de crenças, em particular de suas concepções sobre a natureza e o significado da matemática, e também em seu modelo mental de ensino e aprendizagem em matemática".

Nesse contexto, qual seria o papel de um grupo colaborativo que discute Matemática na Educação Infantil, no enfrentamento e/ou superação dos desafios enfrentados por professores em início de carreira?

Para que professores em início de carreira encontrem apoio e condições para elaborar percursos formativos que dialoguem com suas experiências, suas crenças e com as especificidades da comunidade em que atuam, a construção de um projeto formativo próprio, alinhado à realidade vivida e sustentado por espaços coletivos de reflexão, revela-se essencial para o fortalecimento da identidade profissional. Como destaca Silva (1997, p. 59):

Para que os docentes, que se iniciam na profissão, aprendam a gerir os dilemas, próprios da sua atividade profissional, sem que se tornem numa fonte de frustrações, ansiedades ou, em última análise, desmotivação profissional, torna-se necessário que os professores principiantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver – em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a profissão – o seu próprio projeto de formação continuada que lhes permita, através da transformação do seu sistema de crenças, da melhoria do seu autoconhecimento, da sua autoestima e autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente.

Fiorentini (2010), ao estudar o desenvolvimento profissional de professores de Matemática, destaca que a participação reflexiva e investigativa em grupos colaborativos contribui para que os docentes se reconheçam como membros autênticos de uma comunidade profissional. Essa vivência coletiva, segundo o autor, favorece tanto o aprimoramento da prática pedagógica quanto o crescimento profissional contínuo.

Estar inserido em um grupo colaborativo cuja natureza se volta especificamente à Educação Infantil se torna de fundamental importância para o desenvolvimento profissional docente, sobretudo por reconhecer e valorizar as especificidades dessa etapa educacional.

A Educação Infantil possui características próprias, que exigem do professor uma escuta sensível, um olhar atento ao desenvolvimento integral da criança, domínio de saberes específicos sobre o brincar, a ludicidade, a rotina pedagógica e as formas de expressão infantil, conforme discutido na seção anterior.

Em um grupo de formação voltado exclusivamente para essa etapa, cria-se um espaço de partilha de experiências cotidianas, de análise de práticas e de construção conjunta de conhecimentos que dialogam diretamente com a realidade dos professores dessa etapa. Além disso, entendemos que essa prática de formação continuada possibilita o fortalecimento da identidade profissional docente na Educação Infantil, contribuindo para o enfrentamento de desafios comuns, como o reconhecimento do seu papel pedagógico, a superação da herança assistencialista e a consolidação de práticas intencionais e reflexivas, sobretudo para a área do conhecimento matemático.

Portanto, compreendemos que esses espaços coletivos, quando pensados com intencionalidade e centrados nas vivências concretas dos professores da Educação Infantil, constituem-se como local privilegiado de escuta, acolhimento, estudo e transformação da prática, promovendo uma formação contínua mais coerente com as demandas e singularidades do trabalho com crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A experiência de pesquisa desenvolvida nesta dissertação ocorre em um ambiente de trabalho colaborativo que discute a Matemática na Educação Infantil, sendo este um Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" - GEOOM, que se encontra vinculado, desde 2010, à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em decorrência de sua constituição, que se deu, inicialmente, para a produção de dados para a tese de doutorado de Azevedo (2012).

Atualmente o grupo é liderado pela Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo e pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco - que desenvolvem, há 16 anos, espaço-tempo de formação inicial e continuada de professoras/es e futuras/os professoras/es, as/os quais têm a oportunidade de ampliação de seus conhecimentos teóricos e metodológicos acerca do trabalho pedagógico com noções de números, geometria, medidas, estatística/probabilidade, dentre outros aspectos que compõe a organização das práticas nas instituições que atendem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

[...] como grupo colaborativo, podemos inferir que no GEOOM partimos do pressuposto de que o bebê é sujeito ativo que explora o mundo ao seu redor por meio da capacidade intuitiva e criadora, e que, pelas sensações e emoções, vê, sente, cheira, escuta, degusta e, como saldo desse processo de situar-se no tempo e no espaço em que vive, pode se desenvolver e aprender de forma livre e espontânea a partir de situações organizadas/orientadas pelo adulto-professor (Placco; Souza, 2006). A criança pequena, menor de três anos, é concebida como um ser em plena constituição de sua personalidade e, portanto, em formação de pensamento e apropriação das diferentes linguagens; ao tomar contato com o mundo externo a si, ela experiencia questões que a levam para a construção do pensamento lógico-matemático (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 12).

Os encontros transcorrem em uma periodicidade quinzenal e intencionam promover a ampliação de conhecimentos e saberes que perspectivam contribuir para o repertório didático-pedagógico com aspectos/noções matemáticas possíveis de serem exploradas desde a mais tenra idade. Participam do grupo professoras da rede municipal e da rede privada de ensino, tanto iniciantes quanto com ampla experiência na docência, além de pesquisadores vinculados a programas de mestrado e doutorado, bem como estudantes de graduação, compondo um coletivo diverso.

Há uma organização intencional de experiências com crianças de diferentes faixas etárias, que passa por etapas de validação, aplicação e posterior análise durante os momentos de compartilhamento no grupo, com base na documentação pedagógica elaborada por meio de registros fotográficos, vídeos e narrativas escritas reflexivas. Cada professora elabora em grupo, uma narrativa sobre a prática pedagógica vivenciada, buscando evidenciar os aprendizados construídos na articulação entre os estudos desenvolvidos no GEOOM e as possibilidades concretas observadas em sua atuação docente.

Em um artigo publicado por Azevedo e Ciríaco (2022) em que tomam como objeto de análise experiências da formação continuada de professoras da Educação Infantil no GEOOM, para destacar múltiplas aprendizagens decorrentes de interações propiciadas no compartilhar das práticas pedagógicas destacam-se relatos das professoras acerca das contribuições do grupo, discutidas por Azevedo et al (2022, p. 12) sobre aprendizagens ligadas à relação teoria e prática que o grupo "[...] oferece ao professor a possibilidade de unir a teoria a prática além de instigá-los a buscar formas diferente das convencionais com o intuito de oferecer aos alunos um conhecimento mais significativo da matemática (Rosana, 9 dez. 2019)".

Sobre a possibilidade das partilhas e reflexão das práticas Azevedo e Ciríaco (2022, p. 13) destaca:

Sim, essa dinâmica adotada é bastante rica e proveitosa. É dessa troca e das intervenções da professora que eu particularmente, reflito sobre a prática, os pontos positivos e negativos, o que é possível com minha turma, como posso adequar ou refazer as atividades. Acredito que tudo é um conjunto: ler os textos, elaborar a atividade, executar com a turma, expor no grupo e discutir, nesse sentido, a reflexão vem e, talvez, uma nova ação; isso é positivo na minha formação (Sandra, 15 out. 2019).

Além disso, também são destacadas as aprendizagens sobre o conhecimento matemático por Azevedo e Ciríaco (2022, p. 14):

Antes do GEOOM, eu tinha dificuldades em trabalhar a Matemática de forma lúdica com as crianças, de levar novas experiências e vivências. Era muito insegura no trabalho com os diversos conceitos matemáticos. Não tinha noção de quantas experiências poderia compartilhar com as crianças. E que o conhecimento matemático vai muito além dos números, numerais e figuras geométricas. [...] Os textos estudados e os empréstimos de livros aprofundaram os meus conhecimentos sobre a matemática na infância. Com isso, consegui ampliar as vivências e experiências compartilhadas com as crianças, oferecendo novas possibilidades do trabalho com a linguagem matemática através das estratégias metodológicas (livros infantis, resolução de problemas não convencionais e jogos e brincadeiras). (Ceily, 03 nov. 2019).

A análise das experiências de professoras da Educação Infantil participantes do GEOOM, conforme discutido por Azevedo et al. (2022), evidencia o potencial formativo desse espaço colaborativo no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, à reflexão sobre as ações pedagógicas e à ampliação do repertório didático. Os relatos apresentados pelas docentes destacam a importância da troca entre pares, do estudo coletivo e da exposição das experiências vividas como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional.

A formação promovida no grupo se mostra possível de transformar as concepções das participantes sobre o ensino de Matemática na infância, superando práticas convencionais e reforçando a intencionalidade pedagógica voltada à construção de conhecimentos mais significativos pelas crianças. Como apontado nas falas, o GEOOM oportuniza não apenas a elaboração de vivências mais consistentes, mas também um processo contínuo de autoavaliação e ressignificação da prática, em que o conhecimento matemático deixa de ser visto de maneira fragmentada e passa a ser compreendido em sua diversidade e complexidade.

Diante dessas evidências, compreendemos que os espaços colaborativos de formação, como o GEOM, contribuem de forma significativa para o fortalecimento da profissionalidade docente, especialmente nos primeiros anos da carreira, por favorecerem o pertencimento ao grupo, a escuta qualificada e sensível e o diálogo crítico-reflexivo sobre o fazer pedagógico. Esses elementos tornam-se essenciais para o enfrentamento dos desafios da docência na Educação Infantil e para a construção de um olhar mais autônomo e consciente sobre a própria prática.

Encerramos, assim, esta seção dedicada à discussão teórico-prática sobre os grupos colaborativos e sua relevância para a formação docente na Educação Infantil. A seguir, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa em desenvolvimento, detalhando os procedimentos, os sujeitos envolvidos e os critérios utilizados na produção e análise dos dados.

4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E A DESCRIÇÃO DOS DADOS DA NARRATIVA DA PROFESSORA INICIANTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos que orientam a condução desta pesquisa. A investigação se fundamenta na abordagem qualitativa, por entender que ela permite a compreensão aprofundada de processos subjetivos, sociais e formativos vivenciados pelos sujeitos, especialmente no contexto de suas experiências profissionais. Para este fim, será analisada a entrevista narrativa de uma professora iniciante sobre suas experiências e relação com a Matemática, na Educação Infantil, em seus primeiros anos de docência, com destaques para o campo da Geometria. A análise da narrativa será baseada nos seis passos propostos por Schütze (2013): 1. Análise formal do texto; 2. Descrição estrutural do conteúdo; 3. Abstração analítica; 4. Análise do conhecimento; 5. Comparação contrastiva; e 6. Construção de um modelo teórico, em uma abordagem interpretativa que busca compreender o significado e a estrutura da história de vida compartilhada pela professora e como estas experiências influenciam a forma como percebe e integra o desenvolvimento do senso espacial e a Geometria, em suas práticas pedagógicas, a partir das contribuições do grupo de estudos, de natureza colaborativa, que integra. A investigação em curso envolveu, além da entrevista narrativa, a observação participante da pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/UFSCar), do qual faz a docente iniciante entrevistada é partícipe.

Desse modo, a subseção **4.1 Da abordagem metodológica**, caracteriza a natureza qualitativa da pesquisa e discute os pressupostos que a sustentam. Em seguida, a seção **4.2 A pesquisa narrativa e seu potencial em pesquisas no campo da formação de professores**, aprofunda as discussões sobre o uso da narrativa como método de investigação, considerando seus fundamentos teóricos e contribuições para a compreensão de processos formativos no contexto da docência. A subseção **4.2.1 O método do autor**, detalha os princípios e etapas do método de análise narrativa proposto por Fritz Schütze (2013), que orientará, o tratamento integral dos dados produzidos. A subseção **4.3 Dos objetivos da pesquisa e os indicadores de análise dos dados produzidos via entrevista**, apresenta os objetivos da investigação e os critérios norteadores da análise, com base nos dados possibilitados com a entrevista narrativa. Por fim, a subseção **4.4 Os dados da entrevista narrativa a partir da abordagem de Fritz Schütze**, traz uma leitura inicial da narrativa produzida com a professora participante e, por

fim, com a subseção **4.4.1 Síntese da história de vida da professora Maalum**⁷, na qual se esboça um panorama das principais vivências narradas, à luz da abordagem de Schütze (2013), em perspectiva preliminar.

4.1 Da abordagem metodológica natureza pesquisa qualitativa

O presente estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por compreender que o fenômeno estudado, ou seja, as experiências formativas e profissionais de uma professora da Educação Infantil, exige uma escuta sensível e uma atenção rigorosa às particularidades do vivido, às narrativas e aos significados construídos no percurso da constituição da docência. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo estudo direto do ambiente natural, buscando compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes. Nesta abordagem, os dados são descritivos e o pesquisador é considerado o principal instrumento de investigação, o que se mostra especialmente relevante quando o objetivo é compreender trajetórias formativas e subjetividades docentes.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), cinco características definem a investigação qualitativa: 1. a naturalidade do ambiente como fonte direta de dados; 2. o caráter descritivo dos dados; 3. o interesse no processo mais que nos resultados; 4. a análise indutiva; e 5. a centralidade do significado atribuído pelos participantes. Essas diretrizes dialogam diretamente com os cinco passos que nortearão o percurso metodológico desta pesquisa, permitindo a articulação entre a abordagem qualitativa e o instrumento narrativo proposto por Fritz Schütze (2013).

Inicialmente, ao reconhecer que "[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural [...]" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47), justificamos o primeiro passo metodológico: o cadastro do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob aprovação via Parecer N. 7.342.205, CAAE: 83760424.0.0000.5504 e, garantindo que a investigação ocorra de forma ética, situada e sensível às condições reais vivenciadas pela participante. Trata-se de um movimento inicial que assegura a legitimidade do ambiente de pesquisa e a proteção da colaboradora.

Em consonância com a segunda característica da pesquisa qualitativa, "A investigação qualitativa é descritiva" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48), a descrição rica e detalhada aconteceu

⁷ *Maalum*, palavra de origem suaili, 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.

por 2 semestres consecutivos onde a pesquisadora pode acompanhar a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) desenvolvida no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM), ofertada para toda comunidade interna e externa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, *Campus* São Carlos), momentos estes em que pôde-se observar as diferentes interações e situações, para identificar quais as professoras em potencial que desenvolveram vivências ligadas ao senso espacial e que estão na etapa de iniciação profissional. Esta foi, após aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar, convidada para participação no estudo, de modo voluntário.

Segundo os autores, "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49), isso se manifesta no terceiro passo deste trabalho, por meio das sessões de estudo, planejamento das ações e socialização das práticas desenvolvidas no grupo, onde foi identificada a docente que trabalhou com o senso espacial e que se enquadra no critério de inclusão do estudo: ser iniciante.

Como é da cultura do grupo, durante essas sessões, as professoras têm a oportunidade de compartilhar oralmente seus percursos e experiências ao longo do trabalho realizado, até o momento. Nessas interações, foram observadas as que demonstram maior engajamento, reflexão e participação ativa no grupo colaborativo.

O critério de seleção da professora para a produção da narrativa levou em consideração aquelas que apresentassem vivências significativas relacionadas ao desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil, bem como estratégias pedagógicas inovadoras ou desafios específicos enfrentados.

A partir dessa identificação, a professora selecionada foi convidada a participar da entrevista narrativa, onde teve a oportunidade de compartilhar suas experiências, práticas e reflexões de forma mais aprofundada ao refletir acerca dos desafios e aprendizagens na etapa de iniciação profissional.

Outro elemento fundamental dessa abordagem é que "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50), quarta característica da abordagem qualitativa, relacionada ao quarto passo: a realização da entrevista narrativa com base na proposta de Schütze (2013). A entrevista não buscou comprovar hipóteses preexistentes, mas sim fazer emergir compreensões singulares a partir da

história de vida da participante. A narrativa é construída com base nas vivências relatadas, sendo o significado atribuído pela professora o foco central da análise.

Por fim, o quinto passo metodológico está em perfeita sintonia com a última característica destacada "O significado é de importância na abordagem qualitativa" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50). A análise da narrativa será guiada pelos seis passos propostos por Fritz Schütze (2013), 1. Análise formal do texto; 2. Descrição estrutural do conteúdo; 3. Abstração analítica; 4. Análise do conhecimento; 5. Comparação contrastiva; e 6. Construção de um modelo teórico, o que possibilitará a compreensão das estruturas internas das experiências relatadas e das transformações formativas vividas pelas professoras.

A pesquisa qualitativa assume papel central na produção de conhecimento sobre os fenômenos educacionais, especialmente por sua capacidade de apreender a complexidade das relações humanas, das práticas pedagógicas e das dimensões simbólicas que atravessam o cotidiano escolar.

Ao se debruçar sobre contextos específicos e singulares, essa abordagem permite compreender não apenas o que ocorre nas instituições educativas, mas também como os sujeitos envolvidos interpretam, vivenciam e ressignificam essas experiências.

Neste sentido, André e Gatti (2011, p. 6) destacam que a pesquisa qualitativa contribui para "[...] compreender as relações intra-escolares e seus contextos, as questões institucionais, as situações de sala de aula e as representações dos atores escolares, com diferentes óticas".

Essa riqueza interpretativa é essencial para pensar práticas mais comprometidas com a realidade vivida por professoras/es e crianças da Educação Infantil (como é o caso aqui a ser analisado), permitindo que as investigações se aproximem daquilo que de fato ocorre no interior das instituições, das formações e das turmas com as quais atuam.

As autoras ainda reforçam que pesquisas dessa natureza demandam rigor investigativo, para que a produção do conhecimento seja confiável, promova impacto efetivo sobre o cenário educacional do país e contribua para "[...] substituir as improvisações e modismos" (André; Gatti, 2011, p. 6) que, infelizmente, ainda persistem na educação brasileira. Dessa forma, entendemos que a investigação qualitativa, ao valorizar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, configura-se como um caminho potente para repensar políticas, práticas e processos formativos na Educação.

A pesquisa qualitativa em Educação Matemática, acompanhando o movimento mais amplo das investigações qualitativas no Brasil, passou a se consolidar não apenas como um

campo metodológico, mas também como uma postura ética e política diante da produção de conhecimento.

Conforme aponta Borba (2004), essa vertente da pesquisa carrega consigo o compromisso de impactar o mundo social pesquisado, envolver os sujeitos no processo investigativo e devolver a eles os resultados e reflexões construídos ao longo do percurso. Trata-se, portanto, de uma abordagem que não separa rigor científico de responsabilidade social, valorizando o diálogo com os contextos e os sujeitos que os constituem.

Contudo, como adverte Garnica (2001), é fundamental que o pesquisador em Educação Matemática saiba delimitar os limites entre a prática e a pesquisa, compreendendo que, mesmo com a flexibilidade inerente à abordagem qualitativa, há princípios científicos que precisam ser respeitados. Para esse autor, a "maturação e o tempo" são elementos essenciais na constituição de uma pesquisa qualitativa sólida. Essa maturidade envolve, segundo ele, não apenas a experiência acadêmica, mas principalmente o contato contínuo com os pares, o que confere densidade à análise e à interpretação dos dados.

Garnica (2010) também destaca que, embora a pesquisa qualitativa permita um relacionamento mais dinâmico e orgânico com os dados, ela não está isenta de critérios e procedimentos sistemáticos. A produção, transcrição e análise dos depoimentos exigem um posicionamento ético e epistemológico atento, pois "[...] distintas naturezas dos dados, o percurso para coleta, transcrição e análise, dentre outros elementos" aproximam-se das prescrições próprias da prática científica, mesmo que não estejam moldadas por rigores estatísticos ou lógicos tradicionais" (Garnica, 2001, p. 42).

Um impulso significativo às publicações de pesquisas científicas em Educação Matemática tem se voltado à formação de professores, reconhecendo o protagonismo docente na produção de saberes e na reflexão sobre a prática.

É nesse contexto que se fortalece a defesa da abordagem narrativa como uma metodologia potente para captar a complexidade da experiência docente, valorizando suas dimensões subjetivas, contextuais e formativas.

Garnica (2004) passou a desenvolver investigações com base nos relatos de professores, segundo Borba (2004), Polentini (1999) os denomina de histórias de vida e Penteadó e Silva (1997) os identificam como História Oral, o que evidencia a diversidade de enfoques teóricos que convergem na valorização das vozes docentes como fonte legítima de conhecimento. Logo,

Nesse contexto formativo, a investigação narrativa tem adquirido cada vez mais relevância para construir conhecimento. Surge como uma forma diferente das pesquisas qualitativas, mostrando-se ideal principalmente no modo de coleta e análise de dados, bem como em sua organização geral (CRESWELL, 2014; CLANDININ; CONNELLY, 2015). Para Moraes (2018, p. 42), é "uma abordagem essencialmente qualitativa e que, além de pretender superar o reducionismo do paradigma dominante, também se opõe ao formalismo excessivo de diferentes abordagens qualitativas" (Reisdoefer, 2021, p. 800).

Diante disso, na próxima subseção, discutiremos especificamente o lugar da pesquisa narrativa e seu potencial nas investigações voltadas à formação de professores.

4.2 A pesquisa narrativa e seu potencial em pesquisas no campo da formação de professores

A pesquisa narrativa constitui-se como uma abordagem metodológica profundamente conectada aos princípios interpretativos e construtivistas que orientam grande parte das investigações qualitativas em Educação. Segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), ao reconhecer que os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências por meio da linguagem e da narração de suas vivências, essa perspectiva compreende que o modo como se vive, se ensina e se aprende está imbricado em tramas discursivas construídas ao longo do tempo.

A narrativa, portanto, não é apenas um recurso de comunicação, mas o próprio modo como os indivíduos estruturam sua identidade, constroem memórias e elaboram significados a partir da experiência.

A formação docente, entendida como um processo contínuo, complexo e situado, exige o reconhecimento de que os saberes profissionais não se constituem apenas por meio da formação inicial, mas se desenvolvem ao longo de toda a trajetória do professor.

Conforme discutido nesta dissertação, no capítulo de Referencial Teórico, Tardif (2002) contribui significativamente para essa compreensão ao destacar que a formação profissional se apoia em conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos mediante uma trajetória formativa extensa e progressiva. Para o autor, tais saberes pertencem ao próprio professor, que não apenas os mobiliza no exercício da docência, mas também é capaz de avaliar e ressignificar sua prática e a de seus pares, assumindo com autonomia e responsabilidade as decisões pedagógicas e os possíveis equívocos que fazem parte do ofício.

Imbernón (2017) alerta para os riscos de uma formação alicerçada apenas em modelos fechados, descolados das práticas reais e das necessidades dos professores. Para ele, "[...] sem formação docente permanente não há futuro, mas sim rotina, desmoralização, tédio e má

qualidade de ensino" (Imbernón, 2017, p. 79), o que reforça a urgência de propostas que articulem teoria e prática de modo significativo.

Neste sentido,

A análise narrativa insere-se nos campos de investigação educacional com grande força, por possibilitar a compreensão das práticas, motivações e escolhas que são amplamente calcadas na experiência humana. A escola, como instituição, está cheia de complexidade, tendo sua base construída no seio das instituições sociais, mas sendo composta por indivíduos que contribuem para a continuidade da mesma. É preciso entender as escolhas pessoais para poder compreender mais acerca da escola e da atividade educacional (Rabelo, 2011, p. 184).

Entendemos que a narrativa se trata de um campo de investigação que valoriza a singularidade dos percursos formativos e a complexidade das trajetórias docentes, privilegiando relatos que emergem de contextos reais e que são mediados por emoções, intencionalidades e interpretações. Visto que,

A educação não é uma verdade objetiva (em forma de leis empíricas que mostrariam a conexão entre conduta do professor e resultados de aprendizagem dos alunos). Dessa forma, os investigadores da educação não se dirigem a estabelecer o caráter objetivamente verdadeiro dos acontecimentos, buscando verificar o que diz relato, mas a refletir como tem sido vivido subjetivamente pelo sujeito. A tarefa é ajudar os professores a melhorar o que fazem, não prescrever o que têm que fazer (idem, *ibid.*). Portanto, a investigação narrativa caracteriza-se tanto pela atenção cuidadosa à autoridade interpretativa do investigador, quanto pela relevância da voz do informante. Realizar este tipo de investigação na educação significa um impacto na prática educativa, envolvendo os professores como "sócios" da pesquisa (Rabelo, 2011, p. 185).

Ao optar por esse caminho metodológico, não se busca prescrever etapas rígidas ou aplicar modelos universais de pesquisa, mas sim compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, escolhas e desafios. Para tanto, é fundamental reconhecer que o relato não se explica por si só: ele exige organização, análise e interpretação, sendo fruto da interação entre pesquisador e colaborador.

As pessoas que investigam a educação estão abandonando gradualmente a busca da "grande verdade", estando cada vez mais satisfeitos com a descrição de processos locais, teorizando acerca de problemas específicos. Propomos que a tarefa da narrativa seja esclarecer os dilemas da prática, que geram os pensamentos. Por conseguinte, não há melhor campo para ela se "alastrar" do que na educação. Pois, ao efetuar um olhar mais detido sobre o seu passado, o professor tem a oportunidade de refazer o seu percurso, os desdobramentos desta análise revelam-se fecundos para estampar novos

significados às experiências passadas e reformular as práticas futuras (Rabelo, 2011, p. 186).

Nesse horizonte, justifica-se a escolha da investigação narrativa como abordagem metodológica capaz de captar a complexidade da formação docente em sua dimensão experiencial e relacional. Ao privilegiar a voz do professor e sua trajetória singular, essa metodologia permite compreender como os saberes profissionais são construídos e reconstruídos a partir das vivências concretas, das reflexões sobre a prática e das interações em contextos formativos autênticos. Trata-se, portanto, de uma estratégia que valoriza a dimensão humana e situada da docência, promovendo não apenas conhecimento, mas também transformação.

Sob uma perspectiva dialógica, a narrativa se apresenta como um meio privilegiado de construção do conhecimento, permitindo articular diferentes vozes e experiências para a compreensão da realidade social. Para Bondía (2002), essa abordagem implica reconhecer a subjetividade como elemento constitutivo e indispensável ao conhecimento nas ciências sociais.

Ao considerar a narrativa como uma forma de construir realidade, compreende-se que ela possibilita a fusão entre as histórias de vida dos sujeitos participantes e a trajetória investigativa do pesquisador, favorecendo uma compreensão mais profunda e situada dos fenômenos estudados.

