

SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ESCOLHAS, CAMINHOS, DESEJOS...

To be a Mathematics teacher: choices, ways and wishes...

Marinez Meneghelo Passos¹

João Batista Martins²

Sergio de Mello Arruda³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo investigar os fatores que levaram os jovens a escolherem a profissão de professor e mais especificamente a optar pela carreira de professor de Matemática. Participaram desta pesquisa os acadêmicos que cursavam o primeiro ano de licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Londrina, cujos depoimentos foram colhidos por meio da observação participante, compondo, ao final, o que poderíamos chamar de fragmentos de história de vida, sobre os quais lançamos diversos olhares, alicerçados em conceitos pertinentes à multirreferencialidade. A complexidade evidenciada pelo fenômeno em pesquisa levou essa investigação qualitativa a lançar mão de aportes teóricos com pontes em diversas áreas do conhecimento, com a intenção de realizar um movimento de não recortar a situação em estudo, mas ampliar o nosso olhar com relação ao objeto, em um trabalho que se pode chamar de bricolagem.

Palavras-chave: formação de professores. Educação Matemática. multirreferencialidade.

Abstract: *The objective of this work is to investigate the factors which made young people decide to become teachers and, more specifically, to be Mathematics teachers. Students from the first year of the teacher licensing program in Mathematics at Londrina State University took part in this research. Their conversations were recorded during participant observation. The data composed what could be called fragments of life history, which we interpreted from several perspectives through concepts of multi-referentiality. The complexity of the phenomenon we researched called for a theory which bridged several areas of knowledge, with the intention of not dismantling the situation in question by means of its analysis, but rather of increasing our understanding of it, in a work that one can call bricolage.*

Keywords: *teachers' formation. Mathematics Education. multi-referentiality.*

Introdução

A partir do início da década de 1980, as pesquisas em educação passaram a colocar no centro de suas preocupações questões relacionadas ao desenvolvimento profissional e à formação dos professores. Dois livros são considerados como fundamentais para isso. O primeiro deles é o conhecido livro de Donald Schön, *The reflective practitioner*, publicado em 1983, que apresenta como pontos fundamentais da prática reflexiva a "valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática" e a "pesquisa como um instrumento de formação de professores" (PIMENTA, 2002, p. 22). O segundo livro é *L'enseignant est une personne* de Ada Abraham, publicado em 1984 (*apud* NÓVOA, 2000, p. 15). Ambas as obras,

¹ Professor Assistente da Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Matemática. E-mail: marinezmp@sercomtel.com.br

² Professor Assistente da Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Psicologia Social e Institucional. E-mail: jbmartin@sercomtel.com.br

³ Professor Assistente da Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Física. E-mail: sergioarruda@londrina.net

colocavam a questão da identidade docente como uma das questões centrais: como e porquê uma pessoa se torna professor?

Segundo Nóvoa (2000, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de desconstrução de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (grifo do autor)

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (DIAMOND, 1991, *apud* NÓVOA, 2000, p. 16)

Parece-nos que complexidade é de fato um termo apropriado para se falar do tornar-se professor. Isto é o que nossos dados apontam, conforme discutiremos neste trabalho⁴.

O panorama atual com relação à profissão de professor não é nada convidativo e até certo ponto chega a ser desanimador. As informações coletadas junto à Comissão Permanente de Seleção – Copese da Universidade Estadual de Londrina – UEL, analisadas nesse trabalho, mostram, entretanto, que ainda assim, nos dias de hoje, existem aqueles que a escolhem. Entender as razões dessa opção parece ser importante: talvez elas possam nos apontar maneiras mais interessantes de enxergar o processo de formação de um professor, em especial, de Matemática. Este trabalho tem esse objetivo, ou seja, o de investigar os fatores que levaram alguns jovens a escolherem a profissão de professor e, mais especificamente, a optarem pela carreira de professor de Matemática.

O presente trabalho pretende colocar em discussão elementos quase sempre deixados à margem das questões referentes ao processo de formação do professor, quais sejam: aquelas que dizem respeito às escolhas, aos desejos e à motivação inconsciente entre outras, que quase sempre são alijados do processo (embora esses últimos, de fato, não sejam interpretados nesse trabalho à luz da psicanálise).

