



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

DOSSIÊ | Narrativas (Auto)Biográficas em Processos Formativos

Quando o eu encontra o nós: identidade profissional de professoras da creche em um grupo colaborativo de Educação Matemática

When the I meets the we: professional identity of kindergarten teachers in a collaborative Mathematics Education group

Quando el yo se encuentra con el nosotros: identidad profesional de docentes de jardín de infantes en un grupo colaborativo de Educación Matemática

Klinger Teodoro Ciríaco

Priscila Domingues de Azevedo

Gabriela Ponce de Leon Campos Pimentel Ferreira de Carvalho

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa, financiada pelo CNPq (Edital Universal N. 18/2021), em que investigamos de que forma um grupo de estudos em Educação Matemática, de natureza colaborativa, contribuiu para a constituição da identidade profissional de professoras que atuam com crianças de zero a três anos de idade. A análise baseou-se na narrativa de duas, das oito educadoras participantes do estudo. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, ancorada no método narrativo desenvolvido pelo sociólogo Fritz Schütze, que prevê seis etapas de análise. Como referenciais teóricos, são mobilizadas/os autoras/es que discutem identidade docente, currículo em Educação Matemática na infância e narrativas no campo da formação de professoras/es. Os dados indicaram que a participação das educadoras no grupo promoveu reflexões significativas sobre sua prática, favorecendo a reorganização e a implementação do trabalho pedagógico com a linguagem matemática. Além disso, o envolvimento com o grupo impulsionou a valorização da profissão docente no contexto da creche, fortalecendo o sentimento de pertencimento à profissão e ampliando as possibilidades de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Identidade profissional; Narrativa autobiográfica; Educação Infantil; Grupo colaborativo.

ABSTRACT

This article presents the results of a study funded by CNPq (Universal Call No. 18/2021), in which we investigated how a collaborative Mathematics Education study group contributed to the development of the professional identity of teachers working with children aged zero to three. The analysis was based on the narratives of two of the eight educators participating in the study. The study adopted a qualitative approach, anchored in the narrative method developed by sociologist Fritz Schütze, which provides six stages of analysis. The authors' theoretical frameworks include discussions on teacher identity, curriculum in Mathematics Education in early childhood, and narratives in the field of teacher training. The data indicated that the educators' participation in the group fostered meaningful reflections on their practice, favoring the reorganization and implementation of pedagogical work with the language of mathematics. Furthermore, involvement with the group boosted the appreciation of the teaching profession in the daycare context, strengthening the sense of belonging to the profession and expanding the possibilities for professional development.

Keywords: Professional identity; Autobiographical narrative; Early childhood education; Collaborative group.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio financiado por el CNPq (Convocatoria Universal n.º 18/2021), en el que investigamos cómo un grupo de estudio colaborativo de Educación Matemática contribuyó al desarrollo de la identidad profesional del profesorado que trabaja con niños de cero a tres años. El análisis se basó en las narrativas de dos de los ocho educadores participantes. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, basado en el método narrativo desarrollado por el sociólogo Fritz Schütze, que contempla seis etapas de análisis. Los marcos teóricos de los autores incluyen debates sobre la identidad docente, el currículo de Educación Matemática en la primera infancia y las narrativas en el ámbito de la formación docente. Los datos indicaron que la participación de los educadores en el grupo fomentó reflexiones significativas sobre su práctica, favoreciendo la reorganización e implementación del trabajo pedagógico con el lenguaje matemático. Además, la participación en el grupo impulsó la valoración de la profesión docente en el contexto de la guardería, fortaleciendo el sentido de pertenencia a la profesión y ampliando las posibilidades de desarrollo profesional.

Palabras clave: Identidad profesional; Narrativa autobiográfica; Educación Infantil; Grupo colaborativo.

Introdução

O propósito deste artigo é compartilhar resultados de uma pesquisa, concluída recentemente, em que investigamos de que forma um grupo de estudos em Educação Matemática, de natureza colaborativa, contribuiu para a constituição da identidade profissional de professoras que atuam com crianças

de zero a três anos de idade. O referido estudo contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal N.18/2021, Processo N. 403920/2021-3.

Os dados foram produzidos na busca de responder ao seguinte questionamento: *De que forma a participação em ações formativas de um grupo de estudos em Educação Matemática na infância, de natureza colaborativa, contribui para a identidade profissional no espaço-tempo de atuação com crianças de zero a três anos de idade?*

Em resposta à questão emergente do contexto investigativo, organizamos o artigo em seções que versam sobre: **Referencial teórico** no campo da identidade profissional, currículo da infância mediado pela linguagem matemática e a pesquisa narrativa; **Delineamento metodológico**, em que destacamos a abordagem adotada e forma de análise dos resultados; **Descrição e análise dos dados**, destinada aos resultados e discussões; **Considerações finais**, em que a questão de investigação é retomada e são destacadas perspectivas futuras.

Referencial teórico

A definição de identidade adotada aqui é a de que:

[...] a identidade não é aquilo que permanece necessariamente 'idêntico', mas o resultado duma 'identificação' contingente. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado (Dubar, 2006, p. 8-9).

Ao considerarmos as identidades no âmbito profissional, Dubar (2006) as concebe como formas socialmente reconhecidas de identificar os indivíduos. Essas identidades estão presentes no contexto comunitário, onde são transmitidas maneiras de agir, sentir e pensar, constituídas por valores coletivos e pessoais. Com o advento do modelo capitalista, emerge a crise das identidades profissionais, e o autor menciona duas formas identitárias: a

identidade categorial, que é contínua e possui uma forma pré-existente; e a identidade de rede, resultante de uma ruptura, sendo voluntária e incerta (Dubar, 2006).

Relacionando esses conceitos ao tema deste artigo, é possível afirmar que as professoras de Educação Infantil que lidam com bebês e crianças bem pequenas, assim como as de pré-escola, conforme mencionado por Micarello (2006, p. 31), "[...] constroem sua identidade profissional e os saberes que mobilizam em sua prática tendo como referência suas experiências anteriores, acadêmicas e/ou pessoais e nas interações com outros sujeitos". Micarello (2007) destaca ainda que a falta de referências específicas ao campo da educação da criança pequena afeta a afirmação de uma identidade própria ao professor de Educação Infantil, um profissional que, em sua formação (inicial e continuada), precisa ter acesso às discussões relacionadas ao conceito de criança, infância e ao currículo característico de seu campo de atuação.

O termo "currículo" neste contexto desempenha o papel de valorizar o planejamento nesta etapa educacional. Contudo, muitos educadores preferem a expressão "projeto pedagógico" em vez de currículo, orientando o trabalho, já que este último muitas vezes é associado erroneamente à escolarização precoce (Oliveira, 2010). A prática das professoras, com essa faixa etária, pressupõe a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, e no contexto da Matemática, o "cuidar e educar matematicamente" (Ciríaco, 2020), de modo que a linguagem matemática faça parte do cotidiano da creche. Assim, o currículo de Matemática na Educação Infantil deve ser pensado com base no que as crianças sabem e se interessam, explorando o senso numérico, o senso espacial, a geometria, as noções de medidas, e as noções de tratamento de informações, ou seja, estatística e probabilidade (Ciríaco, 2012).

