



## SENTIDOS QUE ESTUDANTES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES ATRIBUEM À MATEMÁTICA

Paula Renata Pedroso Avanço  
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR  
paularenatam@outlook.com

Wellington Hermann  
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR  
eitohermann@gmail.com

Valdete dos Santos Coqueiro  
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR  
vcoqueiro@yahoo.com

**Resumo:** Esse artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve o objetivo de compreender alguns sentidos que estudantes de um Curso de Formação de Docentes, em nível médio, atribuem à Matemática. Essa é uma pesquisa qualitativa, embasada na perspectiva teórica da relação com o saber. Os sujeitos dessa pesquisa são alunos (as) do curso de formação de docentes de um colégio estadual do município de Campo Mourão. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram transcritas e geraram o *corpus* da pesquisa. As análises foram feitas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Categorizamos trechos dos relatos obtidos conforme as dimensões da relação com o saber. Assim, surgiram algumas subcategorias relacionadas a tais dimensões: Dificuldades em matemática; Metodologia de ensino influente na aprendizagem; Escolhas e Identificações; e Características dos professores, segundo os sujeitos. Essas categorias proporcionam compreensões sobre as relações que os sujeitos têm com a Matemática e os sentidos que atribuem a ela. As análises evidenciam que essa relação tem características majoritariamente sociais e centradas na figura do professor.

**Palavras-chave:** Relação com o saber. Educação Matemática. Relação com a Matemática.

### INTRODUÇÃO

O curso de formação de docentes é um curso de nível médio voltado para aqueles que desejam ser professores, habilitando o sujeito a ser professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, esses futuros professores, ao assumirem a sala de aula, deverão por vezes ministrar aulas de Matemática.

O presente trabalho tem como objetivo compreender os sentidos que estudantes de um Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível médio, atribuem à Matemática. Para tal, nos fundamentamos na noção da relação com o saber, de Charlot (2000). Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2009), é preciso conhecer as vivências que os professores tiveram em seu

período de aprendizagem em matemática, pois acredita-se que a formação de um professor se inicia desde a pré-escola. Assim, acreditamos que a relação com a matemática que esses alunos desenvolveram ao longo de suas respectivas vidas escolares podem revelar aspectos importantes da formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que tange ao saber matemático.

Consideramos que os sentidos que os sujeitos atribuem à matemática têm que ser investigados sob uma perspectiva histórica das trajetórias escolares, pois o sentido, segundo Charlot (2000, p. 56) “é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”. Logo, os sentidos de estudar e aprender matemática não se limitam a considerações a respeito de um sujeito isolado em uma escola, em um momento pontual da sua vida.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para fundamentar nossa pesquisa, nos embasamos na noção da Relação com o saber, de Bernard Charlot. Essa noção apresenta um conceito amplo sobre como um sujeito se relaciona com um determinado saber. Para Charlot (2000) o homem se constitui ao longo de uma história. Ou seja, o homem está em constante construção. A sua aprendizagem não depende somente de um momento, mas de um todo que está em sua volta, de várias circunstâncias e acontecimentos que lhe proporcionam experiências. Charlot (2000) ressalta que: nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Logo, a aprendizagem é um processo essencial na constituição do sujeito.

Cada pessoa está inserida em um grupo que tem as suas particularidades, costumes e crenças. Os sentidos que os sujeitos atribuem às suas histórias, relacionadas a um determinado saber, estão vinculados aos contextos socioculturais do qual participam. A respeito do sentido, Charlot (2000, p. 56) afirma que “tem ‘significação’ o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros [...] o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”. O sentido também é construído pelos momentos vividos, imagens, relações pessoais e conexão de acontecimentos. Cada indivíduo atribui significados aos acontecimentos, objetos, sentimentos e ao saber. Do ponto de vista epistêmico, segundo Charlot (2000), aprender é apropriar-se de um saber que não se possui, a mediação pode vir de objetos, locais e pessoas.

A mesma professora pode ensinar a 30 alunos e, enquanto alguns aprendem, outros não. Isso não quer dizer que os que aprenderam, conseguiram compreender o conteúdo da mesma

maneira, e também não significa que foi o mesmo motivo que levou os alunos a não aprender. A criança que não aprendeu naquele momento, talvez em um outro poderá aprender. O sentido e a aprendizagem não se constroem no limite de quatro paredes, mas eles são a junção de toda uma vivência no mundo trazido para dentro da sala de aula, que é uma das instâncias do universo social da criança.