O trabalho está estruturado em três partes. Na primeira, abordamos a multirreferencialidade, uma perspectiva teórica que parece adequada a esta pesquisa, pois logo de início percebemos a complexidade (conforme definida por MORIN, 1996) do que tínhamos pela frente. De fato, durante o desenvolvimento da nossa proposta – e à medida que nos defrontávamos com a análise de nossos achados – sentimos a necessidade de ampliar nosso leque de olhares, nossa maneira de ver ou de interpretar a realidade que buscávamos compreender. Nesse sentido, procuramos nos aproximar do problema a partir de vários aspectos. Assim, à questão da escolha profissional aproximamos várias outras: identidade, adolescência, desejo, memória, história de vida (utilizando-a na forma de fragmentos), o que nos conduziu ao que se denomina de "perspectiva multirreferencial".

Na segunda parte, apresentamos e analisamos os dados. Participaram desta pesquisa os acadêmicos que cursavam o primeiro ano de licenciatura em Matemática na

⁴ Este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado defendida recentemente. (PASSOS, 2004)

Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2002. Com eles, um dos pesquisadores estabeleceu uma série de conversas, bate-papos em sala de aula e nos corredores da universidade. Esse procedimento compõe o que se denomina na literatura de observação participante. Para descrever os motivos da escolha, apresentados pelos sujeitos em estudo, foram realizadas notas de campo, no período referente a um ano letivo, em todos os dias que os alunos tiveram aula com um dos pesquisadores.

Finalmente, na última parte, apresentamos nossas considerações finais.

A abordagem multirreferencial

Abordar um fenômeno educativo multirreferencialmente significa assumir uma posição epistemológica diferente daquela proposta pelo positivismo e/ou cartesianismo, ou seja, significa reconhecer a complexidade dos fenômenos e que o conhecimento se constrói a partir de heterogeneidade/pluralidade, recolocando assim a discussão a respeito do processo de construção do conhecimento.

A análise proposta nesta pesquisa não se pauta na realização de recortes da realidade em foco, mas sim na ampliação da nossa compreensão do fenômeno em pesquisa a partir de várias perspectivas teóricas, de tal modo que não as reduzamos umas às outras. Perante essa linha de raciocínio e construção, verificamos que a complexidade não está nas coisas, no objeto, mas no olhar que lançamos sobre ele, no olhar do pesquisador, na maneira como o pesquisador constrói sua trajetória, na sua aproximação com a realidade a ser estudada. Aprofundemos um pouco mais esta questão.

Adotar a multirreferencialidade significa abordar as questões levantadas durante a realização deste trabalho, tendo como parâmetro olhar o "humano" de forma plural, "a partir da conjugação de várias perspectivas teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos" (MARTINS, 2000, p. 55).

Por volta de 1966, o desenvolvimento teórico relacionado ao multirreferencial começou a ser composto, paralelamente e concomitantemente ao Movimento de Análise Institucional Francês. Em virtude da complexidade das pesquisas que possuem o homem (professores, pedagogos, psicólogos, entre outros) como envolvidos/objeto de trabalho, concordamos com as palavras de Morin quando afirma que é necessário fazer uma

(...) viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade (usada aqui, de forma aproximada, como multirreferencialidade), a riqueza, o mistério real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isso que eu designo de pensamento complexo. (MORIN *apud* MARTINS, 2000, p. 60, assinalamento nosso)

Para compreender a complexidade dos fenômenos humanos

(...) é necessário recorrer a "... óticas de leitura e de linguagens diferentes (psicológicas, psicossociológicas, sociológicas, econômica etc), heterogêneas, que é necessário saber combinar e articular". (ARDOINO, *apud* MARTINS, 2000, p. 79)

Isto significa dizer que, no contexto da abordagem multirreferencial, o processo de construção do conhecimento se estrutura a partir das implicações envolvidas na relação sujeito *versus* objeto. Assim a complexidade não é intrínseca aos fenômenos, mas ela se constrói a partir do olhar do pesquisador, que aproxima várias abordagens, disciplinas, entre outras, para desvelar os fenômenos.

