



Universidade
Estadual de Londrina

MARINEZ MENEGHELLO PASSOS

***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

MARINEZ MENEGHELLO PASSOS

**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.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Martins

LONDRINA

2004

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Catalogação na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

P289s Passos, Marinez Meneghello.
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.
/ Marinez Meneghello Passos.- Londrina, 2004.
151f.

Orientador : João Batista Martins.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual
de Londrina, 2004.
Bibliografia: f. 140-151.

1. Matemática - Estudo e ensino – Teses. 2. Matemática - Pro
fessores - Formação – Teses. 3. Matemática – Prática de ensino
– Teses. I. Martins, João Batista. II. Universidade Estadual de
Londrina. III. Título.

CDU:

51:37.02

MARINEZ MENEGHELLO PASSOS

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.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista Martins
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa
Universidade Metodista

Prof^a. Dr^a. Maria Regina Clivati Capelo
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, _____ de _____ de 2004.

DEDICATÓRIA

*A todos que fazem parte da minha história de vida e ajudaram a construí-la.
Em especial aos que me acompanharam
nesses últimos quatro anos,
quando estava envolvida com
esse processo de pós-graduação e
puderam sentir os diversos momentos
pelos quais passei – de decisão, de dúvida,
de persistência, de desistência, de conquistas,
de angústias, de compreensão, de desconhecimento,
de busca, de divagação...*

*Para Sergio, meu marido.
Para Adriana e Mariana, minhas filhas.
Para Iracilda e Antonio, meus pais.
Para Angela e Luiz Fernando, minha irmã e cunhado.
Para Nair e Antônio, meus sogros.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de louvor.

Louvor por estar amparado, apoiado, cercado, envolto, imerso, afogado, desmanchado em carinhos, preocupações, considerações, opiniões, execuções, facilitações, desconsiderações...

São tantos os agradecimentos que podemos até lhes dar nomes e é isso o que tentaremos realizar nas próximas linhas, esperando que essa multiplicidade coloque a todos no mesmo patamar de relevância.

Agradeço:

A quem me re-introduziu e re-despertou para a área de pesquisa – Meu marido Sergio de Mello Arruda.

A quem me apresentou um referencial teórico e eclético e que contribuiu para o meu re-acordar para a pesquisa e que diversas vezes em suas “pirações” quase me enlouqueceu – Meu orientador João Batista Martins.

A quem me provocou no exame de qualificação – Titulares da banca: Joaquim Gonçalves Barbosa e Maria Regina Clivati Capelo.

A quem me proporcionou ter vida e uma história para ser contada – Minha mãezinha Iracilda Meneghello Passos e meu paizinho Antonio da Silva Passos.

A quem me fez devorar os livros sobre adolescência – Minhas filhas Adriana e Mariana.

A quem me ajudou coletar e sistematizar as informações – Nossa (mas também minha) secretária Odete Aparecida Radigonda.

A quem me deu de bandeja todas essas informações – Meus alunos do primeiro ano de licenciatura em Matemática, 2002.

“Dizem que mais difícil do que adquirir novos conhecimentos é conseguir desprender-se dos velhos. Abandonar uma idéia supõe renunciar a uma parte do nosso pensamento – daquele que consideramos verdade durante muito tempo – e deixar-se fascinar pelo insólito. É nesta capacidade de fascinação que reside o gérmen do progresso”.

ULISSES F. ARAÚJO

Professor do Departamento de
Psicologia Educacional da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP).

PASSOS, Marinez Meneghello. **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. 2004. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender o que leva alguns adolescentes escolherem pelo curso de licenciatura em Matemática. O estudo envolve os acadêmicos que ingressaram em uma turma do primeiro ano do curso de Matemática (fizeram parte da pesquisa 38 alunos) – habilitação licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina. 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 a pesquisadora, também professora de Matemática e igualmente implicada nesse processo – utilizando-se por metodologia a observação participante e trabalhando-se com uma coleta de dados aberta. Para compreender as narrativas, adotou-se como base para análise fragmentos de história de vida e sobre eles lançou-se diversos olhares alicerçados em conceitos pertinentes à multirreferencialidade, adotando como eixo central a identidade e aproximando dele conceitos relativos à adolescência e desejo. A complexidade evidenciada pelo fenômeno em pesquisa levou essa investigação qualitativa a lançar mão de aportes teóricos com pontes em diversas áreas de conhecimento, com a intenção de realizar um movimento de não recortar, a situação em estudo, para analisar, mas ampliar o nosso olhar com relação ao objeto.

PASSOS, Marinez Meneghello. **Being Mathematic Teacher and the Reconstruction of Subjective**: study made with students of the first year of the Mathematics teacher education program of the State University of Londrina. 2004. 151p. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

The objective of this study is to understand why some adolescents choose to become a Mathematics teacher. The study was done with 38 students of the first year of the Mathematics teacher education program of the State University of Londrina. To describe the reasons of the choice, presented by the subjects in study, we have taken notes during the classes over one school year. It was used the methodology of the participant observation and we have worked with an opened collection of data. To understand the narratives, it was adopted as base for analysis the life history which was analysed with concepts of the multi-referentiality, psychology and psychoanalysis. The complexity of the phenomenon in research made us take a qualitative investigation that utilizes theoretical contributions of several knowledge areas, with the intention of accomplishing a movement of not cutting out, the situation in study, but to enlarge our vision of the object.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 APRESENTANDO	10
1.1 PRÓLOGO	10
1.1.1 Prólogo do prólogo	13
1.2 INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 2 IDENTIDADE – O EIXO DO NOSSO TRABALHO	27
2.1 INTRODUÇÃO	27
2.2 A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL	29
2.2.1 Multirreferencialidade: a metáfora do óculos.....	34
2.3 IDENTIDADE – EM CONSTRUÇÃO	36
2.4 FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIA: ENLAÇADAS COM A IDENTIDADE	41
2.5 PINÇANDO ALGUNS CONCEITOS DA PSICOLOGIA E DA PSICANÁLISE	45
2.6 ADOLESCÊNCIA: NO JOGO DA IDENTIDADE	54
CAPÍTULO 3 DE OLHO NAS METODOLOGIAS	62
3.1 COMENTÁRIOS INTRODUTÓRIOS	62
3.2 DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS	64
3.3 A PROPOSTA METODOLÓGICA	65
3.4 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA PESQUISA	73
3.4.1 O contexto das coletas	76
3.4.2 Algumas situações geradoras	77
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
CAPÍTULO 4 OLHARES SOBRE OS DADOS	87
4.1 COMENTÁRIOS INICIAIS.....	87
4.2 BRICOLANDO	91
4.3 ESCOLHAS, CAMINHOS E DESEJOS.....	92
4.4 O QUE É SER PROFESSOR – EM PAUTA	108
4.4.1 Professor – mais do que ser, sentir.....	111
4.4.2 Duvidando sobre a profissão de ser professor	113
4.5 AS EXPECTATIVAS – EM DESTAQUE	119

4.5.1 Desejando seu desejo	128
4.6 CONTRADIÇÕES NAS AÇÕES	130
4.7 COMENTÁRIOS FINAIS	133
CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
5.1 REVISITANDO O QUE FOI FEITO	135
5.2 REVISITANDO O QUE FOI VIVIDO	142
5.3 EPÍLOGO	145
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	156
ANEXO A - INSCRITOS NOS CURSOS QUE PODEM HABILITAR LICENCIADOS NOS CONCURSOS VESTIBULARES NO PERÍODO DE 1996 A 2002, COM ESPECIFICAÇÃO DO CURSO – P. 1 A 7	157
ANEXO B - Apresentando alguns depoimentos dos alunos – uma forma de agrupamento – p. 1 a 77	164

CAPÍTULO 1 - APRESENTANDO

1.1 PRÓLOGO

A primeira parte, dialogada (entre um ator ou alguns atores e a platéia), da peça teatral, no antigo teatro grego – essa é a posição que eu assumirei para prólogo, com a intenção de iniciar a reapresentação desse trabalho à academia.

Foi em 14 de novembro de 2003, isso mesmo! No dia do meu exame de qualificação.

Como todas as sextas-feiras desse ano de 2003, fui à universidade ministrar aula para uma de minhas turmas (noturna) – aula de cálculo diferencial e integral – quando no calçadão da universidade encontrei os meus alunos que participaram da minha pesquisa no ano de 2002.

Encontro-os com freqüência, mas nesse dia o reencontro foi diferente, pois me sentia mais segura para conversarmos sobre o trabalho que havíamos desenvolvido juntos.

Como sempre, um deles me perguntou como andava o nosso trabalho de pesquisa – se eu já havia finalizado e quais foram as conclusões. Quando disse que pela manhã havia ocorrido o exame de qualificação, eles ficaram interessados e me pediram que relatasse os acontecimentos.

Disse que a dissertação estava no carro e que as notas feitas durante o exame, também, e que poderíamos conversar um pouco sobre isso antes do início

da aula. Peguei a cópia da dissertação e passamos alguns minutos revivendo “os bons tempos” (segundo o aluno 36 – m*).

Observando os post-it colocados nas páginas da dissertação, ela foi passando de mão em mão e eles foram buscando o que eu havia destacado.

Nesse momento os alunos receberam o recado de que o professor com quem eles teriam aula não viria. Foi uma euforia só – solicitaram de imediato se poderiam assistir minha aula.

Perguntei aos meus atuais alunos se eles se incomodariam em aceitar meus ex-alunos na sala de aula – não houve objeção. Então mudamos para uma sala maior a fim de que todos pudessem se acomodar e passamos a estudar cálculo diferencial e integral.

No entanto isso não durou muito tempo, pois eles queriam conversar e não tirar dúvidas, juntamente, com meus alunos – relaxei e deixei que tudo se encaminhasse como queriam.

Estavam presentes nesse bate-papo os alunos 1 – m, 2 – f, 3 – m, 6 – m, 9 – f, 10 – m, 11 – f, 17 – f, 20 – m, 21 – m, 22 – m, 25 – m, 30 – f, 31 – f, 32 – f, 33 – f, 36 – m, ao todo 17 alunos dos 38 que participaram da pesquisa. E mais 23 alunos da minha turma.

Em primeiro lugar, localizamos os demais alunos presentes na sala de aula com relação ao que se passava e, pouco a pouco, revivemos naquelas quatro horas os dois anos que haviam se passado.

Saudosamente eles comentaram sobre as aulas:

- Como foi ótimo aquele ano! (2- f)

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

- Como a gente aprendeu muita Matemática. (9 – f)
- Sinto saudades dos nossos bate-papos. (22 – m)
- Bem que o tempo podia voltar. (10 – m)
- Por que a senhora não dá aula para a gente de novo? (11 – f)
- Bem que você poderia solicitar ao chefe do departamento para trabalhar novamente com a gente? (36 – m)

Foram muitos os comentários que tinham esse sentido. Confesso que tudo isso foi muito bom, foi um acaso muito feliz – acertei na loteria.

Outros depoimentos que me deixaram muito satisfeita (talvez orgulhosa de mim mesma, por que não?), foram aqueles que mostraram que a minha presença naquele ano letivo “fez a diferença” e que até hoje eles se sentiam mais críticos (36 – m), mais pensativos (2 – f), mais preocupados com o curso e com as vontades que possuíam (11 – f).

Conversamos também sobre a vida, quem estava namorando, os bebês que haviam nascidos (vimos até algumas fotografias), quem não havia se apaixonado, os problemas familiares – me senti muito próxima daqueles alunos, me senti, mais do que nunca, confidente.

O que posso perceber com essa relação é que os laços formados são profundos e não se desfizeram com a minha ausência durante o último ano, a afetividade, a confiança, o carinho e a cumplicidade, ainda existem e acredito que podem se manter por muito tempo.

Esta experiência me indica que os mestres deveriam ser diferentes (agirem de outra forma) com seus alunos, levando em consideração o ser humano que está à sua frente e buscando um relacionamento humano em primeiro lugar e,

posteriormente, o conteúdo a ser trabalhado – como bem colocou um aluno (9 – f) – como a gente aprendeu muita Matemática.

Tudo isso me fez recordar o primeiro dia em que fui para a sala de aula com meu caderno de campo – a esse fato, chamo hoje prólogo do prólogo – pois poderia ter sido o nosso diálogo antes de iniciarmos essa história do dia 14 de novembro de 2003.

1.1.1 Prólogo do prólogo

As notas que passarei a apresentar foram escritas em 21 de novembro de 2002, quando me aventurava pelo campo de pesquisa na busca de informações para o desenvolvimento da minha dissertação.

“Como é o meu deslocar para a sala de aula.

Até que enfim, eu, toda metódica, peguei caderno e caneta para iniciar meu caderno de campo.

A primeira pergunta que me fiz é: ainda dá tempo para coletar informações dessa forma, com tantos detalhes?

Pois as informações colhidas anteriormente não foram tão detalhadas, ou seja, elas foram menos sistematizadas: uma conversa aqui, outra acolá, um e-mail, um telefonema, um desabafo no corredor e tudo isso ia sendo anotado, em folhas de blocos e colocadas em uma pasta, outras eu recebia por escrito. Entretanto fazer o meu próprio diário de campo, relatando o que havia se passado na sala de aula durante aquele dia isso ia além do que eu pretendia realizar, e não havia me ocorrido, ainda, essa possibilidade.

Ao mesmo tempo em que parece desnecessário e desconfortável fazer isso, vejo nesse ato uma coisa inédita em minha vida, um diário, o registro dos meus anseios e visões, a minha exposição.

Mas, vamos lá, mudar é preciso, experimentar novas situações, aventurar-se pode ser emocionante.

Percebo até uma dose maior de adrenalina no meu organismo, pois para mim tudo isso é um motivo novo, é diferente.

Que me desculpem os leitores, pela minha inocência, mas só eu sei o que estou passando.

Só eu sei que registrar emoções, opiniões até que não tem problema, mas sentimentos é muito complicado.

Hoje após o encontro com o meu orientador tinha horário marcado com o médico e foi no consultório que todo esse relato e anotações tiveram o seu início.

Não há nada mais tedioso que sala de espera de consultório médico.

A atitude de trazer/levar o caderno já havia me passado pela cabeça e já havia sido incorporada, porém não tinha a profundidade exigida pelo momento.

O caderno sempre esteve lá, mas nunca foi usado.

Tirar o caderno do carro quando parava no estacionamento: essa era a questão.

Parecia até que existiam duas pessoas brigando dentro de mim, uma que posso identificar como a pesquisadora, querendo dar continuidade a um trabalho de pesquisa, ou potencializar mais o seu trabalho ou ter mais informações para as pesquisas.

A outra força vem de uma personagem que posso identificar como a Marinez, que é reservada, não gosta de se expor, não gosta de falar sobre o que sente, não gosta de falar/contar particularidades sobre assuntos pessoais e detesta mostrar suas emoções.

Entretanto a pesquisadora começava a vencer esta batalha.

Basta, agora, verificar se esta atitude perdura e torna-se um ato religiosamente internalizado, passa a ser uma necessidade, vira um hábito, uma maneira de ser. Cabe a pergunta: haverá registros em todos os dias de aula?

Mediante a decisão tomada fico me perguntando se a partir desse momento os bate-papos não irão minguar ou se as situações ou acontecimentos que deflagraram as coletas anteriores não parecerão “chinfrim”, pois há a

necessidade de um registro onde entre também em jogo a minha atuação e até o momento eu só estava coletando a fala, os relatos, as opiniões dos meus alunos.

Vejamos como tudo terá encaminhamento.

Com certeza voltarei a tocar nesse assunto.

Até o momento, tudo o que ouvi dos alunos, não é novo, nem com relação às histórias relatadas sobre suas vidas e as opiniões que possuem sobre estar formados, o que esperar do curso de licenciatura, o que é ser professor de Matemática, que professor a gente não quer ser...

O que tem me encantado é a forma como nos últimos dois anos eu tenho observado esses alunos, como eu tenho visto ou ouvido outros “porquês” em suas falas, eu tenho visto com mais detalhes o movimento que eles fazem, eu os tenho visto diferentes, de outro jeito, por outro prisma, sob os olhares de alguns referenciais teóricos que eu não conhecia anteriormente.

Na realidade tudo parece adquirir outro brilho, ter outro valor.

Quando se fala nas implicações isso me gela a espinha, como é difícil falar sobre mim.

Como é difícil enxergar onde elas estão.

Mas por que eu estou agindo assim?

Creio que não é somente em função da pesquisa, eu gosto de ser legal com meus alunos – como dizem eles – eu me preocupo em amenizar os problemas na sala de aula e em tornar os nossos encontros agradáveis.

Mas a pergunta é: por que eu faço isso?

Com certeza em função do que é ser professor para mim, do significado que a palavra professor assumiu em minha vida.

Além da transmissão de conteúdo a ser realizada, obrigatoriamente, há algo a mais a ser feito.

Entretanto deve ser feito em um clima agradável, fica muito mais fácil.

Essa não é uma posição atual minha, sempre fui assim, ou muito próxima disso, no entanto agora estou me preocupando muito mais com esse fator.

Seria em função da pesquisa? Ou uma mudança natural? Ou maturidade profissional? Ou a crise dos 40 anos, pela qual, segundo a sociedade, toda mulher passa?

Até em casa estou mais paciente e refletindo mais sobre todos os acontecimentos.

Não seria então a ordem natural do envelhecimento? A conquista da idade da loba?

Ou seria o desequilíbrio externo, o desequilíbrio do mundo que exige um equilíbrio maior daqueles que pretendem sobreviver a tudo isso?

Não seria um contraponto ao desequilíbrio social, econômico, não estaria relacionado com a violência, com a nossa fragilidade e vulnerabilidade?

Ou será que toda essa mudança não precisa de explicação e tão somente de compreensão?

Seria como mostrar que está acontecendo uma mudança e isso se basta.

Basta-se como situação?

Outro fato que me vem sempre em mente é: será que eu não estou em busca de respostas para minhas histórias e memórias, e estou querendo escrever as minhas histórias e as minhas memórias nesses quase 25 anos de magistério?

Por meio das histórias, expectativas, comentários, opiniões, desabafos dos meus alunos, eu revivo minhas circunstâncias, passadas e presentes, e também, re-sonho (sonho novamente o meu futuro).

Eu recupero o vivido, mesmo que fragmentado, para o qual eu busco a compreensão do ocorrido, das escolhas feitas.

Mas para quê?

Tem sentido esse tipo de trabalho, estamos pensando em algo instigante dentro da pesquisa em educação?

Parece às vezes um absurdo estar registrando todos esses fatos, histórias tão comuns, conhecidas e não registradas.

Mas... registrar, para quê?

Parece que esses registros terão importância para pouquíssimas pessoas, talvez somente para mim*.

Quiçá dar importância a elas é o mesmo que dar valor ao que eu fiz a vida toda. Dos meus quarenta anos são vinte e cinco dedicados a ser professor de Matemática.

* Hoje vejo que elas importavam aos meus alunos também, em função de tudo que ocorreu e que está ocorrendo nos últimos dias.

Documentar a história desses alunos que ajudam a escrever a história do departamento onde eu vivo há vinte e um anos – será que isso não se basta?

Precisa justificar ainda mais?

Procurarei a cada dia enfatizar as histórias relacionadas a essa escolha, às expectativas que eles possuem, às angústias que eles e eu carregamos, e, talvez, simplesmente a fala, vaga, mas que a mim sempre interessou e nesse momento em especial eu procuro entendê-la.

Será que eu não estou tentando justificar ou valorizar o meu próprio tempo, tudo o que eu vivi até hoje?”

Encerro aqui o nosso diálogo inicial, o prólogo e o prólogo do prólogo, que como define a boa conduta de um trabalho textual, apresenta ao leitor o “tom” do que iremos desenvolver.

Na seqüência, de maneira mais formal, mostrarei como esse trabalho acadêmico foi se formando e se compondo, porém agora de maneira mais técnica – mais “coisificada”.

1.2 INTRODUÇÃO

A despeito dos inúmeros projetos e iniciativas para a reorientação do ensino da Matemática que são desenvolvidos desde há muitos anos no Brasil, essa disciplina ainda tem sido uma das principais responsáveis pelo fracasso escolar e pelos elevados índices de retenção, principalmente no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

No documento – Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (BRASIL, 1998, p. 23-24), encontramos as seguintes informações com relação às

provas aplicadas pelo Sistema Nacional de Avaliação Escolar da Educação Básica – SAEB:

[...] na primeira série do ensino fundamental, 67,7% dos alunos acertavam pelo menos metade dos testes. Esse índice caía para 17,9% na terceira série, tornava a cair para 3,1%, na quinta série e subia para 5,9% na sétima série. Nas provas de Matemática, aplicadas em 1995, abrangendo alunos de quartas e oitavas séries do ensino fundamental, os percentuais de acerto por série/grau e por capacidades cognitivas, além de continuar diminuindo à medida que aumentavam os anos de escolaridade, indicavam também, que as maiores dificuldades encontravam-se nas questões relacionadas à aplicação de conceitos e à resolução de problemas.

Neste mesmo documento são apontadas algumas razões para justificar esse fracasso, por exemplo, os principais obstáculos apontados como justificativa para o fraco desempenho dos alunos na disciplina de Matemática, revelados pelo SAEB, os testes de rendimento escolar aplicados em todo o país, são (BRASIL, 1998, p. 21-24):

- falta de uma formação adequada de grande parte dos professores, bem como deficiências na formação continuada;
- interpretação equivocada das concepções pedagógicas, que seriam responsáveis por distorções na implementação de idéias inovadoras;
- problemas relativos à organização e isolamento dos conteúdos;
- desconsideração dos conhecimentos prévios dos alunos;
- descarte de conceitos matemáticos importantes, a pretexto de um trabalho contextualizado;
- falta de clareza do papel que a História da Matemática, a resolução de problemas e outros recursos didáticos podem desempenhar no ensino da disciplina.

Cabe registrar que, pelo menos, na caracterização que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fazem do “quadro atual do ensino da Matemática no Brasil”, nenhuma referência é feita a problemas de relacionamento do aluno com o professor ou com o conteúdo. Entretanto, qualquer professor de

Matemática já ouviu, por parte de alguns de seus alunos, diversas queixas em relação à disciplina, referindo-se, usualmente, às aulas de Matemática como “chatas” e outros adjetivos ainda menos favoráveis: os estudantes parecem demonstrar com a sua fala que tais aulas são um dos momentos de maior desprazer proporcionados pela escola.

De fato, principalmente a partir da 6ª série, grande parte dos alunos começa a conceber a Matemática como algo que “foge à sua compreensão, que é de pouca utilidade prática, gerando representações e sentimentos que vão se concretizar muitas vezes no divórcio entre aluno e conhecimento matemático”, como bem reconhece os PCN em outra passagem (BRASIL, 1998, p. 62).

Felizmente, nem todos alunos rejeitam o conhecimento matemático, ao contrário: muitos demonstram desde cedo uma grande motivação em aprendê-lo. Uma menina da 4ª série do ensino fundamental, por exemplo, a quem perguntamos o que achava dessa disciplina disse que “a Matemática é a melhor matéria do universo”! Além disso, cabe registrar também que, aqueles que gostam de Matemática quase sempre não gostam de disciplinas como História ou Geografia.

Dessa forma, considerando que “gostar” ou sentir prazer em estudar Matemática é um fator importante para o seu aprendizado como também de outras disciplinas afins, como é o caso de Física, Química... e que o aprendizado da Matemática também influencia no aprendizado de maneira geral, pelo fato de desenvolver o raciocínio abstrato, facilitando o aprender de outros conceitos, torna-se relevante entender os fatores que poderiam influenciar a atração ou a rejeição do aluno para com essa disciplina.

Tal perspectiva nos aproximou da questão do prazer/desejo de ser professor de Matemática. Em um primeiro momento, essa problemática, diz respeito

tanto à nossa prática docente no curso de Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como à nossa trajetória profissional. Ela nos implica à medida que atuamos como professora de Matemática e que em algum momento da nossa vida nos colocamos diante dessa escolha profissional.

De um modo geral, esse é o preâmbulo do problema que pretendemos investigar durante a realização desse projeto de dissertação. No entanto, queremos ir um pouco mais longe, além do gostar de Matemática. Pretendemos investigar como alguém escolhe a carreira de professor de Matemática, ou seja, o que leva um jovem adolescente a fazer uma escolha como essa.

Essa indagação se justifica, pois a profissão de professor está sendo, paulatinamente desconsiderada: é uma profissão economicamente desmerecida, sem prestígio social como foi outrora. Quanto a esse aspecto da profissão Freire (1993, p.10) afirma:

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais. (assinalamento do autor)

Apesar de tal situação é grande o número de jovens que busca inserir-se nessa profissão. É o que podemos deduzir da Tabela 1, onde são apresentadas informações a respeito do número de inscritos no concurso vestibular, no período de 1996 a 2002, e que fizeram a opção por um dos cursos que podem formar licenciados na Universidade Estadual de Londrina.

