

# **“Eu me Considero Professora de Matemática”: a compreensão que as professoras dos ciclos iniciais têm de si mesmas como educadoras matemáticas**

## **“I Consider Myself a Mathematics Teacher”: the understanding that elementary school teachers have about themselves as mathematics educators**

Roberto Antonio Marques<sup>1</sup>

### **Resumo**

Neste artigo analisei aspectos da compreensão que professoras dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental têm de si mesmas como Educadoras Matemáticas. Lançando mão de recursos da Análise do Discurso, busquei identificar e discutir os modos pelos quais as entrevistadas estruturam suas falas, assumem e respondem a/por discursos e posições no cenário escolar. A análise das entrevistas revela que a compreensão que as professoras têm de si mesmas como Educadoras Matemáticas passa pelas mediações que elas estabelecem na busca de soluções para os desafios de sua condição e prática docente. As preocupações identificadas nos seus depoimentos apontam para a necessidade dos cursos de formação de professores contemplarem os aspectos culturais que permeiam a condição docente de quem ensina Matemática.

**Palavras-chave:** Condição e Prática Docente. Formação de Professores. Educação Matemática.

### **Abstract**

In this article I analyzed aspects of the understanding that teachers of the beginning grades of elementary school have regarding themselves as Mathematical Educators. Using Discourse Analysis resources, I sought to identify and discuss the manners in which the interviewees structure their speech, assume and respond (to and for) enunciations and positions in the school context. The analysis of the interviews shows that the teachers' understanding of themselves as Mathematical Educators goes through the mediations that are established while they seek solutions for challenges to their condition and practice as teachers. The concerns identified in their speech indicate the need for addressing cultural aspects of the conditions for teaching mathematics in training courses for these teachers.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação FAE/UFMG. Professor de Metodologia do Ensino de Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG.

Endereço para correspondências: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais. Rua Pernambuco, 47. Portaria B. Funcionários, Belo Horizonte, MG. CEP: 30130-150. robmarqs@ig.com.br

**Keywords:** Teaching Condition and Practice. Teacher Education. Mathematical Education.

Qual seria a reação do leitor se eu lhe dissesse que a frase que dá título a este artigo foi proferida por uma professora formada para atuar nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental? Muitos, acredito, achariam normal, pois, compreendem que a professora que atua nos ciclos iniciais desempenha, entre outras funções, uma atividade que é a de ensinar Matemática para os seus alunos. Outros, provavelmente, pensariam que essa professora está invadindo um espaço (mesmo que discursivo) que não é seu, pois, compreendem que professor(a) de Matemática é aquele(a) que fez curso superior, licenciatura em Matemática. Alguns questionariam minha preocupação com esse tema, considerando que o lugar ocupado pela professora que atua nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental é bem determinado no contexto educacional - professora generalista - e satisfatoriamente estudado. Porém, acredito que ainda há muito que se pensar e refletir sobre os lugares que essa professora ocupa no cenário escolar e, em particular, sobre a compreensão que ela tem de si mesma como quem ensina Matemática nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

Há alguns anos, atuando como formador de professoras<sup>2</sup> (raramente de professores) que atuarão ou atuam nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, venho me questionando sobre a formação em Matemática dessas professoras e, de modo especial, sobre a relação dessas com a Matemática no cenário escolar.

A professora que atua nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental possui, entre outros, um espaço específico de interlocução – ensinar Matemática para crianças de até 11 anos – cujo delineamento (contextos, objeto da interlocução, relação dos interlocutores com os objetos, pressuposições dos interlocutores sobre os locutores, intenções específicas, mecanismos de controle, interdiscursos) condiciona os sujeitos a ocuparem lugares próprios no jogo interlocutivo. A partir do lugar que ocupa, nesse momento específico de atuação docente, a professora dos ciclos iniciais tem sua concepção sobre Matemática e seu ensino guiando sua relação com os alunos e dando sustentação ao discurso que realiza no ambiente escolar – discurso que estrutura o (e se estrutura no) seu fazer docente.

---

<sup>2</sup> Neste artigo estarei utilizando o termo “professora” devido ao fato de que a docência nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil é uma função exercida quase exclusivamente por mulheres.