De acordo com Ciríaco, Azevedo e Cremoneze (2023), uma vez que a Matemática é considerada patrimônio cultural humano, ela deve fazer parte do currículo da Educação Infantil e, portanto, da rotina dos bebês e das crianças por meio de interações e brincadeiras. No entanto, esses mesmos autores afirmam que, para concretizar uma prática que integre o cuidado e a educação, é necessária uma formação de professores que envolva a profissionalização das docentes da Educação Infantil e, conseqüentemente, de suas identidades. Uma maneira de dar visibilidade a essa identidade é ampliar a voz das professoras

para compreender sua relação com a Matemática (Ciríaco; Azevedo; Cremoneze, 2023). Essa ideia é respaldada por Campos (2008), que destaca a necessidade de construir uma nova identidade para o professor de Educação Infantil da creche, enfatizando o papel essencial da formação inicial e continuada nesse processo.

A pesquisa narrativa, então, surge com o objetivo de aprofundar a compreensão da identidade profissional de educadoras matemáticas na infância. Essa abordagem "[...] se constitui em uma forma de compreender a experiência humana ao mesmo tempo em que abre espaço para a expressão da subjetividade que advém da humanidade" (Vaz, 2019, p. 56), proporcionando às professoras a oportunidade de serem protagonistas de suas biografias, permitindo a compreensão dos significados e interpretações que atribuem às suas experiências e à sua vida (Vaz, 2019).

Além disso, as narrativas proporcionam uma compreensão mais profunda da experiência das professoras com a formação inicial e com o contexto educacional, seja como estudantes, seja como docentes (Moura; Nacarato, 2021). Concordamos com Alvarez (2022, p. 120), quando diz que "O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo". A partir dessa compreensão, os relatos presentes nas narrativas permitem reimaginar o trabalho docente, afastando-se de práticas reducionistas e escolarizantes que o estruturaram anteriormente (Souza, 2004).

Em resumo, neste tipo de pesquisa, a teoria e os dados empíricos estão lado a lado, transformando as histórias narradas em uma unidade integradora e, assim, construindo significados para a experiência do sujeito. De forma complementar, Schütze (2013) atribui grande importância aos cursos de vida individuais e destaca o potencial das narrativas ao afirmar que estas produzem sentidos e significados aos sujeitos.

Delineamento Metodológico

O presente estudo teve como propósito analisar de que forma um grupo de estudos em Educação Matemática, de natureza colaborativa, contribuiu para a constituição da identidade profissional de professoras que atuam com crianças de zero a três anos de idade. O foco recai sobre o Grupo de Estudos e Pesquisas

"Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM), fundado em 2010, pela Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como espaço de produção de conhecimento para uma tese de doutoramento.

As colaboradoras desta pesquisa, financiada pelo CNPq, são professoras de bebês e crianças bem pequenas que integram o GEOOM. O grupo adota uma perspectiva colaborativa, entendendo que todas as pessoas são produtoras de conhecimento, e sua função é socializar práticas relacionadas à linguagem na Educação Infantil a partir das experiências narradas por essas professoras (Azevedo; Ciríaco, 2020).

O GEOOM realiza ofertas semestrais, com encontros quinzenais, no contexto de uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão pela UFSCar. Composto principalmente por professoras da Educação Básica e estudantes das Licenciaturas em Pedagogia e Matemática, o grupo tem uma dinâmica em que alguns membros permanecem por vários anos, enquanto outros participam por um período mais curto. Os líderes, atualmente, são Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo e Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco. Os encontros, quinzenais e híbridos, acontecem presencialmente na Universidade para os residentes em São Carlos-SP e, via *Google Meet*, para participantes de outras localidades. Durante esses encontros, os partícipes se dedicam a estudos e reflexões sobre a Matemática, refletindo suas práticas profissionais e propondo vivências com crianças da Educação Infantil.

Para compreender e analisar a identidade das professoras, foram conduzidas entrevistas narrativas autobiográficas utilizando o método proposto pelo sociólogo alemão Fritz Schütze. Esse tipo de entrevista gera dados textuais que buscam ser fiéis aos acontecimentos e às experiências dos entrevistados (Schütze, 2013). A questão norteadora nas entrevistas foi: *"Como ocorreu o processo de ingresso no GEOOM, e quais contribuições observa que o presente grupo de estudos tem, para sua concepção, acerca do conhecimento matemático e a efetivação do cuidar e educar pela Matemática no ambiente da creche?"*. Entre julho e agosto de 2023, foram realizadas e transcritas as entrevistas das oito professoras do GEOOM. Contudo, para este trabalho, serão destacadas duas narrativas: **Luísa** e **Alice** (nomes fictícios).

Schütze (2013) apresenta seis passos para a análise dos dados após a transcrição da entrevista: 1) análise formal do texto, que envolve a separação do texto em material indexado e não indexado, ordenando as passagens indexadas; 2) descrição estrutural do conteúdo, na qual são desenvolvidos os materiais não indexados; 3) abstração analítica, representando a construção da biografia como um todo; 4) análise do conhecimento, fase na qual a narrativa é relacionada a aportes teóricos; 5) comparação contrastiva (máximo e mínimo), comparando trajetórias diferentes; e 6) construção de modelo teórico, correspondendo à sistematização de diferentes categorias teóricas.

Apresentaremos, a seguir, a análise a partir dos passos propostos pelo método de Schütze.

Descrição e análise dos dados

Abstração Analítica e Análise do conhecimento da narrativa de Luísa

Luísa inicia sua narrativa falando sobre sua infância. Relata que vivia no mundo das descobertas, era muito curiosa, mas isso não era bem compreendido pelos outros. Quando começou a fase da alfabetização teve dificuldade para ler, não conseguia acompanhar bem seus colegas. Diz que, com o tempo, foi descobrindo alguma forma de se desenvolver nesse contexto.

Ainda assim, nunca pensou que poderia ser professora, não se sentia capaz disso. A docência exige muitos conhecimentos e **Luísa** se via como alguém incapaz de tê-los. Se a escola foi uma experiência difícil para ela, quem dirá se imaginar em uma futura carreira docente.

Não conseguia se identificar com aquilo que era ensinado. Também sempre foi muito quietinha na escola. Mas, houve uma vez que participou na sala de aula, foi quando estavam na cartilha "a pata nada". Ela falou e a professora ficou muito brava, chegou até a ser intolerante.

Depois disso, mudou de escola por sua família ter mudado de bairro. Nessa instituição ela teve uma professora que marcou sua vida, a Dona Benta. Ela foi muito importante, inclusive, em um contexto em que sofria *bullying*.

A Matemática também foi muito desafiadora para ela. Apesar de ter se esforçado muito para aprender, a narradora descreve essa área do

conhecimento como um "trauma" em sua escolarização, pois precisava decorar coisas como a tabuada ao mesmo tempo que não entendia elas.

Ao mesmo tempo que tinha dificuldades no contexto escolar, em casa também sofria por conta disso. Seu pai era bastante rígido quanto aos estudos, exigia muito de suas filhas, principalmente acerca da Matemática, ele não permitia que tanto ela quanto suas irmãs errassem, elas não podiam recorrer à borracha para correção de um erro.

Um de seus argumentos para tanta exigência era que, por serem mulheres, o conhecimento era mais importante ainda, pois era o que iria possibilitar a elas certa independência. Hoje **Luísa** ainda carrega as marcas dessa rigidez perante a borracha e tenta evitar que as crianças da instituição de Educação Infantil em que leciona também carreguem essas marcas.