TABELA 1 – INSCRITOS NO CONCURSO VESTIBULAR NOS CURSOS, QUE PODEM CONDUZIR OS CANDIDATOS A SEREM LICENCIADOS, NO PERÍODO DE 1996 A 2002, SEM ESPECIFICAÇÃO DO CURSO

Mês/ano	Total de inscritos no concurso vestibular	Total de inscritos nos cursos que podem habilitar licenciados	%
Janeiro 1996	17667	2866	16
Julho 1996	25115	3050	12
Janeiro 1997	17297	2831	16
Julho 1997	22588	3303	15
Janeiro 1998	20568	3973	19
Julho 1998	22198	3582	16
Janeiro 1999	19444	4380	23
Julho 1999	27558	5282	19
JANEIRO 2000	20724	4661	22
Julho 2000	28090	5449	19
Janeiro 2001	19872	4829	24
Julho 2001	27794	5746	21
Janeiro 2002	19093	4557	23

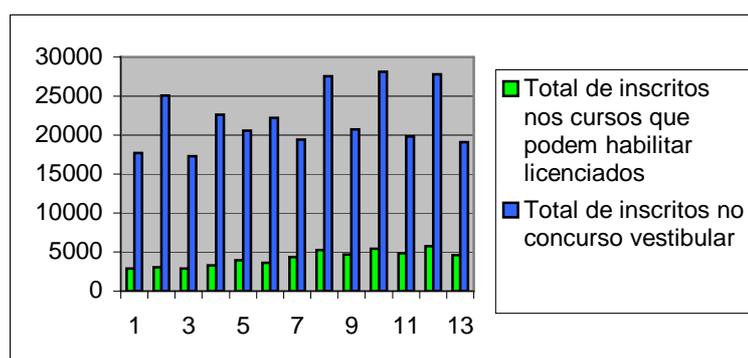
Fonte: Copese/2002 – CAE/ UEL.

Os cursos de licenciatura que foram considerados para a confecção da Tabela 1 são: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia e Química, que, juntos, equivalem a aproximadamente 30% dos cursos oferecidos pela Universidade Estadual de Londrina atualmente*.

* Os dados integrais sobre essa quantificação das inscrições no concurso vestibular podem ser encontrados nos anexos, ao final desse trabalho.

Podemos observar por meio da Tabela 1 que nos últimos anos há uma freqüência constante pela procura dos cursos que podem conduzir à habilitação de licenciado. Já no Gráfico 1, apresentado a seguir, é possível verificar uma relação de proporcionalidade entre os inscritos e aqueles que optam pelas licenciaturas, isto é, conforme aumenta a quantidade de inscritos no vestibular aumenta também o número daqueles que procuram pelos cursos que podem levar o formando à cadeira de licenciado.

GRÁFICO 1 – Relaciona os inscritos no concurso vestibular com aqueles que optaram por cursos que podem conduzir à licenciatura



Fonte: Copese/2002 – CAE/UJEL.

O termo “podem” apresentado aqui se justifica pelo fato de que na maioria dos cursos somente a partir de um período específico a cada um é que o aluno faz a opção pela carreira de licenciado. Quanto ao curso de Matemática, essa condição não ocorre dessa forma, a opção por licenciatura ou bacharelado já está delineada ou apresenta uma tendência no ato da inscrição para o concurso vestibular, isto é, aqueles que escolhem o curso matutino, têm disponíveis nesse horário, disciplinas que os conduzem ao título de bacharel. Caso queiram cursar licenciatura precisam disponibilizar alguns períodos à noite e cursar disciplinas específicas para essa formação. No entanto, aqueles que se inscrevem no curso

noturno têm disponíveis na grade curricular disciplinas que conduzem ao título de licenciado e podem, também, disponibilizar algumas manhãs para cursarem várias disciplinas e apostilarem ao seu diploma de licenciado o título de bacharel.

Na Tabela 2 apresentamos algumas informações a respeito dos concorrentes que procuram pelo curso noturno de Matemática, na última coluna a porcentagem destacada indica a relação entre os dados da 3ª e da 4ª colunas.

TABELA 2 – Inscritos no concurso vestibular no curso noturno de Matemática no período de 1996 a 2002

Mês/ano	Total de inscritos no concurso vestibular	Total de inscritos nos cursos que podem habilitar licenciados	Número de candidatos inscritos no curso noturno de Matemática	%
Janeiro 1996	17667	2866	142	5
Julho 1996	25115	3050	93	3
Janeiro 1997	17297	2831	123	4
Julho 1997	22588	3303	108	3
Janeiro 1998	20568	3973	155	4
Julho 1998	22198	3582	152	4
Janeiro 1999	19444	4380	201	5
Julho 1999	27558	5282	165	3
Janeiro 2000	20724	4661	156	3
Julho 2000	28090	5449	198	4
Janeiro 2001	19872	4829	153	3
Julho 2001	27794	5746	144	3
Janeiro 2002	19093	4557	120	3

Fonte: Copese/2002. CAE/UEL.

A Tabela 2 mostra que a procura pelo curso noturno – licenciatura – de Matemática se manteve constante nesses últimos anos, seguindo o mesmo percurso da tabela anterior. Desde janeiro de 1996 quando os dados mostram uma

porcentagem de 5%; em janeiro de 1997, uma porcentagem de 4%; passando para 5% novamente em janeiro de 1999; e até janeiro de 2002, mantendo-se em torno dos 3%, porcentagem essa também ocorrida em outras inscrições.

Como já comentamos o panorama com relação à profissão de professor não é nada convidativo e até certo ponto chega a ser desanimador, porém como mostram os dados coletados junto à Copese/UEL, ainda nos dias de hoje, existem aqueles que a escolhem. Nesse sentido, esse 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. Com eles estabelecemos uma série de conversas, bate-papos em sala de aula e nos corredores da universidade e realizamos entrevistas semi-estruturadas. Esse procedimento compõe o que se denomina na literatura de observação participante, ou seja, utilizamos como metodologia no empreendimento desta pesquisa o método da observação participante, que nos possibilitou uma tomada de dados que passamos a analisar e a interpretar na busca de explicação para a questão que norteia esta pesquisa.

Sob essa perspectiva nos colocamos algumas questões iniciais.

- Por que essa escolha?
- Por que essa vontade de ser professor?
- De onde vem esse desejo?
- Desde quando esse desejo existe?

Durante o desenvolvimento desse trabalho percorremos várias correntes teóricas, várias disciplinas (sociologia, psicologia, psicanálise...) e várias

temáticas, que se mostraram implicadas com a questão da escolha profissional. Neste sentido tomamos como eixo de nossa discussão a problemática da construção da identidade e, a partir dele, aproximamos outros temas. Uma das temáticas consideradas foi a memória, pois entendemos que a pesquisa possibilitou aos envolvidos nesse processo a oportunidade de refletirem sobre suas opções, atribuindo novos sentidos à sua história e à sua escolha.

Passamos também pela questão do desejo, pois a escolha profissional não se vincula, necessariamente, a um processo racional e nem pode ser entendida como algo estático, mas sempre em movimento, tendo em vista as vicissitudes dos processos sociais que vivenciamos, implicando tanto em aspectos conscientes como inconscientes.

A idéia fundamental da nossa proposta passou a ser então: discutir, através da história de vida das pessoas, os motivos, as indicações que circunstanciaram, delimitaram ou circunscreveram a escolha da carreira de ser professor de Matemática.

Cabe lembrar ainda que as preocupações que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa não recaíram somente sobre os acadêmicos do primeiro ano do curso de Matemática que buscam se licenciar, mas, também, sobre mim, na medida em que sou professora de Matemática e, há mais de vinte anos, fiz minha escolha profissional: a de ser professora de Matemática.

Nesse sentido, as questões que foram dirigidas aos meus alunos foram, também, de certa forma, dirigida para mim. Isso significa dizer que me vi, enquanto pesquisadora, completamente implicada com o desenvolvimento desse projeto e identificada com os acadêmicos que se envolveram nesse intento, processo esse que discorrerei ao longo do texto que se segue.

Com esse empreendimento, enfim, pretendemos responder também outras perguntas que podem ser resumidas da seguinte forma:

- Quais são os motivos que levam uma pessoa a fazer a opção por *ser professor*?
- Quais são os motivos que o levaram a ir um pouco mais além nessa escolha: *ser professor de Matemática*?
- Como se deu essa opção?
- Como essa opção deflagrou essa escolha?

Como argumentamos anteriormente essa pesquisa além de mapear os desejos e as escolhas dos acadêmicos que ingressam naquele ano na UEL no curso de Matemática, traz à tona informações com relação ao caminho percorrido por diversos professores de Matemática.

Tal temática – a da escolha profissional – se torna importante, pois estamos vivendo momentos de grandes transformações sociais que, de uma certa forma, nos levam a repensar o espaço do professor em nosso contexto social.

Além disso, esta pesquisa pretende trazer para discussão elementos que até então estão a margem das questões referentes ao processo de formação do professor, quais seja: aquelas referentes aos desejos, as escolhas, aos "motivos inconscientes" etc... que são alijados do processo. Tal perspectiva pode nos dar algumas pistas sobre procedimentos que devemos adotar junto às reformulações vindouras do curso, fornecer subsídios para nossa prática diária na instituição, além de esclarecer alguns pontos a respeito da nossa própria história de vida.

CAPÍTULO 2 - IDENTIDADE – O EIXO DO NOSSO TRABALHO

2.1 INTRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento da pesquisa – 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, sob uma perspectiva teórica, nos aproximar do problema a partir de vários aspectos.

À questão da escolha profissional aproximamos várias outras: identidade, adolescência, desejo, memória, história de vida, entre outras, abordando-a sob uma perspectiva multirreferencial. Tal opção, por sua vez, nos possibilitou assegurar a complexidade do fenômeno em pauta.

No decorrer deste capítulo, estaremos discorrendo a respeito dos conceitos teóricos utilizados para a composição e desenvolvimento da pesquisa. Num primeiro momento explicitaremos algumas idéias que subsidiam a perspectiva multirreferencial que adotamos na aproximação com nosso objeto de estudos.

As questões que levantamos estão relacionadas com a problemática da escolha profissional. A ela aproximamos outras dimensões por entendermos a complexidade do problema em pauta. Assumir a posição/abordar os fenômenos 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.

Para nós complexo é:

[...] um conjunto de objetos determinados por caracteres comuns. O complexo equivale neste sentido à classe, totalidade, estrutura ou conjunto; a ele se atribui habitualmente um sistema de relações internas que o converte em um todo fechado e autônomo e que permite falar de complexo físico, psicológico, sociológico, casual, de sentido, etc. (MORA, 1971, citado por MARTINS, 2000, p.59)

Dentro desse raciocínio e em busca de esclarecimentos quanto ao nosso aporte teórico, encontramos Martins (2000) que assinala dois aspectos da heterogeneidade implícita no processo de construção de conhecimentos: um que discursa sobre a conjugação de diversas disciplinas para observação, interpretação e análise dos fenômenos relacionados aos seres humanos e outro que procura destacar as questões pertinentes às relações entre o sujeito e o objeto.

O objetivo para a análise dos nossos dados não é mais recortar, mas ampliar nossa compreensão 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.

Assim passamos a construir nosso olhar sobre a questão da escolha profissional pairando sobre vários territórios temáticos: a identidade, a adolescência, o desejo, o prazer, a memória, a história de vida (utilizando essa última na forma de fragmentos)...

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. Com relação ao aspecto relacional, cabe relevar a gama de intersubjetividade inerente a ele, com relação ao segundo destacamos a sua mutação ao longo do tempo.

“Engrossamos o caldo” da nossa discussão recuperando a questão da memória e a questão da história de vida no processo de pesquisa.

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.

Considerando a identidade como o eixo principal de nossa pesquisa, a ele “costuramos” vários aspectos teóricos que passamos a discutir em seguida.

2.2 A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

Nossa pesquisa nos levou a considerar a escolha profissional e seus desdobramentos para o processo de construção da identidade enquanto um fenômeno complexo o que justifica a opção pela abordagem multirreferencial.

Tal perspectiva teórica propõe-se abordar as questões levantadas nessa pesquisa tendo como perspectiva olhar de forma plural o “humano”, “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)

Esta proposta começou a ser construída por volta de 1966, paralelamente e concomitantemente ao Movimento de Análise Institucional Francês. Em virtude da complexidade das pesquisas que possuem o homem (professores, pedagogos, psicólogos...) 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, 1995, citado por MARTINS, 2000, p. 60, assinalamento nosso)

Para compreender a complexidade dos fenômenos humanos

[...] é necessário recorrer a ‘...ópticas de leitura e de linguagens diferentes (psicológicas, psicossociológicas, sociológicas, econômica etc), heterogêneas, que é necessário saber combinar e articular’. (ARDOINO, 1990, citado por MARTINS, 2000, p. 79)

Tal consideração envia-nos para o luto da transparência e da pureza original, como pressupõem o cartesianismo e seus desdobramentos. O reconhecimento da negatividade e da opacidade dos objetos, assim como da intuição (temporalizada) das qualidades diferentes, resultantes de perlaborações, de processos de maturação, de alteração, passam a ser o ponto de partida para a pesquisa dos fenômenos humanos. (MARTINS, 2000, p. 80)

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 x objeto.

Assim a complexidade não é intrínseca aos fenômenos, mas ela se constrói a partir do olhar do pesquisador, que aproxima várias abordagens, disciplinas etc... 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, aparar os retalhos a fim de adequá-los em tamanho e forma, para compor sua colcha de retalhos.

Da mesma forma podemos pensar paralelamente no meu papel durante essa tomada de dados e a construção desse referencial – aparando arestas a fim de compor um trabalho com um determinado sentido.

Esse referencial encontra-se relacionado a metodologias de pesquisa qualitativas empenhadas em trabalhar com sujeitos em seu ambiente natural, apresentar os dados de forma descritiva, determinar com clareza o processo no qual os sujeitos encontram-se inseridos, buscar o significado dos fatos e acontecimentos para os envolvidos. Tal postura epistemológica pode ser descrita como uma forma de trabalho que considera mais relevante o processo estudado do que o produto que poderia ser gerado a partir dessas circunstâncias.

Cabe salientar que, no contexto da abordagem multirreferencial, o processo de construção de 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 sócio-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)

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...

No que tange a nossa pesquisa, a questão levantada está diretamente relacionada com as experiências por mim vivenciadas. Isto é, sinto-me totalmente implicada neste 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-endo, considerando que se existe o inconsciente, se existe o desejo, pode 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 o que faz sentido dentro do seu próprio inconsciente, uma vez que ninguém escapa do próprio desejo.

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, assinalamento 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 pelo 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 leva-nos a indicar para o pesquisador um olhar que se estruture 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.

Como o nosso trabalho desenvolve-se por meio da observação de um grupo de alunos na sala de aula, sala essa em que eu enquanto pesquisadora – era também professora, isso significa dizer que as observações que realizamos ao longo dessa pesquisa eram observações implicadas e que para Barbier

[...] segue o paradigma da complexidade para o qual age na direção de unir em vez de separar e de distinguir ao invés de confundir.

[...]

O observador sabe da relação conflitante com o mundo e os outros. A alteração é essencial. O imaginário, o real e o simbólico tecem uma rede indissociável. A afetividade e a emoção encontram seus lugares dentro da análise e dentro da pesquisa. Os mitos não são mais excluídos da interpretação... (1997, p. 188)

Nessas condições percebe-se que o pesquisador implicado ou em um contexto de observação implicada expõem sua maneira de ser e envolve o outro com suas falas e modos, e com isso consegue registrar até mesmo o secreto e o íntimo. Ele mostra a reciprocidade, aproximando-se ao máximo de seus companheiros de pesquisa.

2.2.1 Multirreferencialidade: a metáfora do óculos

Que sentido dar ao que se faz, eis a questão?

Não sei se apropriadamente, mas nesse item vou tentar exercitar, um pouco, minha memória e interpretação, diante de uma idéia discutida durante a apresentação desse trabalho para a banca examinadora.

Iniciemos com: multirreferencialidade, não tem definição. É uma visão de mundo, uma maneira de realizar uma leitura dos acontecimentos, dos fenômenos.

Na realidade, quando se aporta nesse referencial, cria-se um óculos que será o resultado das nossas aplicações, que será o resultado daquilo que estudamos, quando se constrói um referencial sob as luzes do multirreferencial.

O fato de criar esse óculos não implica no fato de saber utilizá-lo pertinentemente, esses óculos podem nos ajudar a ver os acontecimentos e os dados coletados de forma explicativa, de forma interpretativa ou de forma integrada – quando a explicação e a interpretação caminham em busca da compreensão.

Durante a apresentação desse fato fui levada a perceber que meu óculos está embaçado, e cabe refletir um pouco mais, cabe um certo aprofundamento teórico, na tentativa de desembaçá-lo.

Como o multirreferencial representa as idéias utilizadas na montagem desse óculos que estou construindo para ver as informações coletadas, para ver o mundo. Esse óculos deve me ajudar na leitura desse processo de uma forma singular: “me ver vendo” – “mesmo estando dentro, me ver de fora”. Ainda não sei se isso é possível, mas farei uma tentativa. Esse fato parece ser a complexidade do fazer pesquisa.

Pensando fisicamente sobre essa perspectiva, parece-nos impossível tal experiência, pois precisaríamos estar, ao mesmo tempo, em dois lugares.

Segundo experimentos recentes, com o átomo de berílio (elemento de número atômico 4 da família dos alcalinoterrosos e de símbolo Be, utilizado em ogivas de foguetes, na fabricação de molas de relógios, reatores atômicos, tubos de raio X e em alguns componentes dos computadores entre outros) já se consegue em uma temperatura denominada zero absoluto na escala Kelvin (que equivale a 273 graus negativos na escala Celsius) observar, ou seja, fotografar esse átomo em dois lugares diferentes ao mesmo tempo. No entanto, essas condições de pesquisa denominam-se ideais, nessa interpretação física.

Não querendo dizer que precisamos de uma situação de trabalho ideal para conseguirmos nos “ver vendo”, mas ressaltando que esse fato ainda me assusta – me causa um certo estranhamento.

2.3 IDENTIDADE – EM CONSTRUÇÃO

A identidade, entre os conceitos e definições descritos nesse trabalho, é uma categoria complexa para estudo, porém ela é uma idéia muito importante para a nossa pesquisa, pois a maioria desses alunos que estão ingressando na universidade estão em um processo de construção da identidade profissional.

A noção de identidade tem sido objeto de várias disciplinas: sociologia, antropologia, psicologia entre outras. Tal fato nos indica a complexidade da mesma.

Sob uma perspectiva sociológica o processo de construção da identidade vem marcado pela sociedade em que os indivíduos se encontram. É o que podemos depreender do conceito de "habitus" desenvolvido por Bourdieu.

Apesar deste autor não trabalhar especificamente com a noção de identidade, o conceito por ele desenvolvido nos aproxima dessa problemática.

Para esse autor:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio... que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidade associadas a um meio socialmente estruturado, produzem habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, citado por MARTINS, 2000, p.97)

Sob essa perspectiva Martins (2000) comenta que o *habitus* subsidia o encadeamento de ações humanas. O indivíduo, por sua vez, é o produto das

relações sociais que estabelece com a sociedade que o circunda e da qual é sujeito atuante.

Cada agente, quer ele saiba ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo: porque suas ações e suas obras são o produto de um 'modus operandi' do qual ele não é produtor e do qual não tem domínio consciente, encerram uma 'intenção objetiva', como diz a escolástica, que ultrapassa sempre suas intenções conscientes. (BOURDIEU, 1983, citado por MARTINS, 2000, p. 97)

Considerando-se essa variável social e pensando nesse sujeito como membro dessa sociedade, podemos observá-lo sendo atingido por diversas forças que de um modo geral levam-no a agir, atuar, posicionar-se segundo as situações vividas diariamente.

Assim a sociedade se estrutura enquanto uma realidade objetiva que é vivenciada, respirada e interiorizada pelos sujeitos que dela fazem parte.

Segundo Martins (2000) existem alguns pontos que precisamos destacar dentro dessa linha de pensamento.

Ao considerar que a prática se traduz por uma "estrutura estruturada", predisposta a funcionar como uma "estrutura estruturante", fica claro que o conceito de 'habitus' não se aplica somente à internalização de normas e valores sociais, mas incluem os sistemas de classificação que preexistem às representações sociais, ou seja, atuam na esfera do simbólico – **o mundo social é tratado como um mundo lingüístico e cognitivo, cuja totalidade é mantida por relacionamentos intersubjetivos, dinâmicos e não-mecânicos.** (MARTINS, 2000, p. 98, assinalamento do autor)

A prática é... necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação entre a situação e o 'habitus'... que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma 'matriz de percepções, de apreciações e ações' – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados. (BOURDIEU, 1983, citado por MARTINS, 2000, p. 98)

Tais observações nos levam a considerar o *habitus* sob duas dimensões: a social e a individual. Assim:

Dentro dessa perspectiva, a história de vida de um indivíduo se desvenda como uma 'variante estrutural' do 'habitus' de seu grupo ou de sua classe, o estilo pessoal aparece como um desvio codificado em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social. (ORTIZ, 1983, citado por MARTINS, 2000, p.99)

Balandier e Erikson, ao discutirem a problemática da construção da identidade também indicam essa possibilidade.

Para Balandier a identidade – no caso a nacional – se consolida no interior do seguinte movimento:

Do lado de dentro, são as práticas dos atores sociais (individuais e coletivos) que 'interpretam' e solicitam, utilizam e manipulam, tentam orientar, segundo seus interesses e seus valores, os sistemas de relacionamento sociais de que participam. Do lado de fora, é a interferência 'daquilo que rodeia a sociedade' no plano internacional que engendra pressões (e dominações) e contaminações; que favorece, também, o aparecimento de novas alternativas [...]. (BALANDIER, 1976, citado por MARTINS, 1999, p. 171)

Para Erikson a construção da identidade – no caso a individual – é assim apresentada:

[...] é um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo em constante ampliação de outros significativos para ele. (ERIKSON, 1976, citado por MARTINS, 1999, p. 171)

Tentando superar um certo determinismo sociológico implicado na noção de identidade Martins considera "que o sujeito se constrói a partir de múltiplas

experiências e aprendizagens, podemos dizer que ele é um sujeito mestiço, múltiplo”. (MARTINS, 1999, p. 169)

Apoiando-se nas idéias de Serres, Martins desenvolve suas considerações da seguinte forma:

[...] para explicitar suas idéias sobre esse sujeito múltiplo, utiliza-se da figura de Arlequim, e será esse caminho que nós seguiremos a partir de agora.

Serres nos conta que Arlequim, imperador da Lua, após uma volta de inspeção às terras lunares apresenta-se ao público em uma entrevista coletiva. Quando questionado sobre as maravilhas que ele viu, ele responde que em toda parte tudo é como aqui. O público fica decepcionado. Em determinado momento alguém lhe lança uma pergunta: ‘Hei, você aí, que diz que toda parte é como aqui, quer que a gente acredite também que sua capa é feita de uma mesma peça, tanto frente como na traseira?’ Vale lembrar que Arlequim veste uma roupa feita de vários trapos de tecido, costurados uns aos outros.

[...]

Arlequim começa a despir-se, pois imagina que esta é a única saída para safar-se da armadilha que a pergunta lhe colocara. No entanto, Arlequim não está vestindo uma única capa, logo que tira a primeira, aparece uma outra e, assim, segue despindo-se de envoltórios multicoloridos, ‘Cebola, alcachofra, Arlequim nunca acaba de se desfolhar ou de escamar suas capas cambiantes, e o público não pára mais de rir’. (Serres, 1993, p.3)

De repente, silêncio no público: a última capa do rei acaba de cair, e o rei se apresenta completamente tatuado, o imperador da Lua exhibe uma pele multicolor, muito mais cor do que pele. Nesse momento Serres nos aponta: ‘Quando cai o último véu, o segredo se liberta, tão complicado como o conjunto de barreiras que o protegiam. Até mesmo a pele de Arlequim desmente a unidade pretendida por suas palavras. Também ela é um casaco de Arlequim’. (SERRES, 1993 apud MARTINS, 1999, p. 176-177)

Tal figura – a de Arlequim – nos informa o quão complexa é a análise, a compreensão, a interpretação dos processos implicados na construção da identidade.

Essas considerações nos servem para avaliar fatores como mudança de identidade, principalmente, em função da questão do concurso vestibular. Pesquisar identidade implica levar em conta o passado e o devir desses

acadêmicos além de destacar que ao ingressar na universidade ele está construindo uma nova faceta da sua identidade.

Junto à questão da identidade temos questões vinculadas à escolha e que por sua vez estão encadeadas a fatores que se aproximam de temas como o desejo e o imaginário, aspectos subjetivos e nem sempre perceptivos quando se conversa ou mesmo convive com alguém.

No que diz respeito à escolha, gostaríamos de assinalar que ela pode estar predeterminada quando levamos em consideração o que é ofertado, pois no curso de Matemática oferecido pela Universidade Estadual de Londrina a única opção oferecida para aqueles que podem, somente, freqüentar um curso noturno é a licenciatura em Matemática. E por outro lado, aqueles que optam pelo curso diurno já fazem, de entrada, parte da elite vinculada ao bacharelado, pessoas que em geral pensam em uma continuidade na academia e vêem como opção real a pós-graduação.

Cabe ainda destacar que as informações a respeito da construção da identidade profissional, referendada pela escolha feita no concurso vestibular, precisam considerar aspectos que se referem à interpretação da realidade, da qual podemos nos aproximar a partir das narrativas que os envolvidos elaboram sobre si mesmos e sobre a realidade em que vivem – a partir de fragmentos de suas histórias de vida.