Para Charlot (2000), não podemos definir saber sem um sujeito que esteja em uma relação com o saber. “O saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado dessa interação” (CHARLOT, 2000, p. 62), como o sentido, o saber não está pronto e acabado, ele é a junção da interação do mundo com ele, “uma relação com o saber é algo que se constrói” (CHARLOT, 2000, p. 71).

Toda relação com o saber envolve a apropriação “de um objeto virtual (o ‘saber’), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes...)” (CHARLOT, 2000, p. 68, grifos do autor). Ou seja, a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica, todavia, o sujeito que domina um saber não deixa de estar envolvido em outras relações com outras pessoas com as quais compartilha o mundo, e que também se relacionam com o saber, e consigo mesmo; com suas afinidades, suas próprias crenças, seus valores e seus sentimentos. Com efeito, a relação com o saber não prescinde de nenhuma dessas dimensões.

Disso também decorre que aprender é um processo multidimensional. Aprende-se

[...] em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

A dimensão epistêmica da relação com o saber não pode ser dissociada das outras dimensões que constituem tal relação: uma dimensão social, consequência da situação do sujeito e saber nos coletivos humanos; e uma dimensão identitária. Segundo Hermann (2018),

Os princípios e valores sedimentados nas identidades dos sujeitos, que têm caráter generalizante acerca de determinado saber, expressam a dimensão social das suas relações com o saber. Mas as identidades dos sujeitos também comportam elementos epistêmicos, que identificam o sujeito segundo o que eles sabem, e elementos pessoais, que se traduzem em afinidades. (HERMANN, 2018, p. 52).

Hermann (2018) conclui que a dimensão identitária é formada pelas outras três dimensões da relação com o saber: epistêmica, social e pessoal. As duas primeiras, juntamente com a dimensão de identidade, foram descritas por Charlot (2000). A última, a dimensão

peçoal, é uma interpretação de Arruda, Lima e Passos (2011) para elementos que constituem a dimensão identitária de Charlot (2000).

## **A FORMAÇÃO DE DOCENTES**

O curso de formação de docentes tem como objetivo formar professores em nível médio para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os princípios do curso estão ligados a formação de um indivíduo em sua totalidade, bem como, a formação de professores formadores de conceitos dispoendo das práxis pedagógicas. Segundo Orientações curriculares para o curso de formação de docentes (PARANÁ, 2014), é importante articular as disciplinas específicas do curso com as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) proporcionando uma formação mais adequada para o professor atuar em sala de aula.

Uma das disciplinas específicas do curso de Formação de Docentes, segundo a proposta pedagógica curricular (PARANÁ, 2014), é a Metodologia do Ensino da Matemática. Essa disciplina tem o objetivo de proporcionar ao futuro professor aprendizagem de metodologias para ensinar matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à matemática, não é somente a disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática que fundamentará as futuras práticas docentes desses futuros professores, mas também a relação que esses sujeitos tem com a matemática.

Para Ferreira (2014, p. 92), “(..) a prática docente é uma atividade social que acumula formas que se foram constituindo ao longo da história humana. A atividade imediata do professor que se inicia nessa prática incorpora a prática social acumulada”. A prática do professor se constrói ao longo da sua história. Um docente pode ter como referência um professor que teve quando pequeno, ou até mesmo a maneira que seus pais o ensinaram quando era criança. Disso decorre a importância de compreendermos os sentidos que os sujeitos da pesquisa, futuros docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atribuem a Matemática.

Na sequência, apresentamos os sujeitos da pesquisa, os caminhos que percorremos, os dados que obtivemos e as análises que nos levaram aos resultados que estamos publicando.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Essa é uma pesquisa qualitativa, que teve como sujeitos vinte e quatro alunos e alunas do terceiro e do quarto ano do Curso de Formação de Docentes de um colégio estadual do município de Campo Mourão-PR. O objetivo foi compreender os sentidos que estudantes de um Curso de Formação de Docentes, em nível médio, atribuem à Matemática.

O motivo de escolher alunos do terceiro e quarto ano do curso deve-se ao fato de que os alunos do terceiro ano estavam cursando a disciplina de metodologia do ensino de matemática e os alunos do quarto ano já haviam cursado tal disciplina, estavam em período de regência<sup>1</sup>, características, estas, que poderiam contribuir para que os depoimentos desses sujeitos tivessem consistência quanto a relação entre aprender e ensinar matemática.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, em que as perguntas foram desenvolvidas com referência na noção da relação com o saber. Algumas questões gerais que nortearam a elaboração do roteiro das entrevistas foram: 1 – Como foi e como é a relação desses (as) alunos (as) com a Matemática ao longo de suas respectivas vidas? 2 – Que sentido tem para esses estudantes aprender e ensinar Matemática? 3 – Quais as expectativas de alunos (as) de um Curso de Formação de Docentes quanto ao ensino da matemática que empreenderão quando forem professor (as)?

