**Eliane da silva:mestranda em Ciências da Educação**

[**Elianeprof2017@gmail.com**](mailto:Elianeprof2017@gmail.com)**;**

**Valdete Francisca da Silva Lima:mestranda em ciências da Educação**

[**Lima.valdete@hotmail.com**](mailto:Lima.valdete@hotmail.com)

**O Professor de Matemática e a Prática na Sala de Aula**

Introdução

A matemática caminha juntamente com a língua materna. E por fazer parte do currículo escolar desde a educação infantil, ela precisa ser articulada na sala de aula sobre a sua importância nas vivências cotidianas dos estudantes.

Na maioria das vezes, os alunos têm tendência a não gostar desse componente curricular, por achar complexa a sua aplicabilidade. O professor por sua vez tende a deixar continuar essa concepção sobre o ensino da matemática.

No entanto, o que diferencia os conceitos sobre a matemática, é a pratica que esse professor vai realizar na sala de aula. Podendo assim, desenvolver um bom trabalho com seus alunos, resultando num bom aprendizado.

D’Ambrosio sinaliza que: “ao começar a aula, o professor tem uma grande liberdade de ação. Dizer que não dá para fazer isso ou aquilo é desculpa (D’AMBROSIO, 2009).

Segundo D’AMBROSIO, (2009), muitos professores realizam sua prática na sala de aula. Quando nas propostas pedagógicas é recomendável que nenhum profissional deve repetir as atividades por alguns anos consecutivos, (id. p. 105). Assim, atribui-se ao professor a falta de criatividade e conseqüentemente à ineficiência na sua formação.

Conforme o autor: “Essa ineficiência também pode estar relacionada aos estresses apresentados, decorrentes da inabilitação profissional. Além das dificuldades intrínsecas à profissão, temos um dos mais baixos salários do mundo” (id. 2009, p. 105).

Voltando à prática docente; é comum um professor dar aulas, por repetidos anos, na mesma série. Conforme D’AMBROSIO, isso seria um absurdo, pois, a tolerância é de três anos para se ensinar, principalmente, quando se refere ao ensino da matemática.

Para alguns, há uma crendice de que o que era ensinado há dois mil anos ainda é hoje produzido por alguns professores, (id. 2009, p. 105).

Neste sentido, D’Ambrosio (2009) comenta:

É interessante tirar um pouco a impressão de que o professor inova simplesmente mudando o arranjo das carteiras na sala! Há pouco li num noticiário que haveria um grande progresso num sistema educacional: As autoridades arrumam as carteiras de modo que não haverá mais enfileiramento, agora será tudo em circulo! Mas no noticiário esqueceu-se de dizer se o professor continuaria quadrado ou não (p. 106, 2009).

Para D’Ambrosio (2009), a mudança nos arranjos na sala de aula não interfere na inovação da sua prática. O professor pode continuar com mesmo comportamento de antes. Conforme D’Ambrosio (id. 2009), o fundamental não é mudar o arranjo de móveis nas salas, mas mudar a atitude do professor.

“É preciso dar voz ao aluno nas aulas de matemática para ele defender suas idéias. Se ensinamos apenas a fazer contas, como há 40 anos, não estamos preocupados em formar indivíduos participativos”, comenta: Patricia Sadovslcy (2007, p.73), Especialista em matemática.

Segundo Patrícia, pode-se entender que essa é uma boa estratégia para se alcançar o objetivo desejado. E é nessa interpretação que o professor de matemática consegue planejar intervenções mais produtivas.

A pesquisadora ainda enfatiza que optar por essa maneira de ensinar não é apenas uma escolha didática. Trata-se de uma decisão sobre que tipo de aluno se pretende formar.

Segundo o comentário da pesquisadora nos certificamos que:

A argumentação mostra à criança que é necessário e possível convencer o outro. E tudo isso sem perder de vista a conceitualização. Para conseguir explicar a aceitar justificativas, ela é essencial, pois reorganiza os conteúdos matemáticos (SADOVSKY, in NOVA ESCOLA, 2007, p.73).

Na concepção da pesquisadora, aprender a explicar não é uma aquisição espontânea e não há regras que possam ser usadas como modelo. E sim a intenção docente, sua competência, que se adquire pelas interações que ocorrem na sala de aula, nos momentos em que os colegas aceitam ou rejeitam teorias ou cada vez que o professor valida ou propõe outras questões.