2.4 FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIA: ENLAÇADAS COM A IDENTIDADE

Com a perspectiva de complexificarmos a discussão sobre a escolha profissional e seus desdobramentos no processo de construção da identidade nos aproximaremos de duas questões: a da história de vida e a da memória.

Cabe registrar que a história de vida e a memória do sujeito estão implicadas no seu processo de escolha. É por meio dos fatos vivenciados e das histórias a ele contadas que uma pessoa é levada a tecer seus caminhos e a realizar suas opções. Na construção da identidade profissional, diversos fatos recuperados pela memória indicam com frequência aquilo que o sujeito não quer ser ou não pretende escolher como opção.

Ambas dimensões estão diretamente relacionadas com questões vinculadas à metodologia empregada em nossa pesquisa, pois em nossa tomada de dados recuperamos as expectativas trazidas ou vividas por nossos alunos, expectativas que os acompanham ao longo da vida, que vêm sendo construídas do passado e quiçá tenham suas explicações ou fundamentações em fatos que os acadêmicos devam recuperar em sua memória.

Outro fator importante relacionado à memória nesse contexto de pesquisa é a relevância que precisa ser dada a ela, durante todo o processo de tomada de dados, considerando-a nas suas condições de memória recolocada, reconstituída e coletiva, nesse último caso colocando-se como elemento motivador entre os sujeitos.

Ao contar sua história de vida as pessoas além de recontarem o passado, o vivido, também se posicionam no futuro, uma situação difusa e que pode ajudar a mapear a sua narrativa.

Como tivemos relatos feitos em sala de aula e não houve um aprofundamento na busca de maiores informações sobre a história de cada indivíduo, apontamos que trabalhamos nessa pesquisa com fragmentos da história de vida desses alunos, fragmentos que recuperavam fatos relacionados à pesquisa em andamento.

Sob essa perspectiva percebemos que algumas vezes os alunos avaliam novamente (reavaliam) fatos resgatados pela memória em função de situações ocorridas recentemente, ou seja, em função de valores e opiniões formadas em um passado mais imediato do que o fato em questão, vivido em um passado mais remoto.

Mediante o exposto podemos nos questionar sobre: que significados essas histórias possuem, como interpretá-las, como avaliá-las mediante as narrativas feitas?

As falas dos alunos, por sua vez, nos remetem a um presente, a algo que eles estão vivendo, que está impregnado de passado, e que circunscrevem as histórias de vida desses sujeitos, as esperanças que eles depositam no futuro. Ou seja, os sujeitos ao falarem, se localizam no passado, presente e futuro. Capelo (2000) nos chama a atenção para a avaliação desse tripé temporal.

Esse passado que sobrevive nas lembranças é constantemente sobressaltado pela tirania midiática, que busca introduzir outras referências, datas, fatos ou comemorações que se pretendem mais memoráveis do que as referências vivenciadas pelos próprios sujeitos. O presente é insuportável porque descarta as trajetórias vividas, porque notabiliza os que já são notáveis, porque as novas tecnologias ampliam ainda mais a distância entre presente e passado, enquanto o futuro, que parece estar sempre chegando cada vez mais rapidamente, apresenta-se como o tempo do não-viver. Para os sujeitos que narram suas experiências passadas, a sensação que têm é de que se encontram diante de um não-futuro e, por isto mesmo, o passado constitui o lenitivo. (CAPELO, 2000, p.36)

Assim, a história de vida ou seus fragmentos enquanto perspectiva metodológica nos remete também para o conjunto de sentidos atribuídos pelo indivíduo aos fatos ocorridos ao longo do tempo, re-apropriações relacionadas à sua trajetória, constituintes e constituidoras de sua identidade.

Isso significa dizer que o exercício contar sua história de vida permite aos indivíduos atribuírem novos sentidos aos fatos, aos acontecimentos e aos fenômenos. Permite também nos aproximarmos das transformações vivenciadas pelos sujeitos e acompanharmos seu processo de amadurecimento.

No que diz respeito à nossa problemática, cabe lembrar que ao realizarmos um levantamento sobre a história de vida dos acadêmicos, ao levantar os motivos que os levaram a fazer suas escolhas, estamos nos enveredando por um outro eixo, o sócio-histórico.

Discutindo tal dimensão no contexto da história oral Thompson (1998) afirma:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (p. 22)

A história oral deixa-nos livre quanto às relações geradas e às produções que a precedem.

Devido a essas características, a história oral ajusta-se particularmente ao trabalho por projeto – quer para estudantes em grupo, quer individualmente: em escolas, universidades, faculdades, na educação de adultos, ou em centros comunitários. Pode ser realizado em qualquer parte. Por todo o país, há um sem-número de temas que podem ser estudados localmente; a história de uma indústria ou de um ofício local, relações sociais em determinada comunidade, cultura e dialeto, mudança na família, o impacto das guerras e das greves, e assim por diante. Um projeto de história será certamente viável. Além disso, especialmente se o projeto focar as raízes históricas de alguma preocupação contemporânea, demonstrará muito bem a importância do estudo histórico para o meio ambiente imediato. (THOMPSON, 1998, p. 29)

Entretanto, conforme Thompson, cabem alguns cuidados e comentários: o trabalho de campo, relacionado a essa área, exige habilidades sociais e conhecimento profissional. Segundo o autor isso coloca o trabalho com história oral em lugar vantajoso em relação a outras formas e teorias de pesquisa. Outro destaque apresentado é que pelo fato de estarmos pesquisando proximamente a vida das pessoas, estamos envolvidos em uma situação acrescida de estímulos emocionais e não somente intelectuais pelo conhecimento da teoria que se utiliza. Esse fato coloca o pesquisador muitas vezes em situações profundas e comoventes – numa situação de implicado, afetado.

Quanto ao envolvimento que acaba acontecendo quando se compartilha histórias, diversas ocasiões podem tomar um caráter de desabafo. Fica evidente que uma pesquisa com base em história oral desenvolve vínculos que muitas vezes nos deslocam da posição de pesquisadores, para uma posição que poderíamos denominar de confidente.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindo não só de dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações.

[...]

Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos.

[...]

E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história. (THOMPSON, 1998, p. 44)

Thompson também comenta sobre o surgimento de alguns instrumentos utilizados para a coleta de dados na área de Ciências Humanas: “Em suma, chegamos a era do telefone e do gravador: uma mudança de métodos de comunicação que, a seu tempo, acarretarão alteração tão importante no caráter da história quanto fizeram, no passado, o manuscrito, a imprensa e o arquivo”. (THOMPSON, 1998, p. 84)

Usamos esse destaque como mote para informar que, ao longo do nosso trabalho surgiram várias formas de comunicação, ou seja, a relação que estabelecemos com os acadêmicos foi também efetivada por e-mail; telefonemas; bate-papos informais nos corredores da universidade; recados em provas, listas de atividades e folhas avulsas – tipo bilhetes; que foram devidamente registrados em meu diário de campo.

2.5 PINÇANDO ALGUNS CONCEITOS DA PSICOLOGIA E DA PSICANÁLISE

A inclusão desse item neste capítulo se deve ao fato de que os conceitos aqui discutidos nos ajudam a ampliar a compreensão do fenômeno estudado e contribuem para o desvelamento dos processos psíquicos envolvidos na escolha profissional e na construção da identidade.

Os autores que compõem o aporte teórico vinculado a Psicologia e Psicanálise, nesse trabalho de pesquisa são: Ana Maria Bertão, expondo a respeito de pontes que podem existir entre a educação e a Psicanálise; Maria de Fátima Sarfield Cabral, comentando sobre as capacidades humanas de sonhar, pensar,

criar, conhecer; Maria Cristina Kupfer, que apresenta a teoria do desenvolvimento do sujeito sob os olhares da Psicanálise, lembrando-nos que os desejos podem estar marcados pela fala e também pelo inconsciente; Antonio Quinet, foi chamado na composição desse trabalho pelo fato de colocar o sujeito sob suspeita em função do seu inconsciente, afirmando que em virtude disso esse sujeito se torna sujeito do seu desejo e da sua linguagem; Jerome Bruner, que contribui na análise da narrativa quando diz respeito à interpretação dos significados.

Iniciaremos a composição desse tópico apresentando algumas idéias expressas por esses pesquisadores na ordem em que foram citados.

Bertão levanta questões sobre como a educação pode se servir da teoria da Psicanálise:

[...] os conhecimentos fornecidos pela teoria analítica deverão ser aplicados no campo pedagógico ou deverão informar, apenas, os educadores responsáveis por este domínio? Deverá a própria atitude analítica ser aplicada e integrada na atitude pedagógica, assistindo-se então o nascimento de algo novo e diferente, de uma outra arte (ou ciência) da prática pedagógica? (FILLOUX, 1985, citado por BERTÃO, 1999, p. 26)

Embora não esteja no âmbito desse artigo procurar respostas para essa questão, não quisemos deixar de a apresentar, conscientes da complexidade de que se reveste a relação entre a teoria psicanalítica do desenvolvimento e da aprendizagem e a teoria e a prática da educação. (BERTÃO, 1999, p. 26)

Na continuidade a autora mostra as contribuições que a teoria do inconsciente trouxe para o professor e apresenta esse contexto baseando-se em Freud:

[...] 'a educação tem de escolher seu caminho entre Cila na não-interferência e o Caríbdis da frustração'. E acrescenta: 'Deve-se descobrir o ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de danos (Freud, 1976, p. 182). [...] Freud alerta, ainda, para o facto de a diferente constituição das crianças implicar e exigir a utilização de métodos pedagógicos adequados a cada uma delas. (BERTÃO, 1999, p. 27)

Para localizar-nos com relação aos termos Cila e Caríbdis a autora descreve em nota de rodapé as seguintes explicações:

Caríbdis é 'o nome atribuído a uma terrível corrente em turbilhão existente no estreito de Messinas, na Sicília. Os marinheiros, ao tentar fugir-lhe, iam freqüentemente chocar com o enorme rochedo Cila, na costa italiana. Daí a expressão Cair de Cila em Caríbdis, cujo significado é sair de uma dificuldade para se cair noutra ainda pior [...] (Nova Enciclopédia Portuguesa, Vol. 5, Lisboa, Ediclube, 1991, p. 403, citado por BERTÃO, 1998, p. 27)

É importante destacar a dificuldade dos professores em trabalharem algumas questões em sala de aula e o alerta de Freud, aqui, tem um sentido muito preciso: é necessário um ponto intermediário em sua intervenção sem que o processo educativo seja muito repreensivo. A psicanálise se coloca nesse momento como um corpo de saber e uma técnica específica.

[...] permite, ao educador, um conhecimento do funcionamento do aparelho psíquico e alerta-o para a importância das relações interpessoais na construção da personalidade do indivíduo, para a necessidade de estabelecer relações empáticas com os seus alunos e para o interesse do autoconhecimento, de forma a permitir uma melhor compreensão as suas emoções. (BERTÃO, 1999, p. 32)

Ao finalizar o seu texto Bertão coloca que o professor deve conhecer a si mesmo e sua capacidade e sensibilidade de relacionar-se com seus educandos e que é por meio do diálogo que há uma troca mútua entre ambos, podendo haver a influência dele sobre seus alunos e dos alunos sobre ele.

Afirma, também, que cabe ao professor estar preparado para compreender essas manifestações e usar essa influência de forma que atinja os objetivos educacionais aos quais se propôs.

Cabral, destacando nossas capacidades de sonhar, pensar, criar, e suas influências no processo de construção da nossa personalidade e, conseqüentemente, da nossa identidade, comenta:

Pensar o que significa? Não é um processo abstrato ou algo de puramente intelectual ou racional. Pensar é antes de mais pensar as emoções. Por isso dizemos que algo tem ou faz *sentido* para nós. É um processo e uma experiência emocional a dois, uma ligação humana, um esforço para se compreender e conhecer a si e aos outros.

[...]

E é aprendendo com a experiência emocional e sensorial que a personalidade cresce, ao assimilar seus dados. (CABRAL, 1999, p. 121, assinalamento da autora)

Cabral faz uso de diversos conceitos vinculados à Psicanálise e que servem de pré-requisito para as conclusões apresentadas sobre o conhecimento adquirido por um indivíduo. Entre esses conceitos estão, inicialmente, a concepção e o pensamento: esse primeiro (segundo Bion) diz respeito ao fato de que nascemos com pré-concepções, por exemplo, a busca inata pelo seio materno; quanto ao pensamento ele surge a partir da frustração, seguindo o mesmo exemplo, a não disponibilidade do seio materno. Dessa relação entre mãe e filho, circunscritos nesse problema a solucionar – a frustração pela ausência do seio – leva à tentativa de modificar a frustração, a essa tentativa denomina-se pensamento.

Cabral ainda afirma que “o pensamento é assim, na sua essência uma actividade de ligação e transformação, primeiramente com a ajuda do objecto externo, depois interiorizada”. (CABRAL, 1999, p. 122)

A todo esse processo de desenvolvimento humano aproximam-se questões vinculadas ao sentimento de segurança e de identidade, em relação aos quais a qualidade e a natureza dessas primeiras identificações (mãe x bebê) tem papel decisivo, e sem elas o desenvolvimento não é possível.

Essa capacidade de pensar vai sendo interiorizada pouco a pouco e os “pensamentos crescem em complexidade, abstracção e sofisticação – desde este nível básico até ao nível do cálculo algébrico – de forma a poderem ser manipulados no pensamento, se a evolução for positiva”. (CABRAL, 1999, p.124)

Ainda para a autora:

A teoria do conhecimento que se pode extrair das idéias de Bion e dos seus continuadores supõem, pois, que todo o conhecimento tem origem em relações de objecto muito primitivas, em que actuam a preconcepção e a concepção, o inato e a experiência, a ausência e a presença, a fantasia e a realidade, a frustração, o conflito, a satisfação e a paixão. E algumas características inerentes a estas experiências emocionais intervêm nas experiências posteriores de descobrimento, de aprendizagem, de formulação de novas idéias no campo artístico, científico, estético, ou qualquer outro. (CABRAL, 1999, p. 125)

A partir da leitura de Bertão e de Cabral, podemos identificar algumas pistas que podem nos ajudar a esclarecer alguns aspectos vinculados ao nosso problema: identidade e escolha profissional. Ambas apontam que o processo educativo (pensado de forma mais ampla) se efetiva enquanto um processo intersubjetivo circunscrito pela razão e pela emoção e por conteúdos conscientes e inconscientes.

Kupfer (2000), por sua vez, explora a questão do desejo nos processos educacionais, desejos esses nem sempre dizíveis, pois inconscientes.

No que tange a Psicanálise e suas relações com a educação e com o campo social, a autora comenta:

Ao reconhecer a educação como um discurso social, a psicanálise se põe a dialogar com ela nas escolas, na mídia, na universidade. E ao falar dentro do campo social, deu-se com a psicanálise o que se dá quando um sujeito em análise se põe a falar: transforma-se pelo efeito de retroacção de suas palavras. Ir ao mundo mudou também a psicanálise, que deixou de ser uma prática do divã, e hoje ganhou as instituições, os hospitais – e as escolas. (KUPFER, 2000, p. 118)

Isso significa dizer que, atualmente, a Psicanálise tem sido um recurso para refletir sobre o homem em seu tempo, as instituições sociais entre outras.

Quanto à prática pedagógica a autora afirma que à medida que o professor se vê imerso nesse corpo teórico que a Psicanálise lhe oferece ele “extrairá dali as respostas que lhe aprouverem, fará enganchar em seu **desejo** as ‘respostas’ da psicanálise, [...] transferirá para ali o sentido ditado por seu desejo”. (KUPFER, 2000, p. 118-119, assinalamento nosso)

A autora ainda nos assinala que a Psicanálise não pertence à vertente prática, nem no seu contexto histórico, muito menos quando se aproxima do espaço escolar. Como forma de compreensão dos fatos ela não pretende ser útil e nem busca o controle da situação em estudo. A Psicanálise busca “resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render”. (KUPFER, 2000, p. 120-121) A Psicanálise nos incita a pensar a educação enquanto um encontro intersubjetivo inscrevendo-a na ordem da incontroleabilidade, da incomensurabilidade, pois circunscrita pelo desejo.

A Psicanálise, continua Kupfer, enquanto disciplina, tem como intenção realizar um resgate do sujeito, estabelecendo que para instruir é necessário dirigir-se ao sujeito suposto no aluno. Sujeito esse impregnado de desejos que o movem em diversas direções e que além dos desejos considera as demandas sociais em que está envolvido.

No contexto de nossa pesquisa - enquanto professora/pesquisadora que estabeleceu um contato com um grupo de alunos - as idéias de Kupfer nos remeteram a assumir uma posição diferenciada da postura tradicional do

pesquisador e do professor. Entendendo-me na posição de pesquisador/interventor, Kupfer me auxiliou na medida em que considera que o

[...] profissional psicanaliticamente orientado estará em posição de escuta ativa. Para que esses efeitos se produzam, é preciso, em primeiro lugar, que ele tenha sido colocado pelo falante em posição privilegiada. O falante precisa autorizá-lo a ser seu 'escutante'. Essa autorização é 'assegurada' pela transferência de que ele será alvo. (KUPFER, 2000, p. 138)

Quinet (2000) apresenta a questão da existência do desejo e das demandas envolvidas no processo de desenvolvimento do próprio sujeito, amparando-se na Psicanálise, onde o sujeito é colocado sobre suspeita em função do seu inconsciente e torna-se sujeito do seu desejo e sujeito da sua linguagem.

Quinet nos diz ainda que o sujeito é sujeito do pensamento, atributo que não lhe pode ser tirado e que lhe garante a existência:

Para a psicanálise, o sujeito é também sujeito do pensamento – pensamento inconsciente. Pois o que Freud descobriu é que o inconsciente é feito de pensamento.

[...]

É esse fundamento que motiva a primeira definição estruturalista e dialética do inconsciente enunciado por Lacan: 'O inconsciente é o capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado'.

[...]

O sujeito para a psicanálise é essa lembrança apagada, esse significante que falta, esse vazio de representação em que se manifesta o desejo.

Desidero é o pensar freudiano, pois o inconsciente nos ensina a seguinte proposição: *penso logo desejo, cogito ergo desidero*, pois a cogitação inconsciente presentifica o desejo sexual, indestrutível, inominável, sempre desejo de outra coisa. Mas o pensamento não o define, pois não há representação própria para o desejo, pois, como o sujeito, ele não tem substância; é vazio, aspiração, falta, se não deixaria de ser desejo.

O cogito freudiano é antes de tudo '*desidero ergo sum*', uma vez que lá onde se encontra o desejo está o sujeito como efeito da associação das representações. Desejo logo existo. Desejo é o nome do sujeito de nossa era: a era freudiana. Portanto, o sujeito que a psicanálise descobre nos escombros das patologias, nos caleidoscópios oníricos, nas fantasmagorias da ópera privada, nos corredores das vesânicas – esse sujeito é fundamentalmente desejo. (QUINET, 2000, p. 12-13, assinalamento do autor)

Uma outra orientação da qual nos aproximamos nesta construção teórica sobre nossa temática está relacionada com o trabalho de Jerome Bruner. Cabe registrar que a maioria da coleta de informações foi realizada com base nas falas dos alunos, em situações vividas dentro da sala de aula em relação às quais levantávamos alguns questionamentos ou direcionávamos para um determinado enfoque.

Tendo em vista que em nossa pesquisa estamos enfatizando a relação que estabelecemos em nossa sala de aula e que ela foi estruturada a partir da linguagem, nos coloca diante de um conjunto de sentidos e significados culturais que permearam nossas relações. Nesse sentido, é bastante profícuo, nos aproximarmos de Bruner, pois ele enfatiza a cultura como eixo principal para a construção de uma nova psicologia: a "psicologia popular":

A psicologia popular [...] é um relato cultural do que faz os seres humanos pulsarem. Ela inclui uma teoria da mente, da nossa própria e da dos outros, uma teoria da motivação e do repouso. Eu a chamarei 'etnopsicologia', para tornar o termo paralelo a expressões como 'etnobotânica', 'etnofarmacologia' e às outras disciplinas ingênuas que são eventualmente substituídas por conhecimento científico. Mas a psicologia popular, embora mude, não é substituível por paradigmas científicos, pois lida com a natureza, as causas e conseqüências daqueles estados intencionais – crenças, desejos, intenções, comprometimento – que a maior parte da psicologia científica descarta em seu esforço para explicar a ação do homem desde um ponto de vista que está fora da subjetividade humana, formulada na hábil frase de Thomas Nagel como uma 'visão a partir de lugar nenhum'. (BRUNER, 1997, p.23-24)

Nesse panorama teórico o autor alerta que não pretende cometer o "pecado" de colocar a subjetividade envolvida nos processos de compreensão dos significados pautados na cultura em um patamar explicativo, ela serve somente para nos chamar a atenção para as crenças, os desejos e as intenções dessas pessoas que são os sujeitos da pesquisa.

Grande parte da desconfiança quanto ao subjetivismo dos nossos conceitos explicativos se relaciona, penso eu, com a alegada discrepância entre o que as pessoas *dizem* e o que elas realmente *fazem*. Uma psicologia culturalmente sensível (especialmente uma que conceda um papel central à psicologia popular como fator mediador) é, e deve ser, embasada não apenas no que as pessoas realmente *fazem*, mas no que elas *dizem* que fazem e no que elas *dizem* que as fez fazer o que elas fizeram. Ela também está interessada no que as pessoas *dizem* que os outros fizeram e porquê. E, acima de tudo, ela está interessada em como as pessoas *dizem* que seus mundos são. (BRUNER, 1997, p.25, assinalamento do autor)

Compreender a produção de sentidos sob uma perspectiva cultural significa reconhecer nesse movimento uma historicidade. Atribuir significados também é um exercício de memória, de construção de identidade (pessoal, social e cultural) o que se dá intrinsecamente às relações que estabelecemos com o outro, com a realidade social. Nesse sentido Bruner nos aproxima de uma “psicologia social da memória” quando afirma:

Cada grupo social é organizado e mantido unido por alguma tendência psicológica específica, ou por tendências de grupo, as quais dão ao grupo uma maneira de lidar com circunstâncias externas. Essa maneira constrói as características perenes e especiais da cultura do grupo, imediatamente, estabelecendo o que o indivíduo observará em seu ambiente e o que ele conectará a partir de sua vida passada com essa resposta direta. Ele faz isso especialmente de duas maneiras. Primeiro, oferecendo o cenário de interesse, entusiasmo e emoção que favorece o desenvolvimento de imagens específicas e, em segundo lugar, fornecendo uma estrutura persistente de instituições e costumes que agem como uma base esquemática para a memória construtiva. (BARTLETT, 1932, citado por BRUNER, 1997, p. 55)

Quanto ao significado que as pessoas atribuem a suas ações e falas, Bruner nos assinala que “o conceito central da psicologia humana é o *significado*, juntamente com os processos e transações envolvidos na construção do significado”. (BRUNER, 1997, p. 39, assinalamento do autor)

Isso significa que para entender o que se passa com um ser humano é necessário compreender como suas experiências e suas ações são moldadas pelas suas intenções, intenções que estão sempre enraizadas na cultura da sociedade a que o sujeito pertence.

O texto de Bruner também contribui com nossa proposta metodológica na medida em que ele diz que há algo inerente à cultura, que impele o narrador ou os narradores envolvidos na situação sob observação renegociarem significados. Isso nos leva a compreender o campo de pesquisa como um espaço de negociação de sentidos que se estabelece entre as pessoas envolvidas no processo, e nos remete para nossas implicações – enquanto pesquisadores – que são inerentes ao processo de construção do conhecimento.

2.6 ADOLESCÊNCIA: NO JOGO DA IDENTIDADE

Buscaremos nessa seção caracterizar o processo adolescente tendo em vista que é nessa etapa do desenvolvimento humano, em nossa sociedade, que ele faz uma opção profissional, quando não entra no mercado de trabalho em função de demandas econômicas. Para os psicólogos/psicanalistas

o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades externas. O que configura uma entidade semipatológica, que denominei 'síndrome da adolescência normal', que é perturbadora para o mundo adulto, mas necessária, absolutamente necessária, para o adolescente, que neste processo vai estabelecer a sua identidade, sendo este um objetivo fundamental deste momento da vida.