O lugar de Educadora Matemática nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, embora seja demarcado na rotina escolar, é também construído em outras situações e por outras pressões do cotidiano da escola. As interlocuções que ali se constituem têm objetivos específicos, demandas e reflexos da própria formação que possuem e/ou que querem proporcionar aos alunos, sejam os interlocutores as próprias colegas ou a comunidade escolar mais ampla, e visam dar sustentação e autenticidade à atividade que realizam. E então, a questão se coloca: como a professora se compreende nesse lugar de Educadora Matemática nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental?

Procurando entender esse lugar de Educadora Matemática nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvi uma pesquisa (MARQUES, 2004) em que discuto os modos pelos quais as professoras entrevistadas estruturam suas falas, assumem e respondem (a e por) discursos e posições no cenário escolar. Entendo que o discurso das professoras é revelador do modo como vêem e pensam a Matemática e a Educação Matemática, constituindo-se, como sugere Fonseca (1991, p. 58) em espaços e oportunidades para evocações.

[...] as evocações podem ser manifestação da estreita relação que construímos (ou de súbito descobrimos) entre a nossa história de vida, e os anseios que a movem, e o conhecimento matemático que aprendemos e/ou reinventamos.

Lançando mão de uma perspectiva bakthiniana (BAKTHIN, 1992, p.314) que considera que “[...] as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”, analisei as entrevistas a mim concedidas por nove professoras que atuam ensinando Matemática nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. O perfil das depoentes foi definido buscando obter uma maior diversidade de elementos provenientes de diferentes: tempo de experiência na docência, formação inicial (Magistério de 2º grau e Pedagogia) e redes de ensino (pública e particular). Nessa análise procurei atribuir sentido às falas das professoras como uma forma de compreender a constituição de uma relação que vem sendo constituída e estabelecida desde a infância, em percursos culturais e sociais talvez diferenciados, mas marcados por traços comuns, determinando olhares próprios, singulares e, também, muitas vezes convergentes ou até coincidentes, sobre si mesmas como Educadoras Matemáticas.

Neste artigo, pretendo contemplar duas categorias que se evidenciaram nos depoimentos de quase todas as professoras, mas que se destacaram nas falas de duas dessas professoras como modos diferentes da compreensão que tiveram de si mesmas como Educadoras Matemáticas.

**Discurso da superação:** “*Hoje eu sou uma professora de Matemática também!*” (Professora Adélia).

Foi a professora Adélia<sup>3</sup> quem espontaneamente fez a afirmativa destacada na epígrafe, que propicia compreender melhor esse espaço de atuação – ensinar Matemática aos seus alunos – espaço ocupado pelas professoras dos ciclos iniciais em momentos específicos do seu fazer docente.

Entrevistador: *Comparando as experiências de sua vida escolar com as que teve na sua formação profissional, você acha que sua concepção de Matemática mudou? De que forma?*

Adélia: *Ela mudou muito, mudou muito. Porque, como falei no início, eu tinha uma grande dificuldade, hoje eu sou uma professora de Matemática também! Então como que eu trabalho, com os meus alunos tenho dificuldade não, hoje eu não tenho mais essa dificuldade. Acho que tudo foi passado para mim de forma que tudo foi passado que criou essa... ter essa dificuldade né? Mas hoje ela já foi sanada, corri muito atrás na época do Magistério, é... dialogava muito, e os problemas que eram para mim o verdadeiro problema, hoje eu até conto isso para meus alunos, que realmente não tem problema nenhum, né, você saber interpretar é você trabalhar com muito concreto (...).*

Entrevistador: *Você falou uma coisa muito interessante. Você falou que se considera uma professora de Matemática. O que te levou a afirmar isto?*

Adélia: *Porque eu acho que as dificuldades que eu passei nas séries iniciais como aluna, eu não quero que meus alunos passem. Então eu procuro passar a maior tranquilidade para eles e falo com eles assim, semana passada aconteceu isso: “Ai Professora! Eu comecei tão bem o meu dia e chego na sala o quadro está cheio de matemática, de continhas de matemática e operações”. Eu falei: “não, agora o dia ficou melhor ainda, por quê? Por que não convivemos com tudo isso no nosso dia-a dia, em casa, é no trabalho, é brincando?” Então é esse mito, essa coisa que Matemática é ruim, que Matemática é um problema, que é um saco, como dizem os meninos, mas meus alunos falam: “não, não é”, então eu me considero sim uma professora de Matemática. Por quê? Porque eu consigo transmitir com tranquilidade para os meus alunos, né? E até consigo também com que eles se interessem, questionem e procuram saber o porquê da Matemática (...).*