A pesquisadora ainda comenta:

É preciso aceitar explicações não válidas. Afinal, nem todos aprendem os mesmos conteúdos ao mesmo tempo. Quando um aluno se convence de que seu exemplo não é universal, ele procura outros meios para explicar como está raciocinando (SADOVSKY, 2007, p.73).

Para a pesquisadora, a sala de aula é um lugar, privilegiado para a aprendizagem de matemática por ser o local onde os estudantes enfrentam problemas e concebem e discutem diferentes maneiras de abordá-los.

É neste sentido que D’Ambrosio apresenta o professor como um ser pesquisador que vem se mostrando com um novo perfil do docente. Buscar o novo junto com seus alunos é conhecer o aluno e suas características emocionais e culturais. Neste pensamento, D’Ambrosio afirma:

Para conhecer o aluno, uma das técnicas possíveis é a análise transpessoal. Lamentavelmente, a análise transpessoal é não só ignorada, mas, às vezes, até rejeitada nos currículos da disciplina “psicologia” que é aquela na qual se estudam técnicas de conhecer o aluno-indivíduo e a classe ( 2009, p. 106).

Para o autor (id. 2009), encontrar o novo em colaboração com os alunos é uma das melhores estratégias. Isso só acontece por meio de projetos. Não excluindo as aulas expositivas, onde a mesma tem grande importância em todos os níveis da escolaridade formal e não- formal.

Brousseau,coloca que “é preciso criar situações didáticas que façam funcionar o saber, a prática dos saberes definidos culturalmente nos programas escolares” (PARRA, 1996, p. 32). Assim esta idéia apóia-se na teoria de que o sujeito que aprendem necessitam construir por si mesmo seus conhecimentos por meio de um processo adaptativo (PIAGET, 1975), “semelhante ao que realizaram os produtores originais dos conhecimentos que se quer ensinar” (id. 1996, p. 32).

Para o autor: “trata-se, de produzir uma gênese artificial dos conhecimentos, em que os alunos aprendam, fazendo funcionar o saber, ou melhor, em que o saber apareça, para o aluno” (id. 1996, p. 32).

Contudo, tornar as aulas prazerosas, é necessário que haja um diálogo entre alunos e professor (a). Segundo D’Ambrosio (2009,p.107), “O diálogo é importante e dar oportunidade para essa prática, é uma estratégia que vem sendo mais e mais adotada. O autor ainda comenta:

O objetivo principal do diálogo é criar um ambiente menos inibidor para os ouvintes. Refiro-me à inibição em dois sentidos. Alguns têm uma boa pergunta para fazer, mas sentem inibição de formulá-la. O grupo pequeno desinibe e ajuda a aprimorar a questão para ser feita em plenário (D’AMBOSIO, 2009, p. 107).

Portanto, para o autor, este tipo de atividade (perguntas e respostas) é muito importante como estratégia de ensino e deve ser melhorada no dia-a-dia, com a prática do professor. “Criar uma dinâmica de grupo de trabalho é muito importante e pode-se desenvolver muito bem por meio do método de projetos” (D’AMBROSIO, 2009, p. 08).

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998,p.237), “Projetos são atividades articuladas em torno da obtenção de um produto final, visível e compartilhado com as crianças, em torno do qual são organizadas as atividades”.

**A Prática Pedagógica e a Construção do Conhecimento**

A prática docente se concebe numa ação pedagógica, onde professores, gestores e educando se entrelaçam por meios de conteúdos programáticos, constroem os saberes necessários à formação desses sujeitos.

Segundo Freire (1996,p.22), a prática pedagógica deve ser realizada de maneira reflexiva, se tornando uma exigência da relação Teoria/Prática. Freire (id.) argumenta que a teoria sem prática pode visar um blá blá blá e a prática, ativismo. Logo, uma ação complementa a outra. É nessa compreensão que Freire (1996, p. 22) expõe a sua idéia:

“o que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora”.

Para o autor (id, 1996), é a partir da formação coletiva que o formando, por meio de suas experiências formadoras, se assume como sujeito da produção do saber, se convencendo de ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção.

Essa construção acontece no contexto de toda educação básica, em que a mediação do educador interfere na formação de novos sujeitos (por meio da experiência e do conhecimento que constituem os saberes pedagógicos).

Nesse sentido, Pimenta (2005, p. 20) argumenta: “Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor”. Podemos ainda destacar na sua falação um trecho bem pertinente e reflexivo do que é ser professor para os alunos na concepção de Pimenta:

“Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhe possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana” (id, 2005,p.20).