Para isso, o adolescente não só deve enfrentar o mundo dos adultos para o qual não está totalmente preparado, mas, além disso, deve desprender-se de seu mundo infantil no qual e com o qual, na evolução normal, vivia cômoda e prazerosamente, em relação de dependência, com necessidade básicas satisfeitas e papéis

claramente estabelecidos. Segundo as idéias de Aberastury, podemos dizer que o adolescente realiza três lutos fundamentais: a) o luto pelo corpo infantil perdido, base biológica da adolescência, que se impõe ao indivíduo que não poucas vezes tem que sentir suas mudanças como algo externo, frente ao qual se encontra como espectador impotente do que ocorre no seu próprio organismo; b) o luto pelo papel e a identidade infantis, que o obriga a uma renúncia da dependência e a uma aceitação de responsabilidades que muitas vezes desconhece; c) o luto pelos pais da infância, os quais persistentemente tenta reter na sua personalidade, procurando o refúgio e a proteção que eles significam, que também têm que aceitar o seu envelhecimento e o fato de que seus filhos já não são crianças, mas adultos, ou estão em vias de sê-lo. (KNOBEL, 1981, p. 9-10)

Além desses lutos o adolescente também deve superar outros tais como: luto pelo corpo, pela bissexualidade, luto pela infância, pelo controle do futuro, luto pelo incontrolável. Tais situações por sua vez

[...] exigem do adolescente novas pautas de convivência [que] são vividos, no começo, como uma invasão. Isto o leva, como defesa, a reter muitas de suas conquistas infantis, ainda que também coexista o prazer e a ânsia de alcançar o seu novo status. Também o conduz a um refúgio em seu mundo interno, para poder ligar-se novamente com seu passado e, a partir daí, enfrentar o futuro. Estas mudanças, nas quais perde a sua identidade de criança, implicam na busca de uma nova identidade que vai se construindo num plano consciente e inconsciente. O adolescente não quer ser como determinados adultos, mas, em troca, escolhe outros como ideais. O mundo inteiro com as imagens paternas será a ponte através da qual escolherá e receberá os estímulos para a sua nova identidade.

[...]

O adolescente vai se modificando lentamente e nenhuma pressa interna ou externa favorece este trabalho, pois como toda elaboração de luto, exige tempo para ser uma verdadeira elaboração e não ter as características de uma negação maníaca*. (ABERASTURY, 1981, p. 63-64, assinalamento nosso)

Se por um lado o adolescente sente necessidade de recolher-se para poder re-conhecer-se, situar-se novamente no mundo social, ele também sente a necessidade de falar, de expressar-se.

* Por negação maníaca entendemos falta ou ausência de aptidão/vocação, rejeição, recusa, apresentadas de forma sintomática com o caráter de mania, obstinação.

Segundo Aberastury (1981, p.70):

Na adolescência a comunicação verbal adquire o significado singular de um preparativo para ação e como a palavra está investida de uma onipotência semelhante a que tinha na infância, falar de amor equivale ao próprio amor, e não ser entendido em suas comunicações verbais implica não ser estimado na sua capacidade de ação. Isto explica a susceptibilidade que caracteriza o adolescente quando não é escutado. O fracasso nessa comunicação pode conduzi-lo à ação.

Enquanto vivencia essas experiências o adolescente passa a elaborar a realidade e procura adaptar-se a ela. Esse fenômeno nos indica o alcance da identidade final da adolescência. Nesse sentido Aberastury afirma:

Só quando o adolescente é capaz de aceitar, simultaneamente, seus aspectos de criança e de adulto pode começar a aceitar em forma flutuante as mudanças de seu corpo e começa a surgir a sua nova identidade. Esse longo processo de busca de identidade ocupa grande parte da sua energia e é a conseqüência da perda da identidade infantil que se produz quando começam as mudanças corporais. (ABERASTURY, 1981, p. 14)

O desenvolvimento do adolescente e a formação de sua identidade estão envoltos por diversos fatores e que passam por questões de aspectos sociais e afetivos. Sentindo necessidade em planejar sua vida, ter controle sobre as mudanças que o atingem, ele é impelido a adaptar-se ao mundo externo e isso explica as necessidades de reformas reivindicadas por ele segundo seus desejos. Para ele suas ideologias e sua personalidade devem ser preservadas, entretanto sabe que deve se modificar para a inserção no mundo adulto.

O adolescente passa a compor os seus valores éticos, intelectuais e afetivos, conquistando uma capacidade de luta e colocando-se para enfrentar a afirmação e a negação da realidade que possui nas mãos. A não compreensão dos

seus ideais leva-o à hostilidade e ele passa a desconfiar do próprio mundo em que está inserido.

A realidade social em que o adolescente está envolvido deverá organizar-se de tal forma que possa

[...] aceitar a anormalidade habitual do adolescente, vista desde o ângulo da personalidade idealmente sadia ou da personalidade normalmente adulta, permitirá uma aproximação mais produtiva a este período de vida. Poderá determinar o *entender* o adolescente desde o ponto de vista adulto, facilitando-lhe seu processo evolutivo rumo à identidade que procura e precisa. Somente quando o mundo adulto o compreende adequadamente e *facilita* a sua tarefa evolutiva o adolescente poderá desempenhar-se correta e satisfatoriamente, gozar de sua identidade, de todas as situações, mesmo das que, aparentemente, têm raízes patológicas, para elaborar uma personalidade mais sadia e feliz. (KNOBEL, 1981, p.59, assinalamento do autor)

Tendo passado pelas questões vinculadas à identidade e aos lutos, encerramos esse tópico relacionado à adolescência frente a um jogo com a identidade, discutindo o problema da escolha profissional. Para tanto resgataremos o trabalho de Rodolfo Bohoslavsky, que discute as dificuldades que as pessoas possuem em realizar escolhas conscientes e autônomas, perante as oportunidades que lhes são apresentadas, dentro do campo profissional e do campo educacional, este último vinculado mais estritamente às escolhas sobre o que estudar.

Para desenvolver seu trabalho Bohoslavsky enfatiza e faz um recorte aprofundando sua teoria para a área clínica da Psicologia e da Psicanálise. Aqui focaremos suas discussões quanto à capacidade de decisão do ser humano e sua possibilidade de escolha.

Nesse sentido o autor nos coloca diante de dois planos: o dos problemas e o das problemáticas. O primeiro diz respeito às dificuldades das pessoas em "... alcançar escolhas conscientes e autônomas – quando existem

condições para optar – em relação a estudos e/ou trabalhos”. (BOHOSLAVSKY, 1998, p. xviii) No campo da problemática são considerados setores do campo psicológico e extrapsicológico e é destacada a questão da “escolha mais livre possível, pelas pessoas, da sua vida futura”. (BOHOSLAVSKY, 1998, p. xviii, assinalamento do autor)

É fácil imaginar a complexidade das problemáticas que esta questão compromete. Elas se estendem desde o estritamente psicológico até profundas questões ético-filosóficas e ideológicas, sem esquecer que o humano não pode ser lido somente no nível de análise psicológica, sendo necessário dispor-se teoricamente, para uma leitura convergente, da Sociologia, da Economia, da Antropologia, da Pedagogia... (BOHOSLAVSKY, 1998, p. xviii)

Outra orientação que o autor assinala diz respeito à tomada de decisão.

A estrutura do aparelho psíquico, por um lado, e a estrutura social, por outro, que se expressam através da dialética de desejos, identificações e demandas sociais (que a família, a escola e os meios de comunicação de massa veiculam), não poderão deixar de ser objeto de nossa consideração. A pessoa que decide, suporta e transporta ambas as classes de determinações, fazendo com que o ‘individual’ e o ‘social’ se expressem sempre simultaneamente, tanto nas dúvidas ou obstáculos das tomadas de decisão, como nas soluções a que finalmente se alcance. (BOHOSLAVSKY, 1998, p. xix)

Bohoslavsky nos leva a refletir sobre diversos temas que estão entrelaçados às questões das escolhas, um deles é o futuro que cada um idealiza e que o autor intitula como “a pessoa não é senão o que procura ser”. Além disso, esse futuro tem seus tentáculos presos a um contexto social e que se concretizam na busca de uma carreira, uma universidade, professores, colegas, sem um caráter abstrato, mas com a cara da pessoa. Entretanto, ao mesmo tempo em que o sujeito procura dar ao futuro a sua cara, ele se apresenta como algo desconhecido, ou seja,

por mais que se pretenda construir um futuro adequado a si próprio, isso lhe escapa, não há como controlar – o futuro é uma nova situação, desconhecida, sem controle, imprevisível...

Vinculado a esse futuro colocam-se também uma problemática familiar e a sua inclusão no sistema produtivo da sociedade em que vive.

Cabe destacar que:

Numa sociedade chamada de classes abertas, o exercício de uma profissão pode determinar a mobilidade social ascendente, e muitos adolescentes preocupam-se com a idéia de não seguir nenhum estudo, pelo desprestígio que isso poderia implicar.

Torna-se óbvio mencionar a incidência que tem no problema da organização educacional. A educação nada mais é do que um meio para aderir a um papel ocupacional adulto. Receber a instrução, a formação e o enriquecimento necessários para exercer uma ocupação produtiva dentro da comunidade, e deixar de ocupar um papel fundamentalmente receptivo, é a função primordial – nem sempre assumida – de educação sistemática.

Freqüentemente se observa que o adolescente gostaria de estudar a carreira X e trabalhar na profissão Z. Notamos, aqui, a dissociação entre duas coisas que deveriam estar unidas, mas a ruptura ou dissociação existe com freqüência, não só no adolescente como entre a universidade e a comunidade. (BOHOSLAVSKY, 1998, p. 27)

Nesse sentido entendemos que o problema da escolha profissional não se localiza exclusivamente no plano individual, depositada naquele que escolhe, mas se circunscreve a partir de vários aspectos e implica várias pessoas, vários vínculos. Assim Bohoslavsky (1988, p. 27-28) afirma:

Será preciso analisar os vínculos com o 'outro'. Referimo-nos não só ao psicológico, mas ao fato de que a escolha sempre se relaciona com os outros (reais e imaginários). O futuro nunca é pensado abstratamente. Nunca se pensa numa carreira ou numa faculdade despersonalizadas. Será sempre essa carreira ou essa faculdade ou esse trabalho que cristaliza relações interpessoais passadas, presentes e futuras. (assinalamento do autor)

O autor também salienta que quando um adolescente se vê frente a indagação: “o que fazer” aproxima-se da questão do “quem ser”, ou seja, definir o que fazer é também passar pelo problema de definir quem ser e é também definir quem ele não quer ser na vida.

Para superar/compreender essa situação ele se coloca frente a fatos vividos no passado, fatos atuais e relaciona tudo isso ao que almeja para o seu futuro, faz uma transposição para o que há por vir, tentando controlar esse futuro.

Outro ponto relevante nesse processo é que essa escolha está sendo feita em um período marcado por crises contínuas. O adolescente está em fase de experimentação, de grandes e profundas mudanças. Esses fatores são apontados pelo autor como agravantes para o processo de escolha.

Cabe lembrar, também, que essa busca pela identidade ocupacional do adolescente é um dos momentos de um longo processo que o conduzirá à sua identidade pessoal e está longe de ser determinado como algo definido e definitivo.

Todas essas considerações a respeito de o que fazer, quem ser, quem não ser, formação da identidade ocupacional, estruturação da identidade pessoal, faz parte de um sistema mais amplo que definirá a personalidade desse sujeito e jamais poderão estar distanciados de problemas como falhas, obstáculos, erros, redefinições, ajustes de rotas, mudanças de opiniões, crises...

Seguindo esse raciocínio o autor nos apresenta as crises como “algo que morre e algo que nasce, isto é, crise relaciona-se com a idéia de desestruturação e reestruturação da personalidade”. (BOHOSLAVSKY, 1998, p.36)

Além dos lutos já escritos por Aberastury, levantados anteriormente, cabe destacar aqui aqueles vinculados à escolha de uma carreira. “São os lutos pela perda de onipotência. A relação com os novos objetos e o conhecimento mais claro

da realidade e dos próprios limites implica em um ataque severo à onipotência”. (BOHOSLAVSKY, 1998, p. 41)

No dicionário eletrônico – Aurélio, versão 3.0 – encontramos que onipotente é “aquele que pode tudo, que tem poder absoluto, todo-poderoso, Deus”. O exercício da onipotência na vida do adolescente tem como objetivo assegurar ganhos infantis, “congelar” o passado de tal forma que não sinta as perdas. No entanto, as novas situações decorrentes das mudanças corporais, das novas posições em que ele se coloca no contexto social, trazem uma série de frustrações, pois o abrigam a rever suas posições, rever-se enquanto processo de mudança e assumir novos papéis na sociedade em que vive.

Queremos dizer com isso que a problemática da adolescência pode ser definida como um processo longo que culmina com a conquista de uma identidade que se caracteriza “como a confiança em que a igualdade e a continuidade interiores coincidam com a igualdade e a continuidade do significado que tem para os outros e para si mesmo”. (ERIKSON, 1959, citado por BOHOSLAVSKY, 1995, p. 41)

Cabe considerar ainda que o processo de escolha está vinculado ao desejo e que esse processo é construído ao longo da história de vida das pessoas. O desejo por sua vez pode ser o fator determinante nessa escolha o que nos remete novamente para o ponto central de nossa pesquisa: “O desejo de ser professor de Matemática”.

CAPÍTULO 3 - DE OLHO NAS METODOLOGIAS

3.1 COMENTÁRIOS INTRODUTÓRIOS

Segundo Bogdan e Biklen a investigação qualitativa mesmo sendo utilizada como método de pesquisa na área de Antropologia e Sociologia a mais de um século, só veio a ser denominada sob essa expressão no final da década de sessenta do século anterior.

Ao termo investigação qualitativa passou-se a relacionar diversas estratégias de investigação que partilham características semelhantes ou metodologias aproximadas.

Os dados coletados nessa forma de investigação são ditos qualitativos por serem ricos em detalhes e descreverem de forma pormenorizada as pessoas, os locais, as conversas.

Essa forma de trabalho, geralmente, comporta problemas ou questões que não são passíveis de análise pela manipulação e operacionalização de variáveis e que têm por objetivo investigar os fenômenos em seus locais de ocorrência e com todos os vetores atuando sobre o sistema em observação.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 16)

Segundo os autores as estratégias mais significativas que compõem a investigação qualitativa são a “observação participante” e a “entrevista em profundidade”.

Inicialmente, pretendíamos realizar “entrevistas em profundidade”, no entanto nos primeiros contatos que tivemos com a turma nos vimos diante de uma situação muito complexa o que nos levou a optar em fazer uma observação participante, onde tivemos a oportunidade de estreitar nossas relações e trocar informações.

Os termos pesquisa de campo, relato de campo, caderno de campo que utilizaremos no decorrer do nosso trabalho têm suas origens atrelada às expressões usadas por antropólogos e sociólogos que iam ao campo de pesquisa para coletar os seus dados, em contraposição aos estudos realizados em laboratórios ou outros locais controlados pelo investigador.

A pesquisa qualitativa é chamada de naturalista em função de o pesquisador freqüentar o local em que o fenômeno em estudo ocorre, ou seja, os dados são recolhidos tendo como foco os comportamentos naturais das pessoas. No nosso caso, alunos em uma sala de aula como freqüentadores de uma disciplina da academia.

Além de naturalista, como dito pelos autores, esse tipo de abordagem pode ser denominada de etnográfica, etnometologia, fenomenologia e vem variando ao longo do tempo em função de sua utilização por várias áreas e em função de estar sempre incorporando alguns aspectos novos ou inovadores.

Com relação a essa afirmação do parágrafo anterior, os autores apresentam uma justificativa para o caso:

Isto não significa que todas estas expressões queiram dizer a mesma coisa, nem que algumas delas não tenham significado preciso quando utilizadas por determinados autores. (JACOB, 1987, citado por BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 17)

Escolhemos privilegiar a expressão *investigação qualitativa* como englobando todo o conjunto de estratégias que designamos por 'qualitativas'. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 18, assinalamento dos autores)

3.2 DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS

Nos primeiros quatro meses de pesquisa os alunos não sabiam que estavam cooperando com a realização da nossa dissertação de mestrado. Acreditavam somente que eu era uma professora que agia de forma diferenciada em sala de aula, e que em alguns momentos anotava as falas dos alunos para posteriormente utilizá-las na preparação de aulas. Esse fato pode ser encontrado em narrativas desses alunos que serão estudadas posteriormente.

No entanto, após o encerramento do primeiro semestre de aula, isto é, após o retorno de duas semanas de férias, conversamos a respeito das anotações e do que elas significavam para mim. Solicitei ao grupo a permissão para utilizar minhas anotações para o desenvolvimento desse trabalho. Os alunos responderam afirmativamente minha demanda. Não sei se foi pelo vínculo criado e pela situação gerada por essa pesquisa, mas essa turma a cada dia que passava parecia ímpar, parecia que eu nunca havia tido um relacionamento assim com meus alunos, mesmo considerando-me uma professora acessível e comprometida com os acadêmicos.

A partir desse momento, semanalmente, eles retomavam o assunto, questionando como estava o andamento do trabalho e se poderiam contribuir mais.

Não posso negar que essa prática fez-me preparar melhores aulas – “pelo menos a meu ver”, e posteriormente confirmado por eles próprios em uma avaliação realizada ao final do ano com relação à disciplina lecionada e à postura e conduta do professor durante o ano letivo. Entretanto, gostei do ano lecionado, tanto com relação ao conteúdo estudado em função da disciplina, quanto com relação aos momentos vividos juntos, e que por muitas vezes me trouxeram um toque de nostalgia, lembranças do passado, de coisas vividas há tanto tempo. Acredito também que foram essas anotações feitas durante os encontros (aulas) e os estudos e interpretações das narrativas que deram esse toque de “um bom ano letivo”.

3.3 A PROPOSTA METODOLÓGICA

Nos parágrafos que seguem passaremos a relacionar algumas características que descrevem uma investigação qualitativa.

No contexto da pesquisa qualitativa o investigador é um instrumento principal e a fonte primária de dados é o ambiente natural a respeito do qual pretende-se levantar algumas questões ou compreender fatos relacionados a questões que já se encontram previamente estruturadas.

Os materiais recolhidos em campo, no nosso caso, o registro dos fatos ocorridos em sala de aula e depois transcritos, os recados por e-mail e por telefone, as anotações em folhas avulsas ou em rodapé de trabalhos ou em provas, os bate-papos nos corredores ou durante as caronas ou caminhadas até o estacionamento – todo esse material é revisto pelo investigador e o entendimento

que faz desses documentos torna-se o instrumento central da análise, ou seja, o instrumento sobre o qual a pesquisa se debruçará.

A investigação qualitativa possui um perfil descritivo, os dados recolhidos são compostos por palavras, descrições do ocorrido e não têm uma composição numérica, isso quer dizer, não são manipulados na forma de tabelas, gráficos, percentagens, estimativas e nem possibilitam realizar progressões, que nos induziriam a previsões, e, muito menos, a regressões, que nos remetem a proposições sobre fatos ocorridos.

Robert Bogdan e Sari Biklen descrevem essa característica com as seguintes palavras:

Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (1999, p. 48)

Nesse tipo de pesquisa o proponente do trabalho encontra-se mais interessado pelo processo inerente à situação pesquisada do que nos resultados ou nos possíveis produtos que a pesquisa possa gerar. Podemos pensar nesse tópico como uma necessidade do pesquisador em clarear suas interpretações, seus conhecimentos, sua compreensão a respeito do seu foco de pesquisa. Segundo os autores que nos acompanham nessa proposta metodológica “este tipo de estudo foca-se no modo como as definições (as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros) se formam”. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 50)

Bogdan e Biklen nos apontam também que no contexto da investigação qualitativa a questão do significado se coloca, isto é, “os investigadores

que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (1999, p. 50).

Tal perspectiva nos aproxima da proposta de Bruner, apresentada anteriormente, na medida em que este autor também considera a questão dos sentidos, dos significados como principais preocupações para a Psicologia, elementos que se localizam no contexto sócio-cultural dos indivíduos.

Enquanto investigadores qualitativos, nós nos preocupamos ao longo da nossa pesquisa em questionar nossos interlocutores

[...] com o objectivo de perceber ‘aquilo que *e/les* experimentam, o modo como *e/les* interpretam as suas experiências e o modo como *e/les* próprios estruturam o mundo social em que vivem’. (PSATHAS, 1973, citado por BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 51, assinalamento do autor de origem)

Os autores nos dizem que quando se pretende realizar uma pesquisa o pesquisador inicia questionando-se sobre o que gostaria de pesquisar, no meu caso, perguntava-me, o que me interessava pesquisar, o que me cativava, o que me movia, o que o meu coração queria. Se fossemos investigadores antigos, ou seja, com vários anos de prática, acreditamos que já teríamos construído uma relação de temas ou questionamentos que pudessem nos impelir em uma determinada direção, entretanto esse não era o nosso caso.

Passaram por nós diversos dos questionamentos levantados pelos autores em estudo com relação a essa busca: “Qual será o tema da minha investigação? Que tipo de dados eu devo procurar? Que perspectivas adaptar? Não desanime tentando encontrar as respostas ‘certas’ a estas questões”. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p.85)

Os autores ainda continuam nos alertando que embora seja interessante responder a essas questões, não são elas que irão nos indicar se estamos no caminho certo ou errado e é aconselhável não contemplar as tomadas de decisões dentro dessa classificação, pois as decisões deverão ser tomadas e nem sempre saberemos de imediato se foram as melhores, talvez nunca possamos percorrer o outro caminho, aquele deixado de lado, para realizar essa comparação. Cabe lembrar, que “quando fazemos uma escolha sempre deixamos outra, ou, outras, de lado”.

Uma frase da referência em estudo que nos chamou a atenção em relação a esse tópico é que “sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal”. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p.86)

Assim como nada nessa vida, uma pesquisa não pode ser iniciada sem um planejamento, mesmo tendo-se a certeza de que ele sofrerá ajustes à medida que for sendo executado. “Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa”. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 83).

Quanto ao acesso ao campo devem-se buscar todos os mecanismos de autorização legais e burocráticos para se realizar a pesquisa, entretanto no nosso caso esses mecanismos não precisaram ser acionados com tanto rigor, pelo fato de estarmos trabalhando com a nossa própria turma de alunos e que os mesmos se mostraram dispostos a colaborar com a pesquisa.

Um breque...

O fato de estar pesquisando a própria turma, causou-me, inicialmente, um certo desequilíbrio e insegurança, porém foi compensado pelo prazer em trabalhar com a minha própria turma, algo que eu sempre desejei e só descobri isso quando iniciei o trabalho.

Hoje tenho alguma clareza para pensar nessa proposta. Em um de meus devaneios, admiti não me perdoar por ter vivido mais de duas décadas dentro da sala de aula e jamais ter realizado anotações a respeito das inúmeras situações vividas, alguns hilárias, outras deprimentes, outras desastrosas, outras motivadoras e poderíamos continuar nesse momento adjetivando tão preciosos momentos que acreditamos que se hoje fossem recuperados pela nossa memória, ficariam deslocados em função da necessidade de detalhes para a sua descrição, interpretação e compreensão, principalmente se quiséssemos entender ou ter uma noção do motivo gerador e do contexto vivido naquela ocasião.

Mesmo estando familiarizados com a prática na sala de aula, ainda foram necessários observar diversos detalhes quanto a alguns tópicos que a referência utilizada nos apresentou, entre eles, o que é que eu vou fazer exatamente quando estiver com os alunos em sala de aula; isso irá causar algum tipo de perturbação; o que vou fazer com os resultados que forem obtidos com esse trabalho de pesquisa; quais são os benefícios trazidos por esse tema que estamos pesquisando; por que escolhemos esses alunos e não outros; o que nos identifica com essa população selecionada.

Todos esses pontos tiveram que ser refletidos e parcialmente explicados ou justificados, no entanto cabe lembrar que não temos respostas conclusivas, ou seja, únicas para vários deles, lembramos também que muitas dessas questões estão relacionadas com nossa própria vida e escolhas realizadas.

Seguindo...

Lüdke e André nos dão algumas pistas que devem orientar o observador como um contínuo participante desse processo.

[...] a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambigüidades; ser capaz de trabalhar sob a sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais.

[...]

Essa tarefa exigirá certamente que possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.17)

Tal posição – a de estar próxima, a de estar comprometida, a de optar por uma investigação qualitativa – nos aproximou de uma série de questões levantadas por Bogdan e Biklen que com eles procuramos responder, quais sejam:

“Será que a abordagem qualitativa é verdadeiramente científica?”

(BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 64, assinalamento dos autores) Afirmam que sim pelo fato de preencherem os requisitos necessários a essa categoria.

“Será que os resultados qualitativos são generalizáveis?” (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 65, assinalamento dos autores) Dentro da exemplificação dada pelos autores nossa pesquisa não adquire esse grau de generalização. Entretanto os dados coletados nesse trabalho podem ser comparados com pesquisas semelhantes realizadas em outras instituições ou pode-se desenvolver na continuidade a tomada de dados com outras turmas iniciantes, a partir dessa relação e interação entre as informações pode-se então tecer algumas generalizações.

“E os efeitos nos dados das opiniões, preconceitos e outros enviesamentos do investigador?” (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 67, assinalamento dos autores) Quanto a esse tópico os autores nos apresentam um alerta e nos indicam para que nos coloquemos a uma certa distância do fenómeno em análise e estejamos atentos para estudar com objetividade os estados subjetivos dos sujeitos que participam da pesquisa. Cabe lembrar também que o objetivo central daquele que desenvolve uma pesquisa é construir conhecimento e não dar opiniões sobre o contexto em avaliação, seguindo nesse mesmo raciocínio, quando temos a noção de nossa implicação – vantagem dada pela visão plural pautada no multirreferencial – temos a amplitude do envolvimento, do engajamento com o objeto em estudo o que é um pressuposto importante.

O que pude sentir com relação a essa questão de não tecer opiniões e não utilizar pré-conceitos foi a dificuldade em me libertar dessa ‘mania’ ou dessa forma de observar e imediatamente externar um parecer.