Desta forma, o trabalho do pesquisador aproxima-se ao do *bricoleur*, isto é, com aquele que se preocupa em construir algo juntando diversas peças, como se estivesse construindo uma colcha de retalhos, tecendo diversos tecidos juntos, realizando uma bricolagem. Pode-se pensar também o *bricoleur* como um aparador de arestas de um processo em construção, como no caso da confecção de uma colcha de retalhos: ele é aquele que, com uma tesoura em punho, apara os retalhos a fim de adequá-los em tamanho e forma, para compor sua colcha.

Cabe salientar que, no contexto da abordagem multirreferencial, o processo de construção do conhecimento se subsidia das relações intersubjetivas que se estabelecem entre o sujeito e o objeto no campo de pesquisa – é um conhecimento implicado.

Por implicação, entendemos.

(...) engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção de classe, e de seu projeto socio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 1985, p. 120)

Isto significa dizer que o conhecimento se subsidia de processos até então desconsiderados no contexto de uma ciência tradicional, quais sejam a subjetividade, o afeto, o inconsciente entre outros.

No que tange à nossa pesquisa, a questão levantada está diretamente relacionada com as experiências vivenciadas por um dos pesquisadores. Isto é, ele sentia-se totalmente implicado no processo.

Ao considerarmos a intersubjetividade, as alterações do sujeito e do objeto, as implicações entre o sujeito e o objeto, a alteralidade, as incertezas presentes no campo de trabalho, o inacabado, percorremos um novo caminho para a pesquisa no campo das ciências sociais.

O multirreferencial acena para a questão do *vir-a-ser/saber-ser-sendo*, considerando que se existe o inconsciente, se existe o desejo, podem existir acontecimentos que não são compreendidos, nem compreensíveis. Isso está relacionado ao fato de que as pessoas não entendem sobre tudo o que querem ensinar ou explicar, elas entendem o que podem entender, isto é, o que se ajusta dentro do seu próprio inconsciente.

A opacidade do objeto em estudo também é considerada como ponto importante na investigação – sendo denominada de negatividade. Conceito esse que aponta para as reações do objeto no sentido de causar perturbação no processo de investigação consciente e até mesmo causá-las inconscientemente.

Além disso, do ponto de vista do pesquisador, Ardoino considera que, além de ele não dominar (no sentido de controle) seu objeto (em função da negatividade que lhe é inerente), ele está **implicado** com (n)ele (MARTINS, 2000, p. 72, grifo do autor).

O que fascina nesse processo sob o qual paira a implicação é que a relação entre o sujeito e o objeto conduz não somente ao desvelamento do objeto, mas também ao desvelamento do sujeito. Isso se deve ao fato de que o desenvolvimento desse conhecimento ocorre por meio de motivações inconscientes, envereda-se pelos desejos, mostra-se nas projeções pessoais, confirma-se pela trajetória pessoal, entre outros fatores.

Todo esse contexto nos leva a indicar para o pesquisador um olhar que se estrutura pautado em um jogo de relações e de interações dinâmicas e complexas. Isso implica que ele (o pesquisador) deva estar convenientemente deslocado na relação e que assuma uma postura de implicação-distanciamento. Segundo Martins (2000), postura assumida que pode contribuir com a análise dos dados, mantendo íntegras as especificidades e competências das partes envolvidas na pesquisa.

Apresentação e análise dos dados

A tomada de dados foi realizada com 38 alunos do curso de licenciatura em Matemática (período noturno) da Universidade Estadual de Londrina. Os tópicos que se seguem são uma amostra dos depoimentos dos alunos pesquisados mediante as situações ocorridas em sala de aula. Ao observarmos todos esses fragmentos de histórias de vida, poderíamos selecionar para desenvolver o trabalho diversos assuntos. No entanto, sistematizaremos as informações tendo como eixo norteador a identidade e aproximando desse eixo as teorias buscadas para a composição de um referencial múltiplo – multirreferencial – que auxilie na análise e na compreensão das informações coletadas e relacionadas às temáticas: memória, adolescência, desejo, prazer, contexto social...