Ainda na concepção da autora sobre o que é ser professor na compreensão dos alunos em formação inicial, é que se o professor é estar sujeito às mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, é reconhecer a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias,... Pimenta, (2005).

Freire (1996,p.24), afirma que:

“É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar são ação pela qual um sujeito criador das formas, estilos ou almas a um corpo indeciso e acomodado”.

Para o autor, (id, 1996), a prática docente leva-o a construir novos conhecimentos de modo que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ainda na concepção de Freire, sobre a prática e os saberes docentes, “Homens e mulheres aprendem socialmente ao longo dos tempos e percebem que é preciso trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar”. Assim, pode-se afirmar que:

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela pratica de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. (FREIRE, 1996, p. 24).

Para o autor (id, 1996), o processo de aprender, acontece historicamente, sendo possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, tornando-o mais e mais criador. É a curiosidade epistemológica que constrói e desenvolve no educando a capacidade de aprender.

Entrelaçando a prática docente e o conhecimento pedagógico, Pimenta (2005) levanta a seguinte discussão: Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas, como o conhecimento produz o fracasso escolar?

Freire (1996,p.25), responde as indagações da autora da seguinte maneira:

“É isto que nos leva, de um lado, à critica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “ conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

Para o autor (id, 1996), a força criadora do aprender de que faz parte a comparação, a repetição, a constatação e outras condições de aprender e que supera os efeitos negativos do falso ensinar. “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos, a de se tornarem capazes de ir mais além do que lhe é condicionado” (ide, p. 25, 1996).

Contudo, isto não significa, porém que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”, argumenta Freire (1996).

**A Contribuição da Formação Inicial e Continuada Para a Prática Pedagógica em Matemática na Educação Infantil.**

Sabemos que o professor é o agente responsável por buscar uma aprendizagem significativa, ou seja, desenvolver o potencial da criança para fazer com que elas desenvolvam competências e habilidades compatíveis com a sua faixa etária.

Para que haja uma prática pedagógica diferenciada, se faz necessária a formação do professor, pois é através do aperfeiçoamento da teoria que alcançamos um maior êxito na prática docente, pois, se é verdade que estamos vivendo na sociedade do conhecimento, a escola deve assumir a função de ser o espaço na sociedade, que por excelência trabalha esse conhecimento.

Ao fazermos uma retrospectiva da educação ao longo dos anos, vemos que a formação dos professores tem contribuído de forma positiva para o crescimento dos professores e conseqüentemente de uma melhor prática.

De acordo com Smole (2000, p. 196): “Nossa prática indica, que a despeito de todas as inovações tecnológicas e metodológicas no ensino da matemática é fundamental ao professor, inclusive da escola infantil, um conhecimento sólido das idéias matemáticas.

Mediante essa afirmação, é que profissionais da educação infantil, especificamente, no ensino da matemática, as práticas parecem estar comprometendo a apropriação de conceitos. Muitos professores não sentem segurança ao ensinar a matemática e acaba transmitindo um ensino baseado na reprodução, mecanicidade.

A formação do educador dentro da matemática deve visar à construção do indivíduo e do profissional, para que assim, o professor ao ministrar as aulas, o faça com competência diante de seus alunos e de seu trabalho.

Pimenta (2005, p. 38) nos diz que:

A formação do professor é um projeto único que engloba a formação contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: O de ver dicionário dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Vimos então, que se faz necessário introduzir na escola um espaço de formação, onde o primeiro passo é a formação inicial e em seguida a formação continuada.

A formação de professores é vista como uma possibilidade a mais, no sentido de enfrentar as diversidades de problemas na escola e na sociedade, transformando os docentes em sujeitos capazes de formar pessoas críticas dentro da escola e fora dela.

“Essa transformação está presente na ação educativa de Paulo Freire a partir dos princípios que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2000, p. 55). O de que “se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67).

Dentro desse contexto vemos a necessidade de procurarmos sempre nos atualizarmos, pois as transformações são contínuas e se não, procurarmos pesquisar e estudar não seremos capazes de cumprir o nosso papel que é o de mediar, transformar e formar cidadãos.

**A Formação Continuada e a Importância de Compreender o Papel do Professor na Sala de Aula**

A prática de ensino vista como possibilidade de torna-se eixo estruturador da formação docente é tomada como um componente curricular que perpassa o processo formativo. Neto e Santiago (1994, p.29) afirmam que essa prática é entendida como formadora processual, coletiva e interdisciplinar que passa a exigir princípios, organização, conteúdos e abordagens diferentes, aquelas que vêm predominantemente orientando a prática de ensino nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, a postura do professor em sala de aula possibilita o entendimento do mundo por meio das ciências. Esta leitura foi o foco do trabalho de John Penick, (2007), professor do departamento de Educação de Matemática, Ciência e Tecnologia da Universidade da Carolina do Norte e pesquisador do ensino e do papel docente em sala de aula.