“Será que a presença do investigador não vai modificar o comportamento das pessoas que pretendem estudar? A resposta é afirmativa e tais modificações são designadas por ‘efeito do observador”. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 68, assinalamento dos autores)

Com relação a essa questão procuramos dar a atenção devida a ela no capítulo referente à análise dos dados onde descrevemos alguns episódios relacionados a nossa implicação no sistema em observação e, também, na medida do possível e do perceptível apresentar as reações e o grau de interferência que pudemos sentir.

Outra dificuldade que tive, e que me ocorre nesse momento, foi a de reconhecer minhas implicações nesse processo e posso até dizer que me parecia uma tarefa impossível fazer isso.

Com relação a esses pontos e às notas descritas pelo referencial, procuramos no desenvolvimento da pesquisa estar atento a todos eles e a descrever criteriosamente o que se passava, a fim de chegarmos a compreender os processos de construção de significados atribuídos aos fatos vivenciados e discutidos pela população em análise.

Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; esse termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Usamos aqui o termo no seu sentido mais estrito. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 150)

Quanto às notas de campo Lüdke e André afirmam que a parte descritiva da observação participante compreende um registro detalhado do que ocorre no campo (Lüdke e André, 1986, p. 30): descrição dos sujeitos, enfatizando detalhes sobre a aparência física, modo de vestir, de falar e de agir; reconstrução de diálogos, descrevendo gestos, movimentos, observações e apresentando as narrativas da forma com que foram construídas pelo narrador; descrição de locais, relacionando os aspectos físicos e se possível sensitivos do ambiente onde se encontram os envolvidos na pesquisa; descrição dos eventos especiais, isto é, outros elementos ou sujeitos que não são comuns àquele grupo e que por ventura tenham participado mesmo que por uma vez do contexto em pesquisa; descrição das atividades propostas durante o período da pesquisa; os comportamentos do observador, suas reações e suas falas.

A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta; suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.31)

O pesquisador se vê diante de várias situações que o levam a fazer reflexões sob várias dimensões, tais como: reflexões analíticas; reflexões metodológicas; dilemas éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador; esclarecimentos necessários. Tal exercício circunscreverá as “diretrizes gerais que podem orientar a seleção do que observar e ajudar a organização dos dados”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.31).

De uma certa forma nossas observações também foram marcadas pelas histórias de vida dos nossos acadêmicos. Entendemos esses momentos como oportunidades que eles tiveram de trocar experiências e a partir delas tiveram a possibilidade de atribuir novos sentidos para suas vidas, para suas escolhas. Oportunidade esta que eu, enquanto pesquisadora, também pude experienciar.

3.4 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA PESQUISA

Metodologicamente nossos problemas podem ser classificados em dois grupos: como iremos abordar esse sujeito que pretendemos estudar e sob quais olhares/teorias iremos avaliar/interpretar essas informações coletadas.

Sabíamos de antemão que nesse “olhar para trás” o que propusemos traria consigo diversas características que não poderiam passar despercebidas ou deixar de ser relevadas, por exemplo: marcas da sociedade na qual o sujeito foi criado; realização de desejos seus ou de outros que vivem ao seu

redor ou que já viveram próximos a ele; os depoimentos aconteceriam sobre as condições de uma memória recolocada, reconstituída, recontada, revista pelo próprio indivíduo em outra época e quem sabe sem uma lembrança detalhada dos valores ou do impacto dos fatos vividos no passado, considerando o seu desenvolvimento e suas circunstâncias atuais.

Em virtude desses fatos víamos que diversas formas de coleta seriam necessárias, entre as principais estavam: questionários, entrevistas, anotações de conversa em sala de aula, relatórios de fatos acontecidos nos corredores ou histórias contadas por outros sobre o sujeito da pesquisa.

Considerando essas questões expostas anteriormente nesse tópico, a seguir listaremos alguns aspectos técnicos e metodológicos da pesquisa realizada que a nosso ver contribuíram com a avaliação desses “detalhes” a serem observados:

- Os dados foram colhidos por meio de em um relatório de campo que fizemos aula a aula.
- Os alunos pesquisados fazem parte de uma das turmas que eu ministrei aula no ano letivo de 2002. A disciplina tem por código 3MAT055 – Elementos de Matemática. A cada dia de aula anotava os fatos que a meu ver poderiam estar relacionados com a pesquisa e que poderiam nos fornecer subsídios para análise.
- Durante quatro meses permanecemos conhecendo e mapeando essa turma. Principalmente procurando detectar o que eles queriam dizer com determinadas falas, afirmações, questões...
- Ao final do semestre, possuindo dados sobre os alunos, isto é, conhecendo-os um pouco melhor, nossa intenção era selecionar

alguns para desenvolvermos com eles um aprofundamento na coleta de dados. Pretendíamos realizar a aplicação de questionários e entrevistá-los isoladamente. Questionando-os sobre suas escolhas. Entretanto essa proposta foi reajustada com o andamento da pesquisa e continuamos a coletar os dados somente na sala de aula. Com base nessa proposta de coleta permanecemos em contato com o essa turma em um período de aproximadamente dez meses (junho/2002 até abril/2003).

Durante as aulas conforme aconteciam alguns fatos e os alunos expunham suas opiniões, anotávamos partes e pontos fundamentais das narrativas, a fim de posteriormente podermos reconstituí-las. A reconstituição e o preenchimento dos detalhes em nosso caderno de campo eram realizados imediatamente após o término da aula, quando descrevíamos diretamente em um editor de textos os relatórios diários, situando o tema que deflagrou a discussão e as narrativas dos alunos.

Alguns alunos utilizaram outros recursos para emitir suas opiniões e, ao longo do período de pesquisa, cheguei a receber recados via e-mail, por telefone, através de depoimentos descritos em papel, juntamente com listas de atividades ou em espaços na avaliação. À medida que iam chegando a nós todos esses documentos íamos relacionando-os, descrevendo-os e anexando-os aos registros de campo do dia em questão e, também, no assunto em pauta, pois em alguns dias tínhamos mais de um tema em discussão.

Parte dos dados coletados durante o ano letivo com essa turma compõe o objeto de estudo dessa dissertação, pois a quantidade de informações que obtivemos é muito grande e selecionamos parte dela para analisar nesse trabalho.

3.4.1 O contexto das coletas

Nesse tópico pretendemos tecer algumas considerações pessoais a respeito da nossa compreensão sobre esse processo do qual fazemos parte como observador participante em uma investigação qualitativa.

Tomando-se como ponto de partida que estamos desenvolvendo um trabalho na área de Ciências Humanas, podemos considerar que o foco principal da pesquisa não está unicamente nos dados, mas também se estende ao observador.

Não há somente um desvelar da realidade em foco na pesquisa, há um desvelar das minhas próprias causas, escolhas e opiniões, quando se fazem necessárias perante os questionamentos dos alunos.

Nesse sentido, a complexidade dos fenômenos estudados, bem como da sua interpretação, será assegurada em função de nossa clareza sobre os mesmos.

O reconhecimento de minhas implicações foi fundamental, pois quanto mais clareza eu tinha de meu envolvimento mais disponível me senti para a coleta de dados e para a interpretação dos mesmos.

Observamos também que para se desenvolver uma pesquisa desse porte, isto é, que envolve diversas pessoas, existe um tempo de namoro do objeto de pesquisa, um tempo da exploração do objeto para depois darmos início à pesquisa. A maior indagação que ocorria era: será que teremos dados suficientes para desenvolver uma dissertação de mestrado?

Atrelada a essa indagação surgiram inúmeras outras, entre elas: Como trabalhar a questão da negatividade dos sujeitos pesquisados? Como

interpretar os dados mediante esta postura do sujeito em estudo? Como identificar as implicações e tecer comentários sobre elas? Com que clareza elas se apresentariam?

Mediante toda essa variedade de vetores que deveríamos considerar, em diversos dias de aula, nos sentíamos um pouco confusos e perdidos, entre decisões, que muitas vezes precisavam ser tomadas imediatamente, por exemplo, continuo a conversar com os alunos ou interrompo a discussão e inicio o trabalho com o conteúdo teórico que deveria ser dado?

Em alguns dias tomei uma determinada decisão e em outros revi a minha postura inicial de dedicar somente vinte minutos para a pesquisa e o restante para o trabalho com a disciplina em questão.

Alguns dias a aula foi dedicada inteiramente aos relatos dos alunos.

3.4.2 Algumas situações geradoras

A seguir descreverei algumas situações que geraram as falas apresentadas pelos alunos durante a tomada de dados e que estão pulverizadas de fatores relacionados à memória: passado – presente – futuro.

Tudo isso, teve seu começo no início do período letivo, quando eu me apresentei a eles dizendo o que fazia e contando um pouco da minha história, atitude tomada a cada início de ano letivo por mim com uma nova turma.

Após a minha apresentação senti que alguns alunos queriam também contar suas histórias, falar-nos de onde eram provenientes, quais eram

suas expectativas, o que pensavam do futuro... Tal e qual eu havia me proposto a fazer.

Qual não foi a minha surpresa quando diversos ou praticamente todos resolveram falar sobre si, e quanto mais um deles falava os demais se lembravam de mais histórias para contarem, por onde tinham passado (escolas, mudanças de municípios, novo trabalho dos pais, novas adaptações, novos amigos, experiências vividas...), os professores dos quais se lembravam, era uma chuva de comentários que muitas vezes eu não conseguia anotá-los.

Essa foi uma das primeiras coletas de informações que desenvolvi com eles, mesmo sem saber que esses dados poderiam ser importantes para a composição do meu trabalho de pesquisa.

Durante o correr dos dias e das aulas, outras situações foram geradas e delas foram coletadas diversas informações, a seguir descrevo algumas de que me lembro.

Justifico o fato de não ter anotado todas elas, pois inicialmente o foco dessas minhas anotações ou registros era somente mapear um pouco a sala para posteriormente escolher os alunos com os quais trabalharia. No entanto, durante a leitura dessas informações para a escolha dos candidatos para a nossa pesquisa, verificou-se que o ambiente da sala de aula se encontrava em um estado propício para a coleta de informações, e não seria necessário retirar desse contexto alguns alunos, mas somente observar e registrar o que se passava nessa sala, durante as aulas.

A semana da Matemática realizada em setembro de 2002 foi um pivô para alguns desses relatos, nela foram apresentadas algumas realidades vividas por outras universidades com relação ao trabalho desenvolvido com os

alunos e também no que diz respeito a diversas disciplinas e projetos. Essa situação provocou nos alunos dessa turma comentários referentes às expectativas que possuíam ou possuem sobre o curso de Matemática que estão cursando.

Como estava interessada na seleção de alguns desses alunos para comporem a relação dos possíveis pesquisados, deixava-os exporem suas opiniões e anotava-as, quase todas, quando dava tempo.

Vários alunos que não tiveram tempo para falar a respeito do assunto comentado naquele dia na sala de aula, começaram a me enviar comentários por escrito: em folhas de caderno ou papel sulfite, via Internet, no rodapé de provas ou trabalhos, tecer comentários quando me acompanhavam pelos corredores da universidade ou quando me telefonavam.

À medida do possível procurei registrar todas as falas, mantendo a forma de se expressar de cada aluno e procurando ser fiel, o máximo que pude, à idéia apresentada.

O ERMAC – Encontro Regional de Matemática Aplicada e Computacional foi outro evento ocorrido em novembro de 2002 e que deflagrou novamente algumas discussões sobre as expectativas com relação ao curso.

A venda de camisetas pelo pessoal do 4º ano, com o objetivo de arrecadar fundos para a formatura, levantou os comentários sobre quais eram os desejos de cada um depois de formados – como dizem os alunos “quando eu estiver com o diploma na mão”.

Com relação a essa venda de camisetas abro parênteses para tecer alguns comentários.

O início de tudo deu-se nas primeiras semanas do ano letivo, quando o pessoal do 4º ano pensou em produzir uma camiseta “bem transada” para comercialização, a fim de arrecadar fundos para a formatura.

Um dos alunos do 4º ano é irmão de um ex-aluno do curso de Matemática e que há mais de cinco anos trouxe a idéia de uma camiseta, segundo eles, “the bester”, da UEM – Universidade Estadual de Maringá para a UEL – Universidade Estadual de Londrina.

Como no 1º ano há alunos que são amigos de alunos do 4º ano, essa proposta de camiseta veiculou pela sala de aula e foram discutidas diversas adaptações para as inscrições da camiseta.

Ao final de muita conversa, não somente entre eles, mas, também, entre outros alunos de outros anos, decidiram que as inscrições colocadas nas costas (parte de trás) da camiseta seriam as seguintes:

Coisas que levam uma pessoa aparentemente normal a cursar Matemática.

- *loucura*
- *decepções amorosas*
- *curiosidade*
- *desespero*
- *masoquismo*
- *erro na hora de preencher o formulário*
- *rebeldia*
- *falta de opção*
- *motivo desconhecido*
- *você escolheu no chute ... e se deu mal*
- *você assistiu Rambo I, II e III e se tornou um suicida*
- *traumas de infância*
- *você é um E.T.*

- *o curso é apenas um álibi para esconder a sua identidade de super herói*
- *cdefismo*

Essas inscrições da camiseta levaram os alunos do 1º ano a contarem suas histórias, a conversarem sobre os motivos que os levaram a escolher o curso de Matemática.

No início parecia uma grande brincadeira e dela surgiram frases como “todo matemático é louco”, “só louco escolhe um curso desses”, “sou mesmo um revoltado, um rebelde”, “eu gosto mesmo é de sofrer, por isso estou aqui”, “sei lá eu, acho que não tenho motivos para estar aqui, mas agora que estou – vou ficar para ver como é que é”.

A partir dessa brincadeira passamos a conversar por vários dias a respeito dos motivos que os conduziram a fazerem essa escolha.

As narrativas desses alunos sobre suas histórias de vida e sobre diversos itens discutidos na sala de aula remetem várias vezes a esse acontecimento.

A visita de um dos candidatos à direção do CCE – Centro de Ciências Exatas, fez um dos alunos da turma argumentar qual era a proposta desse candidato com relação ao curso de Matemática, em especial quais eram as propostas que ele possuía sobre o período noturno desse curso, que benefícios a sua candidatura traria para essa turma de primeiro ano e também o que ele pensava sobre a profissão de ser professor, se para ele era ainda uma boa profissão.

Apesar de o candidato interpelado não ter respondido aquilo que o aluno perguntou, o que valeu dessa situação foi a discussão posterior gerada por

ela. Após a saída dos candidatos à direção de centro, diversos alunos começaram a questionar sobre o que significava ser professor para eles.

Da mesma forma que eu havia agido das outras vezes, procurei anotar as falas dos alunos. Alguns deles por falta de tempo não puderam expor suas opiniões naquele período de aula e durante outros dias e em oportunidades diversas retomavam o assunto.

Vários desses alunos passaram a se perguntar, e ainda me perguntam até hoje: o que é preciso fazer pelo curso de Matemática? Quais são as necessidades imediatas que nós sentimos como futuros professores?

Alguns deles até tentaram conversar com alunos do 4º ano sobre as faltas e falhas do curso, entretanto não houve um interesse desses alunos em discutir esse assunto, segundo um dos depoimentos, ratificado por outros alunos da turma, o narrador generaliza – “o pessoal do 4º, disse que não valia a pena discutir, porque qualquer melhora que viesse, não os afetaria, pois em alguns meses eles estariam bem longe dali”.

Outra situação interessante foi quando um aluno mais velho e que é somente ouvinte das minhas aulas, entrou na sala esbravejando e questionando, por que os professores de Matemática têm uma fama péssima. São ditos ferradores, mal humorados, não explicam várias vezes quando solicitados, eles até chamam os alunos de burros e muitas vezes não sabem para o que serve o que ensinam, ou não se dão ao luxo de conversar com os alunos sobre isso. Cabe lembrar que nas argumentações desse aluno estão apontados diversos motivos detectados pelo SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Escolar da Educação Básica e que foram relatados no capítulo um como uma possível raiz para o desenvolvimento desse projeto em pesquisa. Essas colocações deixaram a turma alvoroçada e muitos deles

começaram a comentar o que cada um pensava sobre “ser professor de Matemática”.

Muitos desses depoimentos foram anotados nas informações coletadas sobre cada aluno em sala de aula, no entanto, quatro meses depois, alguns alunos ainda retomavam, mesmo que de passagem, esse assunto.

Na seqüência apresento a última situação geradora registrada: os alunos da minha turma, primeiro ano, ficaram sabendo que o segundo ano estava indo para conselho (fórum formado por professores e alunos do departamento de Matemática escolhidos em reunião de departamento com o objetivo de discutir única e exclusivamente aquele assunto), junto ao colegiado do curso de Matemática, em virtude de mau comportamento e suposto desacato a um professor.

Eles souberam que eu havia sido chamada para depor a respeito desses alunos, pois havia trabalhado com eles no ano anterior.

A questão levantada por eles foi bem direta: o que você vai falar junto ao colegiado desses alunos, e completaram, eles disseram que sempre se comportaram muito bem nas suas aulas no ano passado.

Para deixá-los convencidos da minha posição pedi para que um deles lesse os comentários que eu havia enviado por escrito para o colegiado.

“Caríssimos.

Fiquei muito surpresa ao ser convocada para um conselho de classe que envolve alunos do segundo ano do curso de licenciatura em Matemática.

Encaminho essa nota pelo fato de estar em aula no período de convocação da reunião, e por sugestão da professora coordenadora desse colegiado de curso, quem assina a convocação.

Retrato nesse documento o meu relacionamento com essa referida turma, quando eles estavam cursando o primeiro ano e foram meus alunos na disciplina de Fundamentos da Geometria.

Reconheço que a turma em questão tem uma característica um pouco diferente das turmas anteriores que tive nos últimos anos no curso de Matemática, entretanto a forma

argumentativa e um pouco mais agitada que essa turma possui em relação às turmas padrões, fez-me mudar o ritmo de minhas aulas e rever o meu planejamento anual, isto é, para ocupá-los um pouco mais e mantê-los na ativa o tempo todo, precisei planejar atividades mais integradas e deixar um pouco de lado a metodologia expositiva.

Com essa re-adequação em minhas aulas pude cumprir o esperado e conduzir durante todo o ano letivo em bom relacionamento com esses alunos.

Aproveito esse documento para afirmar que da minha parte não há nada que desabone esses alunos e que sinto saudades dos dias de convivência.

Gostaria de estar presente nessa reunião para externar pessoalmente essa minha avaliação, entretanto não é possível.

Peço-lhes que cultivem o dom do discernimento antes de tomarem qualquer atitude ou darem qualquer parecer a respeito do assunto em pauta.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Grata pela atenção, Marinez.

LONDRINA 03/02/2003”.

Assim como nas demais situações geradoras em diversos momentos eles retomaram esse assunto durante o ano letivo e apresentaremos em momentos oportunos esses comentários.

A respeito dessa situação em especial eles colocaram-se no lugar dos alunos do segundo ano e poucos buscaram as razões dos docentes que levaram o problema ao colegiado.

Somente quando eu levantava algum questionamento sobre: Vocês já ouviram os dois lados na história? Alguns deles paravam para se manifestar de forma contrária a unanimidade da turma.

Os depoimentos dos alunos sobre essas situações que se passaram na sala de aula encontram-se apresentados em um dos anexos, no final deste volume.

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos todo corpo tende a se manter no movimento em que está desde que nenhuma força externa haja sobre ele – essa característica é discutida pela Física como inércia, ou seja, ela (a inércia) nos leva a manter um certo movimento, uma certa resistência às modificações nesse estado de movimento e que é pertinente a todos os corpos materiais.

Terminar (hoje) esse capítulo pensando na multirreferencialidade como uma forma de pesquisa qualitativa e refinar a minha interpretação sobre a pesquisa qualitativa a ponto de assumi-la dentro da minha pesquisa como ferramenta importante, só se faz pelo fato de uma força externa (uma provocação) ter-me levado a rever esse ponto.

Toda essa discussão tem seu início em uma palavra: implicação.

A meu ver o pesquisa qualitativa como autorizamos (definimos, usamos) nos coloca como um observar participante não implicado (ou onde a implicação não está evidenciada com tanta clareza – óculos embaçados).

A multirreferencialidade potencializa esse processo, permitindo uma clareza (desembaçamento do óculos) nesse contexto da implicação.

A multirreferencialidade nos aproxima de uma forma metodológica em que se pode dar ênfase à singularidade do sujeito vendo-o em sua globalidade e ancorado em sua história, além de dar lugar nessa situação às implicações do pesquisador.

Esse posicionamento utilizado durante o processo de pesquisa, indicado como “posicionamento clínico” e definido por André Lévy (2001), não deve

ser utilizado somente por profissionais de ajuda, mas também pelos pesquisadores em numerosas disciplinas das Ciências Humanas.

Quer se trate de pesquisa ou de intervenção, a *abordagem* clínica é, principalmente, a abordagem de um sujeito, ou de um conjunto de sujeitos reunidos em um grupo ou em uma organização, às voltas com um sofrimento que os toca por inteiro; o clínico supõe sujeitos, vivos, desejantes e pensantes, falando igualmente, tanto para nada dizer quanto para se fazer reconhecer, ou para encontrar um sentido para suas emoções, para suas lembranças ou para sua história, que eles constroem a cada instante. Sujeitos, pois, sempre em movimento [...]

A abordagem clínica se recusa a ceder à facilidade de separar o sujeito em partes, em funções ou em faculdades (Lévy-Strauss, 1950), para apreendê-lo como uma totalidade significativa. (LÉVY, 2001, p. 20, assinalamento do autor)

Cabe lembrar que nesse contexto em que os pesquisados estavam inseridos, sua movimentação na busca de significados ou de sustentação para a escolha realizada, encontra-se em processo acelerado e, dentro dessa perspectiva, podemos pensar que à medida que deixávamos nossos alunos falarem, à medida que colocávamos também nossas histórias de vida ou fragmentos dela, estávamos nos tornando famosos e fazendo de nossos alunos – famosos.

Quando ouvi essa frase de um pesquisador da área de Educação Matemática – Vicente Garnica – minha interpretação sobre ela não fazia sentido, hoje, se torna mais clara. Pude também perceber que esse destaque dado a eles (meus alunos), esse “ser famoso” fez com que a cada dia se colocassem em estado de reflexão, suscetíveis a discussão.

Em meio a esses fatores vemos que a multirreferencialidade supõe uma metodologia qualitativa, quando nos reportamos à metáfora do óculos, quando evidenciamos a implicação da dicotomia sujeito x objeto, levando-nos, também, a considerar a opacidade do objeto, a negatividade e a não dividir ou compartimentalizar a situação a ser estudada, mas complexificá-la.

CAPITULO 4 - OLHARES SOBRE OS DADOS

4.1 COMENTÁRIOS INICIAIS

Pensemos um pouco sobre a memória, vejamos esse elemento tão importante para as nossas vidas e para esse estudo em andamento, como a capacidade que possuímos de trazer para o presente: lembranças, experiências, sentimentos, fatos vividos no passado.

Essas lembranças apresentam-se mais vivas quando estão relacionadas a fatos marcantes pelos quais passamos. Ela também pode ser reavivada quando outras pessoas contam fatos que se assemelham aos vividos por nós.

Sendo assim, a memória passa a trazer o passado até o presente, fazendo-nos lembrar de uma época que não se parece mais com os dias de hoje, mas que muitas vezes provoca saudades e que temos certeza de tê-la vivido.

Ao procurarmos trabalhar esses fatos estamos buscando compreender o presente mediante fatos já vivenciados e que estão sendo recontados. Nessa organização que cada um dá ao contar a sua história são relevados ou selecionados fatos que a seu ver são os mais importantes e que estavam naquela época vinculados a um futuro e que também hoje são recontados para justificar um caminho percorrido em função de um devir, daquilo que se almeja.

Inicialmente eu tinha muitas dúvidas sobre como todas as informações coletadas poderiam ser organizadas ou alinhavadas para que esta pesquisa tivesse um mínimo de coerência.

Em função dos textos lidos durante os estudos para a realização desse intento e da opção por uma coleta de dados semi-estruturada via-me distante da garantia de significância das informações e da homogeneidade ou do paralelismo entre os dados.

Isso me causava, algumas vezes, uma sensação de que no final do ano letivo, eu poderia não ter nada para analisar ou interpretar.

Contudo, após um trabalho de identificação das narrativas coletadas e da sensação de que tudo o que diziam parecia um recontar de parte da minha história de vida, pude selecioná-las e colocá-las em uma certa seqüência e ordenação (pois o meu modo de ver as coisas – matematicamente – me exigia isso).

Fiquei muito feliz quando vi o Anexo B*, estruturado de uma forma coerente e com um certo sentido, pelo menos para mim, e por conseqüência, essa mesma linha de apresentação tornou-se a espinha dorsal deste Capítulo 4.

A estruturação dos dados na forma em que foi apresentada no anexo se deve à visão sistêmica que tive dessas informações no momento que procurava observá-las segundo a maneira com que havia desenvolvido o Capítulo 2, que adota como eixo norteador a identidade e aproxima desse eixo as teorias buscadas para a composição de um referencial múltiplo – multirreferencial – que auxilie na análise e compreensão das informações coletadas.