Simultaneamente, seus pais também estimulavam o pensamento crítico dela e de suas irmãs. Seu pai era jornalista na época da ditadura e tentava trazer para suas filhas uma "mente aberta", segundo a narradora. Ele levava jornais e explicava para elas as questões presentes ali. Isso, em contrapartida, foi muito apreciado por **Luísa**. Ela relata que a época de ditadura vivida durante sua infância foi muito difícil, que havia muita repressão, não era permitido ouvir certas músicas, falar certas coisas.

Luísa narra que sua infância foi tomada por medo, que os acontecimentos "misteriosos" que ocorriam durante essa época não tem muito o que falar sobre que "a gente coloca uma pedra naquilo e segue a vida".

Também durante o Ensino Fundamental foi quando começou a perceber que talvez não tivesse tanta dificuldade assim com o ensino escolar, e que até poderia ser que gostasse. Isso começou a ser um pensamento quando teve alguns professores que buscaram ensiná-la de uma forma diferente.

E era uma forma diferente de lidar, era mais a questão concreta, mesmo. Talvez tenha sido aí, que despertou, falei "*nossa eu acho que eu gosto, eu acho que eu não tenho dificuldade*", eu acho que a forma como veio toda questão do ensino que trazia essas dificuldades e eu não tinha interesse.

Na mesma época, **Luísa** começou a ajudar seu vizinho nos estudos, ele era uma pessoa com deficiência, estava no segundo ano e tinha dificuldade de aprendizagem. Essa foi sua primeira experiência ensinando alguém, a mãe do menino tinha percebido como ela era carinhosa e pediu a sua mãe que ela o

ajudasse. A narradora destaca, em especial, quando estava ajudando-o com Matemática, mesmo ela mesma julgando que não entendia.

Futuramente, quando tinha cerca de 14 anos de idade, sua família precisou se mudar para outra cidade onde sua mãe tinha parentes, por dificuldades financeiras. Lá a grade curricular da escola onde estudou era bem diferente, principalmente da disciplina de Matemática, e **Luísa** acabou repetindo de ano por meio ponto por decisão de sua professora, o que a deixou muito mal.

Posteriormente, quando já estava no Ensino Médio, relata que, com a falta de professoras por conta de greves, inconscientemente ajudava seus colegas em disciplinas da área de exatas sem entender como conseguia fazer isso. **Luísa** havia tido dificuldades com a Matemática durante toda sua escolarização e não se via como alguém detentora desse conhecimento.

Luísa se viu espantada, ela mal sabia que tinha o conhecimento matemático dentro de si, e, ao mesmo tempo que começou a perceber isso, também foi confrontada com a ideia de se tornar professora, profissão que não imaginava para si mesma.

Foi nessa mesma época que seu pai faleceu por conta de câncer e sua vida teve grandes mudanças. Sua família precisou que ela e suas irmãs comesçassem a trabalhar e, assim, também passou a estudar à noite. Como a faculdade de psicologia era durante o dia precisou rever essa escolha e, por conselho de uma vizinha que era professora de Matemática, decidiu fazer Magistério.

Durante o Magistério, **Luísa** teve contato com a Educação Especial. Havia salas nas escolas destinadas aos alunos com deficiência e ela pediu para sua professora para estagiar lá pois tinha interesse em ajudar, especialmente, as crianças com dificuldades de aprendizagem, assim como ajudou seu vizinho, e queria trabalhar nessa área também. Achava que tinha total certeza sobre qual seria o público que queria trabalhar, mas, durante o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério¹ (CEFAM) também tinha a obrigatoriedade de estagiar na Educação Infantil, e acabou se

¹ O CEFAM foi um projeto educacional brasileiro de nível técnico criado no final dos anos 1980, que teve duração até meados de 2005 — principalmente no Estado de São Paulo — com o objetivo de reformular e elevar a qualidade da formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

apaixonando por essa faixa etária da mesma forma. O que mais a captou foi quando um garotinho a levou uma pedra falando que era um cristal e, como ela era apaixonada pela natureza, ficou dividida entre a Educação Especial e a Educação Infantil.

Em seu penúltimo ano de Magistério teve contato com uma professora que havia tido muito contato com Paulo Freire e a partir dela passou a ficar ainda mais fascinada pela educação. Ela mostrou para **Luísa** que tinha outras pessoas que tinham os mesmos ideais que ela, mostrou que tinha embasamento teórico para aquilo que considerava correto e achava que estava sozinha. Ele foi sua inspiração mesmo antes de conhecê-lo.

A narradora julga que também aprendeu bastante durante seu Magistério, inclusive sobre a Matemática e sua relação com a educação montessoriana. Foi nesse momento que ela percebeu como as crianças aprendem a Matemática, o jeito natural de se aprender.

A Matemática na Educação Infantil, mais especificamente, ela diz que sofreu muito no começo de sua atuação pois todos sempre achavam que sua sala era muito bagunçada, mesmo que ao fim do dia ela estivesse organizada. Mas hoje ela sabe que isso é importante para a aprendizagem das crianças. Ela relata, sobre as situações de aprendizagem do conhecimento matemático da criança na Educação Infantil, que:

[...] as crianças tão em cima da mesa montando com caixas e vamos ver onde ela vai chegar naquilo ali, está, estou trabalhando com régua, então, eu...eu penso que a Matemática na Educação Infantil, a experiência que eu tive, é a criança pensar mesmo e colocar o que ela está pensando ali. Isso desde o começo e como eu não tive, que é o que eu sentia falta, hoje eu penso assim, que era o que eu sentia falta, não era indisciplinada, mas eu não aprendia, porque a necessidade era essa questão concreta mesmo, pra entender, e falar o que estava pensando.

Futuramente, quando se formou, começou a trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) como efetiva e lá passou a ensinar a Matemática em oficinas, como forma de reforçar o aprendizado da escola, também. Em sua atuação passou a buscar trabalhar esse conhecimento da forma como ela gostaria quando era criança. Mas ainda sem a formação apropriada, como ela mesmo fala:

Então, a Matemática ela veio dessa forma, e aí que eu lembro que eu falo do...daquela criança que fui lá atrás, pega as questões concretas, os blocos, as pedras...fui pro jardim, então, a gente plantava, fazia medição "*olha quantas mãos*", que foi de que é a mão de quem, mas foi uma coisa muito suave ainda, muito, ainda assim...muito estava, não era Matemática em si, assim a gente não sabia muito por causa da questão de formação mesmo.

Em 1997, sua irmã faleceu e **Luísa** passou a trabalhar meio período para ajudar a sua mãe a cuidar de sua sobrinha. Com o passar do tempo e o luto, decidiu deixar de trabalhar e cuidar de sua sobrinha e pediu demissão na APAE. Contudo, sua mãe foi contra essa decisão e simultaneamente ficou sabendo que o CAU, Colégio de Aplicação da UFSCar, antiga Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar estava buscando professor de Educação Infantil com experiência. A narradora conta que ficou dividida entre tentar ou não a seleção, mas decidiu tentar, passou foi morar em São Carlos.

Aí foi um grande aprendizado, aí de fato foi um grande aprendizado, nisso entrou a Matemática, o acesso às linguagens, aí de fato entrou, entrou mais as Ciências com a [Nome de uma professora], que ela era mãe de uma criança da minha sala da fase 2, acho que nível 2 lá, não lembro mais, e ela estava na graduação ainda, e ela falava da ciência e aí começou a despertar aquilo tudo novamente, as Ciências, aí Matemática, aí a Física, aí a Química, aí será que a criança aprende isso? [se referindo ao seu pensamento na época] Aí mas eu acho que aprende, porque eu gostava quando era criança e tal [...].