No campo da Educação, essa perspectiva se mostra especialmente potente, pois permite que dimensões subjetivas, como valores, emoções, convicções e posicionamentos políticos, estejam presentes nas análises.

Essa abertura metodológica é fundamental quando tratamos da formação docente, uma vez que a construção da identidade profissional do professor envolve muito mais do que aspectos técnicos e teóricos: trata-se de um processo atravessado por vivências, sentimentos, dilemas e escolhas éticas. Dessa forma, a investigação narrativa oferece instrumentos fecundos para interpretar o sentido que os professores atribuem às suas práticas e trajetórias, respeitando a complexidade e a singularidade da profissão docente.

Destacamos que, para Clandinin e Connelly (1995), é correto falar tanto "investigação narrativa" como "investigação sobre a narrativa", evidenciando que "[...] a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga, como o método da investigação" (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 12, tradução nossa¹). Assim, assumimos para esta proposta a definição de Clandinin e Connelly (1995, p. 12, tradução nossa²) de que "narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que será estudada, e é também o nome dos

padrões de investigação que serão utilizados para o estudo" (Reisdoeffler, 2021, p. 800).

Trata-se de uma metodologia que se estrutura a partir da escuta e da valorização da trajetória de vida dos participantes, sendo as narrativas orais ou escritas, entrevistas, diários e notas de campo recursos legítimos para a coleta e análise dos dados. Conforme aponta Polkinghorne (1995), além da coleta de histórias, a narrativa pode também ser mobilizada como estratégia analítica, a chamada análise narrativa, que busca organizar eventos e experiências em uma trama coerente e explicativa, constituindo uma história que dá sentido ao fenômeno investigado.

Nacarato, Passos e Silva (2014) discutem que, no contexto da formação continuada de professores que ensinam Matemática, a abordagem narrativa tem sido empregada como estratégia para promover o desenvolvimento profissional por meio da análise de histórias orais ou escritas relacionadas à prática docente. Essas narrativas, ao trazerem à tona experiências vividas ou observadas, possibilitam compreender os sentidos atribuídos às decisões tomadas em situações de ensino e contribuem para ampliar ou ressignificar esse processo decisório.

Segundo as autoras, no contexto da formação inicial, especialmente nos cursos de licenciatura, o uso das narrativas tem sido voltado à reflexão sobre a própria trajetória escolar dos licenciandos, suas vivências como aprendizes de Matemática, suas experiências nos estágios e suas concepções sobre o ensino da disciplina, além do contato com narrativas de professores em exercício. Desse modo, afirmam que essas práticas têm se revelado potenciais para fomentar aprendizagens significativas e promover a constituição da identidade docente.

Para tal, defendemos neste trabalho de dissertação 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), conforme apresentado na próxima subseção.

4.2.1 A Entrevista Narrativa segundo método de Fritz Schütze

Para dar início a esta seção, é pertinente apresentar brevemente Fritz Schütze, sociólogo e pesquisador cuja contribuição teórico-metodológica fundamenta a abordagem adotada nesta pesquisa. Seu trabalho é amplamente reconhecido no campo das Ciências Sociais, especialmente por ter desenvolvido o método de entrevista narrativa, que se tornou

referência para estudos que buscam compreender as experiências humanas por meio das histórias de vida contadas pelos próprios sujeitos. É a partir dessa perspectiva que estruturamos a análise das narrativas utilizadas neste estudo.

O método desenvolvido por Fritz 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.

Em diálogo com essa perspectiva, o interacionismo simbólico oferece instrumentos para compreender como os indivíduos atribuem significados às interações sociais e aos objetos com os quais se relacionam, orientando suas ações a partir dessas interpretações situadas.

Já a etnometodologia, por sua vez, propõe uma leitura do cotidiano a partir das práticas sociais ordinárias, valorizando a descrição detalhada da realidade tal como é vivida e compreendida pelos sujeitos, o que implica uma rejeição das explicações distanciadas ou generalizantes.

A partir desse arcabouço teórico-metodológico, Schütze propõe um método narrativo que busca evidenciar as "estruturas de processos" que permeiam as ações humanas, os percursos de sofrimento, as tensões e os modos de enfrentamento mobilizados pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias.

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.

Schütze faz uma síntese das principais etapas de análise da entrevista narrativa, explicando que:

As principais etapas para análise de entrevista narrativas são: análise dos esquemas comunicativos do texto; descrição estrutural do enredo e suas unidades formais; abstração analítica de generalidades, que são reveladas pelo texto; comparação contrastiva com as generalidades de outros textos, que são comparáveis em tópico e forma; desenvolvimento de um modelo teórico; verificação densificação e reespecificação dos modelos teóricos por confronto com outros materiais de texto empírico pertinentes (Schütze, 2014, p. 229- 230).

Schütze elaborou a técnica da entrevista narrativa a partir de sua atuação em um projeto de pesquisa nos anos 1970, que investigava as transformações sociais vividas pela comunidade civil. Desde então, conduziu diversas investigações com cidadãos alemães e norte-americanos, especialmente relacionadas aos efeitos da Segunda Guerra Mundial sobre suas trajetórias de vida (Weller, 2009).

Dentre suas produções mais reconhecidas está a análise do relato de "Robert Rasmus", incluído no livro *A boa guerra*, de Studs Terkel, e explorado em seu estudo intitulado "*Relatos autobiográficos de experiências de guerra*". Nos anos mais recentes, seus interesses de pesquisa passaram a envolver temas como identidade profissional, interseções entre vivência individual e processos coletivos e a construção de um espaço mental europeu.

Por sua significativa contribuição à pesquisa qualitativa, Schütze foi agraciado com o Prêmio Christa-Hoffman-Riem de Qualidade em Pesquisa Social e integra o conselho editorial da revista *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF – Journal of Qualitative Research)* (Schütze, 2014).

No caso desta pesquisa, tal perspectiva revela-se especialmente potente para aprofundar a compreensão dos processos de constituição da identidade profissional de uma professora iniciante, situada em um contexto formativo atravessado por desafios, descobertas e reinvenções constantes.

Entendemos a partir do referencial teórico adotado, que a narrativa de vida, enquanto instrumento metodológico, permite que venham à tona aspectos muitas vezes invisibilizados nas abordagens tradicionais de pesquisa: as emoções, as hesitações, os sentidos atribuídos às experiências escolares e formativas, os conflitos internos, as estratégias de superação, as marcas da trajetória pessoal, bem como os recursos simbólicos e institucionais que foram mobilizados ao longo do processo de inserção na carreira docente.

Ao valorizar o relato da professora em primeira pessoa, o método de Schütze possibilita que o percurso profissional não seja fragmentado em eventos isolados ou reduzido a indicadores objetivos, mas compreendido como uma totalidade integrada, construída no tempo e ancorada em experiências vividas e refletidas.

A escuta qualificada, característica fundamental da entrevista narrativa, cria condições para que o narrador reconstrua sua trajetória de modo livre e denso, evidenciando como interpreta o seu próprio processo de desenvolvimento e como se posiciona diante das exigências e contradições da prática educativa na Educação Infantil.

Além disso, ao privilegiar uma análise estrutural e processual da narrativa, o método permite identificar regularidades e rupturas que atravessam a trajetória formativa da professora, bem como captar como ela articula elementos do seu passado escolar, das suas experiências no grupo colaborativo e das práticas cotidianas com as crianças para ressignificar sua atuação docente.

Assim, ao adotar a perspectiva de Schütze nesta dissertação, 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 técnica de entrevista narrativa proposta por Schütze é composta por cinco fases principais, organizadas de modo a preservar a autenticidade do relato e garantir profundidade na compreensão dos sentidos atribuídos pelo narrador às suas experiências. A primeira delas é

a **fase preparatória**, momento anterior à realização da entrevista propriamente dita, em que o pesquisador se dedica à imersão no campo e à elaboração de um conjunto de questões orientadoras, denominadas exmanentes. Tais questões refletem os interesses investigativos do pesquisador e funcionam como guia interno, não sendo formuladas diretamente ao entrevistado, mas servindo de suporte reflexivo durante o processo de escuta e posterior análise.

Na **fase de iniciação**, primeira etapa efetiva da entrevista, o pesquisador propõe ao participante um convite à narração livre, podendo oferecer recursos visuais como uma linha do tempo ou tópicos temáticos que auxiliem a organização de ideias. Já na **fase da narração principal**, é iniciada a gravação da entrevista e o informante conduz a narrativa de forma autônoma, sem interrupções ou direcionamentos por parte do pesquisador, que adota uma postura receptiva e atenta, limitada a expressões não verbais ou mínimas sinalizações. O objetivo é permitir que o narrador desenvolva seu relato de maneira fluida, revelando a estrutura interna da experiência vivida.

Finalizada essa etapa, inicia-se a **fase de perguntas complementares**, momento em que o entrevistador pode retomar pontos que ficaram pouco claros na narrativa central, transformando as questões exmanentes em perguntas imanentes, ou seja, construídas a partir do que foi efetivamente narrado. Nesta fase, evita-se ainda o questionamento direto sobre justificativas de ações (como o uso de "por quê?"), priorizando o esclarecimento de lacunas na história.

Na última etapa, denominada **fala conclusiva**, o pesquisador encerra a gravação e abre espaço para uma conversa mais informal. Aqui, é possível que surjam comentários espontâneos do participante que contribuam para enriquecer a compreensão do vivido. Nesse momento, é permitida a formulação de perguntas mais reflexivas e explicativas, bem como o registro de observações adicionais feitas pelo pesquisador com base nas falas do entrevistado.

Quando essas fases são finalizadas, é o momento de dar início a transcrição que segundo Vaz (2019, p. 64),

[...] sendo importante que seja realizada pelo pesquisador logo nas primeiras horas após as entrevistas por considerar que o material ainda está latente, como recomendado por Schütze, feito dessa forma, é mais proveitoso e apropriado. De qualquer forma, é necessário um exercício de audição por repetidas vezes a fim de verificar se a transcrição é fidedigna e ter certeza que corresponde ao que foi narrado.

Para tanto, a partir de agora inicia-se o primeiro passo da análise das narrativas, etapa fundamental para compreender os sentidos atribuídos pelas professoras participantes às suas vivências e práticas no contexto da Educação Infantil. A partir do método de entrevista narrativa adotado nesta pesquisa, torna-se possível acessar dimensões subjetivas e formativas da experiência docente, o que permite identificar aspectos essenciais da constituição profissional no início da carreira, especialmente no que tange ao ensino de Matemática e ao desenvolvimento do senso espacial.

Com base nisso, a próxima subseção, intitulada 4.3 Dos objetivos da pesquisa e os indicadores de análise dos dados produzidos via entrevista, tem como finalidade explicitar os objetivos que orientaram a investigação, bem como apresentar os indicadores analíticos utilizados para examinar as narrativas produzidas.

Tais indicadores foram construídos a partir do referencial teórico adotado, da entrevista narrativa e dos propósitos específicos da pesquisa, articulando elementos centrais como a percepção docente, a prática pedagógica e os efeitos da participação no grupo colaborativo na formação e permanência das professoras iniciantes.

4.3 Dos objetivos da pesquisa e os indicadores de análise dos dados produzidos via entrevista

Dando continuidade ao percurso metodológico desta pesquisa, esta seção tem como objetivo apresentar os propósitos investigativos que orientaram o estudo, bem como explicitar os indicadores de análise adotados para a leitura e interpretação da narrativa produzida.

A partir da compreensão de que as experiências docentes são atravessadas por dimensões subjetivas, contextuais e formativas, os objetivos específicos desta pesquisa foram construídos para captar as percepções, sentidos e implicações atribuídas pela professora iniciante à sua prática profissional no contexto da Educação Infantil e os indicadores analíticos foram definidos com base no referencial teórico discutido no capítulo anterior e nas especificidades do método narrativo, permitindo uma aproximação com os dados produzidos por meio da escuta das histórias de vida e atuação da participante.

Na tentativa de responder o foco do estudo, foram delimitados os objetivos relacionados no **Quadro 7**.

Quadro 7. Relação entre os objetivos da pesquisa e os indicadores de análise de dados

OBJETIVOS	INDICADORES
GERAL	
<p>Objetiva-se, de modo geral, compreender os sentidos e experiências de uma professora iniciante da Educação Infantil, em relação ao desenvolvimento do senso espacial em suas práticas, tendo em vista as implicações da participação longitudinal em um grupo de estudos de natureza colaborativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Sentidos atribuídos ao início da docência; ● Concepções sobre o ensino de Matemática na Educação Infantil; ● Práticas declaradas relacionadas ao desenvolvimento do senso espacial; ● Contribuições do grupo colaborativo na formação docente; ● Transformações na identidade e trajetória profissional.
ESPECÍFICOS	
<p>Investigar percepções da professora, em início da docência, sobre o desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil, em suas práticas declaradas, antes e durante a vinculação ao grupo de estudos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepções iniciais sobre o senso espacial na Educação Infantil; ● Práticas declaradas antes da participação no grupo colaborativo; ● Mudanças percebidas durante a vinculação ao grupo de estudos; ● Relação entre participação no grupo e desenvolvimento do olhar para a Geometria; ● Reconhecimento de avanços, desafios e limitações no trabalho com o senso espacial.
<p>Caracterizar e analisar as implicações das ações do grupo na formação contínua para o aprimoramento do trabalho com a linguagem matemática na Educação Infantil;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Contribuições formativas atribuídos à participação no grupo de estudos; ● Estratégias pedagógicas influenciadas pelo coletivo colaborativo; ● Relações entre trocas no grupo e o aprimoramento da linguagem matemática; ● Sentidos atribuídos à formação contínua vivenciada no grupo; ● Conexão entre vivências colaborativas e escolhas didáticas na prática docente.
<p>Identificar contribuições das reflexões do grupo na prática docente da professora iniciante, verificando mudanças em suas abordagens pedagógicas, motivação profissional e a interação com as crianças no contexto da exploração da Geometria na Educação Infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Mudanças nas abordagens pedagógicas ao ensinar Geometria; ● Índícios de transformação na motivação profissional da professora; ● Alterações na forma de interação com as crianças durante que envolvem o senso espacial; ● Contribuições do grupo para a ressignificação da prática docente; ● Influências das reflexões coletivas sobre o trabalho com o senso espacial.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Na perspectiva de atender/responder aos objetivos elencados, intencionamos responder o seguinte questionamento: **Como uma professora, em início da carreira participante de um grupo de natureza colaborativa, percebe a importância do senso espacial na formação das crianças e de que forma essa participação influencia sua prática pedagógica na exploração matemática em Geometria?**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizadas diferentes etapas metodológicas. A primeira consistiu no cadastro do projeto na Plataforma Brasil, sob o número CAE 83760424.0.0000.5504 e Parecer 7.342.205, aprovado no dia 23 de janeiro de 2025.

Na busca de respostas, em termos de constituição do objeto de estudos, procedeu-se à Revisão de Literatura, apresentada na Seção 2 desta dissertação, a qual teve como base o mapeamento de produções acadêmicas que abordam os descritores "Professor Iniciante" *and* "Educação Infantil"; "Geometria" *and* "Educação Infantil"; "Início da Docência" *and* "Educação Infantil"; "Professor Iniciante" e "Grupo Colaborativo".

Em seguida, constituiu-se o Referencial Teórico exposto na Seção 3, no qual discutimos aspectos centrais sobre a formação de professores iniciantes na Educação Infantil, a constituição da identidade profissional docente e a exploração matemática, com ênfase no desenvolvimento do senso espacial e nas práticas colaborativas como estratégias formativas.

A quarta etapa envolveu a realização de observação participante por 2 semestres (aproximadamente 16 encontros) consecutivos na Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), elaborada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM), grupo colaborativo existente há 16 anos, que tem como foco a discussão sobre a Matemática na infância, ofertada para toda comunidade interna e externa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, *Campus* São Carlos), para a identificação, nesse contexto, da professora iniciante participante da pesquisa.

A quinta etapa correspondeu à produção da entrevista narrativa, orientada pelo método de Fritz Schütze, conduzida em julho de 2025, com duração de 2 horas e 16 minutos, por meio da plataforma *Google Meet*, seguindo os seguintes tópicos de condução que serão apresentados no **Quadro 8**.

Quadro 8. Tópicos de condução da entrevista narrativa com a professora entrevistada.

Caracterização	Nome: Idade: Estado civil:
Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Fez Pedagogia (se sim quando ingressou - o ano - quando terminou - o ano e onde cursou); • Tem especialização e em que: (se sim quando ingressou - o ano - quando terminou - o ano e onde cursou); • Há quanto tempo atua como professora da Educação Infantil.
Tópico 1	<ul style="list-style-type: none"> • Memórias de sua infância (conte-nos como foi esse período, suas primeiras lembranças, brincava, de que, enfim o que quiser dizer); • Relação com a família neste período; • Memórias do início da escolarização (ainda na infância - anos iniciais, como era, lembranças dos amigos, professores, enfim...); • Memórias da Matemática início da escolarização (como eram as aulas, episódios que te marcaram, como era sua relação com a disciplina).
Tópico 2	<ul style="list-style-type: none"> • Memórias da juventude (como foi, de modo geral, episódios que marcaram, como foi sua adolescência, o que quiser contar, de modo geral); • Relação com a família; • Lembranças na escola na juventude (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, memórias, lembranças das aulas, de seus amigos, dos professores); • Relação com a Matemática neste período (lembranças de como eram as aulas, episódios marcantes);
Tópico 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso no curso de Pedagogia (como foi, o que te motivou para essa escolha); • Lembranças da abordagem da Matemática e da Geometria na Educação Infantil durante a formação (como eram os conteúdos trabalhados, experiências marcantes, materiais usados); • Início da atuação como professora na Educação Infantil: expectativas, dificuldades e superações; • Relação com a Matemática no início da sua atuação como professora de Educação infantil: anseios, descobertas, dificuldades. • Relação com a Geometria no início da sua atuação como professora de Educação infantil: experiências com a percepção de noções espaciais.
Tópico 4	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência atual na Educação Infantil como professora iniciante (como se organiza, sentimentos, práticas, rotina com as crianças); • Como explora a Matemática com crianças pequenas (estratégias, abordagens, desafios); • Práticas voltadas para o desenvolvimento do senso espacial (como trabalha com localização, forma, posição, deslocamento etc.); • Experiências com Geometria na Educação Infantil (materiais utilizados, atividades marcantes, formação continuada ou autoformação).
Tópico 5	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso no GEOOM (como conheceu, motivações, expectativas, primeiras impressões); • Contribuições do grupo para a reflexão teórica e prática de Matemática e

	<p>Geometria (mudanças percebidas, experiências vivenciadas, reflexões geradas);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visão atual sobre Matemática e Geometria na Educação Infantil a partir do GEOOM;
--	---

Fonte: Adaptado a partir de Ciriaco (2023).

Por fim, a sexta etapa refere-se à descrição e análise dos dados produzidos. Entretanto, será apresentada neste capítulo (subseção 4.4) uma síntese da trajetória pessoal e profissional da professora participante.

4.4 Os dados da entrevista narrativa a partir da abordagem de Fritz Schütze

Com o objetivo de aprofundar a análise dos dados produzidos, por meio da entrevista narrativa realizada com a professora participante, esta subseção apresenta os procedimentos analíticos fundamentados no método desenvolvido por Fritz Schütze. Trata-se de um percurso metodológico que visa acessar as estruturas subjacentes às narrativas de vida, compreendendo-as em sua complexidade e profundidade. Por meio da escuta qualificada e da reconstrução do encadeamento dos eventos narrados, pretende-se identificar marcas de sentido que revelem tanto aspectos da constituição da identidade profissional quanto os modos como a professora iniciante elabora suas experiências com a Matemática na Educação Infantil. Para isso, serão descritos os passos indicados por Schütze para a análise das narrativas autobiográficas e explicitado como tais procedimentos serão aplicados no contexto da presente pesquisa.

A análise seguirá as seguintes etapas: (i) **análise formal do texto**, na qual serão 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 buscará 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 a pesquisadora irá compreender 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.

4.4.1 Síntese da história de vida da professora Maalum

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.

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. 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. 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. Segundo afirmou, procurou o professor responsável pela disciplina obrigatória e solicitou apoio teórico mais específico sobre o trabalho matemático 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.

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 GEOM, 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".

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 compartilhamento e escuta coletiva ajudaram-na a refletir sobre sua prática pedagógica e a lidar com a complexidade da rotina na Educação Infantil.

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.

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".

Ao refletir sobre sua formação contínua, **Maalum** destacou o papel central dos grupos de estudo e pesquisa, sobretudo o GEOOM, que, segundo ela, contribuem para articular teoria e prática, ampliar repertórios e oferecer suporte emocional e formativo às professoras iniciantes. Relatou que momentos de desânimo e desejo de desistência foram contornados graças ao acolhimento e ao compartilhamento de experiências com colegas mais experientes. Enfatizou que os diálogos com o grupo permitiram ressignificar o trabalho com o conhecimento matemático e compreender a Geometria como linguagem e cuidado na Educação Infantil.

Por fim, ressaltou que sua permanência no grupo de pesquisa após o término da graduação, durante o mestrado e, agora, como professora iniciante, tem sido decisiva para o fortalecimento de sua prática pedagógica.

Afirmou que os encontros do grupo seguem contribuindo para a reconstrução de seus saberes profissionais, especialmente no que se refere ao trabalho com a Matemática e ao desenvolvimento do senso espacial com crianças pequenas. Em sua visão, o vínculo com o grupo atua como espaço formativo contínuo e como fonte de apoio diante dos desafios do cotidiano escolar.

Ao final da entrevista, **Maalum** expressou gratidão pela oportunidade de narrar sua trajetória, relatando que reviver essas memórias foi, para ela, um exercício de fortalecimento

profissional e afetivo. Afirmou seu compromisso com a docência e o desejo de permanecer no grupo de pesquisa, reafirmando a importância da troca entre professores como elemento essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal na Educação Infantil.

Com base no método de Schütze, após a etapa de qualificação realizamos uma retomada dos dados brutos da entrevista, dando sequência às seguintes fases: (ii) elaboração da descrição estrutural do conteúdo, identificando unidades de significado relevantes e segmentando a narrativa em temas recorrentes ou tópicos significativos; (iii) desenvolvimento da abstração analítica, momento destinado à interpretação aprofundada de trechos da narrativa, com o intuito de apreender significados implícitos e nuances expressas pela participante; (iv) condução da análise do conhecimento, centrada na maneira como a professora relata suas experiências, descreve suas práticas pedagógicas e constrói compreensões sobre o desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil; (v) realização da comparação contrastiva, etapa voltada a identificar semelhanças e diferenças na forma como a participante aborda o desenvolvimento do senso espacial, considerando suas vivências e perspectivas em relação às recomendações da área; e, por fim, (vi) construção de um modelo teórico, integrando os dados produzidos e as análises realizadas, de modo a oferecer uma compreensão mais ampla e fundamentada acerca da influência da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM) nas concepções e práticas da professora relacionadas ao desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil.

Na continuidade deste percurso metodológico, a análise da entrevista narrativa será direcionada pelos objetivos e indicadores sistematizados no **Quadro 7**, estabelecendo uma aproximação entre os relatos da professora iniciante e as categorias de investigação propostas. A intenção é aprofundar a compreensão sobre como os sentidos atribuídos ao início da docência, as concepções acerca do ensino de Matemática e as experiências com o desenvolvimento do senso espacial emergem em sua trajetória formativa e profissional.

O método de Schütze servirá como fio condutor para a leitura dos dados, como já anteriormente dito, favorecendo a reconstrução do encadeamento narrativo e a identificação de unidades de significado relevantes.

A análise se organizará em torno de eixos interpretativos, alinhados aos indicadores definidos: o início da docência, as concepções de Matemática na Educação Infantil, as práticas pedagógicas voltadas ao senso espacial, as contribuições da formação colaborativa e os processos de transformação profissional. Esses eixos funcionarão como guias para a leitura

dos trechos da entrevista, de modo a favorecer uma compreensão mais sistemática e articulada entre teoria e empiria.

Questões orientadoras emergem desse processo e ajudarão a sustentar a análise: **como a professora iniciante concebe e mobiliza o senso espacial em suas práticas? De que forma suas experiências prévias e sua formação inicial influenciam suas escolhas pedagógicas? Quais aspectos da participação no grupo colaborativo se destacam como decisivos para a ressignificação de sua prática? Como as reflexões coletivas contribuem para o fortalecimento da identidade profissional e para a motivação no início da carreira?**

Espera-se, ao final dessa etapa, construir uma interpretação que integre os elementos narrados pela participante às discussões teóricas apresentadas anteriormente, evidenciando relações entre formação colaborativa, práticas pedagógicas e constituição identitária. Dessa forma, a análise contribuirá para a produção de um quadro explicativo mais amplo sobre o papel do grupo de estudos na consolidação de práticas voltadas ao desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a reflexão sobre a formação de professores iniciantes.

5 A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: ANÁLISE DA NARRATIVA DA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA INICIANTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar a descrição e análise dos dados que orientaram a condução desta pesquisa. A investigação se fundamentou na abordagem qualitativa, por entender que esta permite a compreensão aprofundada de processos subjetivos, sociais e formativos vivenciados pelos sujeitos, especialmente no contexto de suas experiências profissionais.

Para este fim, foi analisada a entrevista narrativa de uma professora iniciante sobre suas experiências e relação com a Matemática na Educação Infantil em seus primeiros anos de docência. A análise da narrativa foi baseada nos seis passos propostos por Schütze (2013): 1. Análise formal do texto; 2. Descrição estrutural do conteúdo; 3. Abstração analítica; 4. Análise do conhecimento; 5. Comparação contrastiva; e 6. Construção de um modelo teórico, em uma abordagem interpretativa que buscou compreender o significado e a estrutura da história de vida compartilhada pela professora e como estas experiências influenciam a forma como percebe e integra o desenvolvimento do senso espacial e a Geometria em suas práticas pedagógicas a partir das contribuições do grupo que integra. A proposta envolveu, além das entrevistas narrativas, a observação participante da pesquisadora no grupo colaborativo do qual faz parte a professora entrevistada.