Inicialmente, podemos perceber que a professora Adélia, em seu trabalho na sala de aula, procura minimizar o desconforto dos alunos com a Matemática, desconforto que se instaurou

---

<sup>3</sup> Com a intenção de preservar suas identidades, as professoras tiveram seus nomes modificados.

quando aluna da escola básica e estudante de magistério e que ela não reconhece como um sentimento formador e nem tampouco inevitável. Essa postura fica evidente na fala: “*eu acho que as dificuldades que eu passei nas séries iniciais como aluna, eu não quero que meus alunos passem. Então eu procuro passar a maior tranqüilidade para eles(...)*”. Essa possibilidade de ter um olhar diferenciado para o trabalho com os alunos, apresentada pela professora Adélia, responde a demandas de ordem reflexiva que conduzem a uma mudança, a uma busca em querer ampliar os conhecimentos matemáticos e também sua própria atuação docente:

*Adélia: (...) mas chegou o momento que eu vi , dava tempo de mudar. Péra aí, como professora estou com essa deficiência... Como vou ensinar Matemática para os meus alunos?*

O reconhecimento de sua condição de ensinar Matemática a insere em um movimento que se volta para a ação. Nesse sentido, torna-se necessário investir na sua formação com o objetivo de garantir melhores condições para lecionar Matemática:

*Adélia: (...) corri muito atrás na época do Magistério, é... dialogava muito, e os problemas que eram para mim o verdadeiro problema, hoje eu até conto isso para meus alunos, que realmente não tem problema nenhum (...).*

Os enunciados que ressaltam a tranqüilidade como professora em sua relação com a Matemática ecoam também os investimentos feitos, tanto no plano reflexivo, quanto no plano da ação, investimentos que determinam a condição na qual ela se percebe atuando como professora de Matemática.

Esse tipo de enunciado ocorre com uma certa freqüência na fala das professoras entrevistadas e corrobora depoimentos informais das professoras de cuja formação participo atuando como professor do Curso de Pedagogia e cujo trabalho docente acompanho como tutor do Projeto Veredas (Curso de formação – Normal Superior – para professores da Rede Estadual e Municipal de Minas Gerais). Por isso julguei conveniente categorizá-lo e tomei a liberdade de nomeá-lo de **Discurso da Superação**.

Entendo, portanto, o Discurso da Superação como sendo aquele que carrega em si a busca incessante da professora em melhorar seus conhecimentos e/ou sua relação com a Matemática, ou seja, uma vontade manifesta de superar suas dificuldades; para melhor exercer sua ação educativa de ensinar Matemática a seus alunos. E esse discurso se caracteriza como discurso de alguém que assume a responsabilidade pela formação Matemática de seus alunos.

Essa preocupação revela algo da compreensão que a professora tem de si mesma como Educadora Matemática e que se explicita no enunciado “*Eu sou professora de Matemática também!*” Essa compreensão revela o reconhecimento de que hoje é tranqüilo para ela ensinar Matemática e é fruto de um investimento no qual se teve êxito.

O Discurso da Superação confere e legitima uma posição discursiva que permite à professora naquela entrevista, falando a um professor de Matemática, considerar-se a si mesma como uma “*professora de Matemática também*”. Mas qual seria o significado desse “também” na fala da docente Adélia? Poderíamos pensar que, por ter uma formação que a habilita a lecionar vários conteúdos nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a professora Adélia utiliza esse “*também*” no sentido de destacar que a Matemática é um dentre outros conteúdos que leciona. Assim, a compreensão revelada se identifica com a posição assumida por Ponte (2002) quando afirma que uma das funções da professora dos ciclos iniciais é ensinar Matemática. Porém, pretendemos fazer uma outra análise. A trajetória percorrida pela professora – passado de insucesso, discurso da superação, tranqüilidade em ensinar Matemática – condiciona as possibilidades de significação do enunciado “*hoje eu sou uma professora de Matemática também*”. Nesse sentido, após um processo de (trans)formação – ao transpor as dificuldades da sua formação – a professora Adélia se sente capacitada para lecionar Matemática para seus alunos pois “*até consigo também com que eles se interessem, questionem e procurem saber o porquê da Matemática*”. O discurso da professora Adélia, entretanto, conforma-se numa estrutura argumentativa, como se ela se sentisse na obrigação de justificar a afirmação de que é uma professora de Matemática: “*(...)então eu me considero **sim** uma professora de Matemática(...)*”. Ela responde a discursos de incredulidade sobre sua competência, de questionamento da legitimidade de alguém que não é formado em Matemática e também a uma suposta crença na dificuldade que essa profissional tem em trabalhar com a Matemática. Notamos, então, que no discurso da professora Adélia ressoam vozes de outros discursos que permitem (ou impõem) a ela dizer “*eu sou Professora de Matemática também*”.