Trabalhei na sistematização dos dados a fim de selecionar as falas que descreviam os motivos ou apresentavam alguma explicação que estivesse relacionada à escolha feita. Isso ocorreu pelo fato de perceber 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

* Onde apresento a narrativa completa dos alunos sobre diversos assuntos.

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)

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

Nesse capítulo desenvolvi o trabalho de análise e interpretação dessas informações costurando-as (quando tínhamos clareza a respeito do paralelo que se poderia traçar entre as análises e interpretações e o referencial teórico) ou alinhavando-as (quando acreditávamos que o paralelo construído representava uma aproximação ou maneira particular de dissertar sobre a narrativa), tendo como perspectiva os aspectos teóricos desenvolvidos anteriormente.

Um pequeno parênteses...

Antes de dar(mos) continuidade ao desenvolvimento deste capítulo quero(eremos) comunicar ao leitor que para mim(nós) foi muito difícil decidir se esta dissertação seria escrita na primeira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural.

Acreditávamos que em momentos mais genéricos devíamos fazer uso da primeira pessoa do plural, entretanto nos momentos em que a fala ou o exemplo “pegava na veia” autorizei-me usar a primeira pessoa do singular.

Alerto os leitores que, em um mesmo tópico, serão encontrados dois estilos gramaticais, referentes à concordância verbal, justificamos que foi uma opção inicialmente inconsciente, entretanto, posteriormente consciente, e esperamos que essa proposta não inviabilize uma boa leitura e compreensão dos fatos, mas sim venha a contribuir com a avaliação do quanto eu estava implicada nesse processo e da crise de identidade pela qual estava passando no momento de construção deste trabalho.

Cabe também destacar a minha identificação com esse processo de pesquisa em curso, levando em conta o meu processo pessoal e considerando que quanto mais clareza eu tivesse sobre a minha escolha, mais clareza eu poderia ter sobre os dados que estava coletando, mais disponibilidade eu teria para compreender o sentido ou o significado daquilo que os pesquisados estavam dizendo e poderia intervir nos momentos apropriados.

Continuando...

Nesse capítulo nós também aproximaremos às narrativas dos alunos as minhas experiências, os fatos vividos por mim, que me levaram a uma identificação com os acadêmicos, eu revi em suas falas minhas histórias, as minhas escolhas, os caminhos percorridos, a busca pela realização dos desejos, a formulação da definição do que é ser professor, a elaboração das expectativas e o

investimento pelas conquistas, e, para finalizar, os períodos e as ações contraditórias a tudo o que eu dizia e que aparentava ser o desejável. Tal processo de escritura tem como perspectiva expor as mediações que estabelecemos com os alunos, que caracteriza o que temos chamado de nesse trabalho de implicação.

4.2 BRICOLANDO

Na seção seguinte iniciaremos a nossa bricolagem, ou seja, a partir do referencial teórico que escolhemos e dos dados coletados exercitaremos uma interpretação.

Assim, sinto-me buscando peças que se encaixam aos textos em construção e que poderão compor ou até propiciar o fechamento de uma ou outra idéia. É o verdadeiro trabalho do *bricoleur* que se mune de um instrumental vasto para a realização de suas tarefas de bricolagem.

Esses instrumentos poderiam ser denominados instrumentos de leitura e para compreender os pesquisados, como já apontamos anteriormente em um texto de Ardoino é necessário recorrer a óticas de linguagens diferentes, heterogêneas, e a partir dessa combinação e articulação será possível desvelar com maior habilidade o objeto de pesquisa.

4.3 ESCOLHAS, CAMINHOS E DESEJOS

As narrativas apresentadas pelos alunos com relação a esse tópico foram selecionadas segundo alguns aspectos, como pode ser observado no Anexo C. Em várias dessas categorias é possível identificar o que Bourdieu denomina de “habitus”, onde 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.

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 coloca em cheque 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)

“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. Também, cabe lembrar que 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)

“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)

“... sabia que não tinha condições de passar em uma universidade estadual, pois não tinha bagagem para isto e morava longe da universidade o que me daria muitos custos com transportes e minha família não teria como me ajudar a pagar tudo isso. Fiquei muito tempo fazendo cursinho, mas foi bom, pois aprendi muita coisa, claro que ainda falta muito, mas a verdade é que agora eu estou iniciando um sonho, estou cursando o curso que eu quero, na universidade que eu quero, e tenho certeza que isso fará com que o sonho se torne realidade.

E pode ter certeza disso, não vou parar por aí, apesar de todas as dificuldades que eu já enfrentei e ainda estou enfrentando. Eu pretendo conquistar esse diploma e mudar de vez a vida dura que eu levo". (15 – f)

Essa situação me remete a rever minha história, lembro-me que vim fazer Matemática porque (“uma grande pausa” – lembro-me que fiquei alguns minutos buscando as informações que procurava... no meu passado), também, porque eu queria um curso noturno, eu queria trabalhar durante o dia, e eu não pude fazer um curso fora de Londrina, porque Londrina tendo uma Universidade com tantos cursos – a minha família achava que eu não devia buscar um curso universitário fora da cidade. E outro motivo é que eles não tinham condições financeiras de fazê-lo. Desde os treze anos eu trabalhava e tinha o meu próprio dinheiro, não queria naquela altura do campeonato voltar a ser totalmente dependente deles financeiramente. Acredito também que eles não poderiam dispor de alguma grana para me ajudar, pois a vida naquela época não era nada fácil.

Como podemos ver por esse primeiro ensaio sobre as informações coletadas durante essa pesquisa, sinto que minha história está sendo revivida e recontada. Algumas situações sobre as quais eu não tinha controle naquele tempo, continuam não sendo discutidas conscientemente pelos alunos, e ocorre da mesma forma que outrora – um jogo de forças para romper o social no qual você está inserido.

Muitas vezes, nesse período de mais de 20 anos em contato com alunos do curso de Matemática, percebi em suas falas uma determinada busca por mudança – que poderíamos interpretar como o rompimento dessa condição social, como a superação das tensões relacionadas ao *habitus*, no entanto essas notas só existem em minha lembrança e são reavivadas hoje pela pesquisa que me propus realizar. Mesmo perante essa memória recolocada acredito que muitas dessas

informações relatadas podem tangenciar, ou seja, possuir um “quê” de aproximação com as definições de Bourdieu.

Dando continuidade ao trabalho com as informações que versam sobre as escolhas, caminhos, desejos... vamos observar os depoimentos pelo prisma da 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 contribuiu para essa busca pelo curso. Não sabem porque gostam, apenas gostam.

“Sempre gostei de matemática.

Desde criança, quando saia 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)

No que, também, me diz respeito relembro que em primeiro lugar eu tinha uma certa facilidade em lidar com a Matemática, desde o Ensino Fundamental, naquela época era primário.

Eu não tenho consciência, compreensão, se naquela época existia prazer em saber e/ou em aprender. Quando eu estava no Ensino Fundamental (5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries) me lembro que era muito fácil aprender o que era ensinado, eu possuía uma facilidade que os outros não encontravam, destrinçar uma equação Matemática, resolver uma equação de 2^o grau, encontrar, trabalhar com radiciação,

trabalhar com equações com duas variáveis, com uma variável, seja o que fosse de conteúdo matemático – tudo era muito fácil – extremamente fácil.

Porém isso faz 30 anos... e lembro-me também que pensava na Matemática como uma disciplina que ajudava a resolver desafios.

Trabalhar com Matemática era muito parecido com resolver desafios e com resolver quebra-cabeças, ou seja, resolver problemas que tinham solução. E diversas vezes, justificar aqueles que não tinham uma solução.

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 profissão e que esse fato, em muitos casos, levava-os a admirar os professores da disciplina e a idealizar um futuro semelhante ao desses mestres.

“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)

Iremos aprofundar, mais à frente, nossa análise quanto às falas dos alunos no tocante ao que significa ser professor, cabe destacar aqui que muitos acadêmicos atribuem aos mestres aspectos relativos a essa construção da identidade. Podemos perceber que essa fala se mantém constante desde os comentários sobre a infância e esculpem esses perfis, na idealização do que é ser professor.

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.

Em algumas falas podemos perceber a presença da opinião dos pais, quanto à escolha profissional, tanto podem ser positivas, quanto negativas. No caso de um dos depoimentos o acadêmico expôs com muita franqueza os problemas gerados pela opinião da própria mãe.

“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”. (17 – f)

“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 um 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)

“Minha mãe sabendo que eu tinha capacidade de tirar nota nas provas da UEL, disse para eu tentar outros cursos e passar com as notas obtidas em matemática e física. Mas o vestibular não foi tão fácil, vi que tudo o que sabia era quase nada”. (35 – m)

Ao ouvir esses depoimentos, lembrei-me da minha condição social quando estava nessa situação de escolha há mais de vinte anos. Eu não tive condições de fazer o curso fora de Londrina, pois a minha família não permitiu.

Comecei a trabalhar muito jovem e não queria e não achava correto fazer uma universidade diurna, e manter, ainda, meu pai, minha mãe me sustentando, por isso que eu optei por fazer um curso noturno. Sentia, demasiadamente, a necessidade de uma independência financeira.

No meu caso o que eu sentia em relação à minha família era a necessidade de liberdade, essa justificativa não foi apresentada em nenhuma das falas dos alunos pesquisados.

No entanto cabe lembrar que em diversos momentos percebe-se que as observações de muitos alunos são feitas tendo como elemento motivador ou deflagrador a lembrança trazida pela fala de outro colega de sala. Em determinados casos, pelo fato de se conhecerem fora do âmbito universitário, parece-nos haver vestígios de uma memória coletiva, como pano de fundo. Como nenhum se manifestou a respeito, pode-se considerar que o fato da liberdade e independência financeira pode não ser relevante atualmente.

Cabe registrar que quando os alunos lembram fatos procuram fazê-lo sobre uma perspectiva histórica, tentando recuperar as sensações vividas naqueles momentos e por causa disso, muitas vezes, seus relatos eram longos, repletos de detalhes e “emocionantes”. Nota-se também que eles procuram enxergar o tempo em que viveram da forma em que viveram sem admitirem que estavam fazendo uma re-interpretação dos fatos vividos. Esse fato nos chamou atenção por diversas vezes, quando contavam suas histórias de vida, alguns chegavam a afirmar – “foi assim mesmo que aconteceu, não existe jeito de ter sido diferente, aconteceu assim”. (36 – m)

Podemos entender esse movimento como uma tentativa de “congelar” o passado e mantê-lo enquanto lembranças “boas” ou “más”, de tal forma

que elas não interfiram no presente. Durante a análise das narrativas, a memória 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 a necessidade de retomar o assunto e discuti-lo, novamente, em sala de aula em outro dia, ou, particularmente, comigo. 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. Nos depoimentos de diversos alunos vemos estampadas essas lutas internas e que muitas vezes se mostraram como frustrações em um primeiro momento, e um repensar sobre o assunto posteriormente, em outros casos o processo foi o inverso: “quando eu parei para pensar ‘profundamente’ sobre as razões que me havia trazido para o curso de Matemática, descobriu que eu estava no caminho errado, o que eu queria, ‘realmente’, era fazer Arquitetura”. (30 – f)

A temática da escolha sempre foi reapresentada em nossa discussão. Nossa intenção, com certeza, não era alterar a vida dos acadêmicos, mas sim criar um espaço de troca, que lhes permitissem 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, como podemos observar nos registros do anexo B, aparece com freqüência em nossos diálogos e expressam de uma 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 que não querer ser professor...

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.

Vejamos algumas falas:

“...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)

“Comecei o cursinho sem saber ainda o que escolher, o meu sonho é fazer engenharia mecânica ou elétrica, nem tentei esses cursos no vestibular, pois tenho certeza que não vou passar”. (21 – m)

“Fiquei um pouco indecisa ao escolher o curso; fiz o vestibular em julho e pretendia fazer em janeiro novamente, portanto para o primeiro escolhi matemática, para o segundo, arquitetura. Passei neste: matemática”. (30 – f)

“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)

“Bem, na verdade eu queria fazer mesmo era música, mas como não estava ao meu alcance, eu optei por matemática, pois nunca tive problemas com a matéria. Escolhi licenciatura porque dando aula eu terei um contato geral com a matéria e sem contar que gosto de dar aulas e dando aulas em horários alternativos poderei um dia fazer o curso de música”. (3 – m)

“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)

Essa discussão parecia recontar a minha trajetória, pois a vida inteira eu me questioneei, a respeito disso, inclusive depois que já era professora universitária, eu falava: vou largar tudo isso daqui e vou fazer Engenharia Mecânica.

Mas ficou somente no falar, nunca fui buscar uma solução para isso. Gostei tanto de trabalhar com a área de Matemática que isso foi esquecido. Hoje quando começo a buscar justificativas do porque escolhi esse problema para trabalhar no Mestrado e a me perguntar porque vim fazer Matemática, me lembrei desse fato – da vontade de fazer engenharia.

Para mim, era um fato esquecido, um fato dormente, latente, esquecido mesmo.

Eu nunca fui atrás, nunca fui buscar fazer o curso, pois se eu quisesse fazer realmente Engenharia Mecânica, depois de formada em Matemática eu poderia ter ido atrás desse desejo.

Pelo que posso relembrar, traz-me a sensação de que isso passou a ser irrelevante, não era mais essencial, eu tinha me identificado tão bem com a minha profissão de professora de Matemática da universidade, como professora de Matemática do Ensino Fundamental e Médio, que isso não fazia mais parte de uma busca, de um desejo, de uma vontade, só durante os questionamentos que eu me lembrei desses fatos.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa percebemos que muitos depoimentos eram seguidos por longos períodos de silêncio. Alguns tão longos que os alunos não voltaram a tocar no assunto. O tema, o calor da discussão se perdia e não foi recuperado em todo o ano letivo em que convivemos. Por diversas vezes parecíamos entrar no campo do não dito, ou talvez do não explicável, ou então, do não compreendido, inclusive para aqueles que haviam vivido o processo e não haviam entendido os porquês de suas escolhas, opções, definições e expectativas. Simplesmente sabiam que era assim e pronto, estava acabado, são atuações que nos alertam para os sentidos que subjazem nos ações e que não se encontram na ordem da razão.

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, cabe destacar a figura do professor, vejamos:

“Foi a maior decepção no 1º dia de aula a professora de matemática já não queria me deixar entrar na sala de aula, porque cheguei atrasado na segunda aula que ela estava dando, 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)

Com relação a esse fato, lembro-me dos meus professores de Geografia e em especial de um deles, ele era – um chato, era metódico, era cheio de nó, era um déspota esclarecido, ou melhor, uma déspota esclarecida, dona da fala, era só despejar o conteúdo no aluno, o aluno não fazia mais nada, era um ouvinte, e um mau ouvinte, sem poder discutir ou argumentar.

Você lia, lia um monte de texto pronto, me lembro dos livros de Geografia de antigamente, era uma seqüência de questionários tolos.

Se você estava lendo um texto sobre a Rússia, no 1º parágrafo falava sobre a capital da Rússia, o 2º falava sobre o número de habitantes.

No questionário a primeira pergunta era sobre o 1º parágrafo, a segunda pergunta era sobre o 2º parágrafo, não exigia nada da gente. Esse fato nos remetia a uma situação confortável, tirar dez nas provas era bico, no entanto era horrível.

Geografia não, necessariamente, precisa ser feita dessa forma. Não deveria ser feita dessa forma, mais eu não conheci um professor de Geografia que fizesse isso diferente.

O que podemos perceber é que mesmo no caso dessa influência negativa, esses acadêmicos (assim como eu) não se deixaram abater e tiveram um ganho que podemos chamar de secundário com relação a esse relacionamento e a essa experiência desastrosa e que de uma certa forma passam a ser referência, referência para aquilo que eles não querem ser, aquilo que jamais gostariam de praticar.

Nos relatos que se seguem as considerações a respeito do professor são completamente o oposto.

“Se hoje consegui entrar em uma universidade devo algo a essa professora de matemática do ginásio, que com suas palavras fez com que eu nunca desistisse”. (6 – m)

“Sempre gostei de matemática, e tive um professor que me fez apaixonar cada vez mais pela matemática”. (4 – f)

“Da 5ª à 8ª tive uma professora nas 6ª, 7ª e 8ª séries que mudou completamente o sentido da minha vida”. (29 – m)

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

Quando os meus alunos começaram a falar sobre esse assunto, também vi a minha história sendo revivida, pois em todo o meu curso ginásial, tive uma professora que desenvolveu em mim, ainda mais, o gosto pela Matemática.

Ser aluna dela era maravilhoso, lembro-me até como se vestia, algumas vezes até do jeito do seu cabelo e da sua voz.

Minha carreira de professora começou quando fui substituí-la em algumas aulas nos colégios estaduais que ela trabalhava (ainda freqüentava a oitava série).

Do jeito que ela me ensinava eu passei a reproduzir. E o que me deixava mais satisfeita era que dava certo.

Tive outros professores de Matemática, muito bons por sinal, no entanto essa professora chamada Rosa Imai foi é a que mais me marcou e a que teve grande contribuição na formação do meu perfil de professora de Matemática.

A presença do outro também é importante no que diz respeito às expectativas que mediam as relações que se estabelecem entre as pessoas. Fica evidente em diversas narrativas que o que realmente importa é o outro, e que eu faço o que faço para que o outro me observe ou me reconheça. Sob esse último aspecto podemos nos aproximar de questões como prestígio, status,

reconhecimento... que de uma certa forma também estão presentes no processo de escolha.

“Até que um dia ela lançou um desafio pra sala e disse: vale nota pra quem resolver corretamente esta questão, menos para o Fernando. Aquilo pra mim era a glória, pois todos comparavam suas respostas com a minha pra ver se acertaram. Eu me senti o máximo”. (14 – m)

“Professora você já pensou em ser um professor que seja um exemplo para um garoto que se tornará um grande matemático? É bom lembrar que eu faço isso por prazer, não por dinheiro. Quem sabe um dia eu consiga um doutorado e todos me chamem ou escrevam meu nome assim: (ele foi à lousa) Prof. Dr. Cristiano Santos Garcia. Isso é um sonho, uma meta... um ideal. Um dia eu chego lá. Pode demorar um pouco. Mas um dia, de alguma forma, eu chego lá. Para viver bem a gente precisa do reconhecimento de outras pessoas”. (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. Para tudo isso vale a pena pelo fato de ter certeza que um professor pode ser tão importante na vida de um aluno, por exemplo, ele pode até ser chamado para padrinho de casamento desse aluno, isto aconteceu com meu pai”. (11 – f)

“Saber resolver os exercícios com facilidade fez com que eu ajudasse meus amigos e irmãs tirando dúvidas, resolvendo juntos os exercícios e percebi o prazer que um educador sente quando ouve uma pessoa agradecendo por ter-lhe ensinado algo”. (9 – f)

“Agora, vamos falar sobre o curso de licenciatura, acho que a 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)

Lembro-me como se fosse hoje que a minha professora de Matemática do ginásio sempre me pedia para resolver os exercícios na lousa para mostrar aos meus colegas que não era tão difícil assim.

Algumas vezes até pedia que eu explicasse a teoria.

Para mim essas oportunidades eram tudo o que eu queria, me sentia valorizada, diferente. Pensando bem era uma situação prazerosa.

Quando os alunos começaram a comentar sobre isso, pude sentir a sensação vivida por eles, pois parecia semelhante ao que eu tinha “experenciado”.

Essa situação me remete ao fato que eu também gostava de ensinar.

Na realidade, quando eu estava ensinando um amigo ou uma amiga, eu sabia mais do que ele, mais eu não me sentia mais do que ele, eu sentia que eu podia contribuir. Eu contribuía com o estudo da Matemática e depois ele estudava comigo Geografia, era uma forma de compartilhar. Tudo isso me faz lembrar: o quanto era gostoso ensinar, o quanto eu sempre gostei de ensinar, o quanto eu gostava de ler as entre linhas do livro.

Hoje fico preocupada com isso, pois pelo que li – gostar de ensinar (parece-me difícil aceitar essa afirmação) é gostar de estar no centro do palco. Porém, eu nunca pensei assim. Só hoje depois de estudar um pouco sobre isso, me pego pensando a respeito do assunto.

Lembro-me e revejo os sentimentos: quando eu ensinava, eu não pensava assim, não era uma questão de superioridade, tão somente, me sentia bem ensinando.

Hoje em dia, em virtude do repensar sobre essa escolha posso afirmar que – se eu tivesse que deixar de ser professora, eu não o faria, pois adoro lidar com os alunos, viver no meio deles. Sinto que eles me renovam e me remoçam.

Eu gosto de chegar lá (na sala de aula), para ministrar uma disciplina da área de Ciências Econômicas ou de Ciências Contábeis ou da área de Administração ou da Engenharia ou da Ciência da Computação, seja qual for, e desvendar aquilo que eles julgam tão difícil.

Adoro mostrar para eles que aquilo é muito fácil, que aquilo é muito simples, que aquilo é muito gostoso. Sinto que eles me autorizam a fazer isso, ou pelo menos a tentar.

No que se refere a esse trabalho desenvolvido com os alunos do primeiro ano do curso de Matemática, consegui com que eles – os falantes – me autorizassem a ser sua “escutante” como aponta Kupfer em seu trabalho sobre as aplicações da Psicanálise à área de educação, afirmando ser esse um dos principais desafios a serem vencidos quando se desenvolvem pesquisas com esse perfil.

No entanto essa autorização necessária para o desenvolvimento da pesquisa não é de fácil obtenção, temos dois casos que gostaríamos de destacar. O primeiro que nos chamou a atenção foi o de um aluno que disse não falar em sala por causa da sua timidez, e que por esse motivo ele conversaria comigo em particular, quando tivesse oportunidade, a fim de expor seus pareceres sobre o que havíamos conversado com toda a sala.

O segundo diz respeito a outro aluno que ao final de uma das minhas aulas, aproximou-se de mim dizendo-me ao pé do ouvido, muito baixinho, com ar de confiança – “eu não vejo sentido em participar das discussões geradas na sala de aula por acreditar que isso não levará a algo proveitoso. Isto não tem nada a ver com o aprendizado, isso não contribui com a aquisição de conhecimento. Eu acho que esses bate-papos não levam a nada, é como na escola que eu dou aulas ‘quem mais fala é aquele que menos faz’”. (33 – f)

Após terminar sua fala, esse “falante” afastou-se de mim e foi pegar o seu material, entretanto quando estava saindo da sala observou que todos os demais alunos já haviam ido embora, aproximou-se de mim novamente e falou agora em um tom mais alto, como se estivesse despreocupado se outros pudessem ouvir –

“para que interessa aos outros da sala o que eu penso e o que eu sinto, aonde isso vai me levar, o que eu ganho com isso? Para que interessa aos outros por que eu escolhi seguir essa carreira? Isso só interessa para mim e mais ninguém”. (33 – f)

Contudo não era essa a intenção, nosso objetivo maior é o de sistematizar essas informações, mostrando a possibilidade de aplicação de um referencial múltiplo que se atente à complexidade encontrada nesse tipo de pesquisa que envolve os seres humanos em uma relação de interação entre pesquisados, pesquisadores, ambiente de pesquisa, implicações, perlaborações...

4.4 O QUE É SER PROFESSOR – EM PAUTA

Nesse tópico do trabalho estaremos discutindo as informações coletadas a respeito do que significa ser professor para os acadêmicos pesquisados.

Quando classificamos os dados relacionados a essa temática** verificamos que esses alunos atribuíam aos mestres objetivos sociológicos, dando-lhes a missão de transformar em cidadãos seus alunos – como se eles não tivessem que sê-los mesmo antes ou fora do ambiente escolar; atribuem a ele um perfil de sonhos, envolvido por paixões, desejos, prazeres, ódios e tudo deve ser perfeitamente compreendido e solucionado por esse mestre, como se ele tivesse uma caixa de “pandora” de onde pudesse retirar a solução para todos os problemas e transformar a si e aos seus educandos as pessoas mais felizes do mundo, pelo menos no ambiente da sala de aula; mostram-no como um ser abençoado pela plenipotência e com um conhecimento científico pleno – no que diz respeito à sua

* Esses dados podem ser observados na íntegra no Anexo B apresentado ao final dessa dissertação.

disciplina e ao relacionamento dela com as demais disciplinas do currículo, e mediante isso ele se torna respeitado e admirado por todos.

Mediante essa classificação prévia retomamos novamente esses dados aproximando-os de questões relacionadas ao desenvolvimento da identidade do adolescente e também ao desenvolvimento da identidade profissional, ponto relevante deste trabalho de pesquisa.

Novamente nos deparamos com questões vinculadas aos lutos e conflitos pertinentes a essa faixa etária. Onde suas manifestações estão constantemente em re-elaboração.

Contudo as narrativas apreendidas durante todo o ano não sofreram modificações no que diz respeito a esse tema, o que pudemos observar é que os sentidos dados ao que é ser professor parecem “discursos prontos”, parecem fugir do campo de elaboração do aluno, de uma construção própria. Suas falas nos remetem ao que Bruner nos apresenta, quando aponta as crenças, os desejos, as intenções e os comprometimentos com a sociedade à qual o sujeito faz parte, sendo considerados para compreender as ações humanas.