A narradora conta que foi nesse contexto que começou a se encontrar. Ela conta que até então era muito raro entrar alguém que pensasse como ela, que prezasse pela livre exploração dos ambientes pela criança, no posicionamento delas, etc. O contexto universitário possibilitou isso para ela. Depois, quando saiu da UAC, se tornou professora municipal, voltando de certa forma para um cenário de educação mais tradicional, mais escolarizante na Educação Infantil. Se recusava a ser uma professora assim, principalmente por agora ter conhecimento de um pouco da ciência por trás da Educação Infantil.

E foi ali dentro da Universidade mesmo que eu me encontrei, comecei a questão da Matemática, e quando eu entrei no público eu falei assim "*não, eu não vou ser aquilo que eu sempre critiquei e o que os estudos dizem que não é assim. Então eu quero ser da forma como realmente tem que ser*", deu para entrar numa sala e...e fazer dessa forma.

No contexto da Educação Infantil, no município de São Carlos, **Luísa** conta que não se discutia Matemática nem a teoria que estava presente nos

cursos formativos. Então, mesmo que ela colocasse em prática o que sabia, que trouxesse diferentes conhecimentos para as crianças, denuncia a falta de continuidade no processo educativo, o que acaba também sendo desmotivador para a professora.

Não tem continuidade, entendeu, não tem uma continuidade, você faz lá...vai ter que ser assim...mas e aí? Ninguém continua, o grupo não continua, a escola não continua, o que que é, não discute, a gente fala nossa, tem os horários de trabalho, que são os HTPCs, você vai fala *"gente vamos fazer o projeto, vamos conversar sobre, como que é, como que a criança tá aprendendo na infância"*, não acontece...

Luísa se sentia sozinha em sua prática e refletia onde estavam os outros profissionais que pensavam como ela. Agora, já sabia que eles existiam, depois da Universidade e de conhecer as ideias de Paulo Freire, mas não sabia onde poderia achá-los, não via pessoas que pensavam como ela dentro das instituições de Educação Infantil. Passou a se sentir como se sentia na escola quando era criança, se sentir avulsa, não pertencente.

[...] eu falava não tem ninguém, mas eu sempre trabalhei com o Paulo [Freire], não, tem sim, tem um lá, mas onde...por onde eu busco, onde eu busco? Tem sim! Mas quem eu busco? Quem são os parceiros? Quem são as pessoas que pensam assim? Porque dentro das escolas eu não encontrei, não era um... *"olha você é louca, você está fora do..."*, *"ai não sei como é que você dá conta"*, *"ai isso está estranho"*, *"ai, nossa, você gasta muita energia"*, *"ai você trabalha muito não é para fazer isso"*. Então, você vai sempre escutando, falei *"nossa estou repetindo a mesma coisa desde quando eu era...na infância, na escola também a mesma coisa, não é possível um negócio desse né, bom, enfim, não é possível, não é possível, eu estou fora do bumbo assim"*.

Até então, **Luísa** tinha apenas o Magistério e ela não pretendia cursar Pedagogia também, pois considerava que tinha feito uma formação adequada e acreditava que nessa graduação iria repetir tudo o que já tinha aprendido. Ela às vezes ajudava seus colegas de trabalho que faziam Pedagogia a estudar, e falava para si mesma que não queria isso. Sentia vontade de se graduar em ciências, estudar algo diferente. Porém, ia passar a ser exigência que o professor de Educação Infantil fosse pedagogo também. Então, **Luísa** foi buscar faculdades para cursar Pedagogia, mas elas não ofereciam o período noturno e ela não queria pagar uma instituição particular. À época foi oferecida uma bolsa para professores que cobria 100% o preço da licenciatura pelo Programa

Universidade para Todos² (ProUni), a narradora conta que conseguiu essa bolsa e foi fazer o curso.

Quando começou sua primeira licenciatura já tinha uma grande bagagem, destaca, principalmente, seu pensamento crítico, que já havia sido bem desenvolvido. Já sabia o que era importante e o que não era para o desenvolvimento da criança, da necessidade de que as crianças aprendam brincando. E isso não era algo que era algo destacado durante o curso de Pedagogia que realizou. Portanto, considera que não aproveitou muito a licenciatura, a Matemática não era discutida ali e a Educação Infantil tão pouco.

Enquanto estava na graduação de Pedagogia, saiu a licenciatura em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), *campus* São Carlos. **Luísa** não sabia o que fazer, se desistia da Pedagogia, se continuava. Mas, de qualquer forma, decidiu prestar a Fundação Universitária para o Vestibular³ (FUVEST, vestibular da USP) e passou. Ao entrar no curso, optou por manter as duas graduações por dois anos, que era o que faltava para se graduar no curso de Pedagogia.

No seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Pedagogia, queria pesquisar sobre Educação Infantil, contudo não tinha quem a orientasse e teve que solicitar uma autorização para orientação de São Paulo, o que foi um processo bastante frustrante. Posteriormente, fez uma especialização em Educação Infantil pela UFSCar. Nela também queria fazer seu TCC sobre Matemática e teve o mesmo empecilho que teve nos seus trabalhos nas graduações. **Luísa** precisou mudar seu viés para letramento na Educação Infantil. Todas essas experiências com TCC foram muito sofridas para ela, teve que se adaptar em sua pesquisa por conta de uma lacuna nas próprias Universidades, a falta de pesquisadores na área de Educação Infantil e de Matemática na Educação Infantil.

Quando estava no fim do curso de Ciências uma professora da instituição em que trabalhava a convidou para fazer parte do GEOOM, ela disse para **Luísa** que ela tinha perfil para participar do grupo, que nele discutiam coisas muito

² O ProUni é um programa do Governo Federal brasileiro, criado em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições particulares de Ensino Superior.

³ A FUVEST é a instituição responsável por organizar e aplicar o exame de seleção para ingresso na Universidade de São Paulo (USP), um dos vestibulares mais concorridos e tradicionais do Brasil.

próximas ao que ela já praticava, que eram pessoas que pensavam como ela. Porém, ela não achava que seria possível assumir essa nova responsabilidade ao mesmo tempo que estava finalizando sua monografia, portanto falou que se abrisse depois, ela iria. No ano seguinte teve uma abertura e **Luísa** ingressou no grupo.

Me apaixonei pelo grupo é...porque ali eu me encontrei, eu falei *"nossa, de fato, você pode. Realmente, você não se sente sozinha nessas práticas, porque...não tem julgamento, as suas práticas estão ali, o pessoal colabora, você colabora, entendeu"* que é, eu acredito, que é uma formação mesmo, e busca, assim, refletir sobre a sua prática, coisa que eu falo assim, nossa, que quando as pessoas falam assim *"ai você é louca, você é fora do bumbo"*, assim que é essas brincadeiras de professor, eu falo assim *"ah sou mesmo, desde criança, não é possível, estou fora do meu perfil, estou fora da escola, mas tudo bem vamos seguir, porque eu acho que tá dando certo, essa loucura toda tá dando certo até hoje né"*.

O grupo possibilitou que ela se sentisse mais confiante sobre sua prática, que os comentários de outras professoras a afetasse menos. Ela relata que, antes do grupo, frequentemente fazia trabalhos e atividades pela escola inteira, o que a deixava extremamente cansada, mas o grupo a ajudou a ressignificar o que é trabalhar em conjunto.