As entrevistas foram individuais, gravadas em áudio e, posteriormente transcritas. Os alunos foram identificados como A1, A2, ..., A24, para manter o anonimato<sup>2</sup>. Os depoimentos foram transcritos e analisados pautados na Análise Textual Discursiva (ATD), que “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 7). Esta análise permite desconstruir o *corpus* da pesquisa e originar novas compreensões sobre os fenômenos estudados, interpretando detalhes de um discurso que poderia passar despercebido. A ATD também proporciona a construção de meta-textos, “os meta-textos são construídos de descrição e interpretação, representando o conjunto de um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 32). Construímos os meta-textos a partir da categorização dos fragmentos que foram retirados do *corpus* da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Um período de estágio supervisionado onde o estagiário assume a sala no lugar do professor regente e ministra aulas de acordo com as orientações de seu orientador.

<sup>2</sup> Vale ressaltar que, foi entregue termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que esses futuros professores ou seus responsáveis assinassem antes dos depoimentos, como autorização para as publicações de seus relatos.

Para a categorização desses fragmentos utilizamos como categorias *a priori* as dimensões<sup>3</sup> da relação com o saber: dimensão epistêmica, dimensão pessoal e dimensão social.

Arruda e Passos (2017) descrevem tais dimensões da seguinte maneira:

a) *Relação epistêmica*: o sujeito demonstra uma relação epistêmica com o mundo escolar quando utiliza discursos puramente intelectuais ou cognitivos a respeito do ensino, da aprendizagem e dos eventos que ocorrem nesse universo, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo sei/não sei, conheço/não conheço, compreendo/não compreendo etc.

b) *Relação pessoal*: o sujeito demonstra uma relação pessoal com o mundo escolar quando utiliza discursos que remetem a sentimentos, emoções, sentidos, desejos e interesses, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo gosto/não gosto, quero/não quero, sinto/não sinto etc.

c) *Relação social*: finalmente, o sujeito demonstra uma relação social com o mundo escolar quando utiliza discursos que envolvem valores, acordos, preceitos, crenças, leis, que tem origem dentro ou fora do mundo escolar, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo valorizo/não valorizo, devo/não devo (fazer), posso/não posso (sou ou não autorizado a fazer) etc. (ARRUDA; PASSOS, 2017, p. 99).

O primeiro movimento da ATD se deu com base nas dimensões (relações) da relação com o saber, supracitadas. Cada categoria (epistêmica, pessoal e social), juntamente com seus respectivos descritores, nos auxiliaram com a fragmentação do *corpus* em trechos que apresentam as características descritas.

A seguir, na Tabela 1, apresentaremos as quantidades de fragmentos obtidos na fragmentação do *corpus*, feita com base nas dimensões (relações) da relação com o saber.

**Tabela 1** – apresentação das quantidades por relações

<b>Dimensão</b>	<b>Quantidades</b>
Epistêmica	29
Pessoal	56
Social	170
<b>Total</b>	<b>255</b>

Fonte: os autores

A partir desse primeiro movimento da ATD, que nos proporcionou uma categorização *a priori*, fizemos várias leituras tendo o objetivo da pesquisa como referência. Essa prática suscitou a emergência de novas categorias relacionadas ao sentido que os sujeitos atribuem à matemática que aprenderam e aquela que deverão ensinar. A seguir, apresentaremos as descrições dessas categorias e os sentidos que emergiram de cada uma delas.

<sup>3</sup> Optamos por utilizar o termo dimensão para reduzirmos a ambiguidade de se definir a relação com o saber utilizando como referência outras relações. Todavia, nas citações que utilizamos os autores utilizam as expressões: relação epistêmica, relação pessoal e relação social.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os fragmentos dos relatos evidenciaram alguns sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem a matemática e que foram organizados na forma de categorias<sup>4</sup>. Apresentamos essas novas categorias, que emergiram a partir das análises e da categorização *a priori*, na Tabela 2, juntamente com os quantitativos de fragmentos que cada uma delas comportou.