5.1 Análise formal do texto narrativo

A análise formal do texto constitui a primeira etapa interpretativa do procedimento de análise de narrativa proposto por Fritz Schütze (1983) para o tratamento dos dados produzidos em investigações dessa natureza. Nesse momento analítico, o foco do pesquisador recai sobre a forma como a participante organiza retrospectivamente sua trajetória de vida, atentando-se para a estrutura narrativa que sustenta o relato e para os modos pelos quais os acontecimentos são sequenciados, hierarquizados e articulados ao longo da narração.

Trata-se de uma etapa que antecede interpretações aprofundadas acerca dos significados atribuídos às experiências vividas, concentrando-se, portanto, na identificação de aspectos formais do texto, tais como a organização temporal da narrativa, a extensão e densidade dos segmentos narrativos, a presença de passagens descritivas e reflexivas, bem como os momentos em que a participante interrompe o fluxo narrativo para realizar comentários interpretativos sobre sua própria trajetória. Conforme destaca Schütze (1983), a estrutura formal da história narrada assume papel central na compreensão do caso investigado,

uma vez que revela os processos por meio dos quais o sujeito reconstrói biograficamente suas experiências, atribuindo relevância diferenciada a determinados eventos e estabelecendo relações entre diferentes fases de sua vida.

Neste sentido, a análise formal permite identificar ciclos biográficos, momentos de inflexão e processos de continuidade ou transformação presentes na narrativa, constituindo fundamento indispensável para as etapas subsequentes do procedimento analítico. Além disso, possibilita compreender como a participante alterna entre segmentos narrativos extensos, nos quais reconstrói acontecimentos vividos, e trechos argumentativos ou reflexivos, nos quais interpreta retrospectivamente tais experiências a partir de sua posição biográfica atual.

5.1.1 Trajetória narrativa de Maalum

A entrevista narrativa com a professora **Maalum** foi realizada no dia 29 de julho de 2025, por meio da plataforma *Google Meet*, com duração de 2 horas e 16 minutos. A participante se mostrou disponível e colaborativa ao longo de toda a entrevista, conduzindo sua narrativa de forma fluida e detalhada, retomando diferentes momentos de sua trajetória de vida, desde a infância até sua atuação atual como professora da Educação Infantil.

Maalum tem 28 anos, é natural da cidade de São Paulo e atualmente reside em São Carlos, onde se mudou no ano de 2017 para ingressar no curso de Pedagogia. Concluiu sua graduação em 2022, tendo vivenciado parte significativa de sua formação em contexto remoto devido à pandemia de COVID-19⁸. Posteriormente, deu continuidade à sua formação acadêmica no mestrado, concluído em 2025, com foco em pesquisas relacionadas à produção de vídeos e à Educação Infantil.

Sua infância foi vivida em uma comunidade na periferia de São Paulo, em um contexto familiar numeroso, composto por quatro irmãos. Um elemento marcante desse período foi a criação, por sua mãe, de uma escolinha comunitária, denominada “Escolinha da Tia Jô”, espaço no qual **Maalum** passou grande parte da primeira infância. Nesse ambiente, teve acesso a brinquedos, livros e convivência com outras crianças, constituindo-se como um espaço significativo em sua trajetória, frequentemente referido de forma positiva em sua narrativa.

⁸ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificada pela primeira vez em 2019, na China, e que deu origem a uma pandemia global declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020. A pandemia provocou impactos significativos em diferentes setores da sociedade, incluindo a educação, com a suspensão de atividades presenciais, a adoção do ensino remoto e a reorganização das práticas pedagógicas em diversos contextos educacionais.

Esse período sofre uma ruptura quando a família vivencia um episódio de violência urbana, que resulta na mudança de moradia e no encerramento das atividades da escolinha. A partir desse momento, observa-se uma reorganização das experiências infantis, que passam a ocorrer em ambiente doméstico, com destaque para brincadeiras relacionadas ao papel de professora, realizadas com os poucos materiais que permaneceram após a mudança.

No que se refere à sua trajetória escolar, **Maalum** distingue diferentes momentos. A pré-escola é lembrada como um espaço de acolhimento e aprendizagens significativas. Em contraste, o ingresso no Ensino Fundamental é marcado por experiências de medo, insegurança e dificuldade de adaptação, especialmente em função do porte da escola e da ausência de vínculos prévios naquele espaço.

Uma mudança significativa ocorre com seu ingresso em uma instituição de ensino da rede privada vinculada ao setor industrial (SESI), ainda nos anos iniciais, mediante processo seletivo. Apesar das dificuldades iniciais relacionadas à defasagem de conteúdos, esse período passa a ser caracterizado por experiências pedagógicas marcantes, especialmente no ensino de Matemática, mediadas por práticas concretas e contextualizadas. A narrativa evidenciou a importância dessas experiências na construção de sentidos para a aprendizagem.

Durante a adolescência, **Maalum** permaneceu por longo período na mesma instituição escolar, onde cursou os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esse período é descrito como marcado por forte vínculo com colegas e professores, bem como por experiências pedagógicas interdisciplinares e projetos que integravam diferentes áreas do conhecimento. Paralelamente, sua narrativa evidencia conflitos no âmbito familiar, especialmente relacionados à religião, que impactaram significativamente suas vivências nesse período.

Após a conclusão do Ensino Médio, sua trajetória profissional e formativa não se deu de forma linear. Inicialmente, frequentou cursinho pré-vestibular, interrompido após aprovação em concurso para trabalhar na área de transporte ferroviário, onde permaneceu por dois anos. Posteriormente, ingressou em curso na área de audiovisual, que também não foi concluído. A decisão pela Pedagogia ocorre após um processo reflexivo no qual identifica maior afinidade com aspectos educativos presentes em suas experiências anteriores.

O ingresso na universidade marca o início de uma fase de intensa participação em atividades formativas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estágios e projetos de iniciação científica. Essas experiências são apresentadas como

fundamentais para a construção de sua identidade docente, especialmente no que se refere à Educação Matemática na Educação Infantil.

Durante a pandemia da COVID-19, desenvolveu atividades voltadas à produção de vídeos educativos para crianças, experiência que deu origem à sua pesquisa de iniciação científica e, posteriormente, ao seu projeto de mestrado. Nesse período, também passou a integrar o grupo de pesquisa GEOOM em 2022, que se mantém como espaço central em sua formação e atuação profissional.

O início de sua atuação como professora na rede municipal ocorreu após a aprovação em concurso público, assumindo uma turma considerada desafiadora. Esse momento é descrito como marcado por dificuldades relacionadas à adaptação ao contexto escolar, às condições de trabalho e à gestão da turma.

Ao longo do tempo, a professora relata ter construído estratégias para lidar com essas dificuldades, destacando a importância do diálogo com as crianças e da participação no grupo de pesquisa como suporte para sua prática.

Atualmente, **Maalum** encontra-se em seu segundo ano de atuação como professora da Educação Infantil, tendo passado por diferentes experiências com turmas de pré-escola e creche. Sua narrativa evidencia um processo contínuo de aprendizagem, no qual articula prática, reflexão e estudos teóricos, especialmente no campo da Educação Matemática.

Ao longo de sua trajetória, a Matemática aparece como elemento recorrente, inicialmente associada a experiências escolares e familiares, e posteriormente ressignificada como linguagem presente no cotidiano da Educação Infantil. A participação no grupo de pesquisa é destacada como fundamental nesse processo, contribuindo para a ampliação de seu olhar sobre o ensino e a aprendizagem matemática.

De modo geral, a narrativa de **Maalum** apresenta uma trajetória marcada por mudanças, adaptações e continuidades, na qual experiências pessoais, escolares e profissionais se articulam na construção de sua identidade como professora.

5.2 Descrição estrutural do conteúdo

Nesta segunda etapa da análise, apresenta-se a descrição estrutural do conteúdo das entrevistas narrativas dos docentes participantes da pesquisa. Essa etapa foi desenvolvida com o intuito de reconstruir a linha diretriz de cada biografia, evidenciando as condições iniciais das narrativas, os episódios mais significativos, os pontos culminantes, as ações biográficas

planejadas, bem como as mudanças graduais que atravessam as diferentes etapas de vida e conduzem à situação atual dos sujeitos.

Para tanto, cada segmento da narração central foi examinado em sua relação com o conjunto da narrativa, buscando-se compreender a função que desempenha na organização da trajetória como um todo. Nesse movimento, procurou-se distinguir os trechos que apresentam relevância para a compreensão global da biografia daqueles que se restringem a contextos mais localizados, vinculados a momentos específicos da entrevista.

Tal como orienta Fritz Schütze (2013), este momento da análise exigiu atenção não apenas ao conteúdo narrado, mas também à forma como a narrativa foi construída. Assim, foram considerados indicadores formais internos do discurso, como os elementos de ligação entre eventos, os marcadores do fluxo temporal e os recursos utilizados pelos participantes para explicitar, retomar ou reorganizar suas experiências ao longo do relato.

Nesse processo, tornou-se possível observar diferentes níveis de relevância desses marcadores, distinguindo-se aqueles que atuam de maneira pontual daqueles que atravessam segmentos mais amplos da narrativa, contribuindo para a organização global do discurso.

A descrição estrutural do conteúdo permitiu, assim, identificar as estruturas processuais presentes no curso de vida dos participantes, destacando etapas institucionalmente marcadas, situações de maior intensidade, eventos críticos, pontos de transformação sejam eles abruptos ou graduais, bem como momentos em que se evidenciam ações biográficas planejadas e efetivadas.

Desse modo, foram identificados os diferentes esquemas de apresentação presentes nas narrativas, possibilitando a reconstrução da linha diretriz de cada biografia, com destaque para as condições iniciais, os momentos de estabilidade e tensão, os pontos de inflexão, as situações de ruptura, assim como os processos de continuidade que atravessam as trajetórias.

A seguir, é apresentada a descrição estrutural do conteúdo da narrativa.

5.2.1 Professora Maalum

As dimensões da trajetória de vida da professora **Maalum** se organizam a partir de experiências que articulam continuidade e ruptura, evidenciando um percurso marcado por deslocamentos, reorganizações e retomadas ao longo do tempo.

A condição inicial de sua narrativa situa-se na infância vivida na periferia da cidade de São Paulo, em um contexto familiar numeroso, composto por quatro irmãos, no qual as relações entre eles assumem papel central no cotidiano.

Nesse período, destaca-se a experiência na “Escolinha da Tia Jô”, criada por sua mãe, que se constitui como espaço de convivência, acesso a materiais pedagógicos e interação com outras crianças. Esse momento é narrado de forma detalhada e associado a lembranças positivas, sendo retomado como referência importante em diferentes partes da narrativa.

O primeiro episódio de transformação ocorre quando a família vivencia uma situação de violência na comunidade, que resulta na mudança de moradia e no encerramento das atividades da escolinha. Esse acontecimento marca uma ruptura nas condições de vida até então estabelecidas, implicando a perda do espaço coletivo de convivência e a reorganização das experiências cotidianas.

Ainda assim, permanecem práticas relacionadas ao brincar de ser professora, agora realizadas no ambiente doméstico com os materiais que restaram, indicando a continuidade de determinados elementos da experiência anterior.

No que se refere à trajetória escolar, a narrativa evidencia um contraste entre a pré-escola e o início do Ensino Fundamental. A pré-escola é lembrada por meio de atividades, rotinas e experiências concretas, associadas a aprendizagens e descobertas.

Já o ingresso no Ensino Fundamental é descrito como um momento de dificuldade, marcado por medo, insegurança e sensação de desorientação diante de um espaço maior e desconhecido. Esses aspectos são retomados mais de uma vez ao longo da narrativa, reforçando a relevância desse período na trajetória da entrevistada.

Uma mudança significativa ocorre com o ingresso no SESI, que inaugura uma nova etapa em sua escolarização. Inicialmente, essa transição é acompanhada por dificuldades, sobretudo em relação aos conteúdos, como no caso da Matemática, em que a entrevistada relata não compreender no início o que era esperado.

No entanto, ao longo dessa fase, passam a emergir experiências de aprendizagem associadas a práticas concretas, como o uso de materiais e situações do cotidiano, o que contribui para uma mudança gradual em sua relação com o conhecimento escolar.

Durante esse período, observa-se também a recorrência de referências a experiências fora da escola, como programas televisivos e vivências familiares, que são retomadas na narrativa como elementos que auxiliavam na compreensão dos conteúdos.

Essas associações aparecem de forma recorrente, especialmente no que se refere à Matemática, indicando a construção de relações entre diferentes contextos de aprendizagem.

Na adolescência, a narrativa se organiza a partir de dois eixos que se desenvolvem de forma concomitante. De um lado, a permanência na mesma instituição escolar ao longo dos anos favorece a construção de vínculos com colegas e professores, bem como a participação em projetos e atividades interdisciplinares.

De outro, intensificam-se conflitos no âmbito familiar, especialmente relacionados à religião, que aparecem como momentos de tensão e questionamento. Esses episódios são narrados com detalhamento e associados a mudanças na relação com os pais e à aproximação entre os irmãos.

Após a conclusão do Ensino Médio, a trajetória da entrevistada é marcada por um período de transição, no qual realiza diferentes tentativas profissionais e formativas. Inicialmente, frequenta cursinho pré-vestibular, interrompido após ingressar no trabalho com trens, onde permanece por dois anos. Posteriormente, inicia um curso na área de audiovisual, que também não conclui. Essas experiências são apresentadas como etapas que antecedem a decisão pela Pedagogia, construída a partir de reflexões sobre seus interesses e sobre as experiências vividas anteriormente.

O ingresso no curso de Pedagogia, em 2017, marca o início de uma nova etapa, caracterizada pela participação em diferentes atividades formativas, como o PIBID, estágios e projetos de iniciação científica. Nesse período, a narrativa evidencia um movimento de envolvimento crescente com a área da Educação Infantil e, mais especificamente, com a Educação Matemática.

A pandemia aparece como elemento que reconfigura essas experiências, especialmente no que se refere à realização de atividades remotas e à produção de vídeos educativos, que passam a ocupar lugar central em sua formação.

A continuidade desse percurso se dá no mestrado, no qual a entrevistada desenvolve pesquisas relacionadas às experiências iniciadas na graduação. Paralelamente, mantém sua participação em um grupo de pesquisa, que aparece de forma recorrente na narrativa como espaço de troca, estudo e apoio.

O início da atuação como professora na rede municipal configura um novo momento de transformação, marcado pelo confronto entre as experiências formativas anteriores e as condições concretas da escola. A narrativa destaca dificuldades relacionadas ao contexto institucional, à organização do espaço e à condução da turma, especialmente no primeiro ano

de atuação. Esse período é descrito por meio de expressões que indicam insegurança e necessidade de adaptação.

Ao longo do tempo, observa-se um movimento de reorganização da prática, no qual a professora passa a desenvolver estratégias para lidar com as condições encontradas, recorrendo, entre outros aspectos, às discussões realizadas no grupo de pesquisa. Esse espaço é retomado diversas vezes na narrativa como referência para a construção de propostas e para a reflexão sobre a prática docente.

Na fase atual, **Maalum** se encontra em seu segundo ano de atuação, tendo passado a trabalhar também com crianças menores, o que introduz novos desafios. A narrativa evidencia um processo contínuo de aprendizagem, no qual situações do cotidiano, como o uso de materiais, a organização do espaço e as interações com as crianças, são mobilizadas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas.

Ao longo de toda a narrativa, observa-se a recorrência de elementos relacionados à Matemática, que aparecem em diferentes momentos da trajetória, desde as experiências escolares até a atuação docente. Essas referências se articulam a situações concretas e ao cotidiano, sendo retomadas em diferentes fases da vida.

Desse modo, a trajetória de **Maalum** se apresenta como um percurso marcado por mudanças de contexto, reorganizações sucessivas e retomadas de experiências anteriores, no qual diferentes elementos — familiares, escolares e profissionais — se entrelaçam ao longo do tempo, compondo a linha diretriz de sua biografia.

5.3 Abstração Analítica e Análise do conhecimento

Considerando a estreita relação entre os movimentos de abstração analítica e análise do conhecimento na interpretação da narrativa biográfica, a terceira e a quarta etapas propostas por Schütze (2013) foram desenvolvidas de maneira articulada nesta pesquisa, buscando compreender simultaneamente os processos estruturais da trajetória e os esquemas interpretativos mobilizados pela participante ao narrar suas experiências.

Nesse processo, as expressões estruturais identificadas em cada período da vida foram colocadas em relação sistemática umas com as outras, permitindo a compreensão do percurso dos eventos principais e da forma como se sedimentam ao longo da trajetória. Trata-se, portanto, de um movimento que ultrapassa a descrição dos acontecimentos, buscando apreender a organização global da biografia.

Cabe destacar que, diferentemente de estudos que operam com múltiplas narrativas, esta pesquisa se fundamenta na análise de uma única trajetória biográfica. Desse modo, o processo de abstração não se orienta pela comparação entre diferentes biografias, mas pela análise interna da própria narrativa, buscando identificar regularidades, tensões e articulações ao longo do percurso da participante.

Assim, o movimento analítico volta-se para a relação entre os diferentes momentos da mesma trajetória, permitindo compreender como se configuram continuidades, rupturas e reinterpretções ao longo do tempo.

Durante a abstração analítica, procurou-se distinguir os aspectos específicos da trajetória da docente daqueles que podem ser compreendidos como elementos mais amplos, passíveis de generalização teórica. Esse movimento possibilita reconhecer dimensões que, embora situadas em uma história singular, dialogam com processos mais amplos de formação e atuação docente.

Paralelamente, desenvolveu-se a análise do conhecimento, voltada à identificação dos aportes teóricos mobilizados pela própria participante ao narrar suas experiências. Nessa etapa, o foco recai sobre as explicações, avaliações e interpretações que a docente elabora acerca de sua história de vida e de sua constituição profissional. Tais elaborações emergem em diferentes momentos da narrativa, tanto nas passagens iniciais quanto nas retomadas reflexivas ao longo do relato.

Esse movimento analítico exigiu atenção às teorias explicativas presentes na narrativa, isto é, às formas pelas quais a participante atribui sentido às escolhas realizadas, aos acontecimentos vividos e às posições assumidas ao longo de sua trajetória. Para isso, foram considerados especialmente os componentes não indexados do discurso, nos quais se expressam opiniões, valores, concepções e formas de autocompreensão.

A análise do conhecimento envolveu, ainda, a interpretação das funções desempenhadas por esses elementos no interior da narrativa, tais como orientação, interpretação, autodefinição e legitimação, permitindo compreender como a participante organiza e ressignifica sua própria trajetória.

Nesta etapa, evidenciam-se, portanto, tanto os condicionamentos quanto as possibilidades presentes na trajetória, bem como os modos pelos quais a docente constrói e mantém um equilíbrio, ainda que provisório, entre as diferentes demandas de sua formação e atuação profissional.

5.3.1 Sobre Maalum

A análise da narrativa da professora **Maalum**, a partir do processo de abstração analítica articulado à análise do conhecimento, evidencia que sua trajetória se estrutura por meio de um movimento contínuo, não linear e progressivamente reflexivo de reconstrução de sentidos acerca da docência.

Tal movimento não se limita à sucessão de acontecimentos biográficos, mas configura um processo ativo de elaboração de si, no qual experiências vividas desde a infância são constantemente retomadas, reinterpretadas e reorganizadas à luz das demandas concretas da prática pedagógica, produzindo um encadeamento coerente entre passado, presente e projeções profissionais.

Neste sentido, a narrativa revela uma dinâmica na qual dimensões pessoais, formativas e institucionais não apenas se articulam, mas operam como elementos constitutivos de um autoentendimento docente em permanente transformação, especialmente no que se refere às concepções de Matemática e ao desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil.

Desde o início de sua narrativa, observa-se que a docente ancora a construção de seu "eu" profissional em experiências da infância que, embora não sejam inicialmente nomeadas como formativas, passam a ser reinterpretadas retrospectivamente como fundantes de sua relação com a docência e com o espaço educativo.

A vivência na denominada "Escolinha da Tia Jô" emerge, nesse contexto, como um núcleo estruturante dessa construção, assumindo um caráter simbólico que ultrapassa a dimensão factual da experiência. Ao rememorar esse período, afirma:

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.

A escolha do termo "castelo" não se configura como um recurso meramente descritivo, mas indica um processo de idealização que revela a atribuição de valor simbólico àquele espaço, evidenciando a construção de um referencial positivo em que organização, interação e exploração do ambiente aparecem profundamente imbricadas.

Sob a perspectiva da análise, esse trecho permite inferir que as primeiras experiências da participante já se organizam em torno de relações espaciais significativas, circulação,

convivência, acesso a materiais, uso de diferentes ambientes, ainda que não nomeadas como tal. Assim, o espaço educativo não é apenas cenário, mas elemento estruturante da experiência, antecipando, de forma ainda não consciente, dimensões que posteriormente serão centrais em sua prática docente, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do senso espacial.

Essa base simbólica não se dissipa com a mudança de contexto, mas é reelaborada por meio de práticas lúdicas que evidenciam a continuidade de esquemas de ação e representação vinculados ao universo escolar. Ao afirmar:

Ela vendeu os brinquedos da escolinha, mas alguns poucos objetos que sobraram, brinquedos, livros didáticos, se tornaram os meus bens mais preciosos. Todas as minhas brincadeiras giravam em torno da escolinha. Eu tinha uma lousinha, adorava os pinos mágicos, as apostilas antigas [...] copiava várias vezes, dava aulas para meus irmãos, para meus brinquedos. Desde cedo, já tinha esse hábito de brincar de ser professora”

Observa-se que a participante não apenas reproduz práticas escolares, mas organiza suas experiências em torno de uma lógica de ensino, interação e ocupação do espaço, indicando a permanência de estruturas de ação que articulam corpo, objetos e organização espacial. No entanto, ao mesmo tempo em que constrói essa continuidade, **Maalum** introduz um movimento reflexivo que rompe com uma leitura determinista de sua trajetória, ao afirmar:

Mas não foi algo imediato de dizer: ‘meu sonho de infância era ser professora’. Como qualquer criança, eu quis muitas coisas [...] Só mais tarde, na adolescência, 17 anos, quando tive que decidir para onde seguir, percebi que o magistério era algo que realmente me fazia bem.

Esse movimento revela um trabalho de auto interpretação no qual a participante reorganiza sua narrativa, conferindo-lhe maior plausibilidade e evitando explicações lineares. Trata-se de um processo de legitimação do "eu" que evidencia a consciência da própria biografia como construção, aspecto central na perspectiva de Schütze.

No que se refere à escolarização, a narrativa introduz um ponto de ruptura significativo, caracterizado por experiências marcadas pelo medo e pela insegurança, que passam a ser interpretadas como elementos estruturantes de sua relação com a escola. Ao relatar esse período, afirma:

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.

Maalum evidencia um processo de redefinição da experiência escolar, no qual o aprendizado é deslocado para o campo emocional, configurando um ponto dramático de transformação. Esse momento pode ser compreendido como uma ruptura entre um potencial inicial positivo e uma experiência institucional que produz desorganização e insegurança, afetando não apenas a relação com o conhecimento, mas também com o espaço escolar que deixa de ser um ambiente de exploração para tornar-se um espaço de restrição.

Entretanto, essa condição é posteriormente reorganizada com a entrada na instituição de ensino da rede privada vinculada ao setor industrial, momento em que a participante passa a atribuir novos sentidos à aprendizagem, especialmente no campo da Matemática, ao estabelecer conexões entre diferentes experiências:

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.

Nesse ponto, observa-se a como aprendizagem matemática de **Maalum**, perpassa o movimento no qual o conhecimento passa a ser compreendido como resultado de articulações entre experiências concretas, linguagem e significação.

Esse movimento de ressignificação se intensifica durante a formação inicial de **Maalum**, particularmente por meio dos estágios supervisionados e da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM), que operam como instâncias fundamentais de assimilação teórica. Ao refletir sobre os estágios, afirma:

[...] 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.

Maalum evidencia um deslocamento significativo em sua concepção de ensino, no qual a Matemática deixa de ser entendida como transmissão de conteúdo e passa a ser

compreendida como processo que envolve interpretação, mediação e construção de sentido, aspectos diretamente relacionados ao desenvolvimento do senso espacial, ainda que não explicitamente nomeados nesse momento.

Esse processo é aprofundado no grupo de pesquisa GEOOM, que assume um papel estruturante na trajetória da professora (ainda como bolsista), atuando simultaneamente como espaço de legitimação, elaboração teórica e transformação da prática:

[...] 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.

Para **Maalum** o grupo não apenas apoia a prática, mas redefine a forma como a participante interpreta as questões ligadas ao pensamento matemático, ampliando sua compreensão para dimensões que envolvem linguagem, interação e organização do espaço.

No que se refere ao início da docência, a narrativa de **Maalum** evidencia um ponto de ruptura particularmente significativo, no qual se estabelece um descompasso entre a biografia formativa construída ao longo da graduação e as condições concretas de exercício da profissão.

Esse momento não se apresentou apenas como dificuldade inicial, mas como uma situação culminante que desestabiliza os referenciais previamente constituídos, especialmente no que diz respeito à concepção de infância, ao papel do espaço e às possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ao relatar sua inserção na rede municipal, a participante afirma:

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 desenaixe, de me perguntar: ‘Como vou conseguir ensinar da forma que acredito, nesse contexto que não favorece?’.

A densidade desse trecho revela, de forma bastante explícita, um processo de ruptura entre dois quadros de referência: de um lado, a experiência formativa construída nos estágios e no PIBID, marcada por uma concepção de infância centrada na autonomia, na organização intencional do espaço e na valorização das interações; de outro, a realidade institucional encontrada, caracterizada por limitações físicas, práticas pedagógicas engessadas e uma cultura escolar que demanda controle e disciplinamento.

Do ponto de vista da abstração analítica, esse momento pode ser compreendido como a emergência de um conflito entre biografia planejada e biografia vivida, no qual a professora **Maalum** se vê impossibilitada, inicialmente, de mobilizar, de forma direta, os referenciais que orientaram sua formação.