Então, você não encontra, é um ou outro que fala mas também não segue, que fala *"aí a gente não consegue acompanhar, a gente não consegue acompanhar né"*, assim *"ai, então, faz você"*. Aí já me peguei assim, a um ponto quando eu mudei, eu estava muito cansada mesmo, que a ponto que eu estava trabalhando praticamente pra escola inteira nas práticas, então eu montava, e eu achava assim que...estava muito puxado entendeu, então falei [para ela mesma] *"não é isso, trabalhar junto não é isso, é grupo, e grupo, seja ele em formação ou seja ali na minha escola, não é dessa forma né que funciona"*, isso é pessoal. Então, você vai, assim, ficando muito cansada, muito cansada de você montar, você fazer, e aí não vai. Bom, enfim, aí quando eu encontro o GEOOM eu vejo que não é bem por aí, que existem realmente parceria, o pessoal coloca, há críticas, porque eu gosto bastante de críticas construtivas, porque eu acho que são elas que permitem você crescer tanto como ser humano quanto...não me ofendo, acho isso lógico de forma...não é ofensa! E durante toda a sua vida eu penso assim, eu acho que a gente tem que ser corrigido, a gente tem que crescer, tem que se desenvolver, de uma forma educadamente sutil, mas assim a crítica ela é muito bem-vinda e eu gosto de receber crítica porquê ali que eu aprendo, entendeu, eu gosto de refletir, não é cacetada, crítica mesmo, *"olha não é por aí, vamos pensar de forma..."*, que você reflete, você chega e você reflete, fala *"olha qual é o caminho, qual é o caminho que eu vou buscar?"*.

Luísa aprecia muito esse lado do grupo também, de críticas construtivas. Não é um grupo em que vão aplaudir tudo o que você fizer meramente pelo aplauso, as pessoas ali vão opinar, vão se colocar, e a narradora considera isso muito importante para o aprendizado e desenvolvimento do professor. Além disso, ela não vê uma hierarquia ali, e que os saberes de todos são importantes e que todos têm a contribuir, inclusive ela mesma. Ela narra, também, que é um grupo muito acolhedor.

É um grupo que acolhe mesmo, acolhe as suas experiências, é um grupo que acolhe as suas ideias, acolhe você enquanto pessoa, que não tem julgamentos ali, *"ai que ideia mais estrambolada"* *"ai, pessoa estranha"*, respeito...é um grupo de respeito! As pessoas que estão ali não têm aquela questão de *"aí eu sei mais do que você"* ou não sei, não sei o quê, mesmo que até pode ser, mas não existe essa... arrogância lá.

O fator que mais importa para **Luísa** em uma formação (que é como ela vê o grupo) é o quanto ela contribui para sua prática, e até para sua formação pessoal. E, em sua visão, o GEOOM contribui muito. A integrante do grupo já precisou se ausentar por cerca de dois anos, por questões pessoais e porque tinha se mudado ficou muito longe. Foi uma decisão difícil para **Luísa**, mas, felizmente, ela regressou ao grupo quando ele passou a ser remoto devido a pandemia do COVID-19.

E quando veio o remoto, a [uma das líderes do grupo] pediu pra Monique *"Monique, convida a Luísa novamente, vê se ela quer"*, porque estava no remoto, e foi uma oportunidade, falei *"nossa, eu não deveria ter saído"*, mas eu sabia que eu não ia conseguir também nos presenciais [...]. Bom, enfim, aí voltei e falei *"nossa, será que agora eu vou conseguir levar? Espero que sim porque é um grupo que eu me identifiquei, um grupo de formação que me identifiquei muito"*. Então, eu já deixei de fazer outras formações para continuar no grupo, já, desde o ano passado, deixei vários por continuar e não...e dou a força para todo mundo entrar, no GEOOM.

Acerca das práticas planejadas a partir do GEOOM, a narradora fala que o que o grupo mais a ajudou foi com o repertório teórico que é trabalhado e com a segurança que ele trouxe para ela. Com ele, ela traz o conhecimento e a linguagem matemática de forma consciente e proposital, sabe o que faz, como faz e porque faz.

É...como eu fazia antes não é diferente das propostas que o grupo, que a formação, traz, mas eu fazia de uma forma assim, é, meio que incerto, por ter tantos julgamentos e por não ter essa base teórica tão aprofundada mais voltada para a linguagem,

talvez porque eu falava *"não, não é assim, eu acho que tem que ser assim, é...dessa forma, olha eles estão pensando"* mesmo tendo aula eu tive que registrar e falar olha...*"eles tão fazendo Matemática"*, mas quem fala isso? Entendeu? Olha, será que é isso mesmo? Mesmo eu sabendo que tinha resultado, que as crianças desenvolviam, que eles estavam fazendo, mas não tinha esse suporte sabe? Então, hoje eu acredito mais, muito mais em mim, no meu potencial como professora, em relação aí, tem um pouquinho mais de potencial para falar *"nossa, realmente eu trabalho a linguagem matemática na infância, aqui com as crianças, sei qual é o caminho que eu estou seguindo, que às vezes fica perdida, né, por insegurança, de formação, ou por não... por saber se de fato é assim ou não"*.

Logo, o GEOOM aparece na vida de **Luísa** trazendo maior conforto diante sua prática como professora. O grupo tem o papel de mostrar para ela, também, que ela não é a única que pensa dessa maneira, e fornecer companhias e parcerias para a sua atuação.

Abstração Analítica e Análise do conhecimento da narrativa de Alice

Alice inicia sua narrativa com a sua infância, relata que morava na mesma casa que sua família e que ela e seus primos eram muito amigos e brincavam bastante na rua. Porém, também destaca memórias negativas vividas durante essa etapa de sua vida, vivenciadas por ela e por seus primos envolvendo discriminação racial.

Alice frequentou duas vezes a fase da pré-escola, pois, como faz aniversário no que na época era próximo da data de corte, acabou que no momento que entraria no Ensino Fundamental ainda não tinha a idade necessária, ao mesmo tempo em que não tinha como ficar em casa. Porém, ela diz não ter gostado de viver essa experiência duas vezes, pois teve as mesmas coisas ambas as vezes, não tinha nada de novo.

No início do Ensino Fundamental teve, novamente, lembranças ruins de racismo, em sua infância. Mas, dessa vez, elas aconteceram dentro da escola e durante as aulas, impactando diretamente seus estudos.

Em um dado momento, a mãe de **Alice** foi à escola e conversou com a professora sobre o que estava acontecendo. Porém ela negou ter feito qualquer coisa, assim como sua prima também falava que era tudo mentira. **Alice** se

sentia sozinha, pois ninguém acreditava nela, relata que o espaço escolar foi um ambiente traumatizante.

Depois de um certo tempo, sua mãe a trocou de sala, para a sala de uma professora que havia sido sua colega, e assim fez com que essa situação tivesse um fim. Isso foi muito positivo para **Alice**, que acabou se encantando pela professora, o que possibilitou que aprendesse. Contudo, mesmo com sua evolução na escola, seguia tendo grandes impasses com sua aprendizagem em casa. Seu pai a ajudava a estudar, assim como ajudava suas irmãs, porém **Alice** não entendia sempre suas explicações e às vezes não conseguia resolver as questões propostas, e ele ficava bravo com ela e impunha que soubesse as coisas como ele sabia.