Quando questionados sobre essas definições de professor alguns alunos confirmaram o que Bruner nos apresentava. Suas definições não foram elaboradas ou se formaram a partir de um processo reflexivo, pode-se perceber que fazem parte de crenças já enraizadas na sociedade a que pertence.

“Professor não precisa ser simpático não, ele tem que chegar lá dar o recado e o aluno que se vire para entender o que ele está falando”.
(34 – f) (37 – m)

Quando esses dois alunos foram questionados por mim e por outros colegas porque pensavam dessa forma um deles respondeu prontamente e o outro concordou com a resposta dada.

“Quando meu pai e minha mãe estudavam, professor era assim e eles contam que aprendiam muito mais do que a gente aprende hoje, eu acho que quanto mais moleza o professor der pior vai ficar o ensino”. (37 – m)

Percebe-se também nas definições apresentadas uma reprodução de discursos que há muito tempo estão sendo veiculados pela mídia e no âmbito escolar. Diversos alunos incorporaram-nos em sua definição como uma marca registrada para o sentido dado ao ser professor.

“O professor é uma figura importantíssima no nosso país, onde o ensino é um tanto quanto precário...”. (25 – m)

“Professor é aquele que enriquece os seus alunos com conhecimentos que servirão para a vida”. (22 – m)

“Ser professor é ser um mestre.
Ser professor é ser um amigo.
E eu creio que ser professor é ajudar a melhorar a nossa Pátria.
Isso vale para todos os tipos de professores, inclusive, os da minha querida e infelizmente tão merecida matemática”. (29 – m)

“Acho que ser professor é mais do que ensinar apenas a matéria, e sim ensinar a lição da vida, lembro que quando criança me espelhava muito em meus professores e sei que o professor é quase um segundo pai ou mãe, um verdadeiro educador”. (24 – m)

O que podemos perceber é que as informações dadas por esses alunos são indiferentes à questão do significado, ou seja, o significado atribuído à figura do mestre e que eles estão adotando em seus discursos não chegaram a ser questionados. Novamente, como foi respondido antes, as justificativas por essa definição se perdem no campo do “sempre foi assim”, “é o que todo mundo fala”.

Ao coletar e classificar as narrativas dos meus alunos sobre o que é ser professor, retomei os meus depoimentos transcritos antes de iniciar a pesquisa com os acadêmicos e verifiquei se eu havia exposto a minha definição de professor, qual foi a minha surpresa quando verifiquei que não havia tocado no assunto.

Coloquei-me então a procurar uma justificativa para essa ausência e creio que ela passa pela questão de que eu dou aula a tanto tempo e o ser professor é uma realidade, que durante todos esses anos foi re-elaborada e re-construída a todo momento, não há um devir, já é ação.

Dessa divagação sobre o ser professor recuperei na minha memória muitas coisas relacionadas a esse assunto e para finalizar esse tópico apresento-as na continuidade.

4.4.1 Professor – mais do que ser, sentir

Assim como dizem diversos professores e educadores com os quais conversei, sentimo-nos muito bem em ensinar, educar, orientar, conversar, contar fatos vividos, experiências passadas... para que os alunos possam orientar as escolhas futuras.

Isso nos faz lembrar de Roberto de Oliveira Campos, economista, diplomata e professor (1917 – 2001) célebre personagem da história do nosso país e que em seu livro intitulado *A lanterna na popa*, coloca de forma um tanto quanto evidente que nossa vida assemelha-se a um carro andando de ré, em uma estrada escura e com os faróis acessos. Lembrei-me desse destaque, pois quando contamos nossas histórias para os alunos, estamos mostrando a eles fatos vividos,

que muitas vezes não fazem sentido, nada mais são do que a nossa vida vista dessa forma, mas sem controle sobre o que vem pela frente. Essas conversas servem somente como relato, e, ajudam, quem sabe, a contribuir com escolhas a serem feitas durante os momentos vividos.

Tenho certeza que “nasci para isso”, para trabalhar como educador ou professor, pois me sinto tão bem dentro de uma sala de aula a ponto de ter uma sensação terapêutica, de descanso, de alívio ao entrar nela e durante o trabalho com aquela turma.

Vivemos um período de greve, em torno de 180 dias (setembro/2001 a março/2002), continuamos com diversas atividades na instituição, porém as aulas foram interrompidas. Quando retornamos para a sala de aula me vi diante de uma situação prazerosa, pude verificar o quanto estava com saudades dessa atividade.

Minha felicidade é muito grande quando encontro um ex-aluno e constato que ele evoluiu, a sensação de que valeu a pena é algo indescritível, é maravilhoso.

Ouvi, certa vez, uma frase de Raul Pompéia – jornalista, contista, romancista e romancista brasileiro, que viveu de 1863 a 1895, a qual jamais esqueci e que me veio à memória quando comecei a escrever sobre mim neste trabalho de mestrado: “O professor é a música do futuro – ouve-se num dia para se compreender no outro”. Esse é dos motivos pelos quais converso e conto muitas histórias para os meus alunos. Muitas das minhas práticas estão ancoradas em falas dos muitos professores que já tive nessa caminhada.

Recuperar na memória como as coisas foram acontecendo nos levou a reviver os caminhos percorridos e a verificar como essas situações experimentadas foram internalizadas.

Freire (1986) nos permite reencontrar algumas memórias perdidas e a pensar no que somos hoje e ver que o que nos fez chegar a isto foi a prática, o dia-a-dia, salpicado por alguns estudos, pequenas pesquisas e leituras teóricas.

Trabalhando com esta referência, Freire nos leva a pensar sobre a questão do professor e do educador quando em um dos depoimentos de Frei Betto ele define essa diferença como: “É a mesma que há entre os escritores. Os autores se dividem em dois times, os que escrevem para serem admirados e os que escrevem para serem entendidos. Em geral, o professor cria com o aluno, uma relação prepotente, na qual ele não contribui com o processo educativo”. Nessa narrativa, Frei Betto ainda tece comentários sobre a questão de o professor ser aquele que sabe e o aluno aquele que não sabe e que jamais irão saber como ele sabe, mostrando aí a supremacia do professor.

Lembro-me que algumas dessas posturas apresentadas pelos meus ex-professores soavam sobre mim como um desafio e acredito que parte da minha escolha para ser professor de Matemática pode estar sedimentada nessas razões.

4.4.2 Duvidando sobre a profissão de professor

Quando me deparei com o livro de Luiza Cortesão – *Ser professor: um ofício em risco de extinção* – me lembrei de um texto de Rubem Alves – O preparo do educador, que inicia contando o história de um almanaque que pertencia ao seu pai e que além de descrever a beleza, o clima e outras características geográficas dos municípios do estado de Minas Gerais, apresentava

[..] as excelências do povo, listando os vultos mais ilustres, a começar, como era de se esperar, pelos capitalistas, fazendeiros e donos de lojas, passando então aos médicos, boticários, bacharéis e sacerdotes, sem se esquecer, ainda que no fim, dos mestre escolas. (ALVES,1982, p.15)

Entre as profissões registradas nesse almanaque era citada a de tropeiro, um deles, chamado Espírito Santo, do município de Boa Esperança, terra onde seu pai havia nascido.

Dentro desse contexto, surge a pergunta: O que aconteceu aos tropeiros?

Como revela o texto em sua continuidade, certamente tornaram-se donos de transportadoras ou então assumiram alguma atividade mais próxima desse ramo.

Seguindo esse raciocínio pode-se pensar em outras profissões que desapareceram ou foram se transformando, evoluindo, modernizando, se atualizando, se readequando, entre elas, o boticário e o caixeiro viajante – com esse perfil, já extintas, entretanto representadas pelas farmácias de manipulação e seus farmacêuticos e químicos, as lojas de departamentos com uma diversidade infinita de produtos para serem comprados e tudo em um mesmo local.

Diversas profissões trilharam pelos caminhos descritos nos parágrafos anteriores, entretanto Alves levanta algumas questões sobre o educador.

Que terá acontecido com ele? Existiria ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe concede a palavra ou lhe dá ouvidos? Merecerá sobreviver? Tem alguma função social ou econômica a desempenhar?. (ALVES, ibid, p.17)

Essas questões levantadas por Alves são respondidas hoje de diversas formas.

Por meio de pesquisas como a da agência Ipsos-Marplan e divulgada pelo Informativo do Sindicato dos professores de Londrina – SINDIPROL – em novembro de 2002 e de número 1.

Apesar dos problemas estruturais crônicos que prejudicam o exercício da profissão, os professores mantêm o grau histórico de confiabilidade que são uma marca de qualidade da categoria. E pesquisa recém-concluída e publicada pela revista 'Veja', que mostra quais são os cinco profissionais considerados pelos brasileiros os mais confiáveis e os cinco menos confiáveis, a categoria ocupa uma honrosa posição. Realizada pela Ipsos-Marplan, a pesquisa coloca entre os mais confiáveis, pela ordem, bombeiro, piloto, professor, médico e enfermeiro. Os menos confiáveis são: político, corretor de imóveis, mecânico de automóveis, advogado e motorista de táxi.

Veja outra reportagem que nos delinea os pontos apresentados por Alves e que retrata a realidade no âmbito escolar.

Procura-se professor de Matemática – essa afirmação foi a frase que deflagrou o mote desta pesquisa.

Quando li essa frase na Folha Cotidiano da Folha de São Paulo datada de 4 de novembro de 2001, que eu havia guardado para trabalhar com meus alunos do curso de licenciatura em Matemática e depois em função dos atropelos e desajustes provocados pela greve que nos assolou, não foi possível. Em seguida me veio a seguinte questão: Hoje em dia, quem quer ser professor de Matemática?

Na seqüência, até parece que imediatamente, me veio a resposta: — meus alunos da licenciatura, ora essa! E logo em seguida, eu verifiquei que eu em algum momento da minha vida também havia feito essa escolha. Foi dentro desse contexto que me coloquei a ler, novamente aquele artigo, que havia me interessado em outra época, baseado em outro objetivo e que, neste instante, despertava-me alguma curiosidade.

Pesadelo de gerações de alunos e conhecimento cada vez mais valorizado, matemática é a disciplina que apresenta o maior déficit de professores na rede estadual de São Paulo.

[...]

Existe carência em áreas como química, na qual os recém-formados são majoritariamente atraídos pela indústria farmacêutica, e geografia, especialidade bastante procurada por organizações não-governamentais.

O desequilíbrio é mais grave em matemática devido ao peso dessa disciplina – presente em todas as séries, com carga horária comparável apenas à de língua portuguesa – na grade curricular.

[...]

A secretaria atribui a escassez de candidatos à oportunidade de trabalho especializada em remuneração, concorda e acrescenta uma previsão: 'No longo prazo, os alunos do ensino fundamental não terão matemáticos em sala de aula'.

Ele cita recursos humanos, cálculos de previdência e seguros, pesquisa de risco e análise de crédito como algumas das atividades do mercado em que a formação em matemática é bem-vinda. Nos segmentos mais valorizados, o salário pode atingir R\$ 8000,00, sem contar a remuneração variável.

Um professor iniciante do Estado recebe R\$ 1200,00 por 40 horas semanais de trabalho (33 de aulas, mais sete de atividades). No topo da carreira, chega a R\$ 2196,00.

[...]

Em países como o Reino Unido, tenta-se reverter a defasagem entre oferta e demanda pagando mais aos professores de matemática.

Nesse artigo, ainda, é apresentado a Matemática como a disciplina que mais atormenta os estudantes. Segundo pesquisa da secretaria estadual de São Paulo, a Matemática é apontada por 38% dos estudantes do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries como uma das disciplinas mais difíceis, Português, Ciências e, juntas, Geografia e História, recebem 15% das indicações de dificuldade.

Outro ponto relevante discutido e apresentado pela jornalista são dados relacionados sobre o Relatório do Desenvolvimento Humano da ONU – edição 2001, o qual afirma que a matemática deveria ser matéria prioritária e trabalhada com mais ênfase desde o ensino fundamental, pois segundo o relatório ela é ferramenta indispensável para elevar as condições de vida de um país. Para a organização não é coincidência o avanço expressivo nos indicadores sociais de

alguns países em que houve gestões públicas para incentivar o estudo da Matemática, da Computação e da Engenharia.

Esses fatos relacionados anteriormente mostram que há uma esperança para essa profissão e que ainda se faz necessária a sua presença no mercado de trabalho.

As falas dos alunos com os quais realizamos a pesquisa são apaixonantes no tocante às histórias que envolvem professores e no que diz respeito ao professor que almejam ser.

Suas falas aproximam-se de algumas colocações de Alves quando diferencia professor de educador:

O *educador*, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O *professor* ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. (ALVES, 1998, p.19)

Para os meus alunos tentar diferenciar educador de professor não teve sentido algum, pois o que importa é que essa profissão deve possuir um perfil já traçado, parece que até historicamente, e que não há negociação para mudanças. Sempre amarrada ao professor aparecem inúmeras virtudes que em suas falas são inquestionáveis, entre elas, ser amigo, estar sempre sorridente, demonstrar carinhoso, ser polido, estar sempre cheio de paciência.

Ficou claro muitas vezes durante as discussões que eles não se importam muito com a função de ensinar, mas sim com o relacionamento. E como coloca Alves “de educadores para professores realizamos o salto de pessoa para funções”. (1998, p.18)

Mas esse perfil de educador é o que lhes importa e por diversas vezes, queixaram-se em suas histórias quando o mestre não atuou segundo esse perfil, quando o mestre somente se preocupou com o conteúdo, com o cumprimento do programa e das burocracias que o sistema escolar exige, sem se importar com “a pessoa” que estava presente em cada um de seus alunos. De maneira geral, poderíamos dizer que, para os alunos dessa turma, o que importa é o relacionamento professor/aluno, e que a questão do conteúdo e de outras sistematizações a respeito da instituição escolar podem ser colocadas em segundo plano.

Durante inúmeras vezes tentei mostrar a eles que há um contraponto em tudo isso e que nem sempre é possível agirmos dessa forma, entretanto quando levanto essa discussão eles passam a ser ouvintes – e respondem com muita firmeza: quando for professor serei assim.

Outro fato polêmico que sempre é levantado quando falamos sobre a profissão de professor é que os professores universitários não dão aula como se deveria dar, ou seja, eles pregam inovações, desenvolvimento de novas metodologias, no entanto não atuam dessa forma em suas salas de aulas na academia.

Esse fato também está detectado na pesquisa de Cortesão, quando apresenta em alguns parágrafos a seguinte argumentação:

Entre professores e alunos, vai-se fazendo sentir de forma explícita o poder de que um é detentor e de que o outro se sente desapossado; esse poder está associado ao domínio de um saber tido como universal e que é institucionalmente considerado como sendo necessário transmitir, facto que torna o docente menos familiar, mais inacessível. Pode dizer-se, no entanto (mesmo considerando algumas pequenas mudanças que é possível apesar de tudo identificar) que a Universidade, com a sua preocupação de universalidade, se constitui como que o bastião da uniformidade de

ordenação da transmissão e globalização de conteúdos e de processos que se revelam, aliás, algumas vezes, pouco adequados ao quadro atual em que se inserem”. (CORTESÃO, 2002, p.61)

Nas discussões realizadas com meus alunos temos diversos assinalamentos nessa direção, as queixas sobre alguns professores sempre apareciam em meio às nossas conversas e um dos pontos levantados era o destacado pela autora – professores inacessíveis.

4.5 AS EXPECTATIVAS – EM DESTAQUE

O convívio dos alunos do primeiro e do quarto ano do curso de Matemática, nesse período de pesquisa, (não creio que isso tenha sido comum em outros anos) colocou em pauta outras questões que vinculam luto e identidade e que se encontram relacionadas ao futuro, ao devir, a aquilo que o acadêmico espera receber, conquistar ou adquirir durante o tempo de permanência nos bancos da universidade.

Um assunto interessante que surgiu em uma das aulas, foi quando a questão – não estar preparado para enfrentar uma sala de aula – foi detectada, durante o período de estágio, por irmãos e amigos de acadêmicos do quarto ano e que estão na nossa turma pesquisa.

Eles mostraram-se estupefatos ao verificarem que alunos do quarto ano aparentavam ainda estarem despreparados para ministrar aulas e conviver com uma sala que contém em torno de trinta e cinco alunos. Justamente, não estavam preparados para atuarem na profissão que haviam escolhido e estudado durante quatro ou mais anos.

Nas discussões a respeito desse despreparo dos alunos formandos, pode-se perceber a questão do luto pela perda da universidade e verificar que essa perda levava diversos acadêmicos a entrarem em crise durante o quarto e o quinto ano universitário. Alguns chegam até a esticar os seus vínculos de estágio na busca de permanecer um pouco mais de tempo em contato com a academia.

Esse fato ainda não havia chamado a minha atenção em relação aos alunos do curso de Matemática, pois não temos essa parte prática tão acentuada como ocorre nos cursos da área de Psicologia, porém observando mais atentamente a turma da especialização em Educação Matemática, pude detectar que a maioria da turma é constituída por alunos egressos do quarto ano de Matemática.

Em conversa com a coordenação do curso e alguns professores que ministram aulas nessa pós-graduação pude perceber que este é um fato muito comum no curso de especialização oferecido pelo departamento. Entretanto, nesse caso específico da Matemática podemos avaliar por outro prisma, ou seja, a busca por um título de pós-graduação e não, somente o luto pela perda do contato com a universidade. Esse fato pode ser justificado pelas narrativas de alguns alunos (dessa pós-graduação) com os quais conversei nesse período em função de tentar compreender melhor o que os levou a optar pelo curso: “Creio que tendo um título desse nas mãos fica mais fácil conseguir uma vaga de professor em escolas particulares”; “Acho que hoje no Brasil, só um diploma universitário não me garante um emprego”; “Não sabia o que fazer da vida e não queria voltar para a minha cidade no interior de São Paulo, pois lá é que eu não tenho futuro”; “Minha mãe acha que é bom eu aproveitar, sou muito nova, tenho somente 21 anos, e devo continuar estudando até que ela consiga me sustentar” entre outras.

Contudo mesmo estando interessada nesse assunto, não foi possível coletar dos meus alunos informações suficientes para interpretar o que se passava com seus parentes e colegas do quarto ano ou até mesmo as informações que eles possuíam sobre alguns alunos que cursam essa pós-graduação.

A questão levantada anteriormente poderia ser considerada como uma frustração desses alunos formandos e que atingiu também os alunos do primeiro ano. Meus alunos retomavam-no sempre que se lembravam desse assunto, tanto que pude perceber neles uma certa dificuldade em lidar ou trabalhar com essa frustração.

O ponto positivo de tudo isso foi que os depoimentos a respeito das expectativas que possuíam em relação ao curso de Matemática e à profissão de ser professor foram apresentados em grande quantidade e a maioria dos alunos se manifestou sobre o assunto.

O que podemos perceber nesses depoimentos é que grande parte deles está relacionada à definição que os próprios acadêmicos deram a respeito do que é ser professor. A seguir apresentamos dois exemplos que podem ilustrar essa observação.

“Eu escolhi ser professora, porque não há nada mais gratificante do que você ensinar a pessoa aprender e te agradecer com imensa felicidade”. (9 – f)

“Espero aprender a matemática de maneira agradável, segura, e pelas aulas que já tivemos tirar alguns exemplos de como transmitir aos meus futuros alunos de forma que eles também se interessem pela matéria e gostem do que estão vendo. Quero aprender matemática de forma que eu grave o que estou vendo, aproveite e absorva o máximo possível. Para que não aconteça como nos anos anteriores que eu estudei e já esqueci praticamente “quase” tudo o que eu achava que tinha aprendido”. (9 – f)

Como se pode observar esse aluno aponta que seus professores não se esforçaram para que ele tivesse um bom aprendizado, no entanto almeja conseguir isso e, além disso, gostaria que eles se tornassem gratos por aquilo que fizesse por eles.

“Professor é aquele que pensa em ajudar os outros a aprender, se não for isso ele não serve para ser professor”. (32 – f)

“Quando eu receber o diploma de professor de Matemática, de preferência, eu gostaria de já estar dando aula, pois o que eu quero realmente é dar aula.

O que eu espero desse curso é aprender muitas coisas que vão aumentar meu conhecimento sobre a Matemática.

Mas as minhas esperanças são, realmente, aprender como agir, falar, ensinar na sala de aula. Gostaria de aprender, além do conteúdo que irei lecionar, como se comportar em sala de aula. Como fazer os alunos aprenderem a matéria sem muita dificuldade e não tornar a disciplina um monstro, como várias pessoas acham. Também queria ter facilidade de passar todos os conhecimentos que vou aprender nesse curso.

Tenho uma preocupação muito grande com a “aula” que irei dar futuramente, pois quando eu estudava vários alunos não conseguiam de jeito nenhum aprender a matéria, e como era colégio estadual, acabavam passando de ano, sendo colocados ou empurrados na recuperação final.

Eu gostaria que todos os meus alunos aprendessem a matéria e tudo o que eu falar ficasse claro nas cabeças”. (32 – f)

Observando paralelamente os dois depoimentos desse acadêmico vemos a importância que ele coloca na figura do professor como sendo aquele que ajuda. Sua convicção em que está no curso correto torna-se evidente em suas expectativas e para ele ajudar é ensinar um pouco de tudo, inclusive a viver e também mostrar como é fácil aprender.

Entre as narrativas referentes às expectativas detectamos que a maioria delas tangencia questões relacionadas a desejos e que traz para próximo de si, outras palavras como amor, gosto, paixão, sonhos...

“Eu espero aprender esta disciplina e me apaixonar por ela, só assim serei realmente professor”. (31 – f)

“Eu espero que os professores da UEL possam me ajudar a conseguir tudo isso, pois eu acho que a função do professor é essa ajudar seus alunos a realizarem os seus sonhos, a conquistarem o que desejam”. (15 – f)

“Entrei na universidade pensando em apenas ter um diploma, mas de que vale um diploma na mão se a pessoa não tem gosto pelo que faz”. (37 – m)

“Não espero simplesmente ter um diploma, mas sim ter prazer e dom para formar nosso amanhã”. (11 – f)

O aluno que apresentou a última narrativa, em meses anteriores havia se manifestado da seguinte forma: “Estou aqui para conseguir um diploma universitário. Pouco me importa se gostarei de praticar o que estou aprendendo aqui. Quero um diploma, pois lá em casa todos têm um e esse é meu único objetivo” (11 – f). Podemos perceber que esse aluno está passando por um processo de reelaboração de suas intenções ou objetivos perante a busca pela identidade profissional. Além de estar considerando a questão do prazer como fundamental para a sua formação, mostra-se em uma fase de desequilíbrio e instabilidade, muito comum à adolescência.

Segundo Knobel, essa fase pela qual esse aluno está passando, assim como muitos outros dos pesquisados, é necessária para o estabelecimento da identidade e torna-se o objetivo central de sua vida.

Como comentamos anteriormente, essa foi uma das temáticas que teve a maior quantidade de depoimentos, e os depoimentos eram longos e buscavam reconstituir fatos vividos para justificar as expectativas e garantir que não estavam divagando a respeito do futuro, mas faziam questão de mostrar uma grande seriedade e um perfil adulto em suas falas.

“Confesso que nos últimos 2 meses minha concepção sobre ‘o que quero ser’ vem mudando.

Quando comecei o curso não tinha uma expectativa definida. Não entendia direito o que seria o tal curso de matemática da UEL. Na verdade, pra ser bem sincero, tinha, aliás, ainda tenho, medo de tentar ensinar. Tenho medo de não conseguir responder a pergunta do aluno”. (29 – m)

“Desde o início do curso minhas expectativas e pretensões mudaram um pouco, um pouco não, muito... Meus pensamentos mudaram porque eu mudei, mudei minha vida radicalmente”. (28 – f)

“Eu vim aprender a ser professor aqui na universidade é por isso que eu estou aqui, espero que consiga assimilar toda a matéria e aumentar meus conhecimentos para utilizá-los no futuro”. (21 – m)

“Espero que a universidade me dê o suporte para disseminar o conhecimento.

De meu futuro espero obter o conhecimento necessário para que possa, mesmo que sozinho, melhorar o mundo. Quero contribuir para uma vida melhor”. (37 – m)

“Não pretendo ser um mentor político, um líder sindical ou até mesmo com um pedagogo da educação. Embora a vida tenha me ensinado até aqui a não duvidar dos ‘inesperados’ movimentos em que podemos acabar envolvidos. Porém não quero ficar reduzido a um bom entendedor do universo acadêmico – que é ser ‘mais um’ funcionário de um colégio ou de um curso, ignorado por uns e temido por outros”. (36 – m)

Na releitura dessas falas relacionadas às expectativas não podemos deixar de considerar o tripé temporal – passado, presente e futuro.

Como vimos em Capelo, esse passado que sobrevive nas lembranças é retomado em todo momento e muitas vezes aparenta ser reconstituído pelos próprios alunos, segundo novos valores, como se estivessem revivendo aquele passado, recolocando-o no presente, no entanto, valorizando somente o futuro.

Esse tripé levantado por Capelo evidenciou-se na fala de um dos acadêmicos.

“É complicado manter expectativas em um país que parece querer lhe podar as asas, sempre que desejamos um vôo mais alto. E, mantendo a regra, este curso parece seguir o mesmo padrão.