Acredito, assim, que o Discurso da Superação permeia a fala das professoras que tiveram no passado escolar uma relação angustiante com a Matemática. Esse discurso, como uma construção discursiva, dá à professora uma condição confortável para justificar determinadas atitudes e posturas, dentre elas, a de se assumir como professora de Matemática. Além da estrutura argumentativa, destaca-se, na fala da professora Adélia, uma compreensão da tarefa de

ensinar Matemática bastante identificada com as tendências atuais da Educação Matemática, tanto no que se refere ao protagonismo do aluno: “*que eles se interessem, questionem e procuram saber o porquê da Matemática (...)*” e a relação com o cotidiano: “*Eu falei: não, agora o dia ficou melhor ainda, por quê? Por que não convivemos com tudo isso no nosso dia-a dia, em casa, é no trabalho, é brincando?*”. Isso revela a compreensão de Educação Matemática ecoando discursos que são valorizados na área.

Bakhtin (1992, p. 316) adverte que “O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, dos quais está vinculado no interior de uma esfera comum de comunicação verbal”. As considerações da professora Adélia sobre Matemática, seu valor e seu ensino remetem a um já dito sobre Educação Matemática. Compartilhar dessa perspectiva também permite à professora Adélia considerar-se uma professora de Matemática, uma Educadora Matemática.

### **A mediação pedagógica:** “*O aluno é meu termômetro*” (Professora Elisângela)

Entrevistador: *Você pode dar aula [Nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental] de Matemática, Geografia, etc. Você acha que é a mesma professora em cada momento desses que atua ou há diferença?*

Elisângela: *Eu mudo.*

Entrevistador: *Por quê?*

Elisângela: *Eu vejo assim: Geografia, História e Ciências eu busco muito do aluno o que ele sabe. Pego muito o conhecimento prévio, porque onde eu tô trabalhando, agora que é com a 2ª [série] é tudo uma visão de mundo, então primeiro eu sempre pego dele o que é. A Matemática e o Português, Português também, é mais do que eles têm e aí eu acrescento.*

*A Matemática ela é mais nova para eles, eles trazem conhecimento, mas o que eles trazem não é tão claro pra tá ajudando, então muita coisa, por exemplo, “vezes, a multiplicação, a divisão que eles ficam falando vezes”, o que eles têm noção que é não é exatamente o que é. Então aí eu tenho que (...) eu sou uma outra professora, não dá muito só para buscar deles, eu tenho que buscar deles, mas eu tenho que mostrar como é que é (...): “Tia, por que numa divisão, numa multiplicação, na hora de armar eu tenho que colocar o dois embaixo?” “- Porque são convenções”. Então eu tenho muito mais a transmitir do que só buscar deles. Não dá. Acho pelo tempo que a gente tem, pelos pacotes fechados de bimestre, isso aí, não dá muito para esperar. O meu aluno é meu termômetro, mas é eu que passo para ele. Igual eu falei com as meninas:*

*'tô nova na série, né'. É a primeira vez que eu tô trabalhando com a 2ª. Isso eu tenho um ganho comigo. Elas ficam enlouquecidas com o conteúdo porque elas sabem que não vai dar tempo. Só que eu tô indo mais pelo meu aluno. Meu aluno é meu termômetro. Se eles têm dificuldade com decomposição, então eu tô batalhando com eles já tem duas semanas. Então eu acho que eu ofereço mais do que eles me oferecem. Na Matemática! Por isso eu sou uma outra professora. Eu sou muito mais mediadora na Matemática, por causa do conteúdo.*

Entrevistador: *Você acha que tem uma particularidade...*

Elisângela: *Tem, tem...*

Entrevistador: *Você acha que tem uma particularidade então na hora de lidar com a Matemática que é diferente da hora que lida com Português, na hora que lida com História?*