A expressão "aquilo me causou um choque" funciona, nesse sentido, como marcador explícito de descontinuidade, indicando não apenas surpresa, mas a quebra de expectativas e a necessidade de reorganização de seus esquemas de ação.

Neste sentido, o choque de realidade não representou apenas um obstáculo, mas um momento formativo fundamental, no qual se iniciou um processo mais complexo de assimilação teórica, que a professora passa a reconstruir, de forma situada, suas concepções sobre as questões ligadas à Matemática, o papel do espaço e as possibilidades de desenvolvimento do senso espacial em diferentes contextos.

Assim, esse momento da narrativa não deve ser compreendido como um episódio isolado, mas como um ponto de inflexão que reorganiza a trajetória de **Maalum**, evidenciando, de forma bastante clara, os sentidos atribuídos ao início da docência, as tensões entre formação e prática e os desafios concretos envolvidos na construção de uma prática pedagógica coerente com uma concepção de infância que valoriza o espaço, a interação e a experiência como elementos centrais do aprender.

Além disso, a oposição estabelecida entre os espaços "lugares pensados para as crianças" *versus* "sala pequena, número alto de alunos, pouco espaço físico" evidenciou que o espaço, longe de ser um elemento secundário, ocupa posição central na forma como a **Maalum** compreende o trabalho pedagógico.

Neste ponto, torna-se possível identificar uma articulação direta com o foco da pesquisa, na medida em que o espaço aparece simultaneamente como condição material da prática e como dimensão constitutiva do desenvolvimento do senso espacial das crianças.

A precariedade do espaço não é narrada apenas como dificuldade logística, mas como limitação pedagógica que compromete a possibilidade de desenvolver práticas coerentes com sua concepção dos eixos estruturantes da Educação Infantil: as interações e as brincadeiras.

Santos, Forneck e Becker (2025) defendem que o espaço na Educação Infantil deve ser compreendido como parte integrante do currículo e organizado intencionalmente como um projeto educativo. Para as autoras, a disposição dos ambientes e dos materiais revela as concepções de criança, infância e educação presentes na instituição, podendo favorecer práticas que valorizem o protagonismo infantil ou, ao contrário, centralizem as ações nos adultos.

A pergunta que emerge ao final do trecho "*Como vou conseguir ensinar da forma que acredito, nesse contexto que não favorece?*" explicita um momento de intensificação da reflexividade, no qual a participante se coloca diante da necessidade de reconstruir sua prática.

Trata-se, portanto, de um quadro típico de equilíbrio precário, conforme proposto por Schütze (2013), no qual há tensão entre as condições objetivas e as intenções subjetivas, exigindo a mobilização de estratégias de adaptação e reconfiguração do fazer docente.

Esse episódio adquire ainda maior relevância quando articulado às experiências anteriores da participante, pois evidencia que os referenciais construídos nos estágios e no grupo de pesquisa não são simplesmente aplicados, mas tensionados e reelaborados na prática.

Paralelamente às tensões vivenciadas no início da docência, a narrativa de **Maalum** evidenciou a constituição de uma importante instância de sustentação de sua trajetória profissional: a participação no grupo de pesquisa GEOOM, que assume, ao longo de seu relato, um papel estruturante tanto na reorganização de sua prática quanto na elaboração de seu auto entendimento como professora.

Ao descrever esse processo, **Maalum** afirma:

Era uma turma de fase 6, crianças de 6 anos. Nesse sentido, o diálogo foi essencial: eu conversava muito com eles e eles também falavam sobre o que queriam, o que ajudava a construir uma relação mais próxima e colaborativa. Concomitantemente, eu já participava do grupo de pesquisa. Muitas vezes eu me perguntava: 'Como vou abordar isso em sala de aula?'. E nos encontros do grupo, sempre surgia alguém com um livro, uma experiência ou uma ideia que eu podia adaptar e levar para a minha turma.

Além disso, compartilhar minhas vivências no grupo também foi muito positivo. As professoras, que também eram da rede, traziam sugestões práticas: 'Olha, você pode tentar assim... ou assado'. Esse espaço de troca foi fundamental. Assim, embora o primeiro ano tenha sido marcado por

muitas dificuldades, a participação no grupo de pesquisa foi decisiva para me apoiar e me fortalecer no início da docência.

Maalum explicita, em primeiro lugar, que o grupo de pesquisa não é apresentado como um espaço complementar ou acessório, mas como uma instância diretamente articulada às demandas concretas da prática docente.

A recorrência da pergunta "*Como vou abordar isso em sala de aula?*" funciona como marcador de um movimento constante de problematização da prática, indicando que a participante não opera a partir de um repertório fechado, mas de um processo contínuo de busca, dúvida e elaboração.

Neste sentido, o grupo GEOOM assume, inicialmente, uma função de orientação prática imediata, oferecendo possibilidades concretas de ação frente às dificuldades enfrentadas. No entanto, reduzir sua atuação a esse aspecto seria insuficiente.

Ao afirmar que "*sempre surgia alguém com um livro, uma experiência ou uma ideia*", **Maalum** evidencia que o grupo também opera como espaço de circulação de saberes, no qual diferentes formas de conhecimento, teórico, experiencial e didático, são mobilizadas e articuladas.

Além disso, a dimensão dialógica destacada no trecho, tanto na relação com as crianças quanto no interior do grupo, revela uma coerência importante entre sua concepção de infância e os espaços formativos que frequenta.

O diálogo aparece, simultaneamente, como estratégia pedagógica e como princípio formativo, indicando que a construção de sua prática docente está profundamente vinculada a processos coletivos de reflexão e troca.

Do ponto de vista da análise do conhecimento, tornou-se possível identificar que o grupo de pesquisa GEOOM desempenha múltiplas funções na trajetória da participante. Em primeiro lugar, atua como instância de legitimação, na medida em que valida suas inquietações e dificuldades, retirando-as do plano individual e inserindo-as em um campo coletivo de reflexão.

Em segundo lugar, configura-se como espaço de elaboração teórica, no qual a professora passa a reinterpretar suas experiências à luz de referenciais compartilhados. Por fim, funciona como espaço de transformação da prática, ao possibilitar a construção e experimentação de novas estratégias pedagógicas.

A expressão "*esse espaço de troca foi fundamental*" deve ser compreendida, portanto, não como uma avaliação genérica, mas como síntese de um processo mais amplo de sustentação do equilíbrio precário vivenciado no início da docência.

Diante das dificuldades impostas pelo contexto escolar, já evidenciadas anteriormente, o grupo emerge como uma estrutura de apoio que permite à **Maalum** não apenas permanecer na profissão, mas ressignificar suas experiências e reconstruir sua prática.

Esse movimento torna-se ainda mais relevante quando articulado ao foco da pesquisa, uma vez que é nesse espaço que se consolidam reflexões sobre os aspectos ligados à linguagem e o pensamento matemático e, especialmente, sobre o desenvolvimento do senso espacial.

Embora o trecho não nomeie explicitamente esses conceitos, é possível inferir que as "ideias" e "experiências" compartilhadas no grupo GEOOM constituem o substrato a partir do qual **Maalum** passa a desenvolver práticas que envolvem a exploração do espaço, do corpo e das relações, conforme evidenciado em outros momentos da narrativa.

Dessa forma, a participação no grupo de pesquisa pode ser compreendida como um elemento decisivo na constituição de sua identidade docente, operando como mediador entre formação inicial e prática profissional, entre teoria e ação, e entre insegurança inicial e construção progressiva de autonomia.

Trata-se, portanto, de uma instância fundamental para compreender as transformações na trajetória da professora, bem como os sentidos que ela atribui as questões ligadas à exploração matemática na Educação Infantil e ao desenvolvimento do senso espacial em suas práticas e interações com as crianças.

No que se refere à relação de **Maalum** com a Matemática, a narrativa evidenciou que esse campo não se constitui como um elemento periférico em sua trajetória, mas como dimensão estruturante de sua identidade profissional e de seu percurso formativo.

Ao afirmar que "*a Matemática sempre me atravessou*", **Maalum** não apenas indica um interesse ou afinidade, mas constrói uma explicação de si que posiciona esse campo como eixo organizador de suas escolhas, de sua inserção no grupo de pesquisa e de suas práticas pedagógicas.

Como explicita:

A Matemática sempre me atravessou. É uma área pela qual tenho interesse e gosto, e também é o campo em que estou pesquisando dentro do grupo de estudos do qual participo. Por isso, tento o tempo todo desenvolver propostas junto com as crianças. Sempre que surge uma situação-problema, procuro levantar essas questões com elas e usar as teorias, os conceitos e os vocabulários que estudo, traduzindo para o trabalho em sala.

Esse trecho revela um movimento importante de articulação entre formação teórica e prática pedagógica, no qual o conhecimento produzido no grupo de pesquisa não permanece no plano abstrato, mas é continuamente mobilizado, traduzido e ressignificado no contexto de sua prática.

Observa-se, portanto, a constituição de um saber docente que se constrói na interseção entre estudo, reflexão e ação, indicando um processo consistente de assimilação teórica.

Entretanto, essa relação com a Matemática é tensionada de forma significativa quando **Maalum** vivencia a transição para uma nova etapa de sua trajetória profissional, ao assumir, pela primeira vez, uma turma de creche.

Esse momento configura-se como um novo ponto de ruptura, no qual os referenciais anteriormente construídos mostram-se, inicialmente, insuficientes para responder às demandas concretas da prática.

Ao narrar essa experiência, afirma:

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.

Nesse trecho, observa-se a emergência de um conjunto de questionamentos que extrapolam a dimensão técnica do ensino e alcançam o próprio fundamento da prática pedagógica.

A repetição de perguntas ("como desenvolver", "como usar", "como perceber") indica um momento de intensificação reflexiva, no qual a professora iniciante se vê diante da necessidade de reconstruir sua compreensão sobre os aspectos ligados à exploração matemática, especialmente no que se refere à Educação Infantil e, mais especificamente agora, ao trabalho com crianças muito pequenas.

Esse momento pode ser compreendido como a instauração de um novo quadro de equilíbrio precário, no qual há um descompasso entre o repertório construído e as exigências da prática. Trata-se de uma situação em que a professora precisa reorganizar não apenas suas estratégias didáticas, mas sua própria concepção sobre o que significa contribuir com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem matemática nesse contexto.

É precisamente nesse cenário que o grupo de pesquisa reassume centralidade na trajetória de **Maalum**, agora não apenas como espaço de apoio inicial, mas como instância

fundamental para a elaboração de novas formas de compreender e desenvolver o trabalho pedagógico. Como relata:

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.”

A análise desse trecho evidencia um deslocamento significativo na forma como a participante compreende suas concepções sobre a exploração matemática. As "expectativas" inicialmente mencionadas centradas em categorias como comparação e classificação indicam uma aproximação mais formal e estruturada do conhecimento matemático.

No entanto, ao entrar em contato com as experiências das outras professoras, **Maalum** passa a desenvolver aquilo que denomina "um olhar sensível", o que sugere uma ampliação de sua concepção, incorporando dimensões relacionadas à observação, à escuta e à interpretação das ações das crianças.

Esse movimento representa um processo claro de transformação na sua concepção de exploração matemática na Educação Infantil, evidenciando como as reflexões compartilhadas no grupo colaborativo contribuem para a reorganização de suas abordagens pedagógicas, em consonância com o objetivo específico desta pesquisa de identificar contribuições das reflexões do grupo na prática docente da professora iniciante, deslocando o foco do conteúdo para os processos de construção do conhecimento pelas crianças bem pequenas.

Essa transformação se materializa de forma bastante concreta em sua prática docente, especialmente na maneira como passa a organizar o espaço e selecionar os materiais.

Ao narrar suas experiências, afirma:

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.

Ao brincar e interagir com caixas de diferentes tamanhos, formatos e posições, as crianças desenvolvem noções espaciais de maneira concreta e lúdica.

Algumas formas de contribuição são:

- **Percepção de tamanho e forma:** ao comparar caixas grandes, pequenas, altas ou largas, a criança desenvolve noções de dimensão, proporção e geometria;
- **Orientação espacial:** atividades como entrar, sair, empilhar, passar por dentro ou organizar caixas ajudam na compreensão de conceitos como "dentro", "fora", "em cima", "embaixo", "ao lado", "perto" e "longe";
- **Coordenação motora e consciência corporal:** mover, carregar e organizar caixas favorece a percepção do próprio corpo no espaço;
- **Construção e organização espacial:** ao montar túneis, casas, castelos ou circuitos, as crianças planejam, experimentam posições e resolvem problemas espaciais;
- **Imaginação e exploração:** as caixas podem se transformar em diversos objetos e cenários, estimulando a criatividade enquanto a criança explora relações espaciais no brincar simbólico; e
- **Trabalho colaborativo:** em atividades coletivas, as crianças negociam espaços, organizam estruturas e aprendem a compartilhar ideias sobre posicionamento e construção.

Assim, o uso de caixas na Educação Infantil favorece experiências práticas e significativas, contribuindo para o desenvolvimento do senso espacial de forma divertida e integrada ao brincar.

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.

Por fim, ao afirmar que sua experiência atual é "*um processo de descobertas, dificuldades e aprendizagens, sempre atravessado pelo diálogo com o grupo de pesquisa e pela prática cotidiana com as crianças*", **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 ensino de 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.

Considero 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.

Nos desdobramentos mais recentes de sua trajetória, a narrativa de **Maalum** 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.

Ao refletir sobre sua experiência atual, a professora iniciante afirma:

Acho que, mesmo sendo meu segundo ano, cada nova experiência ainda me traz a sensação de descoberta: como a turma vai reagir; como as crianças vão devolver; como eu vou organizar sentimentos. Ainda existe um sentimento de insegurança, mas diferente do primeiro ano.

Esse trecho revela a permanência de um traço característico do início da docência a insegurança, porém ressignificada. A incerteza já não aparece como elemento paralisante, mas como parte constitutiva do processo de aprender a ensinar.

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.

Essa reconfiguração torna-se ainda mais evidente quando a professora iniciante estabelece um contraste entre suas experiências institucionais:

No ano passado, eu trabalhava em uma instituição com professoras que já tinham 20, 25, até 30 anos de carreira. Isso me deixava insegura diante do julgamento: o medo de não estar fazendo certo ou de estar fazendo 'demais'. Muitas vezes, ouvia: 'Ah, você acabou de sair da faculdade, volta lá para a UFSCar, aqui não é assim'. Esse tipo de fala pesava.

Neste ponto, observa-se a emergência de um elemento relevante para a análise: o impacto do contexto institucional e das relações profissionais na constituição da identidade docente. As falas mencionadas funcionam como mecanismos de deslegitimação do saber inicial da professora, produzindo um ambiente de tensão que intensifica o sentimento de inadequação.

Trata-se, portanto, de um contexto que fragiliza o equilíbrio precário anteriormente identificado, dificultando a segurança e consolidação de sua prática.

Em contrapartida, ao descrever sua experiência atual, **Maalum** evidencia uma mudança significativa nas condições de trabalho:

Neste ano, a realidade mudou. Estou em uma escola com professoras que também estão há pouco tempo na rede — cinco anos, três anos, algumas até menos. Isso me dá mais conforto. Sinto que o espaço é mais meu [...] percebo uma gestão muito mais aberta, que valoriza a exploração do espaço, dos materiais e da convivência entre turmas.

Aqui, o contexto institucional passa a atuar como elemento de sustentação da prática docente. A presença de pares em estágios semelhantes de carreira, aliada a uma gestão mais aberta, cria condições mais favoráveis para a experimentação, para o erro e para a construção de autonomia. A expressão "*o espaço é mais meu*" revela não apenas uma mudança objetiva, mas uma transformação na forma como **Maalum** se percebe e se posiciona no ambiente da instituição de Educação Infantil.

Esse aspecto se articula diretamente com um dos eixos centrais da pesquisa, o papel do espaço que, mais uma vez, aparece não apenas como dimensão física, mas como condição pedagógica.

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:

Outro desafio foi reaprender a rotina [...] neste ano, trabalho à tarde, e quando chego as crianças estão dormindo. Precisei me adaptar [...] Também precisei rever meus materiais [...] eu adorava trabalhar com elementos naturais [...] mas, na creche, percebi que precisava ensinar antes o como usar.

Esses trechos revelam um processo contínuo de reconstrução da prática, no qual a professora iniciante mobiliza sua experiência anterior, mas reconhece seus limites diante de novos contextos. Trata-se de um movimento de assimilação que exige não apenas ajustes técnicos, mas uma compreensão mais aprofundada das especificidades do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à relação das crianças com os objetos, com o corpo e com o espaço.

Por fim, ao refletir sobre sua condição atual, **Maalum** sintetiza esse processo ao afirmar:

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.

A fala final expressa, é particularmente significativa, pois evidencia a constituição de um novo modo de se relacionar com a docência. O reconhecimento da própria condição de iniciante não aparece mais como fragilidade, mas como parte legítima do processo formativo. A capacidade de "*respirar melhor diante dos erros*" indica a construção de um repertório emocional e profissional que permite à professora lidar com as incertezas de forma mais equilibrada.

Além disso, a referência ao compartilhamento com colegas e à participação no grupo de pesquisa reforça a centralidade das dimensões coletivas na sustentação de sua trajetória. A docência, embora reconhecida como uma prática que envolve momentos de solidão, passa a ser vivenciada em rede, o que contribui para a redução do isolamento e para a construção de sentidos mais positivos sobre o exercício profissional.

Dessa forma, esse segmento da narrativa evidencia um momento de estabilização relativa da trajetória, no qual se articulam experiências anteriores, novas condições institucionais e a participação em espaços coletivos de formação.

Esse movimento permite compreender as transformações na identidade profissional de **Maalum**, bem como os sentidos que ela atribui ao início da docência, marcados não pela superação das dificuldades, mas pela construção progressiva de estratégias para lidar com elas, em estreita relação com sua prática pedagógica e com o desenvolvimento do trabalho com a Matemática e o senso espacial na Educação Infantil.

Na continuidade de sua narrativa, **Maalum** explicita, de forma ainda mais consistente, a incorporação da Matemática e, de modo particular, do senso espacial como dimensão constitutiva de sua prática cotidiana, evidenciando um movimento de integração entre ensino e cuidado que se mostra central na Educação Infantil.

Ao afirmar que "tenta explorar Matemática o tempo todo", a professora iniciante não se refere à inserção pontual de conteúdos, mas à construção de um olhar pedagógico que reconhece a presença da linguagem matemática nas múltiplas situações do cotidiano.

Como explicita:

Eu tento explorar Matemática o tempo todo. Como meu orientador gosta de dizer, dentro da Educação Infantil nós cuidamos e educamos e esse educar também é matematicamente. Assim, em cada momento do cotidiano, procuro estimular as crianças a nomearem, a perceberem relações: 'Vamos lavar a

mão direita, agora a esquerda; o pano caiu embaixo, coloque em cima; vira, sobe, desce, encaixa, será que cabe?'

Esse trecho revela uma concepção novamente ampliada sobre as questões ligadas à Matemática na Educação Infantil, na qual o conhecimento não é tratado como conteúdo isolado, mas como pensamento e linguagem que atravessa as ações, os gestos e as interações.

A recorrência de termos espaciais "direitas", "esquerda", "embaixo", "em cima", "sobe", "desce" evidencia que o desenvolvimento do senso espacial se dá de forma integrada às práticas de cuidado e às rotinas, configurando-se como eixo estruturante da experiência educativa.

Além disso, ao afirmar que "os desafios estão sempre presentes", **Maalum** evidencia uma intencionalidade pedagógica voltada à problematização do cotidiano, na qual situações aparentemente simples são ressignificadas como oportunidades de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma prática que se aproxima de uma perspectiva investigativa, na qual a criança é convidada a observar, comparar, testar e elaborar hipóteses.

Esse movimento torna-se ainda mais evidente quando a professora descreve situações de exploração espontânea que são posteriormente ampliadas por sua intervenção:

Muitas vezes, observo primeiro como elas exploram e, a partir disso, ofereço materiais que potencializem suas descobertas. Um exemplo foi quando uma criança brincava com objetos circulares, testando se rolavam ou não na areia. Notei que ela experimentava o movimento e resolvi ampliar a experiência: levei para a sala cones, rolhas, cubos, potes.

Nesse trecho, observa-se uma mudança importante na posição da professora iniciante, que se desloca de uma lógica de transmissão para uma postura investigativa e responsiva. A ação de "observar primeiro" indica que a prática docente se organiza a partir das ações das crianças, e não exclusivamente de planejamentos prévios.

A intervenção ao introduzir novos materiais não interrompe a exploração, mas a amplia, criando condições para o aprofundamento das experiências.

A continuidade da narrativa evidencia o desenvolvimento de processos cognitivos complexos por parte das crianças:

Elas exploraram livremente, perceberam que alguns rolavam apenas deitados, outros não rolavam de jeito nenhum, e compararam distâncias: 'Esse rola mais longe, esse para mais perto'. Nesse movimento, a criança elaborou hipóteses e chegou a dizer que o cilindro maior 'ia rolar mais longe'.

Esse trecho revela a emergência de noções relacionadas à forma, ao movimento e ao espaço, bem como a capacidade das crianças de estabelecer relações e formular hipóteses. Do ponto de vista analítico, trata-se de uma evidência clara de práticas que favorecem o desenvolvimento do senso espacial e da linguagem matemática.

Maalum explicita ainda o papel da mediação docente nesse processo:

Para mim, a chave está em ofertar materiais, observar atentamente e depois mediar, propondo novos desafios: 'E se misturarmos esse material com aquele? O que acontece?' Essa mediação nasce da própria exploração da criança.

Aqui, evidencia-se a construção de uma teoria prática sobre a exploração a partir das interações, na qual a mediação não é imposta externamente, mas emerge das ações das próprias crianças. Esse entendimento indica um nível avançado de elaboração docente, no qual a professora iniciante reconhece a importância da escuta, da observação e da intervenção intencional.

Esse mesmo princípio orienta suas práticas mais direcionadas:

Também trago proposições mais direcionadas, como histórias que envolvem quantidade [...] e gosto de apresentar elementos concretos junto com as narrativas [...] Depois, deixo as crianças explorarem [...] em muitos casos, percebo a narrativa emergindo da brincadeira.

Nesse ponto, observa-se a articulação entre linguagem, narrativa e Matemática, indicando que o desenvolvimento de conceitos não ocorre de forma dissociada, mas integrada a diferentes experiências. A capacidade de reconhecer a reconstrução da narrativa por parte das crianças, inclusive daquelas que ainda não utilizam linguagem verbal, evidencia um olhar sensível e ampliado para as formas de expressão infantil.

Entretanto, a narrativa também traz à tona um aspecto fundamental, muitas vezes pouco explorado: as condições concretas de trabalho e seus limites:

Claro que nem sempre consigo observar tudo. Quando estou sozinha com 15 crianças [...] tenho que cuidar da alimentação, da higiene, das trocas [...] a frustração aparece, porque sei que não consigo dar atenção a cada detalhe.

Esse trecho introduz uma dimensão essencial para a análise: a tensão entre o ideal pedagógico e as condições reais de exercício da docência. Trata-se de um elemento que interfere diretamente na possibilidade de implementação das práticas descritas, evidenciando

que o desenvolvimento do trabalho com a Matemática e o senso espacial não depende apenas da formação ou da intencionalidade docente, mas também de fatores estruturais.

Ainda assim, a participante evidencia estratégias de enfrentamento:

Mesmo assim, aprendi que a exploração matemática pode estar nas pequenas coisas [...] Nem todos os dias consigo realizar uma roda estruturada [...] Mas também nesses momentos a Matemática aparece, de forma integrada à vida cotidiana.

A fala de **Maalum** revela um processo de adaptação e ressignificação, no qual a professora iniciante amplia sua compreensão sobre o pensamento e a linguagem matemática, reconhecendo que a aprendizagem pode ocorrer em diferentes tempos e espaços, inclusive nos momentos mais breves e aparentemente informais.

Por fim, a centralidade dos espaços coletivos de reflexão reaparece como elemento estruturante:

O que me fortalece é que [...] documento, reflito, compartilho. Levo para o grupo de pesquisa [...] Esses espaços coletivos são fundamentais para perceber que não vai dar certo todos os dias — e que está tudo bem assim.

Neste movimento, evidencia-se um movimento fundamental da trajetória: a construção de um olhar reflexivo sustentado por espaços coletivos, que permitem à professora reinterpretar suas experiências, lidar com frustrações e reconstruir sua prática. O grupo de pesquisa, mais uma vez, aparece como instância de legitimação, elaboração e transformação, contribuindo diretamente para a consolidação de sua identidade docente.

Dessa forma, este segmento da narrativa evidencia a integração entre concepções, práticas e condições de trabalho, permitindo compreender como a professora iniciante constrói, no cotidiano, um fazer pedagógico no qual a Matemática e o senso espacial assumem papel central, não como conteúdos isolados, mas como dimensões constitutivas da experiência educativa na Educação Infantil.

Na continuidade da narrativa, observa-se um aprofundamento significativo na forma como **Maalum** elabora e explicita sua prática docente, especialmente no que se refere à incorporação do senso espacial como dimensão estruturante do trabalho pedagógico. Diferentemente de momentos anteriores, nos quais esse elemento aparecia de forma mais pontual, aqui ele se configura como eixo organizador das experiências vividas com as crianças, articulando espaço, corpo, linguagem e ação.

Ao descrever os deslocamentos no espaço físico da escola, a participante evidencia uma ampliação de sua compreensão acerca das possibilidades pedagógicas do cotidiano:

Dentro do espaço físico da escola, por exemplo, o refeitório fica distante da sala de referência. Para chegar até lá, passamos por diferentes lugares e transformamos esse deslocamento em aprendizagem. Converso com as crianças antes: 'Quantas vezes vamos cantar a música até chegar?' ou 'Hoje vamos por outro caminho, qual será mais rápido?'.

Esse trecho revela uma mudança importante na exploração e interação com o ambiente, na qual o espaço deixa de ser entendido apenas como cenário e passa a ser mobilizado como elemento didático. A ação de transformar o trajeto em situação de aprendizagem evidencia a construção de práticas intencionais voltadas ao desenvolvimento de noções espaciais e temporais, tais como percurso, distância, orientação e comparação.