**Tabela 2** – Categorias emergentes das dimensões da relação com o saber

Dimensão	Categorias	Quantidades
Epistêmica	Dificuldades em Matemática	18
Pessoal	Metodologia do ensino influente na aprendizagem	10
	Escolhas e identificações	12
Social	Características dos professores, segundo os sujeitos	38

Fonte: Os autores

A seguir, apresentaremos tais categorias e alguns excertos, que são representativos dos sentidos expressos em cada uma delas.

### DIFICULDADES EM MATEMÁTICA

Alguns sujeitos alegam ter dificuldades em matemática, seja em alguns conteúdos específicos ou na disciplina como um todo. Percebe-se que muitas dessas dificuldades originaram-se desde a infância desses sujeitos. Vários sujeitos relataram dificuldades em compreender e efetuar divisões, em compreender o conteúdo de fração, em realizar operações com raízes e dificuldades em compreender matemática financeira. A seguir, apresentamos alguns trechos dos depoimentos dos sujeitos que são representativos dessa categoria:

A4 – 202<sup>5</sup>: [...] como fração por exemplo que é uma dificuldade.

A3 – 196: Tenho muita dificuldade em matemática financeira, é muito complicado para mim.

A6 – 221: Fração e divisão. Nossa é o pior para mim.

A7 – 231: Até com raiz eu tenho problema, e esse é um problema ainda fácil [...].

<sup>4</sup> 78 dos 255 fragmentos foram organizados segundo essas categorias. O restante dos fragmentos diz respeito a relação dos sujeitos com a docência e não especificamente com a Matemática, o que foge ao escopo pretendido para esse artigo, segundo explicita o objetivo geral.

<sup>5</sup> Essa codificação indica o sujeito e o excerto segundo a ordenação na categorização do *corpus*. Por exemplo, o código A4 – 202 indica o 202º fragmento do *corpus* obtido da categorização do depoimento do 4º sujeito que foi identificado.



As dificuldades citadas pelos sujeitos da pesquisa, por vezes tratam de conteúdos que devem ser ensinados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mais especificamente, segundo a BNCC, do primeiro ano ao quinto ano se deve trabalhar os conceitos de: soma de parcelas iguais (multiplicação); significados de metade, terça parte e quarta parte; números racionais, frações unitárias, soma de frações e números naturais cuja soma seja finita (BRASIL, 2017). Todavia, os sujeitos da pesquisa são aspirantes à docência e, conforme seus relatos, os conteúdos em que eles afirmam ter dificuldades são os mesmos que eles deverão ensinar aos seus alunos quando forem professores.

As dificuldades que o professor tem em compreender determinados conteúdos podem afetar os processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos se não forem superadas. Um exemplo é o professor da Educação Infantil ou Anos Iniciais ensinar apenas algoritmos e regras a seus alunos, esquecendo de tratar dos conceitos fundamentais que os sustentam, deixando de propiciar situações em que os estudantes construam sentidos para a matemática que estão aprendendo.

#### **METODOLOGIA DO ENSINO INFLUENTE NA APRENDIZAGEM**

Os sujeitos dessa pesquisa por vezes argumentam sentir dificuldades, gostar ou não de matemática, por não terem, quando crianças, aprendizagem pautada em alguma metodologia de ensino que lhes proporcionasse a atribuição de sentidos à matemática que deveriam aprender, como nos excertos a seguir:

*A6 – 19:* Eu acho que se eu tivesse tido uma boa formação eu ia gostar bastante.

*A6 – 41:* se eu tivesse tido uma boa formação lá, talvez hoje eu não teria tanta dificuldade na matéria de matemática.

Percebe-se que A6 afirma ter dificuldades e, de modo implícito, não gostar de matemática. Porém, também se nota em seu relato que ela se sente incomodada por conta disso, atribuindo esses fatores à sua formação na infância.

Verifica-se que, às vezes, as dificuldades dos alunos na infância não são levadas a sério. Essas, por mais simples que sejam, podem acarretar dificuldades em outros momentos da vida do sujeito.

A aluna A4 afirma o seguinte:

*A4 – 72:* mas ela conseguia ensinar de uma forma que eu capitasse.



Em seus relatos, A4 demonstra uma paixão por matemática e, como percebemos, nesse trecho, ela atribui a sua aprendizagem à maneira que uma de suas professoras a ensinou.

Outros sujeitos contrastam os métodos utilizados por seus professores de matemática com o que pretendem fazer quando forem docentes:

A5 – 257: Mas eu quero que seja uma aula bem dinâmica, eu quero que os alunos consigam aprender de forma lúdica a matemática.