Alice destaca um acontecimento com relação à Matemática que a deixou muito mal, sobre uma tarefa que sua professora encaminhou para casa e ela não estava conseguindo fazer.

A narradora retrata que nunca gostou muito de socializar, gostava de fazer as coisas sozinha. Certo dia, foi em uma festa a pedido de suas irmãs, lá elas a arranjaram para um garoto sem que ela soubesse. Quando ele foi conversar com ela, a mesma não tinha interesse em falar com ele, não tinha interesse em utilizar seu tempo com isso. Uma grande motivação para isso era que queria estudar, pensava que precisava focar somente nos estudos para alcançar seus objetivos. Seu avô tinha Alzheimer e, por ter tido muito contato com ele e cuidar dele, almejava fazer enfermagem e queria utilizar todo seu esforço para isso.

Porém, sua mãe foi contra a ideia de **Alice** fazer enfermagem, queria que ela fizesse Magistério na mesma cidade em que moravam. E isso, além de impedir a concretização de seu sonho, provocou medo, pois sua prima também iria fazer CEFAM e não queria reviver o trauma que teve na escola. É perceptível o medo e como **Alice** ficou com a ideia, mesmo se não estudasse com sua prima, a docência ainda não era algo que queria para si.

Ainda assim, futuramente, veio a iniciar o Magistério. Iniciou seus estudos em uma escola central na cidade, lá criou laços, inclusive com uma menina que tinha uma mãe professora. Foi vendo a prática da mãe de sua amiga que começou a se interessar pela profissão.

Durante os estágios no CEFAM também acabou por ter tanto experiências positivas, como negativas. No estágio no Ensino Fundamental ficou na sala de

uma professora que não tinha prática tradicional, trabalhava com projetos, e **Alice** gostou da experiência. Mas, em seu estágio de Educação Infantil não teve a mesma receptividade, não teve contato com a turma e não pode conhecer um pouco do que era ser professora dessa fase da Educação, o que acabou sendo um impeditivo para que ela criasse interesse e vontade por essa fase do ensino básico.

Além disso, também teve uma má experiência com as aulas de Matemática no Magistério. Sua professora propunha práticas desconexas e, por fim, quem acabava ensinando a turma era a própria turma. Ainda assim, **Alice** criou um zelo pela Matemática, o que não foi alimentado por vários professores que fizeram parte da sua formação, como, por exemplo, a professora com quem fez o estágio de Ensino Fundamental.

Futuramente, teve sua primeira experiência como regente de uma turma. Em 1999 passou em um concurso para ser professora em uma cidade próxima de São Carlos, lá ficou com a “aceleração”. Essa classe era destinada para os “piores alunos”, aqueles que tiveram repetência em seu histórico, e a única coisa que era desejada era que **Alice** mantivesse a disciplina desses alunos.

Ela gostava de ser professora, mas seguia olhando para a Educação Infantil com falta de vontade. Ela, na época, entendia a Educação Infantil como um espaço de “apenas” cuidar dos bebês e das crianças bem pequenas e pequenas, e não queria isso para si mesma, queria o papel de educadora.

Depois de certo tempo, passou em um concurso para ser professora de Educação Infantil no município de São Carlos e, como queria voltar para a cidade onde cresceu, assumiu o cargo. De início sentiu que seu medo se concretizou, que acabava não fazendo nada, “só” era babá, e queria pedir exoneração. Porém, conheceu uma professora que a ajudou a se reencontrar como professora, mesmo que de Educação Infantil. Essa mulher fez com que ela percebesse que educadores também estão presentes na Educação Infantil.

Ao mesmo tempo que seu interesse e esperança cresceram, **Alice** não conseguia concretizar seu desejo de se sentir professora, além de cuidadora. Mesmo estudando não conseguia efetuar, principalmente, práticas matemáticas. Era difícil pensar e planejar uma vivência que fosse palpável para a Educação Infantil e tivesse conhecimento matemático.

Quando a narradora mudou para outra escola do município, conheceu uma professora que foi muito importante em seu processo de autodescoberta na Educação Infantil e na Educação Matemática, ela foi seu primeiro contato com essa área.

Alice também destaca que hoje gosta da Matemática, mas isso só realmente aconteceu quando entrou na Educação Infantil e conheceu a professora que a ajudou em sua prática, indicando que voltasse a estudar.

Porque inicialmente eu não...eu a...o gosto pela Matemática, porque agora eu tenho, eu falo que eu tenho um gosto. Porque tudo que falam de mim, assim, na minha escola falam "*a Alice, que estuda Matemática, que estuda Matemática*", é o gosto é agora, antes é, antes era mais a utilidade para eu conseguir chegar nos meus alunos. Eu percebo que era assim que funcionava.

Mesmo encontrando apoio dessa colega de profissão para a prática pedagógica na Educação Infantil, principalmente Matemática, **Alice** ainda se sentia sozinha. Ela retrata que no outro município em que trabalhou as instituições de Educação Infantil tinham coordenador próprio, mas que em São Carlos é um único coordenador para várias escolas e essa falta de apoio dificulta muito a docência do professor da primeira etapa da Educação Básica. Ela afirma sobre ser professora em São Carlos/SP que se é muito sozinho na profissão, não tem ninguém para te ajudar, te orientar ou até mesmo supervisionar sua prática.

Futuramente, quando entrou para o GEOOM ficou espantada com a prática de outras professoras, principalmente aquelas de creche. Ficou surpresa que existiam professoras que traziam para suas vivências o conhecimento matemático e, para além disso, ficou surpresa que era algo possível. Nem acreditava direito que fosse algo possível, e foi também conversar com suas amigas que eram professoras de creche.

[...] de início eu fiquei assim "*nossa!*" porque eu conheci as minhas...o que que aconteceu? Eu fiquei "*nossa!*", eu falava, não me conformava com as coisas que eu via, e eu falava assim para minhas amigas, a Júlia e a uma outra amiga, "*vocês fazem Matemática na creche? Porque a professora lá ela é da creche e ela faz Matemática lá*", aí elas falavam assim para mim "*que que você acha que a gente faz na creche?*", eu falava "*acho que vocês só dá banho e troca, e dá comida*", porque essa era a visão que eu tinha da creche, e elas falavam "*não, a gente faz isso, isso, isso, isso, isso, isso, isso*", eu falava "*ai, vocês tão mentindo*".

Nessa fala, é possível perceber que o choque de **Alice** era tanto que até quando suas colegas contaram para ela sobre o que faziam, ela achava que não era verdade e não via um cenário em que pudesse ser.

Ainda durante essa primeira oferta do GEOOM que esteve presente achou no começo que o que era apresentado lá não passava de teoria, uma teoria desvinculada da prática. Porém, quando chegou no fim do semestre estava admirada, pois viu como todos ali haviam trabalhado com a Matemática na Educação Infantil e a potencialidade que esse trabalho tinha.

Então, é os conteúdos, às vezes tinha, as pessoas que iam falar, os palestrantes lá, e eu falava assim "*nada a ver, acha...é teoria, teoria, isso aí não dá*". Quando teve a primeira...a primeira exposição trabalhos que eu fiz com a Maria, e teve tudo aquelas apresentações eu falava...eu falei "*tem Matemática sim*", e eu fiquei boba, eu falava assim "*nossa, todo mundo trabalha Matemática, olha que legal, que diferente, olha a Matemática ali*" e eu ficava babando né, e fico ainda. Então assim, aí eu via o conteúdo, aquela explicação, aquela fundamentação, na prática, e eu falava "*então tem*", de coisa que eu não via.