A continuidade da fala reforça essa dimensão:

Assim, exploramos noções de trajeto, tempo e orientação espacial. Muitas vezes, descobrem que uma mesma porta pode dar em lugares diferentes [...] Esse tipo de descoberta gera encantamento [...].

Aqui, observa-se que **Maalum** entende que a experiência espacial é mediada pela descoberta e pelo estranhamento, elementos fundamentais para a construção do conhecimento na infância. A ênfase no "encantamento" indica que o processo de aprendizagem não se limita à aquisição de conceitos, mas envolve dimensões afetivas que potencializam a relação da criança com o espaço.

Esse movimento de ressignificação do espaço como elemento pedagógico se intensifica na organização da sala, especialmente com o uso das caixas:

No início, elas eram apenas apoio [...] Mas, observando a forma como as crianças interagem com elas, percebi que as caixas podiam ser parte das próprias propostas.

Esse trecho é particularmente relevante, pois evidencia um processo de transformação da prática docente orientado pela observação. A mudança de função das caixas, de suporte para elemento central, indica um deslocamento na forma como a professora iniciante interpreta os materiais e as interações das crianças, revelando um processo de assimilação teórica mediado pela experiência.

A ampliação dessa prática torna-se evidente quando a participante descreve os desafios propostos:

A partir dessas explorações espontâneas, criei novos desafios: 'Qual caixa cabe o colega?' ou 'Como podemos guardar uma dentro da outra?'.

Nesse ponto, observa-se a explicitação de práticas diretamente relacionadas ao desenvolvimento do senso espacial, envolvendo noções como dentro/fora, caber/não caber, tamanho, comparação e organização.

Essas ações evidenciam a construção de um trabalho intencional com conceitos matemáticos, ainda que inseridos em situações lúdicas e cotidianas.

A própria organização do espaço passa a ser compreendida como momento pedagógico:

O momento de organizar também se tornou pedagógico [...] propunha que pensassem em como encaixar caixas de tamanhos diferentes ou categorizar brinquedos.

Esse trecho revela um avanço significativo na concepção do papel da atuação docente, na medida em que práticas tradicionalmente associadas à rotina passam a ser reinterpretadas como situações de aprendizagem.

Trata-se de uma evidência clara de transformação na identidade docente, na qual a professora iniciante passa a atribuir novos sentidos às ações cotidianas.

A narrativa também evidencia que esse processo não se deu de forma imediata, mas exigiu mediação e reconstrução:

No começo, era mais difícil, eles amassavam, jogavam para o alto. Foi preciso muita mediação [...] Aos poucos, a caixa deixou de ser só objeto e virou desafio matemático e espacial.

Aqui, identifica-se um processo típico de assimilação progressiva, no qual a prática é ajustada a partir das respostas das crianças. A expressão "aos poucos" indica uma mudança gradual, marcada por tentativas, ajustes e aprendizagens, evidenciando o caráter não linear da construção docente.

A consolidação dessa prática aparece quando a participante afirma:

Hoje, as caixas já fazem parte da identidade da sala [...] se tornaram elemento estruturante da rotina.

Esse trecho indica que aquilo que inicialmente era uma estratégia pontual passa a configurar-se como elemento estruturante da prática pedagógica. Ele revela a estabilização de um esquema de ação, característico de um processo de consolidação profissional.

Paralelamente, a narrativa evidencia a ampliação do trabalho com formas geométricas:

[...] levei também uma história sobre formas geométricas [...] o que chamou a atenção delas foram as frutas especialmente a uva, por ser redonda [...] representando as uvas com várias bolinhas.

Torna-se evidente a importância da escuta e da observação na condução da prática. Embora a intenção inicial fosse verificar a identificação de formas, a professora reorganiza sua ação a partir do interesse das crianças, evidenciando uma prática flexível e responsiva.

Esse movimento se articula diretamente com a influência do grupo de pesquisa:

Muitas das minhas propostas vêm inspiradas pelo grupo de pesquisa [...] esse movimento de trocas enriquece muito, porque abre possibilidades que eu não havia imaginado.

Aqui, o grupo GEOOM aparece claramente como espaço de ampliação de repertório e de construção coletiva de conhecimento. Não se trata apenas de inspiração, mas de um processo de reelaboração da prática a partir das experiências compartilhadas.

Esse aspecto se intensifica quando a participante descreve situações cotidianas:

[...] identificar quem está de uniforme [...] organizar brinquedos [...] escolher em qual caixa guardar cada objeto.

Essas ações evidenciam práticas declaradas que envolvem categorização, comparação e organização elementos centrais tanto para o desenvolvimento da linguagem matemática quanto para o senso espacial. A recorrência dessas situações indica que a Matemática está integrada ao cotidiano, e não restrita a momentos específicos.

Além disso, a narrativa explicita o papel do grupo na construção de novas possibilidades de ação:

[...] uma professora compartilha [...] outra acrescenta [...] esse movimento de trocas enriquece muito [...] abre possibilidades que eu não havia imaginado.

Nesse ponto, o grupo assume claramente a função de espaço de legitimação, orientação e expansão da prática docente, permitindo à participante reinterpretar suas experiências e construir novas estratégias.

Por fim, a professora evidencia o impacto dessas experiências em seu auto entendimento:

[...] essa troca constante me fortalece como professora iniciante, permitindo que eu reconheça o valor do que já faço e visualize novas possibilidades para avançar.

Neste movimento podemos sintetizar um movimento fundamental da trajetória: a passagem de um estado de insegurança para uma posição mais reflexiva e consciente, ainda marcada pela condição de iniciante, mas sustentada por processos de aprendizagem contínua. Embora a condição de professora iniciante permaneça presente, observa-se a constituição de novos saberes profissionais construídos a partir da experiência, da reflexão e da participação em espaços formativos.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011) defende que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual o professor assume um papel ativo na produção de conhecimentos sobre sua prática. Assim, os desafios enfrentados no início da carreira deixam de ser apenas obstáculos e passam a constituir oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a construção da autonomia profissional e para a ressignificação das ações pedagógicas.

Na continuidade da análise, a narrativa de **Maalum** revela, de forma ainda mais explícita, o processo de construção e transformação de seu conhecimento profissional, especialmente no que se refere à compreensão da Matemática e do desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil.

Diferentemente dos momentos anteriores, nos quais essas dimensões apareciam articuladas às experiências vividas, aqui observa-se um movimento reflexivo mais sistematizado, no qual **Maalum** elabora teorias explicativas sobre sua própria formação, prática e identidade docente.

Ao rememorar sua entrada no grupo de pesquisa, ainda no contexto da pandemia, a professora evidencia um momento inicial marcado por uma posição periférica na prática pedagógica, mas já atravessado por processos de aprendizagem significativos:

Eu entrei durante a pandemia ainda como bolsista [...] eu ainda era estudante, então meu papel foi muito mais o de auxiliar [...] eu sugeria

algumas ideias e ela me mostrava como adaptar: 'São bebês, então vamos fazer dessa forma'.

Esse trecho revela um primeiro estágio de inserção na prática docente caracterizado por um estado de participação orientada, no qual a professora iniciante ainda não assume a centralidade das decisões pedagógicas, mas começa a desenvolver esquemas de compreensão sobre o ensino, especialmente no que se refere à adequação das propostas às especificidades da infância.

Trata-se de um momento inicial de assimilação teórica, mediado pela observação e pela orientação de professores mais experientes.

A continuidade da narrativa evidencia que esse processo se articula diretamente com o contexto formativo proporcionado pelo grupo:

[...] eu, recém-saída da disciplina de Educação Matemática [...] já trazia nos vídeos algumas abordagens [...] foi nesse período que entrei na ACIEPE [...] primeiro como participante, depois como bolsista.

Aqui, observa-se a convergência entre formação acadêmica e participação em espaços coletivos, configurando um campo fértil para a construção de saberes docentes. No entanto, esse processo não se dá sem tensões, como evidencia o trecho:

No começo, senti aquele peso de ser 'só estagiária': achava que não teria muito a contribuir.

Essa fala explicita um mecanismo de autodefinição marcado por uma posição de menor legitimidade, típica de fases iniciais da trajetória profissional. Entretanto, essa condição é rapidamente tensionada e reorganizada no interior do grupo:

Mas logo percebi que não era assim. O espaço era verdadeiramente coletivo [...] todos podiam falar, aprender e compartilhar [...] me senti muito acolhida.

Nesse ponto, o grupo assume uma função central de legitimação, permitindo à participante reconfigurar sua posição e reconhecer-se como sujeito ativo no processo formativo. Esse movimento é fundamental, pois contribui para a construção de sua identidade docente e para o desenvolvimento de confiança em suas próprias contribuições.

A intensidade das trocas e a natureza do espaço coletivo também são destacadas:

[...] líamos textos [...] os próprios autores participavam [...] as discussões eram tão envolventes [...] ninguém queria encerrar [...] ficávamos conversando e trocando por muito tempo.

Esse trecho evidencia que o grupo não opera apenas como espaço de transmissão de conhecimento, mas como ambiente de produção coletiva de sentidos, no qual teoria e prática se entrelaçam continuamente. Trata-se de um elemento central para compreender as implicações da participação longitudinal no grupo, conforme previsto nos objetivos da pesquisa.

Além disso, a participante reconhece sua inserção ativa no coletivo, inclusive por meio de contribuições organizacionais:

[...] encontrei formas de contribuir organizando materiais [...] percebi que, mesmo no início, eu tinha algo a oferecer.

Essa fala reforça o processo de deslocamento de uma posição periférica para uma posição de pertencimento e participação efetiva, evidenciando uma transformação importante na forma como a professora se percebe no contexto formativo.

No que se refere especificamente à construção de seu conhecimento sobre Matemática, a narrativa explicita um deslocamento conceitual:

[...] minha visão da Educação Matemática estava muito ligada ao número [...] Matemática era contar, quantificar, calcular.

Neste movimento evidencia-se uma concepção inicial restrita, centrada em aspectos quantitativos, que reflete um entendimento tradicional da disciplina. No entanto, esse modelo é progressivamente tensionado a partir das experiências no grupo:

Foi o grupo de pesquisa que ampliou esse olhar [...] descobri que a Matemática não é apenas conteúdo [...] mas uma linguagem.

Aqui, identifica-se um processo claro de assimilação teórica, no qual **Maalum** reconstrói sua compreensão sobre a Matemática, deslocando-se de uma visão instrumental para uma concepção mais ampla, que envolve linguagem, pensamento e interpretação do mundo, evidenciando o papel das reflexões coletivas na transformação de suas concepções e práticas docentes.

Esse movimento ganha ainda mais densidade quando a professora articula essa nova compreensão à prática docente:

[...] o desenvolvimento matemático acontece junto com as crianças [...] nas interações [...] nas explorações que surgem no espaço da Educação Infantil.

Nesse ponto, o senso espacial emerge de forma mais explícita como dimensão constitutiva da aprendizagem matemática, ainda que não nomeado diretamente. A ênfase nas interações e no espaço indica que a professora passa a compreender a Matemática como algo que se constrói na relação entre corpo, ambiente e ação.

A narrativa também evidencia uma mudança significativa na forma como a participante interpreta seu próprio papel docente:

Na primeira experiência [...] eu observava [...] quase como quem avalia de fora [...] Já quando assumi uma sala [...] passei a experimentar uma outra sensibilidade: a de ser docente da turma.

Esse trecho configura um ponto de transformação importante, no qual a professora passa de uma posição externa para uma posição de imersão na prática. Trata-se de uma mudança estrutural na trajetória, que implica uma ampliação da responsabilidade e da complexidade da ação pedagógica.

Essa mudança é aprofundada na seguinte reflexão:

Passei a enxergar não apenas a intencionalidade da proposta [...] mas o contexto ampliado: quem são aquelas crianças [...] o que já viveram [...] como já haviam explorado determinados materiais.

Aqui, observa-se a construção de um olhar mais complexo sobre as experiências educativas, que incorpora dimensões contextuais, históricas e relacionais. Esse movimento evidencia uma ampliação da capacidade interpretativa da professora, diretamente relacionada à sua experiência prática e às mediações formativas.

No que se refere ao senso espacial, a narrativa traz uma contribuição analítica de grande relevância:

[...] quando a criança reconhece seu próprio nome [...] já está construindo referências de localização [...] ao dizer 'você está à esquerda do Joaquim' [...] percebe sua posição e a do outro.

Essa fala explicita a compreensão da professora sobre o desenvolvimento de noções espaciais como processo relacional, que envolve linguagem, interação e construção de

referências. Trata-se de uma evidência clara da transformação de sua concepção sobre o ensino de Geometria e espacialidade.

Essa mesma ampliação aparece na sua visão atual sobre Matemática:

[...] fiquei presa à ideia de que Matemática se resumia ao número [...] ou que a Geometria se limitava a formas fixas [...] esse olhar foi se transformando [...] consegui compreender a Matemática como uma linguagem.

Aqui, **Maalum** retoma sua trajetória de forma reflexiva, evidenciando um processo de reinterpretação do passado à luz do presente, típico da análise do conhecimento. Esse movimento permite compreender como suas concepções atuais são resultado de um percurso formativo e experiencial.

A articulação entre Matemática, cuidado e espaço aparece de forma particularmente significativa:

[...] no simples ato de lavar as mãos, posso nomear direita e esquerda [...] no momento de sentar em roda [...] falar sobre círculo [...] sobre estar ao lado ou em frente ao colega.

Esse trecho evidencia, de maneira explícita, a integração entre prática pedagógica e desenvolvimento do senso espacial, mostrando que a professora iniciante passa a reconhecer e explorar essas dimensões no cotidiano.

A síntese desse movimento aparece na seguinte afirmação:

“A Matemática [...] é linguagem, é relação, é espacialidade, é comparação, é corpo em movimento.”

Essa formulação revela um nível elevado de abstração e elaboração teórica, indicando que **Maalum** não apenas incorpora novos conhecimentos, mas os reorganiza em um sistema coerente de compreensão sobre o ensino.

Por fim, o grupo de pesquisa GEOOM é novamente destacado como elemento estruturante desse processo:

[...] essas ações [...] ganham outra dimensão quando nomeadas, discutidas e planejadas [...] é nesse entrelaçamento entre prática cotidiana e fundamentação teórica que consigo ampliar meu olhar.

Na etapa final da análise, a narrativa de Maalum explicita, de forma particularmente intensa, os sentidos atribuídos ao início da docência, evidenciando que esse momento é vivido

como um período de forte tensão, marcado por sentimentos de insegurança, sobrecarga e instabilidade, caracterizando um quadro típico de equilíbrio precário.

Diferentemente de uma inserção profissional linear e progressiva, o ingresso na carreira aparece atravessado por múltiplos condicionantes que tensionam a continuidade da trajetória e colocam em risco a permanência na profissão.

Ao relatar suas experiências, afirma:

Houve muitos momentos em que eu chorei e pensei: ‘Meu Deus, será que vai dar certo?’ [...] quando estamos estudando, tudo parece possível [...] mas, na prática, percebemos que muitas vezes nos faltam condições: não temos o aporte teórico suficiente, não temos o espaço físico adequado, não temos materiais [...] precisamos nos desdobrar para fazer o mínimo. É exaustivo.

Aqui evidencia-se um ponto de ruptura entre a biografia planejada, construída durante a formação inicial, marcada por expectativas e idealizações, e a realidade vivida no contexto escolar.

A contraposição entre "tudo parece possível" e "nos faltam condições" revela um processo de desestabilização das expectativas, no qual a professora iniciante se vê diante de limitações estruturais que exigem constante reorganização de sua prática.

A intensificação desse quadro é evidenciada quando a participante amplia sua descrição das demandas da docência:

Mesmo fora da escola, a cabeça não descansa [...] além disso, a docência nos exige ser mais que professoras: somos, ao mesmo tempo, assistentes sociais, psicólogas, conselheiras [...] lidar com uma criança que chega sem ter comido [...] com uma sala lotada [...] tudo isso nos atravessa diariamente.

Aqui, observa-se a explicitação de um conjunto de condicionantes externos que incidem diretamente sobre o trabalho docente, ampliando sua complexidade e contribuindo para a manutenção do estado de tensão.

Trata-se de um momento em que a narrativa evidencia não apenas dificuldades operacionais, mas uma sobrecarga emocional e simbólica que impacta a constituição do “eu” profissional.

No entanto, apesar desse cenário, a narrativa não se organiza em torno da desistência, mas sim de estratégias de manutenção da trajetória. Ao refletir sobre o que a motiva a permanecer, **Maalum** afirma:

O que me motiva a continuar é perceber os pequenos avanços [...] quando vejo uma criança [...] dar um passo [...] eu respiro e penso: 'Está funcionando'.

Esse trecho revela um importante mecanismo de reorientação da ação, no qual a professora passa a atribuir sentido à sua prática a partir de indicadores microsituacionais de aprendizagem.

Entende-se uma estratégia de estabilização do equilíbrio precário, em que os pequenos avanços funcionam como elementos de sustentação da continuidade profissional.

Paralelamente, a narrativa evidencia a centralidade do coletivo como espaço de apoio e legitimação:

Compartilhar essas angústias também faz toda a diferença [...] ter outras professoras por perto [...] fortalece [...] é nesse apoio mútuo que a gente aprende a confiar no próprio olhar.

Aqui, observa-se claramente a função do coletivo na mediação das dificuldades iniciais, contribuindo para a construção de confiança e autonomia profissional. Esse aspecto se articula diretamente com um dos eixos centrais da pesquisa, ao evidenciar como espaços colaborativos impactam o desenvolvimento docente.

Esse movimento se intensifica quando **Maalum** se refere ao grupo de pesquisa:

No grupo [...] estavam professoras com 20, 30 anos de docência [...] ainda criando propostas, ainda entusiasmadas [...] isso me emocionava [...] me fazia pensar: 'Eu quero continuar assim'.

Esse trecho revela um processo de identificação projetiva, no qual a professora iniciante passa a construir referências de futuro a partir da observação de trajetórias mais experientes. Diferentemente de contextos marcados pela estagnação, o grupo aparece como espaço de vitalidade profissional, capaz de sustentar o desejo de permanência na docência.

A própria caracterização do grupo como espaço de "encantamento" reforça essa dimensão:

O grupo se tornou um lugar de encantamento [...] encontro de trajetórias [...] produz propostas riquíssimas.

Nesse ponto, o grupo ultrapassa a função formativa e assume um papel identitário, configurando-se como espaço de pertencimento e de reconstrução contínua da motivação profissional.

Na sequência, **Maalum** explicita de forma sistemática as implicações desse espaço em sua trajetória:

O impacto do grupo [...] foi ampliar e aprimorar meu olhar a cada etapa [...] quando entrei [...] não tinha prática [...] esse contato antecipado foi fundamental.

Esse trecho evidencia a função do grupo como instância de antecipação da prática, permitindo que a professora construa referenciais antes mesmo de assumir a docência. Trata-se de um elemento importante para compreender a relação entre formação inicial e inserção profissional.

A narrativa também permite identificar diferentes fases desse processo:

No mestrado [...] eu já estava mais próxima da teoria [...] mas ainda faltava a vivência [...] agora, como professora [...] estou no centro da prática.

Aqui, observa-se uma reconstrução temporal da trajetória, na qual **Maalum** organiza suas experiências em etapas distintas observações, aprofundamento teórico e prática efetiva evidenciando um processo progressivo de inserção e complexificação da ação docente.

Essa evolução culmina na explicitação de um movimento cíclico entre teoria e prática:

O grupo oferece a fundamentação teórica [...] eu levo para a prática [...] observo [...] reflito [...] devolvo para o coletivo [...] esse processo se repete [...] amplia meu repertório e minha segurança.

Evidencia-se assim, que a participação no grupo não se limita a momentos pontuais de formação, mas constitui um processo contínuo de retroalimentação entre experiência e reflexão. Trata-se de uma dinâmica que sustenta tanto o desenvolvimento profissional quanto a ressignificação constante da prática.

Por fim, **Maalum** explicita o impacto desse processo na construção de sua identidade docente: "*[...] desde a construção de materiais [...] até o fortalecimento da minha identidade profissional*".

No início da docência, contudo, essa construção teórica é tensionada pela realidade da prática, configurando um momento de ruptura caracterizado por insegurança e necessidade de reorganização:

[...] quando eu precisei assumir a turma de verdade, sozinha, eu senti muito medo. Eu pensava: será que eu vou dar conta? Será que eles vão aprender? E ainda teve a troca de turma, que me deixou mais insegura ainda, porque eu estava começando a me adaptar e precisei recomeçar tudo de novo.

Esse momento evidencia um quadro de equilíbrio precário, no qual **Maalum** se vê diante do descompasso entre formação e prática. A gestão escolar, nesse contexto, atua como instância mediadora que contribui para a reorganização de sua trajetória:

[...] eu tive muito apoio da gestão, porque eles percebiam que eu estava insegura, e isso fez diferença, porque eu não me senti sozinha. Eles me orientavam, conversavam comigo, me ajudavam a pensar no que fazer.

Observa-se que **Maalum** constrói uma prática na qual o desenvolvimento do senso espacial se torna eixo organizador de experiências matemáticas, articulando corpo, linguagem e ambiente. Essas práticas declaradas evidenciam não apenas uma mudança metodológica, mas uma transformação mais profunda em sua concepção de trabalho pedagógico.

Por fim, ao refletir sobre sua condição atual, afirma:

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.

Esse trecho indica um movimento de estabilização relativa, no qual **Maalum** passa a construir estratégias de enfrentamento e consolidação de sua identidade docente. Assim, a análise permite inferir que sua trajetória é marcada por um processo contínuo de reconstrução, no qual a Matemática e, de modo central, o senso espacial emerge não apenas como conteúdo, mas como categoria organizadora de sua prática e de seu autoentendimento profissional.

A partir do percurso analítico desenvolvido, tornou-se possível compreender que a trajetória de **Maalum** se organiza como um processo biográfico marcado por movimentos sucessivos de ruptura, tensão e reconfiguração, nos quais experiências formativas, condições institucionais e práticas pedagógicas se entrelaçam na construção de seu autoentendimento docente.

Nesse processo, evidencia-se que a relação da professora iniciante com a Matemática e, de modo particular, com o desenvolvimento do senso espacial, não se constitui de forma estática ou previamente definida, mesmo considerando sua inserção desde a graduação em espaços formativos de teoria e prática, como PIBID, a Iniciação Científica, a inserção no

GEOOM e o mestrado, mas se configura e se transforma ao longo de seu percurso formativo e profissional, assumindo progressivamente uma função estruturante em sua prática.

As experiências vividas desde a infância, as reinterpretações de sua escolarização, a formação inicial, a participação longitudinal no grupo de pesquisa por cerca de 4 anos e o enfrentamento das demandas concretas do início da docência operam, conjuntamente, como instâncias de mediação que possibilitam a construção de novos esquemas de compreensão sobre o ensinar e o aprender na Educação Infantil.

Assim, observa-se que o desenvolvimento do senso espacial deixa de ocupar um lugar periférico ou implícito e passa a ser integrado de forma intencional às práticas pedagógicas, articulando corpo, linguagem, espaço e interação.

Desse modo, a análise evidenciou que os sentidos atribuídos pela professora iniciante à Matemática e à sua própria atuação profissional são produzidos em um movimento contínuo de elaboração e reelaboração, no qual o grupo colaborativo assume papel decisivo ao sustentar, legitimar e ampliar suas possibilidades de ação, contribuindo para a constituição de uma prática docente reflexiva, situada e em permanente transformação.

5.4 Comparação Contrastiva

No âmbito da análise de entrevistas narrativas, a comparação contrastiva constitui uma etapa relevante do procedimento metodológico proposto por Fritz Schütze (2013), sendo tradicionalmente orientada à comparação entre diferentes trajetórias biográficas, com o objetivo de identificar regularidades, variações e estruturas processuais mais amplas.

No entanto, considerando que a presente pesquisa se fundamenta na análise de uma única narrativa, opta-se por uma adaptação desse procedimento, deslocando o foco da comparação interbiográfica para uma comparação intrabiográfica, realizada entre diferentes momentos da trajetória da participante.

Neste sentido, a comparação contrastiva foi mobilizada como estratégia analítica para evidenciar continuidades, rupturas e reconfigurações ao longo do percurso formativo e profissional da professora iniciante, permitindo compreender como se transformam, ao longo do tempo, seus modos de interpretar a docência, suas concepções sobre a exploração do pensamento e linguagem matemática e, de maneira particular, sua compreensão acerca do desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil.

Tal movimento não se limitou à identificação de diferenças entre fases distintas, mas buscou apreender a dinâmica processual da biografia, evidenciando como experiências, contextos e mediações, especialmente a participação no grupo de pesquisa, contribuíram para a produção de novos sentidos e para a constituição de sua identidade, com destaque para a incorporação progressiva da Matemática como linguagem integrada ao cotidiano e para a centralidade assumida pelo desenvolvimento do senso espacial em suas práticas pedagógicas.

5.4.1 Comparação Contrastiva de Maalum

A comparação contrastiva da trajetória de Maalum permitiu evidenciar, de forma mais sistemática, os deslocamentos, permanências e reconfigurações que marcam sua constituição profissional ao longo de diferentes momentos de sua formação e inserção na docência.

Considerando os três principais marcos de sua trajetória, atuação como bolsista, experiência na pós-graduação e início da docência como professora regente, torna-se possível compreender não apenas a progressão de sua experiência, mas, sobretudo, as transformações nos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas, à Matemática e ao desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil.

No período em que atuava como bolsista, **Maalum** se encontrava em uma posição predominantemente observacional, ainda que já envolvida em práticas pedagógicas mediadas por professoras mais experientes.

Conforme explicita, sua atuação era marcada por uma participação orientada, na qual sugeria ideias e acompanhava a adaptação das propostas às especificidades das crianças, especialmente no contexto da pandemia.

Nesse momento, observa-se que sua relação com a Matemática ainda se estruturava a partir de uma concepção mais restrita, fortemente associada a aspectos numéricos e quantitativos, ao mesmo tempo em que sua compreensão sobre o desenvolvimento das crianças se encontrava em processo inicial de construção.