Elisângela: *É diferente, porque o aluno traz...*

Entrevistador: *Naquele momento que você está atuando com a Matemática, relatou que tem algumas manhas, algumas especificidades para ensinar Matemática. Você se considera uma professora de Matemática?*

Elisângela: *É, eu já tinha lhe falado isso. Nesse momento, eu me considero porque como eu tive dificuldade e eu quero que meu aluno não tenha, então eu me viro mil. Ontem nós fomos ensinar isso aqui para eles, eles nunca viram isso [A professora escreve no papel e apresenta ao entrevistador o algoritmo da divisão]. É como eu te falo, eles nunca viram, então eu não posso tirar deles o que eles não sabem. Então as meninas foram me ensinando porque é a primeira vez também que eu estou trabalhando isso. Aí eu fui dramatizar com eles, porque aqui envolve três operações e eu fui falando isso com eles, fui ensinando, dei teste e vi que cinco não conseguiram. Aí tentei explicar de outra maneira. Então vamos fazer aqui, vamos dramatizar tudo de novo, vamos ver por quê [A professora escreve numa folha o algoritmo da divisão de quatro por dois]. Aí eu ensinei para eles porque quatro dividido por dois é dois, porque dois vezes dois ... Esse processo de reversibilidade para eles é muito difícil. Aí eu fui explicando. Aí eu dava os pauzinhos, dividia pros meninos. "Por que a gente coloca aqui?" [aponta o lugar dos algarismos no algoritmo da divisão]. Ficaram encucados por que têm que colocar aqui. E aí você explica que é convenção, é como regra de trânsito, não tem como mudar, e por que coloca (...) e sobrou zero. Cinco não entenderam. Aí eu fui de novo, passei uma atividade pro resto da turma e fiquei com esses cinco, pra ver o que pode acontecer. Esperei que eles me falassem. "O que você não entendeu?" "Faz aí para mim?" Aí eu vi o que eles não tinham entendido, aí eu me sinto professora de Matemática.*

Entrevistador: *Você acha que essa demanda que te faz sentir professora de Matemática aparece também na aula de Português, na aula de História, de Geografia, ou é um caso com a Matemática?*

Elisângela: *É um caso com a Matemática. Você sabe por que é um caso com a Matemática? Porque como nas outras eles têm conhecimento*

*para passar, eles não têm muito que aprender, não me sinto muito assim (...) mas na Matemática eles não têm, nesta série eu tô te falando, nesta série eles não têm, eles nunca viram isso daqui [aponta para o algoritmo da divisão escrito anteriormente numa folha], agora é que eles estão vendo. Então eu me sinto professora de Matemática, aquela que tem que transmitir, que tem de levar o menino a entender, que tem de achar n maneiras para tá passando. Aí eu me sinto professora de Matemática.*

O Discurso da Superação, da busca de uma forma de atuação que permita ao aluno não ter tantas dificuldades com a Matemática, é retomado no depoimento de Elisângela, e evidencia-se, também, nas falas de outras professoras entrevistadas. A recorrência com que ele apareceu nas entrevistas das professoras sugere que essa atitude de superação se incorporou não só às práticas das professoras que ensinam Matemática nos ciclos iniciais, mas também, aos seus discursos. Porém, a professora Elisângela apresenta algumas concepções sobre a Matemática, sobre a aprendizagem da Matemática e sobre o conhecimento matemático dos alunos que a condiciona a ter um tipo específico de atuação em sala de aula que é diferente em relação ao dos outros conteúdos:

*“Ficaram encucados por que têm que colocar aqui. E aí você explica que é convenção, é como regra de trânsito, não tem como mudar(...). Você sabe que é um caso com a Matemática porque como nas outras eles têm conhecimento para passar (...) mas, na Matemática não têm. É como eu te falo, eles nunca viram, então eu não posso tirar deles o que eles não sabem”.*

Em virtude das imagens que a professora Elisângela tem dos referentes (Conteúdos de Matemática, ensino, aprendizagem matemática, conhecimento matemático dos educandos), uma determinada postura para ensinar Matemática lhe é solicitada. Embora procure valorizar o conhecimento que os alunos têm de Matemática, a professora observa que ainda há muito que dizer e fazer. E esse trabalho lhe parece específico na Matemática pela própria natureza que ela atribui ao conhecimento matemático: *“É convenção, é como regra de trânsito”*. Essa natureza convencional de obediência a regras socialmente estabelecidas e a um modo próprio de registro a condiciona (embora tenha uma formação generalista) a ser uma “outra professora”: *“(...) eu sou uma outra professora, não dá muito só para buscar deles, eu tenho que buscar deles, mas eu tenho que mostrar como é que é (...)”*.