Por último, **Alice** também fala sobre a contribuição do grupo para como ela mesma se via, hoje percebe que todos têm a contribuir, e como ele tem um papel importante na sua vida e prática, como ela mesma diz "*eu só saio se me tirar*". É notável a gratidão que ela sente pelo grupo.

Então, assim, o grupo ele é, literalmente, colaborativo, porque se ele não for colaborativo, quando a gente vai lá com a nossa vivência, ninguém fala nada, a gente fica assim "*nossa, será que vai dar certo?*" e não existe isso, não teve uma vez a gente foi lá que a gente falou de uma sugestão e que a gente não saiu de lá com mais três ideias diferentes, então, o grupo significa muito para mim, eu...eu falo assim às vezes, que eu só saio se me tirar, e é verdade... todos temos algo para contribuir.

Portanto, percebe-se que o relacionamento da **Alice** com a Matemática teve muitas mudanças ao longo dos anos e que hoje ela sente grande aproximação perante. A narradora conseguiu superar diversos obstáculos e ideias presentes em sua infância e em sua formação, possibilitando inclusive que se sentisse realizada com sua profissão.

Comparação contrastiva das narrativas de Luísa e Alice

O **Quadro 1** ilustra a comparação contrastiva das narrativas a partir de oito campos pensados a partir dos interesses da pesquisa. Para sua elaboração

foram consideradas as experiências das educadoras acerca da Educação Infantil e da Educação Matemática.

Quadro 1 - Comparação Contrastiva entre as narrativas das professoras.

Estruturas de comparação		Entrevistadas	
		Luísa	Alice
Família		Família humilde composta por pai, mãe, avó materna e irmãs.	Família humilde composta por pai, mãe e irmãos.
Vida Escolar		Dificuldade com leitura e Matemática	Atraso na alfabetização, mas logo começou a ir bem na escola
		Pai rígido, e ao mesmo tempo incentivador, em relação aos estudos	
		Bullying	Discriminação racial
Relação com a Matemática		Relata interesse desde a primeira graduação	Durante sua infância não gostava da Matemática, começou a gostar durante magistério
Formação Acadêmica	Magistério	CEFAM	
	Graduação	Licenciada em Pedagogia (universidade particular)	
		Licenciada em Ciências (universidade pública)	Licenciada em História (universidade particular)
	Pós-graduação	Especialização em Literatura e Outras Linguagens (universidade pública)	Mestranda em Educação (universidade pública)
Como o grupo contribui para o conhecimento matemático		Construção de repertório teórico	Relacionar a teoria com a prática e reconhecer a Matemática no cotidiano
Como o grupo contribui para o "cuidar e educar matematicamente" (Ciriaco, 2020) no ambiente da creche		Sentimentos de confiança e segurança em relação à prática	Visualização da Matemática no contexto da Educação Infantil
			Sentimentos de inspiração e encorajamento em relação à prática

Fonte: Elaboração própria (2024)

Nosso objetivo, nesta etapa, é reconhecer pontos em comum na identidade profissional de professoras de bebês e crianças bem pequenas, que atuam com a Educação Matemática, ao longo de suas trajetórias de vida. A partir disso, ao observar o quadro de comparação contrastiva e as narrativas, nota-se que o estudo diz respeito a duas mulheres que tiveram empasses na educação escolar, tanto em relação ao conteúdo quanto às relações sociais, além de pais que cobravam muito de seus estudos, de forma até rígida.

Outro fator que merece destaque é que ambas professoras, durante suas trajetórias, passaram a gostar da Matemática, mas isso não esteve presente

desde a Educação Básica. Compreende-se que essa afinidade com a Matemática possa ter sido um dos fatores que levou essas professoras a entrarem em um grupo de estudos colaborativo em Educação Matemática.

Com a participação no grupo, as professoras percebem contribuições similares com relação ao conhecimento matemático e ao cuidar e educar “matematicamente” na creche, além de outros âmbitos que circundam suas práticas e suas vidas pessoais. Os sentimentos positivos que o grupo provoca são evidências claras do impacto positivo do mesmo.

Assim como observado por Santos (2023), também é possível afirmar aqui que a análise contrastiva entre as narrativas de **Luísa** e **Alice** permitem uma maior compreensão sobre a relação entre suas trajetórias e experiências, assim formando suas identidades como educadoras matemáticas.

Construção do modelo teórico

O modelo teórico, no método de Schütze, tem o papel de fornecer a interpretação da comparação contrastiva e das narrativas de modo unificado, a partir da mobilização de teorias que fundamentam o que foi aqui apresentado. Apesar da importância desta etapa, Santos (2023) destaca o desafio presente nela, de mobilizar autores que discutam sobre as questões apresentadas nas narrativas, mas que não conhecem as professoras.

A identidade profissional construída pelas professoras se inicia na infância, em sua relação com suas famílias e com o mundo. Ambas as professoras que participaram deste estudo cresceram em famílias humildes, composta por pais unidos por matrimônio e irmãos, a única diferença é que a família de **Luísa** também era composta por sua avó materna.

Suas identidades foram se constituindo ao longo de suas vidas, de forma que tudo o que viveram influenciou o que elas são, como se identificam. Nas palavras de Dubar, "A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" (1997, p. 104). A identidade não é construída intencionalmente ou conscientemente, o sociólogo descreve que:

[...] na continuidade de Durkheim, «o ser social» dos indivíduos (a sua identidade social, sinónimo de pertença a uma categoria

socialmente pertinente) é considerado como aquilo que eles herdam sem o quererem e o que modela as suas condutas sem que eles tenham consciência disso (Dubar, 2006, p. 13)

De acordo com Gama e Fiorentini (2008), a influência e as marcas do passado podem ser percebidas na identidade dos professores, principalmente nas imagens que eles têm de seus antigos professores. **Luísa** e **Alice** tiveram, em suas experiências de escolarização, professoras que as humilharam e não as incentivaram, além de que seus pais eram muito rígidos com os estudos. Consequentemente, elas tiveram dificuldades na compreensão dos conhecimentos matemáticos e relatam que demoraram para gostar da Matemática. Isso tudo está relacionado, assim como a imagem que tinham da carreira docente. Elas não se viam como competentes o suficiente para lecionarem. Sua identidade, até então, foi sendo construída com distanciamento da docência e da Matemática, considerando a segunda como algo de difícil compreensão. A imagem que elas tinham das antigas professoras era de autoritarismo, exclusão e superioridade.

No caso de **Alice**, ser negra e o racismo sofrido durante sua infância e escolarização também moldam sua identidade, a identidade negra faz parte de **Alice**. Gomes (2005, p. 43) define a identidade negra como "[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro." Em outro trabalho a autora destaca a influência que essa identidade sofre, considerando que ela surge a partir da interação com o outro, que é de uma "[...] sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial" (Gomes, 2012, p. 2-3). Portanto, é importante compreender a identidade construída por **Alice** também a partir dos acontecimentos estruturais que acontecem em sua volta, nessa situação, o racismo. Como relatado por Gomes (2002, p. 41) "Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual".