Entretanto, mesmo nesse estágio inicial, já se evidenciam elementos que se manterão ao longo de sua trajetória, especialmente no que se refere à valorização do contexto da Educação Infantil como espaço de aprendizagem e à presença do grupo de pesquisa como instância formativa.

Ainda que sua posição fosse marcada por uma percepção de menor legitimidade, expressa na ideia de ser "apenas estagiária", o contato com o coletivo já possibilitava o acesso

a discussões teóricas e práticas que ampliavam gradualmente seu olhar para a Matemática na Educação Infantil, introduzindo, ainda que de forma incipiente, a compreensão de que esse campo ultrapassa a dimensão do número.

Na etapa da pós-graduação, observa-se um deslocamento importante em sua trajetória, marcado pela ampliação do repertório teórico e pela intensificação de sua participação no grupo de pesquisa. Nesse momento, **Maalum** passa a assumir uma posição mais ativa no processo formativo, envolvendo-se em discussões teóricas, leituras e trocas com professores e pesquisadores, o que contribui para uma reconfiguração significativa de sua concepção de Matemática.

É nesse contexto que emerge, de forma mais consistente, a compreensão da Matemática como linguagem, entendida não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como modo de organizar o pensamento, interpretar o mundo e estabelecer relações.

Esse deslocamento conceitual representa uma transformação relevante, na medida em que amplia o campo de possibilidades para a prática docente, especialmente no que se refere ao reconhecimento da presença da Matemática nas interações cotidianas da Educação Infantil.

Contudo, apesar desse avanço teórico, **Maalum** ainda se encontrava em uma posição predominantemente externa à prática docente cotidiana, o que limitava, em certa medida, a possibilidade de articulação plena entre teoria e ação.

Como ela própria reconhece, sua atuação nesse período era marcada por momentos de observação e intervenção pontual, sem a responsabilidade integral pela condução de uma turma. Nesse sentido, embora se observe um avanço significativo na elaboração conceitual, a incorporação desses conhecimentos à prática ainda se dava de forma parcial.

É somente com o ingresso na docência como professora regente que se evidencia um novo ponto de inflexão em sua trajetória, caracterizado pela intensificação das responsabilidades, pela necessidade de tomada de decisões autônomas e pelo enfrentamento das condições concretas da escola.

Esse momento é marcado por um contraste significativo em relação às etapas anteriores, especialmente no que se refere à passagem de uma posição de apoio e observação para uma posição de centralidade na prática pedagógica.

Nesse contexto, **Maalum** vivencia um processo de tensão entre os referenciais construídos ao longo de sua formação e as condições reais de exercício da docência, evidenciado pelo choque inicial ao assumir uma turma considerada “difícil” em um ambiente com limitações físicas e organizacionais.

Esse episódio explicita um descompasso entre biografia formativa e prática vivida, configurando um momento de reorganização de seus esquemas de ação.

Paralelamente, observa-se que a relação da professora iniciante com a Matemática e, mais especificamente, com o desenvolvimento do senso espacial, sofre uma transformação significativa nesse período.

Diferentemente das etapas anteriores, em que essas dimensões apareciam de forma mais conceitual ou incipiente, na prática docente elas passam a se materializar de maneira concreta, especialmente por meio da organização do espaço, da escolha de materiais e da mediação das interações com as crianças.

O trabalho com caixas, deslocamentos no espaço, uso do corpo e exploração de noções como dentro/fora, perto/longe e em cima/embaixo evidencia que o senso espacial deixa de ser um elemento implícito e passa a assumir uma função estruturante na prática pedagógica.

Essa transformação não ocorre de forma imediata, mas por meio de um processo contínuo de experimentação, observação e reconfiguração da prática, evidenciando um movimento de assimilação no qual os referenciais teóricos são reinterpretados à luz das demandas concretas do cotidiano na Educação Infantil.

Nesse processo, o grupo de pesquisa assume um papel decisivo, mantendo-se como elemento constante ao longo de toda a trajetória, mas com funções que se transformam significativamente em cada etapa.

Enquanto, no início, atuava como espaço de acolhimento e introdução ao campo, e, na pós-graduação, como espaço de aprofundamento teórico, no início da docência passa a operar como instância de sustentação da prática, oferecendo suporte para a tomada de decisões, elaboração de estratégias e ressignificação das experiências vividas.

Assim, a comparação entre os diferentes momentos da trajetória evidencia que a constituição profissional de **Maalum** não se dá de forma linear, mas por meio de um movimento contínuo de reconfiguração, no qual se articulam experiências, reflexões e mediações coletivas.

Observa-se a permanência de elementos estruturantes, como o vínculo com o grupo de pesquisa e o interesse pela Matemática, ao mesmo tempo em que se identificam transformações significativas nas concepções de explorações, nas práticas pedagógicas e na forma como a professora iniciante compreende o desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil.

Dessa forma, a análise contrastiva permite evidenciar que o desenvolvimento profissional da participante se caracteriza por um deslocamento progressivo de uma posição de observação para uma atuação autônoma e reflexiva, na qual a Matemática e o senso espacial deixam de ser compreendidos como conteúdos isolados e passam a ser incorporados como dimensões constitutivas da prática pedagógica, em estreita relação com as experiências das crianças, com a organização do espaço e com as interações cotidianas.

A partir da análise desenvolvida, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese que organiza os principais deslocamentos observados ao longo da trajetória de Maalum, evidenciando continuidades e transformações entre os diferentes momentos de sua constituição profissional.

Quadro 9 - Comparação contrastiva

Indicadores analíticos	Atuação como bolsista (graduanda)	Pós graduação	Início da docência
Relação com a Matemática	Concepção inicial centrada em aspectos quantitativos e numéricos	Ampliação para a Matemática como linguagem e forma de organizar o pensamento	Integração da Matemática ao cotidiano, articulada às interações, ao corpo e ao espaço
Compreensão do senso espacial	Presente de forma implícita, não tematizada teoricamente	Emergente, mediada pelas discussões do grupo e pela ampliação do olhar para a Geometria	Explicitada e assumida como eixo estruturante das práticas pedagógicas
Práticas pedagógicas relacionadas ao senso espacial	Observação e participação orientada, com pouca intencionalidade explícita	Intervenções pontuais, com intencionalidade crescente, porém ainda em construção	Prática autônoma, fundamentada na observação, mediação e proposição de situações que mobilizam relações espaciais
Relação com o espaço na prática pedagógica	Espaço percebido como contexto, sem problematização pedagógica sistemática	Espaço progressivamente compreendido como elemento mediador da aprendizagem	Espaço assumido como dimensão constitutiva da prática, articulando corpo, deslocamento, materiais e interação
Papel do grupo de pesquisa	Espaço de acolhimento e inserção inicial na formação docente	Espaço de aprofundamento teórico e ampliação do repertório pedagógico	Instância de sustentação da prática, legitimação profissional e transformação das concepções e ações docentes
Posicionamento profissional	Participação periférica, marcada pela posição de estagiária em formação	Maior envolvimento nas discussões, com ampliação do repertório, ainda sem centralidade prática	Exercício da docência com autonomia progressiva e construção da identidade profissional
Sentidos atribuídos à docência	Aproximação inicial marcada por idealizações sobre o ensinar	Reflexão teórica sobre a docência e suas complexidades	Ressignificação da docência a partir do confronto com a realidade e da reconstrução da prática
Desafios relacionados ao ensino de Matemática e ao contexto educativo	Insegurança inicial e limitação da experiência prática com o ensino	Dificuldade de articular teoria e prática em contextos reais de ensino	Enfrentamento de condições institucionais adversas e necessidade de adaptação das práticas para o desenvolvimento da Matemática e do senso espacial

Transformações na identidade docente	Identidade em constituição inicial, ainda pouco consolidada	Ampliação do repertório conceitual e início da reflexão sobre a prática	Consolidação progressiva de uma identidade docente reflexiva, marcada pela integração entre teoria, prática e foco no desenvolvimento do senso espacial
---	---	---	---

Fonte: Elaboração própria (2026)

O quadro contrastivo permite visualizar, de forma sintética, os deslocamentos que atravessam a trajetória profissional de **Maalum**, evidenciando que sua constituição docente ocorre por meio de um movimento contínuo de reorganização de sentidos, práticas e concepções.

As transformações observadas não indicam uma ruptura linear entre etapas, mas revelam processos progressivos de ampliação do repertório teórico-metodológico, ressignificação da Matemática na Educação Infantil e consolidação do senso espacial como dimensão estruturante da prática pedagógica.

Dando continuidade ao percurso analítico, torna-se importante explicitar que os quadros apresentados assumem funções distintas, ainda que complementares, no interior desta pesquisa.

Enquanto o **Quadro 9** de comparação contrastiva, fundamentado na proposta de Schütze (2013), possibilita apreender o movimento processual da trajetória da professora iniciante, evidenciando continuidades, rupturas e transformações ao longo de diferentes momentos de sua constituição profissional, o **Quadro 10** a seguir organiza a análise a partir dos objetivos da pesquisa e de seus respectivos indicadores analíticos.

Nesse sentido, desloca-se o foco da dimensão temporal da trajetória para a explicitação dos sentidos, concepções e práticas mobilizadas por **Maalum**, particularmente no que se refere à Matemática na Educação Infantil e ao desenvolvimento do senso espacial.

Assim, ambos os quadros não se sobrepõem, mas se articulam, permitindo compreender, de forma integrada, tanto o percurso biográfico da participante quanto os elementos analíticos que emergem de sua narrativa.

Quadro 10 –Indicadores analíticos.

Indicadores analíticos	Síntese interpretativa dos processos identificados
Sentidos atribuídos ao início da docência	O início da docência é significado como um período marcado por tensões, insegurança e intensificação das demandas profissionais, no qual a professora elabora sentidos a partir do confronto entre sua formação e as condições concretas de atuação, configurando um processo de instabilidade e reorganização do fazer docente.
Concepções sobre o ensino de Matemática na Educação Infantil	A Matemática é compreendida como linguagem que se manifesta nas interações e experiências cotidianas, ultrapassando uma visão centrada na quantificação e incorporando dimensões relacionadas ao corpo, ao espaço e à construção de significados pelas crianças.
Práticas declaradas relacionadas ao desenvolvimento do senso espacial	As práticas evidenciam intencionalidade pedagógica no trabalho com relações espaciais, mobilizando noções como posição, deslocamento, orientação e organização do espaço, integradas às rotinas, às interações e ao uso de materiais diversos.
Contribuições do grupo colaborativo na formação docente	O grupo é interpretado como instância formativa que promove reflexão, legitimação das práticas e ampliação do repertório pedagógico, atuando como mediador entre teoria e prática e sustentando o desenvolvimento profissional da professora.
Transformações na identidade e trajetória profissional	A identidade docente é construída de forma processual e reflexiva, sendo continuamente ressignificada a partir das experiências vividas, das interações com pares e das exigências da prática pedagógica.
Percepções iniciais sobre o senso espacial na Educação Infantil	O senso espacial é inicialmente percebido de forma implícita, associado às experiências e interações das crianças, sem uma sistematização conceitual explícita no discurso da professora.
Práticas declaradas antes da participação no grupo colaborativo	As práticas apresentam menor nível de sistematização e intencionalidade pedagógica no que se refere ao desenvolvimento de noções espaciais, sendo mais próximas de ações intuitivas e pouco fundamentadas teoricamente.
Mudanças percebidas durante a vinculação ao grupo de estudos	A participação no grupo favorece a ampliação do olhar pedagógico, promovendo maior intencionalidade na organização das propostas e na incorporação de experiências voltadas ao desenvolvimento do senso espacial.
Relação entre participação no grupo e desenvolvimento do olhar para a Geometria	O grupo contribui para a construção de uma compreensão ampliada da Geometria, entendida para além das formas, incorporando relações espaciais, organização do ambiente e experiências corporais.
Reconhecimento de avanços, desafios e limitações no trabalho com o senso espacial	A narrativa evidencia avanços na prática docente, ao mesmo tempo em que explicita desafios relacionados às condições institucionais, à organização do espaço e à necessidade de constante adaptação das propostas pedagógicas.

Contribuições formativas atribuídas à participação no grupo de estudos	O grupo é compreendido como espaço de formação contínua que sustenta a reflexão sobre a prática, amplia repertórios e fortalece a atuação docente.
Estratégias pedagógicas influenciadas pelo coletivo colaborativo	As práticas pedagógicas incorporam estratégias discutidas no coletivo, evidenciando a influência direta das trocas no grupo na organização das experiências propostas às crianças.
Relações entre trocas no grupo e o aprimoramento da linguagem matemática	As interações no grupo favorecem o aprimoramento da linguagem matemática, especialmente no que se refere à nomeação, problematização e explicitação de relações espaciais no cotidiano.
Sentidos atribuídos à formação contínua vivenciada no grupo	A formação contínua é significada como processo coletivo, dialógico e essencial para a sustentação da prática docente e para a construção de novos sentidos sobre o ensinar.
Conexão entre vivências colaborativas e escolhas didáticas na prática docente	As experiências compartilhadas no grupo orientam diretamente as escolhas didáticas da professora, influenciando a organização do espaço, dos materiais e das propostas pedagógicas.
Mudanças nas abordagens pedagógicas ao ensinar Geometria	As abordagens pedagógicas passam a valorizar a experiência, o corpo e a interação como elementos centrais para o ensino de Geometria, ampliando a compreensão do conteúdo para além da identificação de formas.
Indícios de transformação na motivação profissional da professora	A motivação profissional é sustentada pelas experiências com as crianças, pelo reconhecimento de avanços e pelo apoio de espaços coletivos de reflexão, especialmente o grupo de pesquisa.
Alterações na forma de interação com as crianças durante atividades que envolvem o senso espacial	A interação com as crianças é mediada pela escuta, pelo diálogo e pela valorização das ações infantis, assumindo papel central na construção das aprendizagens relacionadas ao espaço.
Contribuições do grupo para a ressignificação da prática docente	O grupo possibilita a reconstrução de concepções e práticas, promovendo uma ressignificação do fazer docente a partir da articulação entre teoria, experiência e reflexão coletiva.
Influências das reflexões coletivas sobre o trabalho com o senso espacial	As reflexões coletivas orientam a incorporação do senso espacial como dimensão estruturante da prática pedagógica, ampliando a intencionalidade no trabalho com a Matemática na Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria (2026)

A sistematização apresentada no **Quadro 10** permite evidenciar, de forma integrada, como os diferentes indicadores analíticos se articulam na narrativa de **Maalum**, revelando um conjunto de sentidos, concepções e práticas que se constituem de maneira interdependente.

Observa-se que a exploração da Matemática, longe de se restringir a conteúdos formais, é compreendida como linguagem que se materializa nas interações cotidianas, especialmente por meio da exploração do espaço, do corpo e das relações estabelecidas no contexto da Educação Infantil.

Nesse movimento, o desenvolvimento do senso espacial emerge não como um elemento periférico, mas como dimensão estruturante da prática docente, atravessando tanto as propostas intencionalmente planejadas quanto às situações espontâneas do cotidiano.

Além disso, destaca-se o papel central do grupo colaborativo como instância formativa que sustenta a reflexão, legitima as práticas e possibilita a resignificação contínua do fazer docente, contribuindo diretamente para a construção de uma identidade profissional marcada pela reflexividade e pela articulação entre teoria e prática.

Dessa forma, a análise evidencia que os elementos investigados não se apresentam de forma isolada, mas compõem um campo dinâmico de relações que permite compreender, com maior profundidade, os modos pelos quais a professora iniciante atribui sentido à sua atuação e ao desenvolvimento do conhecimento matemático na Educação Infantil.

5.5 Construção de um modelo teórico

A sexta etapa da análise, correspondente à construção do modelo teórico, teve como finalidade apreender, em um nível mais elevado de abstração, os processos estruturais que emergem da trajetória biográfica analisada, articulando-os às dimensões formativas e profissionais que atravessam a constituição docente.

Conforme proposto por Fritz Schütze (2013), trata-se de compreender a articulação entre processos biográficos e contextos sociais, evidenciando como diferentes experiências se organizam ao longo do tempo e contribuem para a formação de um percurso profissional.

No contexto desta pesquisa, a construção do modelo teórico fundamentou-se na análise aprofundada de uma única trajetória, o que implica reconhecer seus limites em termos de generalização, mas, ao mesmo tempo, potencializa a compreensão de processos formativos em profundidade.

Desse modo, o modelo aqui elaborado não pretende estabelecer tipologias universais, mas explicitar uma configuração interpretativa que permite compreender como se constitui o

percurso de uma professora iniciante da Educação Infantil, especialmente no que se refere à relação com a Matemática e ao desenvolvimento do senso espacial em suas práticas.

A análise da narrativa de **Maalum** evidencia que a constituição docente se organiza por meio de um movimento não linear de reconstrução de sentidos, no qual experiências da infância, da escolarização, da formação inicial e da inserção profissional são continuamente retomadas e ressignificadas. Esse movimento não se dá de forma cumulativa, mas por meio de tensões, rupturas e reconfigurações que exigem da participante a constante reorganização de seus referenciais.

Em concordância com Oliveira (2017), a profissionalidade, nesse contexto, é concebida como um processo em construção, influenciado por múltiplos fatores e produzido no entrelaçamento entre vivência, reflexão e ação pedagógica. Nessa direção, a formação docente se constitui por um trabalho permanente de reflexão sobre a experiência, no qual o sujeito reconstrói sua própria trajetória profissional.

Tal dinâmica torna-se particularmente evidente quando **Maalum** revisita sua formação inicial e destaca sua inserção em espaços coletivos de estudo e reflexão ainda durante a graduação, ao afirmar que:

A partir das reflexões no estágio, no PIBID, no grupo de pesquisa e na iniciação científica, percebi que essas oportunidades não eram apenas “atividades extras”: elas foram estruturantes para a minha formação e me abriram caminho [...] Hoje, sigo nesse percurso, já como mestrande e professora, e continuo envolvida com o mesmo grupo de pesquisa, mas agora com outro olhar, o da pós-graduação e da prática docente.

Neste contexto, cabe questionar: que sentidos passam a ser atribuídos às experiências formativas quando estas deixam de ocupar um lugar periférico e passam a ser compreendidas como constitutivas da própria profissionalidade docente?

Esses trechos permitem compreender que a inserção de **Maalum** em espaços formativos não se configura como uma experiência pontual ou complementar, mas como um eixo estruturante de sua trajetória. Ao afirmar que tais experiências “não eram apenas atividades extras”, a docente realiza um movimento de reinterpretação retrospectiva, atribuindo a elas um papel central na constituição de sua profissionalidade.

Em um projeto de formação docente que incorpora princípios da autonomia, a relação teoria e prática e o processo de reflexão permanente sobre as ações são, necessariamente, elementos importantes no período inicial. Com base na literatura especializada, pode-se afirmar que a formação de atitudes positivas em relação à Matemática tem influência dos processos formativos vivenciados pelos futuros professores no curso de licenciatura[...] (Ciríaco; Pirola, 2018, p. 150).

Sob essa perspectiva, ao articular a narrativa de **Maalum** com a literatura especializada, evidencia-se que o envolvimento com a pesquisa, ainda no período formativo, não apenas amplia o repertório teórico-metodológico, mas também atua como elemento mediador na constituição de uma relação mais segura e positiva com o conhecimento matemático.

Tal aspecto permite compreender que, no caso analisado, a inserção desde a graduação em práticas investigativas pode ter contribuído para a atenuação de dificuldades frequentemente apontadas na literatura sobre o início da docência, deslocando o foco de uma trajetória marcada predominantemente por tensões para um percurso em que se evidenciam condições formativas favorecedoras da atuação profissional.

Este movimento evidencia tensões relacionadas ao pertencimento e à legitimidade nos espaços coletivos de formação, especialmente no que se refere à inserção de professores iniciantes.

As compreensões produzidas acerca do papel do grupo colaborativo não emergem exclusivamente da narrativa de **Maalum**, mas também das experiências construídas por meio da observação participante realizada pela pesquisadora no contexto dos encontros formativos. Tal movimento possibilitou acompanhar dinâmicas de interação, circulação de saberes, compartilhamento de experiências e processos coletivos de reflexão que atravessam a constituição docente da participante.

A observação desses encontros evidenciou que o grupo se organiza como espaço de escuta, problematização e elaboração coletiva da prática, no qual professores iniciantes e experientes compartilham inquietações, estratégias pedagógicas e modos de interpretar os desafios do cotidiano escolar.

Nesse processo, as experiências individuais deixam de ser compreendidas como dificuldades isoladas e passam a ser ressignificadas coletivamente, produzindo deslocamentos nas formas de compreender a docência, a Matemática na Educação Infantil e o desenvolvimento do senso espacial.

Outro elemento central do modelo teórico refere-se ao papel do grupo de pesquisa como instância mediadora da formação docente. Ao longo da trajetória, o grupo assume funções múltiplas e complementares, como já afirmado anteriormente: inicialmente, como espaço de acolhimento e inserção; posteriormente, como espaço de elaboração teórica e ampliação de repertório; e, no início da docência, como instância de sustentação, legitimação e transformação da prática. Esse movimento é aprofundado quando a participante explicita sua forma de inserção no grupo:

Eu entrei durante a pandemia ainda como bolsista [...] participei primeiro como participante e, depois, como bolsista. No começo, senti aquele peso de ser 'só estagiária', achava que não teria muito a contribuir. Mas logo percebi que não era assim. O espaço era coletivo, todos podiam falar, aprender e compartilhar [...] eu lia os textos, acompanhava as discussões e, aos poucos, fui me envolvendo mais.

Ao narrar sua entrada "primeiro como participante e depois como bolsista", evidencia-se um percurso de deslocamento progressivo no interior do grupo, que vai de uma posição inicialmente periférica, marcada pela autopercepção de ser "só estagiária", para uma inserção mais ativa e legitimada no coletivo.

Esse deslocamento não ocorre de forma imediata, mas é mediado por processos de interação, escuta e participação, como indicam as expressões "lia os textos", "acompanhava as discussões" e "fui me envolvendo mais".

Como enfatizam Boavida e Ponte (2002), embora não haja consenso sobre essa exigência, prevalece a ideia de que a colaboração só se realiza de fato quando há envolvimento ativo e protagonismo dos participantes, ultrapassando a postura de mera contribuição auxiliar.

É nesse espaço que a participante encontra suporte para interpretar suas experiências, ressignificar suas dificuldades e construir novas possibilidades de ação, especialmente no que se refere a Matemática na Educação Infantil e ao desenvolvimento do senso espacial. Nesta direção, o grupo não atua apenas como contexto formativo, mas como elemento estruturante do próprio processo de constituição docente.

A inserção na docência, por sua vez, configura-se nesta narrativa como um momento de inflexão na trajetória, marcado por um descompasso entre os referenciais construídos durante a formação e as condições concretas de exercício profissional, mesmo que de forma breve. Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Imbernón (2010, p. 15), ao destacar que:

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional — por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional —, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc.

Diante desse cenário, torna-se relevante questionar: **o que ocorre quando os referenciais construídos ao longo da formação entram em confronto com as condições concretas do exercício docente?**

Esse momento evidencia um quadro de equilíbrio precário, no qual **Maalum** se vê diante da necessidade de reorganizar sua prática frente a limitações institucionais, desafios pedagógicos e demandas múltiplas do cotidiano escolar.

No entanto, esse cenário não resulta em ruptura com a docência, mas desencadeia um processo de ressignificação, no qual a professora iniciante mobiliza recursos construídos ao longo de sua trajetória, especialmente aqueles advindos do grupo de pesquisa, para reconstruir suas ações e sustentar sua permanência na profissão, conforme aponta a literatura:

Nos grupos colaborativos, o olhar do outro ajuda a promover estranhamentos e distanciamento da prática de quem narra ao grupo suas histórias ou suas experiências em aula. Ajuda também a produzir novos sentidos e a avaliar a experiência de cada um, oportunizando, assim, o desenvolvimento profissional e a constituição de identidades profissionais dos participantes, sobretudo dos professores em início de carreira [...] (Gama; Fiorentini, 2008, p. 39).

Sob essa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre como a relação de **Maalum** com a Matemática vai sendo reorganizada ao longo de sua trajetória. Consideram-se, nesse percurso, três momentos centrais: **sua atuação como bolsista na graduação, a inserção em espaços formativos, como o grupo de pesquisa GEOOM, e o início da docência como professora regente** e que deslocamentos permitem que o senso espacial passe a ocupar um lugar intencional em sua prática pedagógica.

Diante deste cenário, no período inicial, ainda como bolsista, a relação com a Matemática emerge como elemento transversal à trajetória, inicialmente associada a aspectos mais restritos, como o número e a quantificação, e progressivamente ampliada para uma compreensão que a reconhece como linguagem presente nas interações, nas experiências e na organização do cotidiano.

Nesse momento, as experiências relacionadas ao espaço apareciam de forma implícita, vinculadas às vivências e interações com o ambiente, aproximando-se do que Lorenzato (2007) descreve como relações topológicas iniciais, marcadas por noções como dentro/fora, perto/longe e continuidade, ainda não sistematizadas como objeto de reflexão pedagógica por **Maalum**.

Com a inserção no grupo colaborativo e a participação em espaços de formação, observa-se um deslocamento importante em sua forma de compreender a Matemática e, particularmente, na compreensão do desenvolvimento das estruturas espaciais na infância.

As discussões coletivas, a escuta ativa das experiências de outras professoras e o contato com referenciais teóricos, passam a mobilizar um processo de tomada de consciência sobre o papel do espaço nas práticas pedagógicas.

Nesse movimento, **Maalum** começa a reconhecer a espacialidade como dimensão constitutiva da experiência infantil, avançando em direção a uma compreensão mais organizada das relações espaciais, aproximando-se de formas mais complexas de estruturação, como as relações projetivas, mesmo ainda sem ser uma professora regente.