Neste trabalho de mostrar a sua atuação, a professora fala dos recursos por ela utilizados na sala de aula: dramatizações, uso de material manipulável, explicações, trabalho em pequenos grupos, “*n maneiras*”. Esses recursos têm por objetivo fazer com que **todos** os alunos compreendam os conteúdos matemáticos. É em virtude do trabalho com os conteúdos matemáticos, diferentemente do trabalho com os outros conteúdos, e também do seu compromisso de fazer com que **todos** os alunos entendam os procedimentos e regras da Matemática, que a professora Elisângela se percebe como professora de Matemática:

*“Cinco não entenderam. Aí eu fui de novo, passei uma atividade pro resto da turma e fiquei com esses cinco, pra ver o que pode acontecer. Esperei que eles me falassem. O que você não entendeu? Faz aí para mim? Aí eu vi o que eles não tinham entendido, aí eu me sinto professora de Matemática”.*

O trecho acima destaca ainda uma postura de escuta da professora em relação ao seu aluno no processo de compreensão dos conteúdos ensinados. Ela lhes dá voz (“*o que você não entendeu?*”), lhes dá ação (“*Faz aí para mim*”), procura vê-los como sujeitos de aprendizagem Matemática, e isso a faz sentir-se professora de Matemática. Esse é um aspecto importante na fala da professora Elisângela: a ênfase que ela coloca no aluno como sujeito da aprendizagem. Sua concepção de ensino transmissivo (“*tem que transmitir*”; “*tem que levar o menino a entender*”; “*tem que achar n maneiras para tá passando*”) não a faz acatar determinações que, na sua opinião, afetariam a aprendizagem dos alunos. Essas determinações, que se traduzem em pacotes fechados de bimestre no tempo pré-estabelecido para uma matéria e até na angústia das suas colegas professoras, tentam conduzi-la a uma certa ação em sala de aula. A professora, no entanto, rompe com elas, tomando o aluno como referência para o desenvolvimento do processo educativo:

*“Meu aluno é meu termômetro, se eles têm dificuldades com decomposição então eu tô batalhando com eles já tem duas semanas, então eu acho que eu ofereço mais do que eles me oferecem. Na Matemática! Por isso eu sou uma outra professora. Eu sou muito mais mediadora na Matemática, por causa do conteúdo”.*

A maior necessidade de mediação que, na opinião da professora, a Matemática exige, parece autorizá-la a reagir ao que lhe é imposto pela instituição. Com efeito, ela justifica esse rompimento pelo compromisso com a aprendizagem de **todos** os seus alunos (“*tem de levar o menino a entender*”). A convicção da necessidade e da legitimidade de *ter de levar o menino a*

*entender a obriga e a autoriza a achar n maneiras de tá passando*, mesmo que isso gaste mais tempo que o previsto ou a impeça de cumprir em um determinado prazo toda a programação. A professora sabe que, em relação ao ensino de Matemática, pode se colocar numa posição reativa às determinações da instituição, pois o sucesso na aprendizagem é também meta da instituição. A autoridade da qual ela se reveste para justificar sua atitude revela confiança na compreensão que ela tem no processo de aprendizagem dos seus alunos (é o que a autoriza a reagir àquelas determinações). Essa confiança constitui a compreensão de si mesma como professora de Matemática: “Aí eu me sinto professora de Matemática”.

Nesse momento em que ela se percebe como professora de Matemática, o seu discurso incorpora as relações de forças existentes no processo de mediação pedagógica – conteúdo – professora – aluno. Embora existam relações conflituosas por causa da adequação do tempo em relação ao que a escola propõe trabalhar no seu programa de Matemática, a professora, em nome da aprendizagem dos alunos, rompe com a questão do tempo e garante com o seu discurso a autenticidade do seu trabalho e a legitimidade de ser professora de Matemática. Nesse sentido, a imagem (em virtude da mediação pedagógica) que a professora Elisângela tem da professora de matemática *é aquela que tem que transmitir, que tem de levar o menino a entender, que tem de achar n maneiras para tá passando*”: *aí ela se sente “ Professora de Matemática”*.