A questão da identidade tornou-se fundamental para a compreensão do problema investigado, pois se encontra estritamente relacionada com a escolha profissional e com a conseqüente inserção do jovem no universo adulto. Nosso trabalho foi entrelaçar vários territórios disciplinares, destacando os aspectos relacionais e históricos aí implicados. Cabe lembrar também que essa implicação, existente entre escolha profissional e identidade, pode ser considerada a partir de várias dimensões: sob uma perspectiva teórica do desenvolvimento humano; sob uma perspectiva sociológica, ou seja, relacionada à sociedade na qual o sujeito está inserido.

Trabalhamos na sistematização dos dados a fim de selecionar as falas que descreviam os motivos ou apresentavam alguma explicação que estivesse relacionada à escolha feita – ser professor de Matemática. Isso ocorreu pelo fato de percebermos que para compor a definição de professor apresentada pelos acadêmicos e durante o levantamento de suas expectativas, havia vestígios que relacionavam fatos vividos recuperados pela memória e que estavam sendo utilizados como parâmetro para a construção da identidade profissional, como se pode observar no comentário a seguir:

No colegial foi quando eu realmente me decidi que seria professora de Matemática. Achava minha professora de Matemática a melhor, queria um dia ser como ela. (5 - f)⁵

⁵ O número e a letra indicam o aluno que participou da pesquisa e se ele é do sexo feminino (f) ou do sexo masculino (m).

Durante os comentários apresentados por esse acadêmico, no que diz respeito à sua busca por profissionalização, sempre encontramos referência ao jeito de ser daquela professora. O que pudemos perceber é que a partir daquele parâmetro (a maneira de ser daquela professora) ele passou a construir e buscar por aquilo que queria ser.

Nas narrativas apresentadas na seqüência, é possível identificar o que Bourdieu (conforme CHARLOT, 2000, p. 35) denomina de *habitus*, em que o sujeito é o produto das relações sociais que estabelece com o meio social em que vive. Cabe notar que os alunos se adaptam a esses fatores muitas vezes sem questioná-los, realizando um movimento em busca dessa regularidade. Nos depoimentos apresentados, tal perspectiva fica muito clara.

Na minha família toda, tios e primos são formados em Matemática ou coisa parecida, ninguém ficou rico, mas também sempre tiveram empregados. (4 - f)

Tenho traços familiares ligados à educação, minha mãe fez magistério e trabalhou a maior parte da vida em escola. Ela dá aula de 1ª a 4ª série há muitos anos. Meu pai começou o curso de Matemática, mas parou para fazer o curso de tecnólogo elétrico em Bauru. Ele não se formou engenheiro, pois teria que cursar mais um ano a faculdade e não pôde por questões financeiras. Como eu tenho não posso perder essa oportunidade. (16 - m)

É possível, também, perceber nesse e em outros depoimentos que a necessidade de trabalhar durante o período diurno já é seletiva em relação aos cursos que esses acadêmicos poderiam escolher. Essa necessidade arrasta junto a si dificuldades econômicas e a busca por salários melhores ou uma complementação salarial. Ou seja, percebe-se com evidência que muitas das opções por Matemática não se deram por prazer ou por uma busca desencadeada pela própria reflexão do aluno, mas pelas circunstâncias que o acometem.

Em virtude dessas forças que fogem ao seu controle chega-se a encontrar falas que colocam em xeque o curso escolhido.

(...) estamos no final do primeiro ano, mas até hoje tenho dúvidas se estou no curso certo e se realmente quero ser professor de Matemática. (35 - m)

Já um outro afirma:

Gosto muito de Matemática, mas, na realidade, não tenho certeza se quero terminar o curso e ser professora, vou tentar entrar em outro curso para ter certeza daquilo que eu quero exatamente. (19 - f)

Cabe salientar, no entanto, que alguns pesquisados têm como perspectiva com a sua escolha romper a influência do meio em que estão inseridos. Muitos dos depoimentos vinculados a essas falas foram seguidos de olhos cheios de lágrimas e uma sensação de nó na garganta.