É, contudo, no início da docência de **Maalum**, que esse processo se consolida de forma mais evidente entre teoria e prática. Ao assumir a prática pedagógica, a professora iniciante passa a organizar intencionalmente o ambiente, selecionar materiais e propor situações que mobilizam diferentes relações espaciais, sendo instigada pelo grupo ao refletir sobre as potencialidades do trabalho com a percepção topológica em suas práticas, evidenciando uma compreensão mais estruturada do trabalho com o senso espacial.

Esse movimento é enriquecedor para a exploração da Geometria, uma vez que para os autores como Piaget (1987) e Lorenzato (2007), a Topologia, enquanto conhecimento estruturado e formalizado é posterior às geometrias projetivas e euclidianas. Logo, as explorações com a Geometria devem-se iniciar pelas relações topológicas, seguidas das projetivas e euclidianas.

De modo geral, crianças com menos de cinco anos de idade não se prendem a características presentes em objetos, tais como dimensão, vértice, ângulo, face, que são de interesse da geometria euclidiana. No entanto, elas conseguem diferenciar, diante de objetos ou de figuras, características como aberto/fechado, todo/parte, interior/exterior, contínuo/descontínuo; reconhecem posições de ordem linear como "estar entre dois", direita/esquerda, frente/atrás; identificam fronteiras (fora/dentro). É curioso observar a semelhança que existe entre essas percepções infantis e um ramo da Matemática chamado Topologia, que se baseia nos conceitos de vizinhança, ordem, separação, contorno e continuidade (Lorenzato, 2007, p.8)

É nesse deslocamento que o desenvolvimento do senso espacial surge como eixo estruturante da prática docente no cotidiano das interações com as crianças. O senso topológico, que nas experiências iniciais aparecia de forma implícita, ou apenas observada, vinculada à vivência em ambientes educativos ricos em interações e organização do espaço, passa a ser progressivamente tematizado e incorporado de forma intencional à prática pedagógica.

Tal movimentação evidencia uma reorganização progressiva do olhar pedagógico de **Maalum** sobre o senso espacial, que passa a orientar tanto a organização do ambiente quanto a proposição de experiências capazes de mobilizar relações espaciais nas interações infantis, como dentro/fora, perto/longe, em cima/embaixo, orientação e deslocamento.

Assim, o senso espacial deixa de ocupar um lugar periférico e passa a constituir um princípio organizador do desenvolvimento da Matemática na Educação Infantil, articulando corpo, linguagem, movimento e interação com o espaço. Como aponta a literatura:

No momento em que o docente da educação infantil passa a associar o lúdico com ensino focado no entendimento sobre o senso espacial ele estará despertando novas oportunidades as crianças, desligando o ensinamento concentrado unicamente em repetições e memorizações, passando a enaltecer a sabedoria do universo infantil, tendo como finalidades que "[...] a criança passe do espaço vivenciado para o espaço pensado" (LORENZATO, 2008, p. 45). Fazendo com que os pequeninos reflitam as ideias e conteúdos explanados no espaço para depois pensarem de modo abstrato (Souza; Santana, 2022, p. 3).

À luz desses movimentos, cabe ainda indagar: **que elementos sustentam a reorganização da prática docente e os sentidos atribuídos a Matemática na Educação Infantil da professora no contexto do início da carreira?**

Nesta concepção, a reorganização contínua, os deslocamentos e ressignificações não ocorreram de forma espontânea ou linear, mas foram produzidos no entrelaçamento entre pesquisa, prática pedagógica, participação no grupo colaborativo e experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil.

Por fim, o modelo teórico evidencia que a constituição da identidade docente se dá por meio de um processo contínuo de articulação entre experiência, reflexão e interação com o coletivo.

As práticas da professora iniciante não se constituem apenas pela acumulação de saberes, mas pela capacidade de interpretar sua prática, reconhecer suas limitações e reconstruir suas ações à luz das experiências vividas.

Nesse percurso, a Matemática e, de modo particular, o desenvolvimento do senso espacial, assumem um papel central, não como conteúdos isolados, mas como linguagens que organizam o olhar docente e orientam a construção de práticas pedagógicas significativas na Educação Infantil.

Sendo assim, a trajetória de **Maalum** revela que a docência não se configura como um percurso linear ou cumulativo, mas como um processo dinâmico de reconstrução contínua, no qual experiências pessoais, formativas e profissionais se articulam de maneira complexa, produzindo deslocamentos nas concepções de ensino, nas práticas pedagógicas e na própria identidade docente.

Nesse movimento, o grupo colaborativo emerge como instância mediadora fundamental na elaboração e ressignificação da experiência docente, articulando-se às

experiências formativas vivenciadas desde a graduação, como o PIBID, a Iniciação Científica e a inserção em contextos de pesquisa, que também se configuram como eixos estruturantes da constituição profissional da participante. Tais experiências sustentam processos de reorganização da prática, ampliação do repertório teórico-metodológico e permanência na profissão.

Assim, considerando os movimentos interpretativos produzidos a partir da narrativa de **Maalum**, na próxima seção "Considerações finais" retomamos os objetivos e a questão norteadora desta investigação, apresentando as compreensões construídas ao longo da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ìrìn àjò kò tán, a kan ti kọ ònà rẹ⁹

Ao afirmar que "a jornada não termina, apenas aprendemos o seu caminho", a epígrafe que inaugura estas considerações finais sintetiza o movimento que atravessa esta pesquisa. Longe de representar um ponto de encerramento, este momento configura-se como uma inflexão reflexiva, na qual retomo o percurso investigativo não para concluí-lo, mas para compreendê-lo em sua densidade, tensões e desdobramentos.

Neste sentido, a trajetória aqui analisada — entrelaçada à minha própria constituição como professora iniciante — evidencia que o desenvolvimento profissional não se dá de forma linear ou cumulativa, mas se produz em meio a desafios culturais e sociais, contradições, pandemias, e também conquistas que, embora nem sempre plenamente explicitadas neste trabalho, atravessam e sustentam o processo formativo de todo e qualquer professor.

Sem recorrer a uma perspectiva romantizada da educação, mas compreendendo-a como possibilidade concreta de transformação, assumo¹⁰ 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.

Ao longo desta pesquisa buscamos responder à seguinte questão: **Como uma professora, em início da carreira, participante de um grupo de natureza colaborativa, percebe a importância do desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil e de que forma essa participação influencia suas práticas pedagógicas?** Para responder a essa

⁹ A jornada não terminou, apenas aprendemos o seu caminho.

¹⁰ A escrita, nas considerações finais, em alguns momentos será redigida em primeira pessoa do singular por ser um momento reflexivo da história de vida (entrecruzada) da professora-pesquisadora.

questão, retomamos os objetivos inicialmente propostos, articulando-os às compreensões produzidas a partir da análise narrativa da trajetória formativa e profissional da professora **Maalum**.

Em relação ao primeiro objetivo, **investigar percepções da professora, em início da docência, sobre o desenvolvimento do senso espacial na Educação Infantil, em suas práticas declaradas, antes e durante a vinculação ao grupo de estudos**, observamos que a relação da professora iniciante com a Matemática passou por um movimento progressivo de ampliação e ressignificação ao longo de sua trajetória. Inicialmente associada a concepções mais restritas, centradas sobretudo no número e na quantificação, a Matemática passa gradativamente a ser compreendida como linguagem presente nas interações, nas brincadeiras, na organização dos espaços e nas experiências cotidianas das crianças.

A análise de sua narrativa evidenciou que o desenvolvimento do senso espacial emerge como dimensão estruturante da prática pedagógica, deixando de ocupar uma posição periférica para assumir um lugar central na organização das experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil.

Nesse movimento, as relações espaciais passaram a orientar tanto a organização dos ambientes quanto a seleção de materiais e a proposição de situações pedagógicas que mobilizam deslocamentos, orientação, localização e exploração do espaço pelas crianças.

Temos aqui indícios de uma compreensão da Matemática que ultrapassa a exploração de conteúdos isolados e aproxima-se da perspectiva defendida por autores como Ciríaco e Azevedo (2023), ao reconhecer a linguagem matemática como dimensão constitutiva das experiências infantis.

Desse modo, a espacialidade deixa de ser entendida apenas como introdução à Geometria formal e passa a ser reconhecida como elemento presente nas relações corporais, nas interações e nas formas pelas quais as crianças produzem sentidos sobre o mundo que as cerca.

Sobre o segundo objetivo, **caracterizar e analisar as implicações das ações do grupo na formação contínua para o aprimoramento do trabalho com a linguagem matemática na Educação Infantil**, a narrativa e as compreensões produzidas por meio da observação participante evidenciaram que o coletivo assume papel fundamental em seu percurso formativo e profissional. O grupo colaborativo mostrou-se um espaço de acolhimento, escuta, problematização e compartilhamento de experiências, favorecendo processos de reflexão sobre a prática e ressignificação da docência na Educação Infantil.

Além disso, as experiências vivenciadas desde a graduação, especialmente por meio do PIBID, de Iniciação Científica e da inserção em contextos de pesquisa, também se configuraram como eixos estruturantes da trajetória analisada.

Tais experiências contribuíram para a aproximação de **Maalum** com discussões acerca da Educação Matemática na infância e favoreceram a construção de um olhar mais atento às interações das crianças com o espaço, ao papel do corpo nas aprendizagens e às possibilidades de exploração matemática presentes no cotidiano educativo.

Sobre o terceiro objetivo, que consistiu em **identificar contribuições das reflexões do grupo na prática docente da professora iniciante, verificando mudanças em suas abordagens pedagógicas, motivação profissional e a interação com as crianças no contexto da exploração da Geometria na Educação Infantil**, observamos que as experiências vivenciadas no grupo colaborativo, articuladas à trajetória formativa e às experiências da prática docente, favoreceram uma reorganização progressiva do olhar pedagógico sobre a espacialidade na Educação Infantil. Tal movimento se expressa na incorporação de práticas mais intencionais, na valorização das interações com as crianças e na ampliação das formas de propor experiências que mobilizam o desenvolvimento do senso espacial no cotidiano.

A narrativa de **Maalum** evidenciou que o senso espacial deixa de aparecer de forma implícita ou secundária e passa a assumir um lugar intencional na organização das propostas pedagógicas, na escolha dos materiais, na disposição dos ambientes e nas interações estabelecidas com as crianças.

As práticas relatadas pela professora iniciante mobilizam noções de orientação, localização, deslocamento e representação espacial, especialmente em propostas envolvendo mapas, exploração corporal, brincadeiras e circulação pelos espaços da instituição de Educação Infantil.

Temos aqui indícios de uma compreensão ampliada da Geometria e da Educação Matemática na infância, na qual o espaço deixa de ser compreendido apenas como cenário e passa a assumir função mediadora das experiências infantis. Nesse movimento, corpo, linguagem, interação e espacialidade articulam-se na construção de práticas pedagógicas mais intencionais e significativas para o desenvolvimento das crianças.

Face às compreensões produzidas ao longo desta investigação, torna-se possível apresentar algumas conclusões que anunciam contribuições para o campo da Educação Infantil, da formação de professores e da Educação Matemática na infância.

1. Como se constitui a docência no contexto do início da carreira na Educação Infantil?

A análise narrativa da trajetória de **Maalum** permitiu compreender que a constituição docente da professora iniciante não ocorre de maneira linear ou cumulativa, mas por meio de movimentos contínuos de reorganização da experiência, nos quais aprendizagens, tensões, inseguranças e deslocamentos se articulam na produção de sentidos acerca da docência.

As experiências vivenciadas desde a infância, as marcas da escolarização, a formação inicial, a inserção em contextos de pesquisa e o enfrentamento das demandas concretas do início da carreira operam conjuntamente como elementos mediadores da constituição profissional.

Nesse movimento, evidenciou-se que os processos formativos construídos longitudinalmente, especialmente por meio do PIBID, de Iniciação Científica e da participação em grupos colaborativos, favorecem a construção de práticas mais reflexivas, ampliando as possibilidades de interpretação da prática pedagógica e fortalecendo a permanência na profissão.

2. De que maneira a inserção em contextos de pesquisa, desde a graduação, contribui para a constituição docente no início da carreira?

As análises evidenciaram que a participação da professora em experiências formativas desenvolvidas ainda durante a graduação, especialmente por meio do PIBID, da Iniciação Científica e da inserção em grupos de pesquisa, configurou-se como elemento estruturante de sua trajetória profissional. Tais experiências favoreceram a aproximação da participante com discussões acerca da Educação Matemática na infância e possibilitaram a construção de um repertório teórico-metodológico que sustentou sua inserção na docência.

Nesse movimento, observou-se que o contato longitudinal com espaços de pesquisa, reflexão e formação coletiva contribuiu para reduzir sentimentos de insegurança e estranhamento frequentemente associados ao início da carreira docente. A aproximação precoce com contextos investigativos favoreceu processos de problematização da prática, elaboração de estratégias pedagógicas e construção de atitudes mais reflexivas frente aos desafios do cotidiano escolar.

Além disso, as experiências formativas vivenciadas desde a graduação possibilitaram à participante desenvolver um olhar mais atento às interações das crianças com o espaço, ao papel do corpo nas aprendizagens e às potencialidades da Matemática na Educação Infantil, contribuindo para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento do senso espacial nas práticas pedagógicas.

3. Que contribuições os espaços coletivos de formação produzem na reorganização da prática docente?

As análises evidenciaram que o grupo colaborativo assume papel central na trajetória da participante, configurando-se como espaço de acolhimento, escuta, problematização e compartilhamento de experiências.

Mais do que um espaço complementar de formação, o coletivo emerge como instância mediadora da profissionalidade docente, sustentando processos de reflexão sobre a prática e contribuindo para a reorganização das concepções acerca da Matemática na Educação Infantil.

As compreensões produzidas por meio da observação participante permitiram identificar que as experiências compartilhadas no coletivo favorecem a circulação de saberes, o fortalecimento da identidade profissional e a elaboração conjunta de estratégias pedagógicas mais intencionais, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do senso espacial.

4. Como o desenvolvimento do senso espacial passa a ocupar um lugar estruturante nas práticas pedagógicas?

Ao longo da trajetória analisada, foi possível compreender que o desenvolvimento do senso espacial deixa de ocupar uma posição implícita ou periférica e passa a assumir um lugar estruturante na organização das práticas pedagógicas da participante.

As experiências narradas evidenciam uma ampliação progressiva da compreensão acerca da Educação Matemática na infância, na qual o espaço deixa de ser entendido apenas como cenário e passa a constituir elemento mediador das experiências infantis.

Nesse contexto, corpo, movimento, linguagem, interação e espacialidade articulam-se na construção de práticas pedagógicas que valorizam a exploração, os deslocamentos, a organização dos ambientes, as brincadeiras e as experiências corporais das crianças.

Assim, a pesquisa evidencia a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o desenvolvimento do senso espacial como dimensão constitutiva da aprendizagem matemática na Educação Infantil.

Ao retomar os estudos identificados no mapeamento realizado no início desta investigação, observamos que, embora existam pesquisas voltadas ao início da docência na Educação Infantil, ainda são reduzidos os trabalhos que aprofundam as relações entre constituição docente, Educação Matemática e desenvolvimento do senso espacial.

Além disso, identificam-se lacunas no que se refere à compreensão dos impactos de grupos colaborativos e experiências formativas longitudinalmente construídas sobre as práticas pedagógicas de professoras iniciantes.

Neste sentido, entendemos que esta dissertação contribui para ampliar as discussões acerca da formação docente na Educação Infantil, especialmente no campo da Educação Matemática, ao evidenciar como os processos coletivos de formação, reflexão e pesquisa podem favorecer a construção de práticas pedagógicas mais intencionais, sensíveis às experiências infantis e comprometidas com o desenvolvimento do senso espacial desde os primeiros anos de vida.

Embora a pesquisa tenha possibilitado importantes compreensões acerca da trajetória analisada, reconhecemos que os resultados apresentados se vinculam às especificidades da experiência narrada pela participante e ao contexto formativo investigado. Assim, não se pretende generalizar as interpretações produzidas, mas compreender, em profundidade, os sentidos construídos ao longo de uma trajetória singular.

Por fim, consideramos relevante que futuras investigações ampliem as discussões acerca da constituição docente de professoras iniciantes, especialmente no que se refere às relações entre Educação Matemática, senso espacial, grupos colaborativos e processos de formação continuada na Educação Infantil, possibilitando novos olhares para a docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Desse modo, a pesquisa reafirma a importância de compreender a docência na Educação Infantil como experiência formativa construída coletivamente, na qual a espacialidade, o corpo, a interação, a pesquisa e a reflexão sobre a prática constituem dimensões fundamentais da aprendizagem e da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanderley Codo de; OZELLA, Sérgio. A abordagem sócio-histórica como teoria e método de pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 35-41, 2006.

AGUIAR, Wanderley Codo de; OZELLA, Sílvio. A constituição do sujeito em uma perspectiva sócio-histórica. In: AGUIAR, W. C. de; SOARES, L. A. (Orgs.). **Produção de subjetividade e a constituição do sujeito**: contribuições da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALEXANDRE, Renata Fabiana. **Mentoria para a docência na Educação Infantil**: formação online e saberes docentes. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/home>. Acesso em: 13.mar.2025

AMORIM, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/988863fd-ae8-468d-bd78-401a7b0bb3b4> Acesso em: 12.jun.2024.

AMORIM, Ana Carla de. **Início da docência**: aprendendo a ser professora na educação infantil. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1027261-ana-ok.pdf> Acesso em: 12.jun.2024

AMORIM-DUQUE, Aline Diniz de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 2022. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0f11763e-9ce7-4277-a59e-ff27fd023a1b?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 22.jul.2024

ANDRADE, A. I.; MORAIS, A. M. de. **A atividade lúdica no jardim-de-infância**. Porto: Porto Editora, 1990.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete Angelina. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. In: Weller, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.1-13.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 78–102, 1999. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf Acesso em: 24.jun.2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa e a prática docente**. Campinas: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso: o novo enfoque qualitativo da pesquisa educacional**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 51-54, 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa, formação de professores e mudanças na educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 329–338, maio/ago. 2007. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001726851?utm_source Acesso em: 29.abril.2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa, formação de professores e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 20-33, jan./abr. 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: representações e expectativas. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org.). **Professores iniciantes: desafios e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-28.

ANGOTTI, Maristela. **Identidade e formação de professoras da Educação Infantil: conflitos, rupturas e permanências**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19.abril.2025

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARNOLD, Denise Soares. **Matemáticas presentes em livros de leitura: possibilidades para a Educação Infantil**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148194/001001695.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30.out.2024

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. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15, abr. 2025.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BALL, Deborah Loewenberg; THAMES, Mark Hoover; PHELPS, Geoffrey. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?. **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 5, p. 389–407, 2008.

BANDEIRA, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. **A profissionalidade docente: sentidos e significados do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2016.

BARBOSA, Maria Célia Leme da Silva. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: concepções e metodologias. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BARBOSA, R. A. C. **Ser professor**: identidade e profissionalização docente. Campinas: Autores Associados, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARGUIL, Paulo Meireles. **Formação de professores que ensinam Matemática na Educação Infantil**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira. Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002952654?utm_source. Acesso em: 21.nov.2024

BARROS, Bruna Cury de. **Ser professora iniciante na Educação Infantil**: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/870f4a2b-83a2-44d1-8c4d-1cb4d5da1d9e> Acesso em: 25.jun.2024

BARROSO, João. O estado, a administração educativa e o reescalonamento do poder. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da administração da educação**: ensaios teóricos, metodológicos e políticos. Lisboa: Educa, 2005. p. 11-34.

BASSO, Crislaine Vargas. **O início da carreira docente**: um olhar a partir do acolhimento de professoras de educação infantil. 2024. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Erechim, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uffs.edu.br/handle/prefix/5597>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BATTISTA, Michael T. The importance of spatial visualization and cognitive development for geometry learning. **Journal of Research in Mathematics Education**, v. 21, n. 2, p. 112–128, 1990.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BOAVIDA, Ana Maria. & Ponte, João. Pedro. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BOLÍVAR, A. **Narrativas biográficas em formação e pesquisa**. São Paulo: Autêntica, 2002.

BONFIM, Karlene de Sousa. **A rede municipal de ensino e suas articulações frente à inserção de professores(as) iniciantes**: o caso de Mariana-MG. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/f15990e3-7a0d-4a93-97ae-5c14749171a4> Acesso em: 13.jun.2024

BONOTTO, Sandra. **A constituição de uma marinheira-professora-pesquisadora**

navegando com as crianças pequeninhas da educação infantil: investigações a partir da pesquisa narrativa. 2021. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/5d0c57d4-4ca4-40d7-8e66-d14b1ea01146>
Acesso em: 11.jun.2024

BORBA, Marcelo. A pesquisa qualitativa em Educação Matemática. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais...** Caxambu-MG, 2004, p. 2-19. Disponível em: http://www1.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/borba-minicurso_a-pesquisaqualitativa-em-em.pdf. Acesso em: 15.ago.2024

BOTÍA, Antonio. Bolívar. “De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de la investigación biográfica narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf?utm_source Acesso em: 21.jun.2025

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDE, Carla Andréa. **Professores em período de inserção na carreira:** contribuições de uma proposta de acompanhamento. 2021. 315 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/5fcb0605-f8b2-44c7-bf5c-cb7c3c61df5a?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 15.jun.2024

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 19, mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica – Brasil: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 16, jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 16, jun. 2024.

BRITO, M. R. F. de. Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus. 1996. 383 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Contribuições para a pesquisa em formação de professores: GT Formação de Professores da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 78–102, 1999.

CALLAI, Helena Copetti. Formação de professores e a educação geográfica. **Revista Geográfica da América Central**, San José, v. 1, n. especial, p. 1-13, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia**: práticas e textualidades no cotidiano escolar. Santa Maria: UFSM, 2000.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil no Brasil e o Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 133, p. 115-132, jul. 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado_do_conhecimento/serie_doc_educacao_infantil.pdf Acesso em: 14.jun.2024

CAMPOS, Maria Malta. A institucionalização da educação infantil no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 83-95, jul. 1997. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado_do_conhecimento/serie_doc_educacao_infantil.pdf Acesso em: 22.abr.2024

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação infantil: um novo olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 29-42, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23.jun.2024

CAMPOS, Maria Malta. **Educação Infantil**: muitas histórias, outras histórias. Campinas: Autores Associados, 2002.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista da Educação**, Braga, v. 5, p. 91-103, 1998. Disponível em: https://scispace.com/pdf/a-escola-o-lugar-onde-os-professores-aprendem-ecn5hgwbvgv.pdf?utm_source Acesso em: 23.ago.2024

CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Formação de professores**: da formação do técnico à formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1982.

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.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica da educação**: uma introdução. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CARTAXO, H. L. C. **A construção da infância e a prática pedagógica na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, C. P.; MOURA, M. O. O jogo protagonizado como atividade pedagógica na educação infantil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 257-273, set./dez. 2009. Disponível em: Acesso em:

CARVALHO, C. P.; MOURA, M. O jogo protagonizado e o desenvolvimento da atividade de trabalho na infância. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 179-199, jan./abr. 2010. Disponível em: Acesso em:

CARVALHO, C. P. **Formação docente e as práticas pedagógicas na educação infantil**:

perspectivas da psicologia histórico-cultural. 2009. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: Acesso em:

CATANI, Afrânio Mendes. A difícil arte de ensinar: professor, formador e profissional. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 21-44.

CATANI, Afrânio Mendes. A socialização profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 81-101.

CATANI, Denice Baccin; GHEDIN, Evandro. **Formação de professores: perspectivas críticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVACO, Carmen. **A socialização profissional dos professores**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1992.

CAVACO, Carmen. **Escolha profissional dos professores: sentidos e racionalidades**. Lisboa: Educa, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação de professores para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos, práticas e desafios. In: LOPES, Maria. Aparecida.; CARLOS, Ana. Fani. Alessandri. (Org.). **Ensino de Geografia e formação de professores**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 93-120.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e Geografia Escolar: a construção do conhecimento geográfico nas escolas**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CERMINARO-DERISSO, Maria Cecília. **Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13999>. Acesso em: 23.ago.2024

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIMADON, Ediana. Geometria espacial e educação infantil: possibilidades para o ensino a partir de uma proposta etnomatemática. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/4e63b58f-ccc9-4e8d-a50d-5a61b1c91ee8> Acesso em: 24.agos.2024

CIRÍACO, K. T. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com ampliação do Ensino Fundamental**. 2012. 334f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP. 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92248/ciriaco_kt_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15, mar. 2024o

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. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7681/5477>. Acesso em: 12, jul. 2024

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Contributos ao debate teórico no campo da formação de professores. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 29, p. 1–18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/42188>. Acesso em: 21.abr.2024

CLEMENTS, Douglas Howard.; SARAMA, Julie. **Learning and teaching early math: the learning trajectories approach**. New York: Routledge, 2009.

CLEMENTS, Douglas Howard. Geometric and spatial thinking in early childhood education. In: CLEMENTS, Douglas. Howar.; SARAMA, Julie ; DIOGUARDI, K. (Org.). **Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 267–297.

COELHO, Eliara de Oliveira. **Necessidades formativas de professores iniciantes na Educação Infantil**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNITAU_a1a3085ecc0ef1d3bd9e157e629cba43?utm_source Acesso em: 22.abr.2024

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teorias, análises, textos**. São Paulo: Moderna, 1991.

COELHO, Sonia Maria. **Grupo Colaborativo e a Formação de Professores: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSARO, William A. **A sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Nayara Leão. **Referenciais pedagógicos de Pestalozzi e Froebel para o ensino de Geometria na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://www.pucminas.br/pos/ensino/Dissertacoes/Costa%2C%20Nayara%20Le%C3%A3o.pdf?utm_source Acesso em: 29.maio.2024

COSTA, Sandy Lima. **Concepções sobre teoria e prática: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professoras iniciantes na Educação Infantil**. 2021. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/04/Dissertacao_SANDY-LIMA-COSTA.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 30.jun2024

CRUZ, Hilda Souza da. **O sentido espacial na literatura infantil**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15938_Disserta%E7%E3o%20Final20220505-191225.pdf Acesso em: 02.lu.2024

CRUZ, M. C. P. da; CAVALCANTE, M. C. S.; RINALDI, D. F. **Acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes**: dimensões do trabalho do coordenador pedagógico. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 60, p. 1–25, 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A profissionalidade docente**: entre o instituído e o instituinte. Campinas: Autores Associados, 2012.