## **Considerações Finais<sup>4</sup>**

Nesses depoimentos, ficou nítida a preocupação em minimizar o desconforto dos alunos com a Matemática, o que se revela na frequência e na contundência dos trechos que se referem a essa preocupação. As professoras não gostariam que seus alunos passassem pelas mesmas dificuldades que elas passaram; e para isso se esforçam buscando superar as próprias dificuldades e desenvolvendo estratégias que viabilizem e facilitem o acesso de seus alunos ao conhecimento matemático. Nesse processo, a observação do aluno na situação de aprendizagem é a principal referência para o trabalho da professora: “*Meu aluno é meu termômetro*”, como disse a professora Elisângela.

---

<sup>4</sup> As considerações que são feitas não possuem um caráter de generalidade. São compreensões possíveis, porém muito típicas nas trajetórias das professoras que atuam nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

As professoras apontaram em seus depoimentos algumas perspectivas que indicam o modo como se assumem professoras de Matemática. É importante analisar que, embora não tenham formação específica em Matemática, elas se referem a suas capacidades e habilidades matemáticas e afirmam realizar, como as demais entrevistadas, um trabalho em sala de aula com autenticidade e honestidade.

A professora que atua nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, ao assumir-se como educadora de crianças até 11 anos, assume, conjuntamente com outras funções, a de educar matematicamente essas mesmas crianças. Essa postura, como vimos nos depoimentos, é expressa de diferentes formas, com diferentes explicações, mas entendo que todas as professoras que se consideram ou não professoras de Matemática têm uma preocupação básica comum: educar matematicamente seus alunos. Ponte (2002, p.18), afirma que “[...] uma das facetas do professor do 1º ciclo é ser professor de Matemática”. Essa preocupação é a que move discursos, provoca debates, produz afirmações no contexto escolar, forma conceitos, faz e desfaz mitos. Nessa rede discursiva, entendemos a perspectiva bakhtiniana:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências (Bakhtin, 1992, p. 319).

Pelos depoimentos das professoras, referentes ao “assumir-se professoras de Matemática”, pareceu-me possível compreender “Eu me considero professora de Matemática” a partir das mediações estabelecidas por essas professoras na busca de solucionar conflitos em relação à sua condição docente. Esses conflitos se evidenciam nos seus discursos que portam valores que permearam a sua formação escolar e humana e foram por ela reforçados, questionados e transformados. É ao perceber essa impregnação que podemos compreender essa formação (constituída nas trajetórias individuais) sob uma perspectiva sócio-histórica marcada por uma referência cultural. E é o que nos permite analisar os seus discursos nessa mesma perspectiva. Na análise desses aspectos culturais, recorreremos a Bishop (1999, p. 20, tradução nossa)<sup>5</sup>, pois esses aspectos revelam e constituem a compreensão do ser Educadora Matemática:

---

<sup>5</sup> *Educar matematicamente a las personas es mucho más que enseñarles simplemente algo de matemáticas. Es mucho más difícil de hacer y los problemas y las cuestiones pertinentes constituyen un reto mucho mayor. Requiere una conciencia fundamental de los valores que subyacen a las matemáticas y un reconocimiento de la complejidad de enseñar estos valores a los niños. No basta simplemente con enseñarles matemáticas: también debemos educarles acerca de las matemáticas, mediante las matemáticas y con las matemáticas.*

Educar matematicamente as pessoas é muito mais que ensiná-las simplesmente algo de Matemática. É muito mais difícil de fazer e os problemas e as questões pertinentes constituem um objetivo muito maior. Requer uma consciência fundamental dos valores subjacentes a Matemática e um reconhecimento de ensinar esses valores às crianças. Não basta simplesmente ensinar Matemática: também devemos educá-las acerca da Matemática, mediante a Matemática e com a Matemática.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BISHOP, A. **Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural**. Barcelona: Paidós, 1999.

FONSECA, M. da C. F. R. **O evocativo na matemática: uma possibilidade educativa**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1991.

MARQUES, R. A. **Professoras dos primeiros ciclos do ensino fundamental: a compreensão de si mesmas como educadoras matemáticas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PONTE, J. P.; SERRAZINA, M. L. **Didática da matemática do 1º ciclo**. Lisboa: Editora da Universidade Aberta, 2002.