A2 – 80: eu quero passar aquilo que eu não tive.

A preocupação desses sujeitos em serem bons professores é evidenciada nesses trechos dos depoimentos. Percebe-se que ambos se importam com a metodologia de ensino e também estão preocupados com seus futuros alunos. As afirmações de ambos assumem um tom de crítica ao que vivenciaram em suas trajetórias escolares e vislumbram possibilidades de ensinarem diferente de como foram ensinados em boa parte das suas vidas.

Nota-se na afirmação de A2 que a sua aprendizagem influencia as possibilidades de lecionar no futuro, pois ele acredita que não aprendeu o suficiente. Assim, sente a necessidade de proporcionar algo que não teve aos seus alunos.

A5 acredita que aprender de forma lúdica faz com que as crianças se encantem pelo conteúdo e atribuam significado a sua aprendizagem. Essa crença de A5, frente ao ensino de matemática, procedeu de um momento em sua vida em que aprendeu matemática por meio de uma metodologia diferenciada das aulas expositivas. Logo, ele acredita que o ensino com dinâmicas é mais eficaz e prazeroso.

Ao citarem a maneira pela qual foram ensinados, os sujeitos atribuem o saber ou não aos seus professores dos anos iniciais. O sentido em ensinar e aprender os conteúdos de matemática para tais sujeitos estão relacionados diretamente com a metodologia de ensino utilizada.

## **ESCOLHAS E IDENTIFICAÇÕES**

As escolhas de um sujeito com relação ao curso do qual participam têm fundamento em processos complexos que se desenvolvem no curso histórico da sua vida. É certo que elas envolvem questões de afinidade com características específicas desse curso, as quais ganham sentido quando contrastadas com a própria trajetória pessoal do indivíduo (HERMANN, 2018).

O ato de escolher um curso de formação também envolve a questão das expectativas que os sujeitos têm sobre o próprio futuro. O curso em questão, pode ser, a princípio, um meio

para atingir determinado objetivo pessoal, como aceder o mundo do trabalho, ou mesmo algo mais abstrato e subjetivo, como atingir a maturidade.

Também pode acontecer de os sujeitos escolherem um curso de formação ao acaso e, assim, podem se sentir perdidos ou podem encontrar algo que lhes desperte afinidades e o interesse em continuarem no curso. Os trechos de depoimentos que apresentamos a seguir subsidiam nossas afirmações:

A3 – 7: É, eu escolhi o curso por que era uma forma que eu achei de amadurecer mais rápido, [...].

A3 – 8: [...] assim, queria ver como eu realmente, sabe no meio de trabalho, se realmente eu queria isso, como seria eu já entrar em processo de trabalho essas coisas assim, é mais sério, né.

A7 – 23: Eu vim para o curso vim parar de paraquedas aqui e me identifiquei e tal, eu acho que foi isso.

A8 – 240: Ah, porque eu gosto... eu me encontro nesse curso sabe, é a profissão que realmente eu quero seguir.

Alguns alunos escolheram tal curso pelo fato de não terem nenhuma outra escolha que lhes fosse interessante, outros, para adquirirem experiências e poder trabalhar na área. E, ainda, outros pelo fato de quererem ser professores e verem no curso uma chance de realização pessoal.

No transcorrer do curso, algumas preferências pessoais podem ser mudadas, isso ocorre, pois, os sujeitos vivenciam diversas situações, seja dentro ou fora da sala de aula, que lhes agradam ou não. A afirmação de A7 é um exemplo de que a identificação pode ocorrer durante o curso, ou mesmo após a conclusão, quando estiveram atuando como docentes.

## **CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES, SEGUNDO OS SUJEITOS**

Em seus relatos, alguns alunos citam algumas características de aulas e de professores que ficaram marcadas em suas trajetórias como boas ou ruins. A seguir, apresentamos alguns excertos representativos dessa categoria, seguidas das nossas considerações.

A2 – 46: [...] ela era bem rude, assim mesmo, então aquilo acabou afetando muito.

A7 – 28: Assim, ele era muito rígido e pegava pesado, na verdade, comigo assim [...].

A7 – 32: Ficava, tipo assim, na minha orelha e falava... qualquer coisinha chamava a diretora para mim e tal. Era um negócio tenso... era difícil.

A6 – 36: [...] um professor bem bom de matemática foi quando eu aprendi um pouco mais.