CURI, Eda. (2017). **Entrevista concedida a Priscila Bernardo Martins no ano de 2017**.

CURY, Helena. Norona. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papyrus, 2006.

DALCIN, Andréia. **Paradidáticos de matemática**: articulação entre narrativa e conteúdo. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: https://www.crephimat.com.br/docs/D/D-HEdM/2002%20-%20M%20-Dalcin_Andreia.pdf?utm_source Acesso em: 21.set.2024

DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores: a contribuição da biografia para a formação. In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-113.

DEHEINZELIN, Maria Aparecida. **Currículo e avaliação na educação infantil**: uma experiência. Campinas: Papyrus, 2001.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores no Brasil: impasses e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 175–193, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6J5M4z5KvCk9rShQqgX9QjL/> Acesso em: 11.abr.2024

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores**. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

DOMINGUES, Bernadete. D. **O coordenador pedagógico e o desenvolvimento profissional docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

DOMINGUES, Rosana Aparecida Antunes. **A construção da profissionalidade docente do professor iniciante da Educação Infantil**: contribuições de um grupo colaborativo. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/home> Acesso em: 21.abr.2024

DUARTE, Newton. **Crítica à aprendizagem bancária**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do conhecimento e desenvolvimento humano**: uma perspectiva histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUBAR, Claude. **A construção das identidades profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. A escola das oportunidades: o que é uma escola justa? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 56, p. 5-28, ago. 1996.

DUVAL, Raymond. Representações semióticas e funcionamento cognitivo: contribuições para o ensino da matemática. In: MACHADO, Sílvia C. (org.). **Representações no ensino de ciências e matemática**. Campinas: Papirus, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. São Paulo: Loyola, 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESTEVE, José María. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 2002.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Cândida; LEITE, Carlinda. Prática pedagógica e construção da profissionalidade docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 135–162.

ETCHEVERRIA, Teresa, Cristina . **Educação continuada em grupos de estudos: possibilidades com foco no ensino da geometria**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3006?utm_source Acesso em: 22.ago.2024

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FELDENS, Maria José. **Formação de professores: uma visão funcionalista**. Porto Alegre: Edipucrs, 1984.

FERNANDES, C. C. M. **A docência como relação: um olhar sobre as interações professor–aluno**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 18. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIorentini, Dario; LOrenzato, Sergio. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. 5. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FIorentini, Dario; LOrenzato, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FIorentini, Dario. Grupos colaborativos de formação continuada de professores de matemática: tecendo redes de compromisso entre a universidade e a escola. In: OLIVEIRA, H. M. et al. (Orgs.). **Formação de Professores e Pesquisa: interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 131-150.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-58, jan./abr. 2008.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v38n1/1981-2582-reveduc-38-1-00138.pdf>
Acesso em: 12.abr.2024

FLORES, Roberta de Lima Manceira. **As crianças e a formação docente**: a educação infantil como lugar de encontro. 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_f2e54ea7847e8c18b740e8b94a500d53?utm_source
Acesso em: 11.abr.2024.

FONSECA, Maria Cecília A. **Didática da Matemática**: Geometria. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

FRANÇA, Valeska. Aparecida. Damaceno.; GIOVANNI, Luciana. Cristina. Delgado.; KNOBLAUCH, Rita. Inserção profissional docente: implicações da atuação em escolas de passagem. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 369-391, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6444?articlesBySameAuthorPage=5> Acesso em: 14.jun.2024

FRANCISCO, Marinete Cordeiro. **Jogos de encaixe na Educação Infantil para o ensino de Geometria**: CMEI Liane Quinta – Presidente Kennedy/ES. 2021. 67 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021. Disponível em: https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1267?utm_source Acesso em: 07. jun. 2024

FRANCO, M. A. S. Histórias de vida: uma alternativa metodológica na pesquisa educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 29-35, nov. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara. **Escola**: espaço do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIEDRICH, Carla Taís. **Avaliação das aprendizagens na Educação Infantil**: concepções e práticas de professoras iniciantes. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11186650# Acesso em: 19.ago.2024

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMA, Renata Prenstteter; FIORENTINI, Dario. Identidade de professores iniciantes de matemática que participam de grupos colaborativos. *Horizontes*, Itatiba, v. 26, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2008. Disponível em: https://lyceumononline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/03_Identidade%20de%20professores%20iniciantes%20%5B12996%5D.pdf Acesso em: 3 maio 2026.

GARCÍA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Desenvolvimento profissional de professores**: estratégias e modelos de formação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Porto: Porto Editora, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores como desenvolvimento profissional: tendências actuais. In: GATTI, Bernadete. Angelina. (org.). **A formação de professores no Brasil**: características e problemas. São Paulo: USP, 2009. p. 71–88

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1991.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Madrid: Morata, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. 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.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_02.pdf. Acesso em: 21.fev.2025

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1355–1379, out. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400009>. Acesso em: 8 jun. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores**: aspectos organizacionais e políticos. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmarzo. Afonso. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf?utm_source Acesso em: 03.mar.2025

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEARY, David C. An evolutionary perspective on learning disability in mathematics. **Developmental Neuropsychology**, v. 32, p. 471–519, 2007.

GERVÁZIO, Natascha Carolina de Oliveira. **A geometria na educação infantil**: da aparência de suas formas à essência de suas relações. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/200728>. Acesso em: 23 jun. 2025.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Valéria Amorim Arantes de. **O estágio supervisionado e a formação de professores**: práticas reflexivas na formação docente. São Paulo: Cortez, 2013.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GIORDAN, Marcelo; HOBOLD, Márcia da Silva. Professores iniciantes e saberes docentes: desafios, fragilidades e saberes em construção. In: HOBOLD, Márcia da Silva; GIORDAN, Marcelo (Orgs.). **O começo da docência**: saberes em construção. São Paulo: Cortez, 2015. p. 13–29.

GODEGUEZ, Anelise Delgado. **O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a formação dos professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul**. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10262/1/Anelise%20Delgado%20Godeguez.pdf> Acesso em: 03.abr.2024

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOODSON, Ivor. Biografia de professores. In: GOODSON, Ivor. **Biografia, identidade e representação**. Lisboa: Educa, 1992.

GUARNIERI, Maria Regina. **O processo de constituição da profissionalidade da professora da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GUARNIERI, Maria Regina. **O processo de constituição da profissionalidade da professora de Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1996.

GUARNIERI, Maria Regina. **O professor iniciante e a realidade escolar**: aprendizagens e dificuldades. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GUARNIERI, Marisa. **Lucia A inserção de professores iniciantes na Educação Infantil**: entre a prática e a formação. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

HOFFER, Alan. Geometry is more than proof. *Mathematics Teacher*, v. 74, n. 1, p. 11–18, 1981.

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.

HUBERMAN, Michael. **O ensino na vida dos professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

HÚNGARO, Marcos César Danhoni. Educação científica e tecnológica como práxis escolar emancipadora. In: HÚNGARO, M. C. D. (Org.). **Educação e trabalho**: rupturas e perspectivas. Curitiba: CRV, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPrensa, Priscila Marçal. **Aprendizagens de professores da educação infantil de conceitos geométricos tendo o origami como material lúdico e didático**. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16941>. Acesso em: 23 jun. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, Constance; DE VRIES, Rheta. **O número na educação pré-escolar**: implicações pedagógicas da teoria de Piaget. Campinas: Papyrus, 1986.

KAMII, Constance; JOSEPH, Leslie. **A construção do número na escola**: propostas de atividades matemáticas. Campinas: Papyrus, 1988.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

KOPNIN, Pavel Ivanovich. **Fundamentos da lógica dialética**. Lisboa: Estampa, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: desafios para o educador. In: KRAMER, Sonia (org.). **A infância e sua singularidade**: desafios para o educador. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, Sonia. **Educação Infantil**: a abordagem reflexiva na formação de professores. São Paulo: Ática, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desenvolvimento profissional de professores: caminhos e descaminhos da profissionalização. In: KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2013.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11510>. Acesso em: 03.jun.2024

LAHIRE, Bernard. **O trabalho sociológico de Pierre Bourdieu**: uma introdução crítica. São Paulo: Ática, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1982.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievitch. **Problemas do desenvolvimento da psique**. Moscou: Progresso, 1978.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores: uma abordagem sociopolítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Danuza Roberta Pereira. **Indução docente na educação infantil a partir de teses e dissertações no período de 2015 a 2019**. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/46087/3/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Indu%c3%a7%c3%a3o%20docente%20na%20educa%c3%a7%c3%a3o%20infantil%20a%20partir%20de%20teses%20e%20disserta%c3%a7%c3%b5es%20no%20per%c3%adodo%20de%202015%20a%202019.pdf>
Acesso em: 09.ago.2024

LIMA, Débora Nascimento de. **O início da carreira docente na educação infantil: narrativas de professoras experientes e professoras iniciantes**. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/27768/DISSERTA%c3%87%c3%83O-D%c3%a9bora-Nascimento-de-Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 09.ago.2024

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

LIMA, Emília Freitas de. A construção da profissionalidade docente: o início da docência como inserção profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2004. p. 73-102.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: entre a gestão e o projeto educativo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Licínio C. **Educação, democracia e gestão escolar: o contexto da mudança**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Sônia Maria de; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **Pesquisa narrativa: a arte de (se) ensinar**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

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.

LORENZATO, Sérgio. **O ensino da Matemática: formação do professor e prática de ensino**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LORENZATO, Sérgio. **O ensino de geometria na escola**. Campinas: Autores Associados, 2018.

LORENZATO, Sergio. **O que é, afinal, um bom professor de matemática?** Campinas: Autores Associados, 2006.

LORENZATO, Sérgio. **O sentido espacial na infância.** Campinas: Autores Associados, 2019.

LORENZATO, Sérgio. **Para ensinar matemática.** Campinas: Autores Associados, 2006.

LORENZATO, Sérgio. **Por que não ensinar Geometria?** 1995. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/~lorenzato>. Acesso em: 05 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MACEDO, Leticia Costa de. **Professora da educação infantil em processo de inserção na docência: a vida docente compartilhada em um curso de formação.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Rio Claro, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f01d1caa-9984-42a2-93eb-7ce399458938/content> Acesso em: 05.jun.2025

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Moderna, 2011.

MAIOLINO, Emily Aline. **Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes.** 2020. 1 recurso online (171 p.) Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638863>. Acesso em: 12 out. 2024.

MARCELLO, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Madrid: Narcea, 2009.

MARCELLO, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: FORMOSINHO, João; NISA, Isabel (Org.). **Formação de professores e profissionalismo docente.** Porto: Porto Editora, 2009.

MARCELLO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 2010.

MARCELLO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: ICE-Horsori, 1999.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7–22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisifo/article/view/1635>. Acesso em: 8 jun. 2025.

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

MARINHO, Juliane Gonçalves. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação.** 2019. 176 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar> Acesso em: 06.jun.2025

MARREGA, Aline Cristina da Silva. **O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da educação infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/28585c38-0c1b-417f-a3ee-9144bad0890e> Acesso em: 09.jun.2024

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

MATSUCHITA, Éllen Alves. **Quiz: elemento desencadeador do desenvolvimento dos conceitos de formas geométricas em crianças da educação infantil**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238616>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MELO, Maria Marcilene. **Geometria e Educação Infantil: percepções sobre o trabalho docente com crianças**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14400817 Acesso em: 02.abr.2024

MENDES, Iran Abreu; DELGADO, Maria Isabel Pires. **Educação Matemática: desafios e possibilidades na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2008.

MIZUKAMI, Maria. Graça. Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **A formação de professores como desenvolvimento profissional**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: MEC, 2019.

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

MOREIRA, Paula Burkardt. **Proposta para o ensino da matemática através da construção e aplicação do Tangram – da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II**. 2016. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Departamento de Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27596/27596.PDF> Acesso em: 09.jul.2024

MOREIRA, Tauane Gomes. **Saberes docentes sobre figuras geométricas planas: contribuições do Fiplan no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7815679 Acesso em: 09.out.2024

MOURA, Mônica. O. A atividade de estudo na sala de aula de matemática. In: MOURA, M. O. (Org.). **Psicologia e Educação: uma perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 139-155.

MOURA, Mônica. O. Ensino desenvolvimental da matemática: a teoria da atividade e a formação de conceitos. In: MACHADO, A. M. (Org.). **A atividade de ensino como categoria psicológica**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 87-106.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglioni; SILVA, Heloisa da. **Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014. DOI: [10.1590/1980-4415v28n49e03](https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49e03). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/GLsVPRsXztTHH3yngYdg6nc/?lang=pt> Acesso em: 23.fev.2025

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cássia Maria. **Matemática na educação infantil: repensando a formação de professores**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Os graduandos em pedagogia e suas filosofias pessoais frente à matemática e seu ensino. *Zetetiké*, v. 12, n. 21, p. 9-33, 2004.

NONO, Maria do Socorro Lucena Lima. **Professores iniciantes: desenvolvimento profissional e construção da profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

NONO, Maura Corcini Lopes. A docência na educação infantil: desafios e possibilidades. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 197-218.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270064> NÓVOA, António. **Desafios do trabalho docente**. Lisboa: Educa, 1997.

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. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.11-30.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 239-252, 2009.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. **Educa: Lisboa**, 2009.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. **Lisboa: Educa**, 2022.

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

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Claudia Maria de Souza. **Formação de professores para Educação Infantil: uma investigação acerca do ensino de formas geométricas**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8783951 Acesso em: 15. out.2024

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A qualidade da educação: perspectivas críticas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O espaço do estágio na formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 739–758, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300005>. Acesso em: 8 jun. 2025.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar de. **A formação do professor experiente no Projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2019. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3132>. Acesso em: 23 jun. 2025.

OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil**. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/23763/1/2017_Let%c3%adciaMarinhoEglemdeOliveira.pdf Acesso em: 19.mai.2024

OLIVEIRA, Martha. Khol. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. **A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil**. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20927/2/Midi%c3%a3%20Olinto%20de%20Oliveira.pdf> Acesso em: 16.out.2024

OLIVEIRA, Regina Célia Tolentino. **Inserção profissional em “escola de passagem” na visão de professores iniciantes e profissional gestor de uma CEI do município de São Paulo**. 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23552/2/Regina%20Celia%20Tolentino%20Oliveira.pdf> Acesso em: 23. out.2024

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A formação em contexto: análise e reflexão da prática**. Porto: Porto Editora, 2005.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PAIVA, Aparecida. **Contos e encantamentos**: um estudo sobre literatura infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PAPI, Simone; MARTINS, Lúcia Helena. A iniciação à docência e o professor iniciante. In: Dalben, Angela. Inês. Lima. Faria.; Pimenta, Selma. Garrido. (Orgs.). **Didática e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PASSEGGI, Maria. Conceição. Narrar é humano: a narrativa autobiográfica como perspectiva de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Narrativas de formação e práticas de pesquisa**. São Paulo: Paulus, 2011. p. 17-42.
- PASSINI, Eliane Marta Teixeira Lopes. **Cartografia e ensino de Geografia**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- PASSINI, Eliane Marta Teixeira Lopes. **Cartografia escolar**: a representação do espaço no ensino de Geografia. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- PASSINI, Eliane Marta Teixeira Lopes. **Ensino de Geografia**: linguagem cartográfica e cotidiano. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; CUNHA, Karina Meneghetti da; GONÇALVES, Isabel Cristina. **Histórias de vida de professoras**: relatos de práticas pedagógicas com bebês. Campinas: Papirus, 2015.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- 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.
- PINEL, Pierre; PIAZZA, Manuela; LE BIHAN, Denis; DEHAENE, Stanislas. Distributed and overlapping cerebral representations of number, size, and luminance during comparative judgments. *Neuron*, v. 41, p. 983–993, 2004.
- PINHEIRO, Tarciana dos Santos. **Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12387>. Acesso em: 13.jan.2025
- PINTO, Lilian Aparecida Borges. **O jogo protagonizado e a atividade orientadora de ensino**: vivências com noções geométricas na educação infantil. 2023. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18952>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- PINTO, Neusa Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Topologia na Educação Matemática**: aportes históricos e perspectivas pedagógicas. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

PLACCO, Vera. Maria. Nigro.; ALMEIDA, Laurinda. Ramalho.; SOUZA, Vera. Lúcia. Trevisan. **O coordenador pedagógico e a formação docente**: desafios e possibilidades. São Paulo: Loyola, 2011.

PLACCO, Vera. Maria. Nigro de Souza.; SOUZA, Vera. Lúcia. Trevisan. de. **Aprendizagem da docência**: o olhar sobre a formação do professor. São Paulo: Loyola, 2003.

POLKINGHORNE, Donald. Elmer. Narrative configuration in qualitative analysis. **Qualitative Studies in Education**, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

PONTE, João. Pedro. O conhecimento profissional dos professores de matemática (Relatório final de Projecto “O saber dos professores: Concepções e práticas”). Lisboa: DEFCUL, 1997.

PONTE, João Pedro da. Investigar para formar. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 7-28, 2008. Disponível em: [https://www.ime.usp.br/~dpdias/2012/MAT1500-3-Ponte\(Profmat\).pdf](https://www.ime.usp.br/~dpdias/2012/MAT1500-3-Ponte(Profmat).pdf) Acesso em: 03.jan.2025

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2020. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20409/2/Lisandra%20Marisa%20Pr%c3%adncepe.pdf> Acesso em: 13.dez.2024

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15.jun.2024.

RABELO, Ana Luiza Sampaio; PAPI, Sueli Aparecida; MARTINS, André Luís. **A construção da profissionalidade docente**: percursos formativos e saberes da experiência. Campinas: Papirus, 2012.

REALI, Aline Maria. Medeiros. Rodrigues.; MIZUKAMI, Maria Graça. Nicoletti. O desenvolvimento profissional de professores: processo de reflexão e mudança de concepção. **Revista Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 69-77, 1996.

RIBEIRO, Aline da Silva. **A geometria na educação infantil**: concepções e práticas de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Presidente Prudente, 2010.

RINALDI, Daniela. Freitas.; CAVALCANTE, Maria. Célia. Souza.; CRUZ, Maria. Cristina. Paniago. da. Coordenador pedagógico: saberes e fazeres com professores iniciantes. In: MIZUKAMI, Maria. Graça. Nicoletti.; REALI, Aline. Maria. Medeiros. Rodrigues. (orgs.). **Saberes e desenvolvimento profissional docente**: construções com professores iniciantes e coordenadores pedagógicos. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 197–223.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCA, Regina Leite Garcia. A formação do profissional da educação infantil: entre saberes e práticas. In: FONSECA, J. M. **Educação infantil**: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Eloísa. A especificidade da docência na educação infantil. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissão professor**: docência nos dias atuais. São Paulo: Ática, 2001.

SALGADO, Silvana de Almeida. **O sentido espacial em livros didáticos para professores de Educação Infantil**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1145574 Acesso em: 05.dez.2024

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 1991.

SANTOS, Jurema Rosendo dos. **Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência de bem-estar**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31963> Acesso em: 08.jun.2024

SANTOS, Patrícia Mascarenhas dos. **O Professor Iniciante na Profissão Docente na Escola do Campo na Amazônia**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/264/1/Disserta%3%a7%c3%a3oProfessorInicianteProfiss%3%a3o.pdf> Acesso em: 28.jun.2024

SANTOS, Zaine Aparecida dos. **A formação em movimento: ações colaborativas entre professores iniciantes e experientes na Educação Infantil**. 2023. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/6960/1/DM%20Zaine%20Aparecida%20dos%20Santos.pdf> Acesso em: 03.jul.2024

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 35-47, 2002. Disponível em: <https://doceru.com/doc/e5es1nv> Acesso em: 13.fev.2025

SCHÖN, Donald. Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

SERRAZINA, Lurdes. Reflexão e desenvolvimento profissional de professores. Lisboa: **EDUCA**, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Rosângela Doin de; GARCIA, Regina Leite. **Política educacional**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SHULMAN, Lee. Os saberes necessários à prática de ensinar: saberes e competências. In: LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SHULMAN, Lee. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, Ariene Vitalino da. **Pensamento geométrico e autonomia intelectual**: Práxis pedagógica e arte na educação infantil. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/17891/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Ariene%20Vitalino%20da%20Silva%20-%202021%20-%20Completa.pdf> Acesso em: 14.nov.2024

SILVA, Maria. Céu. Martins. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 51-80.

SILVA, Silvana Saraid da. **Professores iniciantes na educação infantil**: desafios e possibilidades de enfrentamento em uma rede municipal de ensino. 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/24373/1/Silvana%20Saraid%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 11.dez.2024

SILVA, Wanderson Mariano da. **Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil**: apontamentos para a formação. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23580> Acesso em: 13.dez.2024

SIQUEIRA, Izabella Godiano. **Desenvolvimento do pensamento geométrico na Educação Infantil**: teorias e práticas. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2f1f6730-dcb2-4779-9bbf-aa5f0c1f516f/content> Acesso em: 16.ago.2024

SMOLE, Kátia. Cristina. Stocco. **Ensino de matemática**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Penso, 2014.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Inês Oliveira. **Ensino da matemática na Educação Infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na Educação Infantil**: explorando formas e medidas. São Paulo: Moderna, 1993.

SMOLE, Kátia Stocco. Geometria na Educação Infantil. In: BRASIL. **Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem. Brasília: MEC/SEF, 2000.

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

SOARES, Lúcia Alves. A constituição do sujeito e a produção de sentidos. In: AGUIAR, Waldir. Carlos. de; SOARES, Lucia. Alves. (Orgs.). **Produção de subjetividade e a**

constituição do sujeito: contribuições da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SOUSA, Sandra. Novais. Professores iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Habitus e capital cultural em movimento. 131 p. Tese (Doutorado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4429> Acesso em: 22.abr.2025

SOUSA, Francisca Sara Mota; SANTANA, Larissa Elfisia de Lima. Proposta de Oficina-**Produção do senso espacial e topológico no processo de assimilação matemática na educação infantil** In: SEMINÁRIO DE ESTÁGIOS E PRÁTICAS DE ENSINO, 2., 2022, Itapipoca. Anais do Evento. UECE, 2022. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/viisepe/anais/trabalhos_completos/825-68026-24062022-232619.pdf. Acesso em: 8 maio 2026.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na Educação Infantil:** significados e sentidos do trabalho docente. 2019. 470 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/34796> Acesso em: 14.jan.2025

SPODE, Graziela Espindola Mezzomo. **O universo mágico da geometria:** uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil. 2023. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023. Disponível em: http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/bitstream/UFN-BDTD/1184/5/Dissertacao_GrazielaEspindolaMezzomoSpode_TEDE.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

STEFEE, Leslie Phillip.; THOMPSON, Patrick W. Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In: KELLY, A. E.; LESH, R. (Org.). **Handbook of research design in mathematics and science education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 267–306.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=html&lang=pt> Acesso em: 02.jan.2025

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

TTARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TOSTA, Tawana Domeneghi Orlandi. **Aprendizagem da docência:** o que revelam as

trajetórias das professoras de educação infantil da rede municipal de Ribeirão Preto. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11181>. Acesso em: 23 jun. 2025.

UTTAL, David Henry. et al. The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. **Psychological Bulletin**, v. 139, n. 2, p. 352–402, 2013. Disponível em: <https://groups.psych.northwestern.edu/uttal/vittae/documents/ContentServer.pdf> Acesso em: 05.fev.2025

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando professores**: construir uma nova cultura de formação docente. São Paulo: Artmed, 2012.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Formação de professores para a mudança educativa**. São Paulo: Artmed, 2012.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. Formación docente de siglo XXI para una educación de calidad. **Revista CEPAL**, n. 108, p. 101–114, 2012. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume27/Educacao_no_secloXXI_vol27.pdf Acesso em: 04.abr.2024

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Geometria na Educação Infantil e anos iniciais**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

VAN DER VEER, René.; VALSINER, Jaan. **Entendendo Vygotsky**: uma busca intelectual. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VAN HIELE, Pierre Marie. **Structure and Insight**: A Theory of Mathematics Education. Orlando: Academic Press, 1986.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Ática, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VINHAA, Larissa Lima. **Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o estágio curricular supervisionado**. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/239299>. Acesso em: 8 jun. 2025.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1951.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: nas fissuras do moderno/colonial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 215-230,

jan./abr. 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/484685590/document-onl-walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf> Acesso em: 04.fev.2025

WELLER, Wivian. Tradições Hermenêuticas e Interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. **32ª reunião anual da ANPED**, Caxambu-MG, Brasil. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/gt14-5656--int.pdf>. Acesso em: 11, nov. 2024

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências nas escolas de aplicação na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357> Acesso em: 11.dez.2024

ZEICHNER, Kenneth M. Os bons professores: o que a pesquisa diz?. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 93-114.

ZEICHNER, Kenneth M. **Reflexão e ação na formação de professores**. Lisboa: Educa, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?lang=pt> Acesso em: 14.jul.2024

ZOGAIB, Simone Damm. **Sentido espacial de crianças na Educação Infantil: entre mapas, gestos e falas**. 2019. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13241_SIMONE%20DAMM%20ZOGAIB.pdf Acesso em: 04.out.2024

ZORTÊA, Gislaíne Aparecida Puton. **Conhecimentos “de” e “sobre” geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um grupo colaborativo**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Ilha Solteira, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/83a685ce-6e79-49d7-b4b8-5a8e7bac0a4f/content>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ZORZI, Marco; PRIFITS, Konstantions; UMILTÀ, Carlo. **Brain damage: neglect disrupts the mental number line**. *Nature*, v. 417, p. 138, 2002. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12000950/>. Acesso em: 04.ago.2024

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

<https://dspace5.ufes.br/items/bb704bc6-6447-4cbc-8c9c-0564e01e3ca7>. Acesso em: 13.jul.2024

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **O ensino intuitivo na história da educação matemática brasileira**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.