Com relação à época que morei no sítio, não há muito o que contar, pois no sítio nunca acontece praticamente nada: é somente aquela rotina: trabalhar, trabalhar e trabalhar. Por isso vim para a cidade, queria sair dessa vida dura, mudar um pouco, viver melhor. Moro na casa de uns parentes para poder estudar. (6 - m)

Um outro acadêmico nos dá outra dica:

Minha mãe e alguns parentes também sempre me incentivaram a estudar e a frequentar uma faculdade, para que a minha vida seja diferente da deles, pois eles têm uma vida cheia de sacrifícios. (31 - f)

Dando continuidade à apresentação dos depoimentos, vamos observar agora aqueles que nos remetem à formação da identidade tanto profissional, quanto de cidadão. De uma maneira geral, os acadêmicos envolvidos na pesquisa apontam que sempre gostaram de cálculos e desafios, desde a infância, e que isso é um dos fatores que contribuíram para essa busca pelo curso. Não sabem por que gostam, apenas gostam. Os depoimentos que se seguem mostram muito bem essa dimensão:

Sempre gostei de Matemática. Desde criança, quando saía com meu pai

para irmos ao mercado ou a um restaurante, somava mentalmente todos os valores e, o total, quase sempre estava correto. Talvez esse tenha sido o primeiro passo. (17 - f)

Desde o primário sempre me dei bem em Matemática, a matéria que eu mais me empenhava e tinha vontade de aprender. (23 - f)

Eu achava fascinante tudo que envolvia números, cálculos. (9 - f)

Desde pequena eu me identifico com os números, não que eu saiba tudo, mas sempre gostei de fazer contas, tenho mais facilidade em aprender Matemática do que Português ou história. (31 - f)

O que percebemos (hoje), mediante esses depoimentos, é que esse gosto por cálculos e desafios pode ser um dos primeiros passos na escolha por uma profissão⁶ e que esse fato, em muitos casos, os levava a admirar os professores da disciplina e a idealizar um futuro semelhante ao desses mestres. O depoimento que segue traz esta idéia bem delineada:

Para conversar sobre o que me levou a fazer o curso de Matemática, preciso lembrar de algumas coisas que aconteceram na minha vida: sempre tive uma certa facilidade para aprender Matemática, quando comecei a 7ª série do Ensino Fundamental, tive uma professora muito boa, que tinha amor pelo que fazia, ela despertou em mim ainda mais a vontade de aprender Matemática e de ser um dia como ela. (26 - f)

Avançando um pouco mais na análise dos dados, é possível observar que essa questão da construção da identidade além de ter seu início em tempos mais remotos – a infância – possui, também, suas raízes imersas na questão familiar e no período de adolescência. Período esse em que ocorrem suas relações com a liberdade e com os lutos (como nos indicam ABERASTURY e KNOBEL, 1981).

Em algumas falas podemos perceber a presença da opinião dos pais, quanto à escolha profissional, que tanto podem ser positivas, quanto negativas. Em um dos depoimentos, o acadêmico expôs com muita franqueza os problemas gerados pela opinião da própria mãe:

⁶ Essa informação é consistente com o encontrado em outras pesquisas. Ver, por exemplo, Arruda e Ueno (2003), Guizelini et al., 2005.

Desde o primeiro vestibular que fiz, julho/2000 queria ter feito para Matemática, mas como minha mãe queria ter orgulho de ter uma filha importante, socialmente, prestei para Biomedicina e não passei. (...) Por mais que as pessoas me achem maluca (minha família), tenho a certeza de que este caminho foi muito bem decidido. (17 - f)

Em outros casos, no entanto, a questão familiar funcionou como uma influência sobre a escolha do adolescente, propiciando a ele certo conforto durante a sua escolha e em alguns casos, como dizem eles, o gosto pela Matemática é "herança".

Na minha família, tenho vários parentes que são muito bons em "calcular", apesar de não ter ninguém formado neste curso. (23 - f)

Minha família me passou a "herança" matemática, ou melhor, o cálculo. Todos têm verdadeira paixão pelos números, meu pai é engenheiro civil, minha mãe é a única que não tem muita facilidade com a Matemática, mas meus três irmãos puxaram o lado paterno. (34 - f)

Podemos entender esse movimento como uma tentativa de "congelar" o passado e mantê-lo como lembranças "boas" ou "más", de tal forma que elas não interfiram no presente. Durante a análise das narrativas, a memória – sob o tripé: passado, presente e futuro (como nos sugere Capelo, 2000) – teve um papel fundamental na construção das histórias dos acadêmicos e, por conseguinte, de suas identidades.