Por fim, é necessário destacar a influência que o GEOOM teve na identidade profissional (e pessoal) das professoras de bebês e crianças bem pequenas. O grupo pôde contribuir não só no conhecimento sobre a Matemática na Educação Infantil das professoras (o que já é um ponto positivo), mas também

com o sentimento de pertencimento, o sentimento perante a Matemática, especificamente na Educação Infantil, e o estudo da prática dos colegas e de si próprio. Martins, Tortella e Grando (2010) discutem o papel que um grupo colaborativo tem na formação de professores, em especial dos professores de Educação Infantil e da Matemática nessa etapa. É importante e necessário o movimento de diálogo entre os professores, a relação dialógica tem o potencial de provocar aprendizagens e transformações nas práticas pedagógicas.

Assim, o grupo permite que as professoras se tornem mais realizadas como professoras e tenham novas ferramentas para a docência, isso repercute diretamente na educação dos bebês e das crianças bem pequenas. De acordo com Bezerra (2020, p. 9),

A prática pedagógica, o fazer docente, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da instituição, da sociedade e da reflexão que impõe todo trabalho pedagógico.

A partir do GEOOM as professoras realizam análises e observações de suas práticas, e assim evoluem em sua prática pedagógica. O conhecimento criado da prática aliada a teoria permite o crescimento profissional dessas docentes.

Considerações finais

Considerando o propósito deste estudo, analisar de que forma um grupo de estudos em Educação Matemática, de natureza colaborativa, contribuiu para a constituição da identidade profissional de professoras que atuam com crianças de zero a três anos de idade, os resultados indicaram que o GEOOM exerce influências positivas na forma como as docentes passaram a se perceber em suas trajetórias profissionais, desempenhando um papel significativo no processo de profissionalização docente.

A partir do questionamento inicial que indaga de que forma a experiência no contexto de um grupo de estudos, de natureza colaborativa, contribui para a identidade profissional de professoras de bebês e crianças bem pequenas, chegamos à algumas conclusões.

Conforme evidenciado pelas narrativas de **Luísa** e **Alice**, o grupo desempenhou uma função crucial em suas carreiras. Ambas mencionam sentimentos de solidão que foram mitigados pelo grupo, oferecendo um ambiente mais acolhedor onde se sentiram mais conectadas e onde, segundo elas, "se encontraram". Esse encontro se dá não apenas pela troca de ideias e experiências, mas também pelo apoio à prática fundamentado em teorias que passaram a orientar o trabalho com a linguagem matemática na Educação Infantil. **Alice**, em particular, destaca que o grupo a levou a refletir mais profundamente sobre como integrar o "cuidar e educar matematicamente" em seu cotidiano, conforme proposto por Ciríaco (2020). Esse aspecto, como mencionado anteriormente, é viabilizado em ambientes que valorizam tanto a profissionalização docente quanto às identidades individuais (Ciríaco; Azevedo; Cremoneze, 2023).

Ambas as professoras tiveram relações conturbadas com a Matemática, mas também tiveram ajuda do grupo para a superação dessas relações. Elas tiveram suas identidades marcadas por suas infinitas experiências, e foi graças a elas que decidiram entrar para um grupo colaborativo sobre Matemática na Educação Infantil. Hoje, suas identidades são marcadas também por suas experiências com o grupo, e para sempre serão.

A narrativa desempenha um papel essencial na compreensão de como os sujeitos experienciam o mundo (Alvarez, 2022). A análise dos relatos das professoras revela que o GEOOM é vivenciado como um elemento que contribui para o desenvolvimento de suas identidades pessoais e profissionais, interagindo de maneira intrínseca com suas histórias de vida.

Referências

ALVAREZ, Adriana Aparecida de Faria. As potencialidades da pesquisa com narrativas: reminiscências a partir da narração do outro. *In*: NACARATO, Adair Mendes; MOURA, Jónata Ferreira de. (Orgs.). **Como nos tornamos pesquisadores narrativos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p.117-140.

AZEVEDO, Priscila Domingues de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Narrativas "de" e "sobre" Educação Matemática na infância e as potencialidades do registro reflexivo em um grupo de professoras. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1709-1735, jul./dez., 2021.

BEZERRA, Paloma Oliveira. A constituição da identidade profissional e dos

saberes docentes: territórios da experiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p.432-445, out./dez., 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. APRESENTAÇÃO - Entre o Idioma das Árvores e o Perfume do Sol. *In*: AZEVEDO, Priscila Domingues de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. (Orgs.). **Outros olhares para a Matemática: experiências na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.15-18.

CIRÍACO Klinger Teodoro; AZEVEDO, Priscila Domingues de; CREMONEZE, Marcielli de Lemos. Professoras de Bebês e Crianças Bem Pequenas: Experiências com a Linguagem Matemática na Creche. **Perspectivas da Educação Matemática**. V. 16, n. 43, p. 1-21, 2023.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mudança**. Tradução: Catarina Matos. 1015 ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

GAMA, Renata Prenstteter; FIORENTINI, Dario. Identidade de professores iniciantes de Matemática que participam de grupos colaborativos. **Horizontes**, v. 26, n.2, p. 31-43, jul./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: SEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. **Ação Educativa**, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista Aletria: alteridade em questão**. Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez. 2002.

HALL, Stuart. A Identidade em questão. *In*: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 11a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS, Edilaine Rodrigues de Aguiar; TORTELLA, Jussara; GRANDO, Regina Célia. Aprendizagem docente: o papel do grupo de trabalho colaborativo no ensino de Matemática na Educação Infantil. **Horizontes**, v. 28, n.1, p.121-133, jan./jun. 2010.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção**. 2006. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. PUC/RJ, 2006.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de professoras da Educação Infantil sobre o ensino de Matemática para crianças pequenas. **Ensino da Matemática em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 1–25, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Ministério da Educação, 2010.

SANTOS, Cicero Augusto dos. **Narrativas de professoras formadoras que ensinam Matemática em cursos de Pedagogia: formação, identidade e tensões no campo da docência e da pesquisa**. 2023. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – CECH/UFSCar, São Carlos-SP. 2023.

SHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-222.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 442f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA. 2004.

VAZ, Telma Romilda Duarte. Desdobramentos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa biográfica e sua análise em Fritz Schütze. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; VAZ, Telma Romilda Duarte; JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel (Organizadores). **Narrativas (auto)biográficas em diálogos: políticas, formação e práticas**. CRV: Curitiba, 2019. p. 55-72.

Editor(a) responsável: Magda Floriana Damiani

*Recebido em: 10/10/25
Aceito em: 08/09/26*

Klinger Teodoro Ciriaco

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. É Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP-Marília), líder do grupo Mancala, da UNESP, e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa "Outros Olhares para a Matemática" – GEOOM, da UFSCar.

 klinger.ciriaco@unesp.br

 <http://lattes.cnpq.br/2947929641568853>

 <https://orcid.org/0000-0003-1694-851X>

Priscila Domingues de Azevedo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É professora de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa "Outros Olhares para a Matemática" – GEOOM e integrante do grupo Mancala, ambos da UFSCar.

 priazevedo@ufscar.br

 <http://lattes.cnpq.br/0544842819862603>

 <https://orcid.org/0000-0001-5748-1739>

Gabriela Ponce de Leon Campos Pimentel Ferreira de Carvalho

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar).

 gabriela.carvalho@estudante.ufscar.br

 <http://lattes.cnpq.br/3657685583592611>

 <https://orcid.org/0000-0002-8449-1569>