Na formação de professores, Penick destacou que a postura tradicional de “dono do saber” prejudica o aprendizado. Nesse sentido ainda afirma:

É preciso aproveitar a sede de conhecimento que as crianças têm. Elas chegam à escola com pique, para fazer perguntas e tirar dúvidas sem medo de errar. Mas, em vez de evoluir, muitas vezes perdem essa postura por falta de estímulos em sala de aula (PENICK, 2007, p. 71).

Ainda segundo o autor, (id. p.71), “muitos estudantes se tornam passivos diante do professor. Por isso, o essencial é questionar a turma e estimular todos a alcançar hipóteses sobre os mais variados temas”.

Na mesma linha de pensamento, Lino de Macedo (2007), professor de Psicologia do Desenvolvimento da Universidade de São Paulo, descreveu que o professor investigador é aquele que instiga a criança a buscar informações e argumentos e assim dar sentido ao aprendizado.

Conforme Santiago (1994,p.29), os conteúdos da formação profissional são também conteúdos da Prática de Ensino, quando tomados como ferramentas teóricas para nortear o olhar, a análise e a intervenção pedagógica na escola.Contudo, todo professor deve ser um pesquisador, argumenta, Freire: Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago (1996, p. 24).

Para o autor (id. 1996,p.29), a pesquisa na formação docente é um processo contínuo e que apresenta resultados de constatação, intervenção, de conhecimento do novo e de comunicação de novos conhecimentos.

Freire ainda argumenta que “o pensar certo do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo a capacidade criadora do educando”. (id. 1996, p.29). Entretanto, requer um comprometimento da educadora juntamente com a consciência crítica do educando cuja “promoção da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 29).

**Formação no Serviço**

Falar sobre a formação de professores é remeter-se a um cenário com vícios históricos e discussões recentes e permanentes. As maiores críticas dirigidas ao sistema educacional estão, em sua maioria, destinadas a fraca atuação dos docentes.

Dessa forma, a formação de professores torna-se cada vez mais necessária, pois a preparação profissional do docente deve ser direcionada a uma reflexão crítica sobre sua prática, tornando-o um profissional crítico transformado, deixando de lado o duelo prática x teoria, que nunca estão associados (Pimenta, 2008).

Não que a prática não seja importante, mas esta deverá estar atrelada à analise das teorias, a fim de capacitar este docente com subsídio para encontrar respostas necessárias aos desafios que enfrentará, pois a teoria levará a uma prática reflexiva, por isso as duas deveram sempre caminhar juntas.Diante de tal afirmação,diz Paulo Freire (2006, p. 39:Comenta:

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo”.

Essa formação possibilita corrigir as deficiências recorrentes dos cursos de formação inicial e propicia a constante atualização dos docentes.

A formação de professores em serviço deve, sobretudo possibilitar a formação de um profissional da educação que reúna as competências de um docente que tenha condições de elaborar seus conceitos e executá-los, além de que possa identificar um problema e solucioná-lo. Neste sentido diz Pimenta (2005, p. 24)

“O saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

Apesar de toda essa discussão sobre a formação em serviço e sua eficácia, outras pesquisas sobre a prática, surgem anunciando novos caminhos para a formação docente.

Descobrir a identidade do professor a partir dos aspectos e questões dos saberes que compõem a docência dentro do curso no processo em que o professor ainda está construindo a sua formação acadêmica. De acordo com Pimenta, (2000, p. 18):

“A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade”.

Nesse conceito,vemos que a identidade profissional vai sendo construída ao longo da prática, ao longo de vivencias e experiências, adquiridas a partir de situações do cotidiano e do envolvimento com outros profissionais que atuam na mesma área.Assim,podemos concluir que a formação em matemática,não esta pronta e acabada.Essa formação se complementa com as discussões emergentes de outros indivíduos com a mesma formação ou diferentes.

Com essa afirmação, podemos sinalizar que para se desenvolver uma boa prática,necessita-se da dialogicidade e da formação humana.

**Trabalho Docente**

A Didática é uma disciplina que vem estudando esse trabalho ao longo dos anos, junto com a avaliação. De acordo com Pimenta (p. 36, 2008), o professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem e da educação.