Outro fato curioso que se destacou durante as aulas foi uma necessidade de retomar o assunto e discuti-lo, novamente, em sala de aula em outro dia, ou, particularmente, com um dos pesquisadores. Tal situação nos possibilitou observar a partir das falas dos alunos, que eles re-elaboravam suas opiniões expressando um repensar, talvez uma reavaliação, uma análise, um julgamento, um estudo mais aprofundado e em alguns casos, como explicaram, ocorreu uma lembrança de fatos relacionados aos discutidos e que naquele momento não foi recuperado pela memória.

Redefini minhas interpretações: professor é o disseminador de idéias. (37 - m)

No que diz respeito à escolha profissional, percebemos um constante tentar, pois à medida que eles se aproximam da idade adulta, a necessidade de se definir por uma profissão se torna mais premente, momento esse marcado pela angústia, pois quando se faz uma escolha deixa-se outra de lado e, para eles, é questionável se a outra escolha não seria a melhor – para trabalhar essa temática (identidade profissional), aportamos em Bohoslavsky (1991). Nos depoimentos de diversos alunos, vemos estampadas essas lutas internas, que muitas vezes se mostraram como frustrações em um primeiro momento e, posteriormente, um repensar sobre o assunto. Em outros casos o processo foi o inverso:

Quando eu parei para pensar "profundamente" sobre as razões que me haviam trazido para o curso de Matemática, descobri que eu estava no caminho errado, o que eu queria, "realmente", era fazer Arquitetura. (30 - f)

A temática da escolha sempre foi rerepresentada em nossa discussão. Nossa intenção, com certeza, não era alterar a vida dos acadêmicos, mas sim criar um espaço de troca, que lhes permitisse refletir sobre suas escolhas. Em uma oportunidade, momento em que o assunto em discussão foi a certeza pela escolha do curso pelo qual havia optado – questão levantada por

um dos acadêmicos – e que interpelou um colega sobre o assunto, as respostas vieram rapidamente, muitos se manifestaram sobre a questão.

Tal temática aparece com frequência em nossos diálogos e expressam de certa forma facetas do problema da escolha: as dúvidas que pairam no ar; tentativas e pensamentos frustrados; um atalho; e até mesmo a certeza de não querer ser professor... A seguir, apresentamos uma pequena amostra dessas narrativas.

Cabe registrar que a sensação de incertezas é uma constante na vida dos adolescentes (ABERASTURY, 1981), pois não é comum encontrarmos nesses jovens pautas de conduta estabelecidas rigidamente. Os depoimentos que seguem trazem esta dimensão:

(...) estamos no final do primeiro ano, mas até hoje tenho dúvidas se estou no curso certo e se realmente quero ser professor de matemática. (35 - m)

Ainda não estou certo para que lado devo seguir, mas daqui a um ano espero já ter decidido. Dando aula, pesquisando, ou até mesmo trabalhando com contagens, o que quero é seguir aprendendo a matemática, mas talvez nem termine o curso de Matemática. (1 - m)

No início, eu não estava certa sobre qual curso eu deveria fazer, pois estava em dúvida entre Biologia, Administração e Matemática. (33 - f)

Futuramente, pretendo ser também engenheira, aliás, após o término do curso de Matemática eu estarei melhor nos meus cálculos e mais inteligente e poderei assim ser uma ótima engenheira civil e realizar o meu sonho e o sonho do meu pai. (2 - f)

Gosto muito de Matemática, mas eu acho que não quero ser professora. (19 - f)

Não quero ser professora, escolhi licenciatura, porque pela parte da manhã não daria certo eu estudar. (34 - f)

As escolhas, por sua vez, também são marcadas pelas relações, e muitas delas influenciam o escolher, são os caminhos traçados por outros que influenciam os percursos, os olhares, as decisões... Dentre as pessoas que influenciaram as escolhas dos nossos acadêmicos, sobressai a figura do professor, vejamos:

Foi a maior decepção. No 1º dia de aula, a professora de Matemática, 6ª série, já não queria me deixar entrar na sala de aula, porque cheguei atrasado, problemas no trabalho. Na segunda aula que ela estava dando, mandou que eu fizesse um exercício que nunca tinha visto. Tem professores que quase destroem a vida da gente mesmo sem saber. (6 - m)

Tive uma professora que disse que eu jamais iria aprender Matemática, pois eu era burra. Se soubesse onde ela está eu chamaria ela para a minha formatura. (19 - f)

Os professores dos Ensinos Fundamental e Médio, muitas vezes não têm consciência do que podem provocar em seus pequenos pupilos. Quando um aluno começou a citar um de seus professores como elemento motivador para que ele fizesse o curso de Matemática, foi um alvoroço: todos queriam falar ao mesmo tempo e todos tinham histórias para serem contadas.

Alguns desses profissionais deixaram lembranças positivas nesses alunos, outros, no entanto, mostraram um caminho árduo, que mais tarde, felizmente, indicou alguns ganhos,

mesmo que por satisfação de desejos secundários, tanto que afirmam estar fazendo Matemática em função desse desgosto – "estou mostrando a ele que eu não sou burro, vou me formar em Matemática" (19 - f) – desabafa um aluno.

Sempre gostei de Matemática, e tive um professor que me fez apaixonar cada vez mais pela Matemática. (4 - f)

Depois que tive uma professora muito legal da sétima série, comecei a pensar em fazer faculdade de Matemática, pelo fato de outras matérias que tinha na escola não me chamarem tanto a atenção como Matemática. (26 - f)

Sentir-se diferente ou diferenciar-se da maioria dos alunos da sala foi considerado, por alguns, o motivo por estarem cursando Matemática. Quando interpelados a respeito, manifestaram-se da seguinte forma: como é prazeroso ter o domínio sobre conceitos não compreendidos pela maioria dos alunos com os quais conviviam. Em um dos depoimentos, um aluno comenta que sua professora primava essa habilidade e o diferenciava, ainda mais, ela mostrava esse sentimento por meio de alguns comentários que fazia na sala de aula. Isso desencadeou nele toda essa vontade em continuar sendo diferente.

Todos, ou quase todos os alunos, tinham medo de Matemática... eu não, por isso me sentia diferente e muito bem, achava que era melhor que eles. (14 - m)

Esse tópico poderia ser sinonimicamente denominado "eu gosto que os outros gostem de mim". Esse acontecimento desencadeou uma série de comentários relacionados ao "outro" e que descrevemos na seqüência:

Agora, vamos falar sobre o curso de licenciatura, acho que minha resposta é simples: gosto de saber que uma pessoa entendeu algo que eu tentei ensinar. É muito bom ouvir quando meus sobrinhos falam para os amigos deles – "foi meu tio que me ensinou isso". (29 - m)

Sei o tanto que um professor tem que trabalhar para conseguir viver bem, mas por outro lado você tem a gratificação ao ver um aluno formado se lembrar que ele só chegou ali com sua ajuda. (...) Tudo isso vale a pena pelo fato de ter certeza que um professor pode ser tão importante na vida e um aluno. Por exemplo, ele pode até ser chamado para padrinho de casamento desse aluno, isto aconteceu com meu pai (...). Outra gratificação é ver um projeto seu dando certo e ver seus alunos ali empenhados, conseguindo alcançar os objetivos esperados. (...) Tudo isso eu vi e vivi com meu pai nos poucos anos, somente três, que ele atuou como professor. Presenciei muitas vitórias e poucas derrotas junto com todos os alunos dele. (11 - f)

Quando ia preparar com as outras alunas o conteúdo dos estágios nas escolas municipais, tinha preferência pelos conteúdos de Matemática, mesmo que fossem do nível primário, pois tinha mais facilidade para ensiná-los. É bom ser admirado quando se sabe fazer bem-feito uma certa coisa. (26 - f)

Tenho uma prima que é professora, fez letras e hoje dá aulas, e eu acho que eu me pareço um pouquinho com ela, na personalidade, ou sei lá, nós temos alguma coisa em comum, quanto a correr atrás daquilo que nós desejamos. (31 - f)