A6 – 37: [...] desde quando eu era, lá, pequena no primário, os meus professores de matemática, eles sempre passaram trabalhos para pintar, não trabalhava nada sabe...

A5 – 58: [...] eu entrei no ensino médio, os professores que começaram a dar aula para a gente não eram professores qualificados, não sabiam ensinar.

Nesses trechos que apresentamos, os sujeitos tecem comentários, na forma de juízos, acerca das práticas pedagógicas e condutas dos professores que tiveram ao longo de suas vidas. Em alguns desses fragmentos do *corpus*, pode-se perceber um tom de causalidade na busca por dar uma justificativa para a falta de afinidade com a matemática, como no excerto A6 – 36. Em outros, aflora o sentimento de perseguição do professor com relação ao sujeito, exemplificado nos fragmentos A7 – 28 e A7 – 32.

Nacarato, Mengali e Passos (2009) descrevem algo parecido com tais constatações ao investigarem as crenças de futuras professoras. As autoras afirmam que essas futuras professoras, quando são convidadas a falar de seus sentimentos com relação à matemática, tendem a focar na figura do professor. Com relação à nossa pesquisa, de maneira geral, a tônica que se apresenta no conjunto dos excertos dessa categoria é a da crítica, seja a respeito das condutas dos docentes de matemática, seja na forma que condiziam as aulas.

O que os sujeitos relataram a respeito dos professores de matemática, que tiveram ao longo de suas vidas, revela muito a respeito da relação deles com a matemática. O professor de matemática, em sala de aula, é o representante do saber. A relação dos alunos com o professor é o que Charlot (2000, p. 85) denomina de *relação de saber*, isto é, “relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender”. Tanto alunos quanto professores têm suas relações com o saber, mas entre ambos existe uma relação fundada na suposição que o professor é quem detém o saber da sua disciplina. Em última instância, em sala de aula (principalmente em aulas centradas na exposição de conteúdos) relacionar-se com o professor é equivalente a relacionar-se com o saber de sua disciplina.

Decorre da argumentação anterior que uma relação conturbada com o professor de matemática, pode ocasionar uma relação problemática com a própria matemática, o que parece ser o caso que a categoria *Características dos professores, segundo os sujeitos* parece apontar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os sentidos que futuros professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental atribuem à matemática é importante, na medida em que esses sentidos revelam partes das trajetórias escolares que tais sujeitos trilharam.

De maneira geral, as marcas dessas trajetórias individuais se fazem presentes nos relatos desses sujeitos e evidenciam, em sua maioria e com as respectivas especificidades de aluno a aluno, relações com a matemática com características fortemente sociais, pois do total de 255 fragmentos, 170 foram categorizados na dimensão social da relação com o saber. Isso é evidenciado, também, no conteúdo dos excertos que, em boa parte, apresentam juízos e considerações a respeito dos professores que esses sujeitos tiveram durante suas respectivas vidas escolares.

O conjunto das categorias nos permite afirmar que esses sujeitos têm dificuldades em aprender matemática; suas histórias, apesar de singulares, têm em comum o fato de que tiveram pouco contato com professores de matemática que julgaram serem bons professores e isso é um fator que, para alguns sujeitos, causa indignação, pois dizem que se tivessem bons professores não teriam tantas dificuldades com a aprendizagem matemática, e, para outros, proporciona reflexões sobre o tipo de docente que querem ser futuramente e, nesse caso, querem ser diferentes dos professores que tiveram.

Os relatos também revelam que, para esses sujeitos, a relação com a matemática e a relação com o professor de matemática são equivalentes: boa relação com o professor de matemática equivale para eles uma boa relação com a matemática; no sentido contrário, relações ruins com os professores de matemática equivalem a relações ruins com a matemática. Somando a essa constatação os relatos de pouco contato que os sujeitos tiveram com bons professores em suas trajetórias, as dificuldades em aprender matemática, também relatada, adquirem um sentido que não estava imediatamente evidente nos depoimentos.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. de M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, p. 139-160, 2011.

ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M. instrumentos para a análise da relação com o saber em sala de aula. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 1, n. 2, p. 95-115, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, J.L. **Formação de professores: teoria e prática pedagógica.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HERMANN, W. **Sentidos atribuídos por estudantes de um Curso de Licenciatura em Matemática para as relações que desenvolveram com a Matemática ao longo de suas vidas.** 2018. 184 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2011.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. D. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos Anos Iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PARANÁ. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED/PR, 2014.