A autora nos mostra que é através da didática que o professor encontra respaldo para direcionar seu trabalho docente, pois ele deve estar vinculado a conceitos e recursos didáticos eficazes, que o auxiliam em sala de aula.

Pimenta ainda nos mostra que “O trabalho docente é muitas vezes discreto, mas nem sempre compreendido”. Isso porque, para algumas pessoas “leigas” esse trabalho é visto como forma de “educar”, mas que educação seria essa? Muitos pais, não educam seus filhos por não possuírem uma estrutura familiar adequada e os manda para a escola no intuito do professor “tomar conta”, como se estivesse se livrando deles. (2008, p. 38,)

O trabalho docente, junção de um substantivo mais um adjetivo passa a ser visto como trabalho a partir de sua profissionalização, ainda delimitada nos contextos sociais, culturais e econômicos. Na sua construção Pimenta argumenta:

“O trabalho docente constrói-se e transforma-se de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral. O trabalho e em sua especificidade a docência” ( 2008, p. 40 ).

Segundo Marx (1985) o conceito de trabalho destaca a ação do homem sobre a natureza e dela sobre o homem. Buscando a diferença entre trabalho humano e docente, vemos que apresentam diferenças, pois o trabalho humano generaliza, enquanto que o docente é especifico de uma classe. (PIMENTA, 2008)

O professor apresenta seu saber pedagógico de acordo com a construção que ele faz em seu cotidiano no âmbito escolar. O saber e a prática docente são resultado um do outro, pois se tivermos um conhecimento, um aprofundamento no que vamos apresentar, com certeza terá uma prática, ou trabalho docente satisfatório e bem desenvolvido.

Ao buscarmos nos conhecimentos prévios os resultados obtidos no trabalho do professor, estaremos trabalhando uma particularidade, uma individualização.

Pimenta (p. 49, 2008) mostra que:

“É nessa particularidade, no cotidiano da ação docente, que encontramos evidencias do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis. É dentro desta perspectiva que focalizamos a sala de aula, local onde a ação docente manifesta-se de maneira mais evidente no seu cotidiano”.

Portanto em sala de aula, o professor é capaz de expressar seus mais minuciosos gestos na forma do trabalho. No dia a dia, ele deixa transparecer suas dúvidas, anseios, crescimentos, expectativas, além de suas aprendizagens.

Nos dias atuais, o que se vê nas escolas é aprender a ler e escrever símbolos, decifrar códigos sendo que muitas vezes essas informações chegam por meio da comunicação oral e escrita (textos, dados, tabelas, gráficos, etc.).

Cabe aos professores de Educação Infantil, explorar o uso cada vez mais da leitura e escrita, apropriando-se da função social da escola que é formar cidadãos para o mundo em constante mudança e uma nova reflexão da prática docente, (GASPARELLO e LOMBARDI, 2007, p.21).

Para os autores, a matemática só terá um significado efetivo à medida que haja uma articulação consistente com a língua materna. Ler, escrever, interpretar e produzir textos com clareza, usando terminologias adequadas, são competências e habilidades a serem desenvolvidas tanto na língua materna como na matemática. Sem apropriar-se da vivência dos alunos com situações de leitura, de escrita e de oralidade em sala de aula, a escola corre o risco de restringir-se apenas à reprodução:

Desde a Gênese da escola na sociedade capitalista, a língua matemática sempre esteve ao lado da língua moderna e de outras áreas do conhecimento, nos currículos escolares. Porém, mesmo quando se dizia que o aluno ia para a escola aprender a ler, escrever e contar. A matemática e a língua materna nunca se articularam para uma ação conjunta. No entanto, elas apresentam elementos fundamentais, embora não ser assim compreendida, quando consideradas isoladamente (GASPARELLO e LOMBARDI, 2007, p. 41).

Sendo assim, as escolas, numa ação conjunta, devem promover e explorar em salas de aula um espaço de mediação de leituras e escritas significativas, desenvolvendo um crescimento pessoal e social de cada aluno, objetivando a autonomia da criança desde a educação infantil até o ensino fundamental.

**A Prática Pedagógica em Matemática**

Cada indivíduo tem sua prática. Todo professor, ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula basicamente, o que ele viu alguém fazendo (D´Ambrósio, 2009, p. 91). Para esse autor, os modelos de algumas práticas de ensino têm-se repetido por muitos professores na sala de aula.