Considerações finais

Pudemos observar, a partir dos relatos, que a escolha de uma profissão, como a de professor de Matemática, pode ter razões diferentes para um mesmo aluno, ou a mesma razão para alunos diferentes. A aluna 26 - f, por exemplo, apresenta as seguintes razões: teve uma "professora legal", tinha "facilidade" para aprender e ensinar Matemática, o que a tornava admirável aos olhos dos outros. Já a aluna 31 - f, além de gostar de fazer contas, foi incentivada pela mãe e por parentes e se identificava com uma tia que era professora. Por outro lado, apresentaram a razão "gostar de Matemática" os alunos 4 - f, 17 - f, 19 - f, "facilidade" em aprender Matemática pelo menos os alunos 26 - f e 31 - f e influência de algum professor os alunos 4 - f, 5 - f e 26 - f.

De certa forma, isso explica o título do trabalho: escolhas, caminhos e desejos. Ou seja, são muitos os tipos de escolhas, variados os desejos e diferentes os caminhos que levam as pessoas a se tornarem professores. Essa complexidade inerente ao tema, indica que uma abordagem a partir da multirreferencialidade pode ser apropriada para problemas como o que trouxemos aqui, o que nos remete a Candau (*apud* MARTINS, 2000, p. 189), quando aponta que a formação de professores deve ser considerada sob um enfoque multidimensional e aproxima dessa proposição a noção de implicação, destacando a necessidade de reconhecimento da dimensão afetiva durante o processo de formação. Isso indica que devem ser proporcionadas situações em que os indivíduos possam vivenciar e refletir sobre seus engajamentos pessoais e coletivos.

Martins (2000) assinala também, citando Bohoslavsky, que:

(...) a opção profissional expressa uma relação direta ou indireta com o passado, presente e futuro dos indivíduos, que devido à situação de escolha são redimensionados. (...) a opção profissional também emerge de um contexto mais amplo, que diz respeito às ordens institucionais, familiar, escolar e da produção, com as quais o indivíduo estabelece relações. (p. 187)

Além disso, muitas das razões alegadas para as opções e sentimentos em relação ao tornar-se professor, na verdade, parecem apontar para algo que vai além da explicação racional. Ou seja, embora justificativas sejam dadas para essa ou aquela escolha, algumas delas parecem ser irredutíveis e, em última análise, incompreensíveis até mesmo para aquele que a fala. Frases como "sempre gostei de Matemática" ou "gosto de saber que uma pessoa entendeu algo que eu tentei ensinar", de fato podem nada explicar, porque freqüentemente nós não sabemos por que gostamos de uma coisa ou outra⁷. Em outras palavras, o que poderíamos chamar, com Lacan, de o desejo do professor ou o desejo docente (LACAN, 2005, p. 190), resta como um conceito a ser investigado.

Referências

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. 92 p.
- ABRAHAM, A. *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF, 1984.
- ARRUDA, S. M.; UENO, M. H. Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de Física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 159-175, 2003.

⁷ Em Guizelini et al., 2005, pode ser encontrada uma tentativa de interpretar o gostar de Matemática em bases psicanalíticas.

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 280p.
- BOHOSLAVSKY, R. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 218p.
- CAPELO, M. R. C. *Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93p.
- COPESE - Comissão Permanente de Seleção. CAE - Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação da Universidade Estadual de Londrina.
- GUIZELINI, *et al.*, O gostar de Matemática: em busca de uma interpretação psicanalítica. *Bolema*, Rio Claro, v. 23, p. 23-40, 2005.
- LACAN, J. *A angústia*. O Seminário, livro 10. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- MARTINS, J. B. *A abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos*. São Paulo, Março/2000, 212p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. 214p.
- PASSOS, M. M. *O ser professor de matemática e a reconstrução da subjetividade: estudo realizado com alunos do 1º ano do curso de Matemática da Universidade Estadual de Londrina*. Londrina, 2004. Março/2004, 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes - Ceca - Universidade Estadual de Londrina.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 224p.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

**Artigo recebido em junho de 2005 e
selecionado para publicação em novembro de 2005.**