Porém, muitas dessas práticas são rejeitadas por docentes que visam uma nova prática mesclada de observações e reflexões teóricas. Nesse sentido, o professor, além de mediador, torna-se um pesquisador da sua prática e do ensino. Sendo assim, a pesquisa é o elo entre teoria e prática.

Embora muitos professores façam pesquisas, criem teorias baseadas nas práticas de outros. Desse modo, outros também estão do outro lado exercendo sua prática, que não deixa de ser uma forma de pesquisa, que muitas vezes está baseada em teorias e propostas criadas por outros. Assim, o professor está sempre praticando e ao mesmo tempo refletindo sobre sua prática e a dos outros.

Nesse pensamento, D’Ambrósio comenta: O professor está permanentemente num processo de busca de aquisição de novos conhecimentos e de entender e conhecer os alunos. Portanto, as figuras do professor e do pesquisador são indissolúveis (2009, p.92).

Ainda neste raciocínio, o autor (id. p. 92, 2009), afirma que “a pesquisa é fato inerente à própria vida do professor. Todos exercem uma prática com base em alguma teoria, isto é no saber”.

Os estudos sobre o ensino da matemática e a formação de professores, incidem tanto na reciclagem dos que já se encontram em sala de aula, como nos programas e na preparação de novos professores, na educação infantil e ano inicial do ensino fundamental (D’Ambrósio, p.92, 2009),afirma que:

Nesse sentido, são importantes as atividades de produção de materiais de apoio para os trabalhos dos professores na sala de aula; assim os textos de matemática, fichas de trabalho para os alunos, jogos e brinquedos didáticos, coleções de problemas e de exercícios, seqüências de lições etc..

A produção destes materiais é sempre acompanhada de uma experiência rudimentar, concebida como prova de sua possibilidade e como antecedente introduzindo seus ajustes mínimos. Conforme Grécia Galves (2009):

As práticas descritas anteriormente têm sido rotuladas como “inovadoras”, termos que geram perigosas confusões, com os processos de socialização de aquisição cientifica e técnicas que ocorrem em outros âmbitos da atividade humana (1996, p. 27).

Para a autora (id. p.27), as reflexões, as ações desenvolvidas, assim como outras atividades, são destinadas à produção de meios para atuar no ensino, como também à produção do conhecimento, controlando e conduzindo as ações sobre o ensino.

Assim, como a prática é um reflexo no cotidiano do professor. “A formação docente exige um repensar (D’AMBROSIO, 2009, p. 97). Nesta reflexão é que as autoridades pensam em melhorar a formação do professor. Assim, seria muito importante um novo pensar em direção à educação permanente desse profissional da educação.

**Considerações Finais**

O ensino da matemática é fundamental na vida dos estudantes, começando pela educação infantil. Esse componente está interligado com a língua materna.E tem como objetivos desenvolver o pensamento da criança,através do brincar,do convívio com outras crianças e adultos de sua confiança.Podendo assim,expressar seus sentimentos,suas emoções e desejos.

Assim, podemos compreender que o ensino da matemática está interligado com outros componentes curriculares. E nessa interlocução pode o professor desenvolver a sua metodologia, a partir dos conhecimentos que a criança adquire nos seus convívios familiares e na sala de aula.

Nesse sentido, os conceitos articulados no ambiente escolar,pode o professor desenvolver sua prática pedagógica,dando significado ao aprendizado da matemática dentro e fora do ambiente escolar.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL**,** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 5ff. 1998.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática da Teoria à Prática.** Campinas: Papirus, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALVEZ Grecia (2009) APUD PARRA, Cecília. **Didática da Matemática:** Reflexões Psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

GASPARELLO e LOMBARDI, **Educação Infantil:** primeiros passos da criança e do educador, Art.: Atividades e Experiências. Ano 8, nº 1. 2007.

MACEDO, Lino de. in**: REVISTA NOVA ESCOLA:** Os Dilemas da Formação Inicial e Continuada. São Paulo: Abril 2007.

PENICK John, in**: REVISTA NOVA ESCOLA:** Os Dilemas da Formação Inicial e Continuada. São Paulo: Abril 2007.

PIMENTA, Selma Garrido, (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_\_. **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REVISTA CONSTRUIR: **Construindo e Formando Educadores**: Recife: Luz do Saber, 2006 – Trimestral.

SANTIAGO, Eliete; NETO, José Batista (Orgs). **Formação de Professores e prática pedagógica** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2006.

SMOLE, Katia; STOCO, Cristina. **A matemática na educação infantil:** A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.