Quando retomei meus estudos, tinha em mente apenas a possibilidade de uma nova profissão, abandonando de vez a antiga, pois, após 15 anos, já não tenho motivação para a mesma.

Poderia experimentar qualquer outra profissão, mas, tendo uma família inteira como exemplo, sei que ser professor, apesar das dificuldades, apresenta ainda, muitas vantagens em relação à outras atividades de mercado.

Do curso em si, espero apenas um aprendizado de técnicas, sem uma continuidade lógica, mas que me propiciem um conhecimento matemático. Espero também conseguir as notas necessárias para a obtenção do diploma, pois me parece ser esse o objetivo principal da Universidade.

Enfim, de posse do tão sonhado diploma, gostaria de trabalhar com a matemática aplicada a alguma atividade de mercado, ou pesquisa, mas ainda não consigo vislumbrar essa possibilidade. Vejo mais provável um futuro em sala de aula, mas torcendo muito para que as poucas penas que me restarem nas asas possam ajudar às futuras gerações alçarem vôos em horizontes que hoje não nos permitem nem sonhar”. (12 – m)

Seguindo ainda esse mote de questões relacionadas ao tripé temporal podemos também destacar nas informações coletadas durante a tomada de dados lembranças que reavivam mitos que se entrelaçam à disciplina de Matemática. Muitos dos alunos quando questionados a respeito afirmam não possuírem esses mitos, mas querem derrubá-los da concepção de outras pessoas, no caso, seus futuros alunos. Sem se atentarem a suas falas, parece-me que eles próprios sustentam o mito, que mal sabem de onde vem, para que possam se tornar heróis ao enfrentá-lo ou dissipá-lo.

“Por isso eu pretendo aprender bem a disciplina e poder aplicá-la bem; principalmente saber ensinar aos futuros alunos de maneira clara e simples”. (30 – f)

“Espero que com essa disciplina eu possa não somente ensinar os outros, mas também abrir minha mente para o universo mágico do conhecimento”. (15 – f)

“Eu também concordo com quem falou que veio aqui para aprender a ser professor, se eu soubesse acho que não estaria aqui, por isso eu quero aprimorar meus conhecimentos nas matérias que serão

passadas para que eu tenha, cada vez mais, meios de ensinar meus alunos de forma diferente”. (18 – f)

“Tenho uma preocupação muito grande com a “aula” que irei dar futuramente, pois quando eu estudava vários alunos não conseguiam de jeito nenhum aprender a matéria, e como era colégio estadual, acabavam passando de ano, sendo colocados ou empurrados na recuperação final”. (32 – f)

“Quero tentar modificar a visão que as pessoas têm a respeito da matemática (de que é chato, etc...)”. (27 – f)

“Espero que com o curso eu possa conhecer e entender um dos diversos campos da matemática, e consiga sempre ensinar da forma mais simples questões que muitas vezes, só parecem complexas, mas que com o conhecimento certo são resolvidos de forma clara e satisfatória”. (35 – m)

“Espero que durante os quatro anos da faculdade consiga adquirir os conhecimentos necessários para ensinar matemática, ensinar de maneira clara e objetiva, contribuindo para que as futuras gerações não tenham a matemática em suas vidas como algo que causa pavor e desespero”. (26 – f)

“Gostaria de aprender, além do conteúdo que irei lecionar, como se comportar em sala de aula. Como fazer os alunos aprenderem a matéria sem muita dificuldade e não tornar a disciplina um monstro, como várias pessoas acham”. (32 – f)

Monstro, desespero, chato, dificuldade, complexo são adjetivos relacionados, na contramão, a claro, fácil, satisfatório, mágico, compreensivo e que estão diretamente implicados com uma forma diferente de ensinar, e que cada um pretende desenvolver durante a sua formação profissional, para posteriormente derrubar todos esses mitos.

Apesar de tentarmos “descolar as camadas da memória” desses alunos – termo utilizado por Thompson quando apresenta suas definições sobre fontes históricas – não conseguimos depoimentos que pudessem esclarecer o quando, como ou por que esses mitos existem e mostram-se tão aparentes. Cremos que essa seria uma boa pergunta a ser trabalhada em outra ocasião de pesquisa.

Fechamos essa discussão sobre as expectativas, relevando que foram relatados “em alto e bom tom” pelos nossos alunos a importância dos outros

ou de um outro mais específico. Pode-se perceber pelas falas que muitos deles parecem realizar os seus desejos, buscando um caminho que passa pelo outro. Em alguns casos ficou evidente que, eles se realizam por meio da realização do outro, que nesse caso estão representados por seus futuros alunos, por um ou vários parentes, ou por amigos.

Como apontado por Kupfer, esses desejos não são de fácil percepção, pois se encontram localizados no inconsciente e quando nos são apresentados vêm envolvidos em camadas de subjetividade.

“Se eu conseguir isso sei que serei um ótimo professor, aquele que os alunos irão gostar”. (25 – m)

“Pensando assim eu quero adquirir formação e preparação, quero me tornar uma pessoa capaz de ensinar (deixar uma marca) e ter capacidade crítica. Eu acho que professor é ser isso e eu quero ser é isso!” (7 – f)

“Quero me formar e ser uma professora como as que eu já admirei e admiro, que fazem parte da minha vida, e isso eu desejo que aconteça com meus alunos em relação a mim”. (31 – f)

“Pretendo também ser uma professora diferente tirando a má impressão que todas tem da matemática, pois todos pensam que matemática é coisa de maluco, e que eu sou uma maluca, e não serve para nada”. (4 – f)

“... acho muito bonito podermos passar algum conhecimento para outras pessoas, ainda mais como professor de matemática que é considerada a matéria mais difícil, pelos alunos em geral”. (6 – m)

“Eu quero trabalhar na área de dar aula, não que ser professor seja a profissão dos deuses, mas tentar fazer com que pessoas adquiram pelo menos uma porcentagem de seu conhecimento, deve ser gratificante e quando um aluno tem uma dúvida e você consegue esclarecer e ele lhe agradece com aquele sorriso é ótimo, não?” (10 – m)

4.5.1 Desejando seu desejo

Como podemos observar nos meus comentários e nas falas de meus alunos são apresentados fatores culturais, econômicos, afetivos, institucionais e que se mostram algumas vezes amparados em atitudes conscientes e outras vezes sem uma explicação racional e que a meu ver tem algo de subjetivo que nem mesmo eu consigo decifrar.

Sempre acreditei que havia feito a escolha para ser professora de Matemática em função da impossibilidade de cursar engenharia mecânica, entretanto quando avalio os fatos vividos e os sentimentos neles intrínsecos percebo que os meus desejos eram outros e, no entanto, não se mostram com tanta evidência a ponto de poder afirmar com clareza sobre as forças que me moveram naquela época.

Em função dessa falta de evidências passei a me preocupar ainda mais com os detalhes nas falas dos alunos pesquisados, pois por meio de uma memória coletiva, como apresentado no referencial teórico, poderíamos encontrar vestígios ou similaridades que nos encaminhassem para uma compreensão das minhas razões.

Contudo estamos em vias de realizar o encerramento desse trabalho e ainda não temos uma resposta conclusiva, pelo menos para mim, a respeito do que me impulsionou nessa direção e ainda há mais um agravante o que me mantém sustentando essa escolha. Quais são os meus desejos atuais, o que ainda estou buscando?

Acredito que existem outras pessoas na mesma situação que a minha, ou seja, a medida que forem buscar as explicações a respeito dos caminhos percorridos, das suas escolhas, das expectativas existentes, dos seus desejos, a

clareza com que sempre se auto-afirmaram dilui-se em um mar de dúvidas e de falta de respostas.

No entanto quando ouvi de dois alunos os seguintes depoimentos:

“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)

“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)

E lembrando a música de Caetano Veloso – Menino do Rio –

Menino do Rio,
 Calor que provoca arrepio,
 Dragão tatuado no braço
 Calção corpo aberto no espaço,
 Coração de eterno flerte, adoro ver-te
 Menino vadio,
 Tensão flutuante do Rio,
 Eu canto pra Deus proteger-te.
 O Havaí seja aqui
 Tudo o que sonhares,
 Todos os lugares,
 As ondas, os mares,
Pois quando eu te vejo eu desejo seu desejo.
 Menino do Rio,
 Calor que provoca arrepio,
 Tome essa canção como um beijo.

Acredito que, assim, como meus alunos, estou aqui realizando meus desejos em função dos desejos de outros, de outros professores que eu tive e que admirei por toda a vida.

Acreditando também que a função de uma pesquisa é mostrar aquilo que estava se passando no momento da pesquisa (tomada e análise dos dados), sou levada a pensar que o que gera a vontade de ser professor é um outro professor, é como se fosse um ovo gerando outro ovo.

Esse parágrafo apresentado anteriormente leva-me a pensar que essa ação que estou tentando fazer de “me ver vendo”, pode me conduzir a uma análise contaminada dos dados (a minha visão de mim mesma) – por isso tive muita resistência em externar essas idéias nesse capítulo e colocar os depoimentos dos meus alunos em paralelo a elas.

Tudo isso aparenta nos levar a uma história sem fim, quando procuramos uma explicação sobre a origem do professor – é como se o nosso desejo morresse no desejo do outro. Vendo o outro se deseja aquilo que ele deseja.

Uma sensação que me vem ao olhar esse trabalho após os comentários da banca examinadora é que esse processo de pesquisa pelo qual passei levou-me a observar os dados de duas maneiras: primeiramente, procurei explicar o que se passou para tentar compreender a situação na qual me encontrava; em um segundo momento, esse em que me exponho e me transporto para a sala de aula como um educador, percebo que estou a procura de uma forma de oxigenar minha prática docente por meio de uma proposta que possua amparo teórico e metodológico. É como se eu estivesse na busca de um “turning point” – um ponto de mudança para a prática de sala de aula. Pensando no ovo, é como se eu quisesse gerar ovos potencializados – com a minha mudança, poderei provocar mudanças.

4.6 CONTRADIÇÕES NAS AÇÕES

Vamos refletir sobre alguns dados coletados junto aos depoentes e que giram em torno de uma temática que denominamos “contradição”. Na realidade esse nome foi dado a esses comentários pelos próprios sujeitos da pesquisa, que ao se questionarem a respeito de alguns acontecimentos ocorridos na sala de aula,

apontaram o evento como contraditório e procuraram buscar as causas e/ou justificar a contradição.

O desfecho para essas narrativas apresentado anteriormente vem ao encontro da teoria apresentada por Aberastury, quando mostra que o adolescente tem uma necessidade de falar e que nem sempre suas falas são congruentes com suas ações. A autora nos chama a atenção para esse fato em diversos parágrafos do seu trabalho e ao observarmos algumas ações dos alunos participantes da pesquisa, pudemos identificar tais características e confirmá-las com os depoimentos. É o que podemos depreender das falas que se seguem.

“As pessoas, ou melhor, os jovens, a maioria deles, tentam encontrar algo novo, sair da rotina ou simplesmente mudar, mas isso tudo fica só no pensamento, pois se for adaptar a idéia ao real, já não querem mais.

Eles querem o novo, o diferente e não fazem nada para ajudar”. (7 – f)

“Quando o professor pede para fazer algo, por exemplo, um trabalho, aos alunos, na maioria deles, só levam a sério se o trabalho tiver um certo valor. E é aí que começa as reclamações dos alunos, pois se sentem na obrigação de fazer os trabalhos. Agora, quando o professor deixa o aluno “a vontade” para resolver o trabalho sem aquela pressão que se põe quando vale nota, os alunos, na maioria deles nem se quer lê os exercícios do trabalho.

Na minha opinião, esses alunos que reclamam ao fazer um trabalho de qualquer maneira, seja ele valendo nota ou não, são alunos que não sabem o que querem da vida, ou simplesmente, não tem noção do que se espera no futuro. Se os alunos continuarem pensando dessa maneira, o que se espera futuramente, ou melhor, o que não se espera futuramente, são profissionais não qualificados”. (2 – f)

“Acho que apesar de almejavem uma aula com mais “dia-a-dia”, não é isto que a faculdade exige para se ter um diploma. E devido a isso, eles correm apenas atrás de notas para conseguirem pelo menos um diploma.

Lógico que isto não é o bastante e nem o mínimo necessário para ser um bom professor, mas se analisarmos que apenas a senhora é quem traz outros conhecimentos e não simplesmente dá a matéria, acho que fica mais fácil de entender.

Os outros professores chegam, dão a matéria, marcam a prova e pronto, a parte deles está feita.

Talvez isto explique, de um certo modo, porque houve a queda na participação.

A maioria está acostumada a 'receber' a matéria, estudar e tirar nota. Sem buscar algo, além disso. Aí quando se deparam com uma experiência tão maravilhosa como a aplicação da matemática no dia-a-dia, ficam 'assustados' e não percebem o quanto isto poderia acrescentar a eles, acabando fugindo de tudo isto. Muitos deles nem se lembram que estão fugindo daquilo que querem conquistar aqui na universidade para se tornarem bons profissionais". (11 – f)

“Pode-se arrumar várias desculpas para a controvérsia, o que se fala e o que se faz, e isto é um tanto quanto comum, porque é necessário muita vontade para fazer aquilo, as pessoas têm que sentir necessidade de agir de forma diferente da que está agindo. O que eu percebo de nós jovens é que ao mesmo tempo que algo é importante hoje, amanhã a gente pode ter mudado de opinião.

A pessoa também pode estar desanimando o suficiente para apenas escrever algo sem estar com muita vontade de por em prática tudo aquilo que está escrevendo, neste caso, eu acho que é uma questão de momento.

Outras pessoas podem estar escrevendo uma crítica só porque os outros estão escrevendo, por vontade de criticar o professor e seu método de ensino, tem gente também que só está interessado na nota, se vale alguma coisa 'eu faço', se não 'não faço'.

Dentro disso, podemos encontrar várias desculpas, mas o máximo que o professor pode fazer é cultivar a atenção dos que já estão e conquistar aos poucos aqueles que ainda não estão interessados". (8 – m)

Além dos destaques dados por Aberastury no que diz respeito à necessidade desenfreada do jovem falar sem ao menos relacionar essa fala a uma ação, temos também a versão de Bruner, que se dedicou a observar e analisar as falas das pessoas em função dos seus significados.

Nesse caso das contradições é possível perceber que há uma discrepância entre aquilo que os jovens disseram desejar e o que eles fizeram em relação à realização desse desejo.

Pode-se também encontrar dentro dessas informações narrativas que destacam não o que as pessoas fazem, mas aquilo que elas dizem que fazem e nas justificativas que elas dão em função do que as levou a fazer aquilo.

Alguns desses alunos justificaram a ação à condição – nota – no entanto segundo algumas informações, a lista de atividades que ele matou a aula

para fazer não acrescentaria nota à sua média, pois ela só acrescentaria nota a quem estivesse abaixo de uma determinada nota o que não era o seu caso.

4.7 COMENTÁRIOS FINAIS

A questão que discuto na seqüência foi levantada durante a apresentação desse trabalho à banca examinadora, quando me interpelaram por que não havia destacado nas falas quais eram os sujeitos do sexo masculino e os do sexo feminino?

Apesar de termos revisto o documento como um todo e incluído esse destaque, não nos preocupamos em momento algum com essa questão de gênero vinculada à construção da identidade.

Entretanto podemos quantificar que dos 83 (oitenta e três) depoimentos apresentados nesse capítulo, 50 são depoimentos de alunas e 33 são depoimentos de alunos, também, cabe lembrar que a sala era formada 38 acadêmicos, sendo 19 homens e 19 mulheres.

Não desenvolvi uma pesquisa para detectar se as opiniões emitidas por um ou por outro grupo (segundo o gênero) causava menor ou maior influência sobre a opinião dos demais que estão participando da discussão e nem me preocupei em diferenciar (a presença de homens ou mulheres) na constância da participação da discussão. No entanto, revendo minhas anotações de forma não sistematizada pude perceber que a participação das alunas teve um certo destaque em relação aos alunos, pois observando os arquivos onde relato todas as falas dos acadêmicos, a quantidade de páginas dos depoimentos das alunas é maior – talvez

na mesma proporção que os depoimentos selecionados para compor esse capítulo – 60 % e 40 %, isto é, para cada 10 depoimentos 6 são de alunas e 4 de alunos.

Provavelmente, pelo fato de eu ser mulher o “tom” dessa dissertação pode ter sido feminino, mas ela não foi realizada sob um olhar unicamente feminino.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 REVISITANDO O QUE FOI FEITO

Durante a realização desse trabalho de pesquisa, muitas vezes cheguei a acreditar que a forma utilizada para a tomada de dados, a maneira de abordá-la qualitativamente, a observação participante em curso, a escolha dos referenciais que me permitia olhar por diversos prismas as narrativas, “estampavam” uma situação pessimista, uma situação de confusão na qual se encontravam meus alunos, uma situação que não me apontava uma compreensão das informações coletadas e, muito menos, em uma contribuição que pudesse me conduzir a uma expectativa por melhora.

Perguntava-me em todo momento, que parava para transcrever as notas de campo, se os dados que estava coletando serviriam para detectar ou mapear essa situação de escolha e poder melhorar a relação com esses alunos, assim como as condições de estudo ofertadas a eles.

Mediante as falas observei que muitos professores, assim como eu, não compreendiam os adolescentes com quem conviviam, às vezes durante os diversos anos que atuaram na profissão de professor.

Passei a perceber com as investigações que estava realizando que todos os meus alunos, daquela turma, sentiam-se melhor quando o mestre além de apresentar o conteúdo (realizar uma aproximação técnica) abria espaço para discussões mais abertas e amigáveis, forma de agir que, na maioria das vezes, encontra-se ausente no convívio entre professores e alunos.

Em muitos momentos parecia que era preciso ser algo “além” de professora e pesquisadora para reunir partes das narrativas, os fragmentos das histórias de vida e as experiências relatadas, tendo como objetivo compreender a perspectiva pessoal do aluno.

Inicialmente parecia que tudo o que ouvia não fazia muito sentido, sobrava-me criticar, pensando sempre que no meu tempo tinha sido diferente.

Não foi fácil perder esse vício, entretanto o método usado foi o que contribuiu com a minha caminhada, dando a ela norte e fôlego. Como aponta o texto a seguir:

'A etnografia é como um bom vinho – necessita de preparação e envelhecimento', afirmou Steve Arzivu, um antropólogo educacional da Califórnia. Esta perspectiva tem sido a dominante no trabalho de campo em educação, particularmente entre aqueles que têm recorrido à observação participante. Em concordância com tal idéia, alguns investigadores qualitativos sugeriram que se deve planejar atribuir à escrita do relatório o dobro do tempo que se atribui à recolha dos dados (Wolcott, 1975). O investigador qualitativo que se vê mais como um artista do que como um técnico necessita de tempo para inspiração e para a contemplação.

[...]

Os estilos de investigação no registro qualitativo aplicado são flexíveis. É importante que estabeleça prazos realistas para os seus objectivos, contudo, estes podem ser bastante mais modestos do que os necessários para um bom vinho. Se bem que seja importante ser explícito no relatório de investigação relativamente à quantidade de tempo passado no local, não é necessário transformar cada estudo numa tarefa para a vida inteira. (Bogdan e Biklen, 1999, p. 280-281)

Outro fato percebido e anotado anteriormente, também é descrito pelos autores, eles apresentam que: “Os alunos estão a assumir responsabilidades pela sua aprendizagem de uma forma que não faziam anteriormente. Agem de uma maneira que nos diz que se sentem bem com eles próprios”. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 282)

Essa sensação que chamei de “parar para pensar ou para refletir” se tornou aparente nos alunos à medida que o ano letivo se desenvolvia e a minha coleta de dados também. Entretanto não posso afirmar que isso ocorreu em função da realização desse projeto, mas pude perceber por diversos depoimentos que, se outros professores conversassem mais com seus alunos muitos problemas poderiam deixar de ser gerados.

Cabe destacar também que percebi a necessidade da criação de um espaço de reflexão para aqueles que estão em formação (no caso acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática – futuros professores).

Nesse espaço, poderiam ser discutidos assuntos relacionados às escolhas realizadas, aos caminhos percorridos... e, até, colocar-se em pauta os desejos existentes e perseguidos nessa caminhada.

Esse momento do meu trabalho faz-me lembrar também questões que devem ser, constantemente, avaliadas por quem trabalha com pesquisa na área de educação.

A abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilhar semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar correctamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes. Mas os seus objectivos não são terapêuticos. A ênfase interacionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista. O foco do investigador qualitativo no ‘como as coisas são na realidade’ (BECKER, et al., 1961) oferece uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos. (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p.291)

Procurei prestar atenção nos aspectos positivos e negativos dos acontecimentos e dos depoimentos e para isso busquei agir e relatar as observações de forma transparente, honesta e completa, perante a situação em que os acadêmicos se encontravam.

Posso utilizar os parágrafos dos autores Bogdan e Biklen para apresentar parte da minha visão sobre esse intento, visão essa que retrata como eu me sentia muitas vezes dentro da sala de aula.

A investigação qualitativa sempre incluiu tanto o trabalho básico com o aplicado. Durante alguns períodos históricos estas tendências conjugaram-se; noutros, separaram-se. Recentemente, um conhecido antropólogo educacional disse que o papel do etnógrafo relativamente à mudança social era o de 'atingir um nível de descrição documentada e articulada sobre o que os participantes sentem, mas não conseguem descrever e definir'. (Courtney Cazden proferiu estas afirmações durante um discurso no American Educational Research Association, em Boston, Maio de 1980, citado por BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 301)

Em diversos momentos durante o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa me senti como tradutora das ansiedades dos alunos perante a instituição na qual eles estavam debutando como participantes. E tudo isso me levava a questionar sobre – o que faria, com essas informações, após o encerramento do projeto?

A questão do “bricoleur”, também me chamou a atenção. Acredito que essa forma de atuação poderia ser colocada em pauta na formação do acadêmico, em função disso ele poderia adquirir habilidades em trabalhar ou elaborar suas relações dentro de um contexto de vida – e de vida escolar – que considerasse a si próprio e a seus futuros alunos como um ser dinâmico, com características biológicas, com perfil psicológico, inserido em uma sociedade, com valores culturais individuais e coletivos, como um ser que pertence a uma

comunidade local, a um município, a um estado da federação, a um país, a um planeta do cosmo e que não é possível dissociá-lo de nenhum desses vetores a fim de relacionar-se com ele.

Esse trabalho também nos coloca frente a uma “abordagem transversal” que segundo Barbier (1997) evidencia o sujeito da ação ou da observação do real como uma pessoa situada, dotada de discurso e que pode ser visto por ângulos distintos, entre eles: sob “uma palavra científica” e/ou sob “uma palavra filosófica” e/ou sob “uma palavra poética”, ver Barbier (2003). E quem amarraria toda essa diversidade seria o espírito integrador da bricolagem.

Para Barbier, cada forma de abordar o problema tem características próprias, vejamos:

- Ao apresentar a palavra científica, ele faz um paralelo entre a visão de um experimentalista e de um clínico. O primeiro cria uma situação e procura controlá-la em todos os seus fatores, de forma a estudar as variáveis envolvidas no processo e testar respostas programadas anteriormente. Em contraposição, o clínico, que não pode controlar e muito menos criar as situações vividas, procura destacar os fatores que, na sua opinião, são interessantes e colocá-los em discussão.
- Os produtos e os discursos individuais, bem como o sistema de valores indexados a eles, é o ponto de partida para aqueles que buscam escutar, observar, interpretar, analisar ou sentir de forma filosófica as situações. Pode-se dizer que é

a tentativa de reviver as situações significativas para outros a fim de compreender as experiências vividas por eles.

- À escuta poética aproximam-se as questões afetivas e o simbolismo existente em cada situação vivida pelo sujeito. A intuição é uma das molas propulsoras dessa forma de observação. Ao mesmo tempo em que ele – o clínico – é levado a desconfiar do que está tentando compreender, passa a não desconfiar mais e a colocar os produtos, as práticas e os discursos do ser humano em uma totalidade dinâmica dotada de sentido.

A meu ver e segundo as definições e notas apresentadas por Barbier sobre as “palavras” que podem ser lançadas sobre uma situação em pesquisa, realizei nesse trabalho duas das três propostas: primeiramente, como uma professora que se inicia na área de pesquisa (*professora-pesquisadora*) e experimenta essa situação nova com certa cautela e com demasiado controle – a essa tomada de dados e descrições das narrativas podemos chamar a fase da “palavra científica”. Em um segundo momento quando retomo novamente esses dados, durante a reestruturação do trabalho – e podendo me sentir mais solta pelo fato de possuir dados a serem analisados e não estar mais na obrigatoriedade de coletá-los – vem a necessidade de dar um tom mais afetivo, emocional, talvez até romântico, a todo o processo – a essa fase de interpretação e releitura passei a chamar “palavra poética”.

Quando procuro entrelaçar a minha história com as falas dos alunos nesse momento de finalização desse projeto posso afirmar que nela ouve uma

transposição de papéis e é possível verificar com mais aparência a *pesquisadora-professora*.

Essa proposta veio ao encontro de mostrar ou reafirmar a pesquisa qualitativa como um processo que busca, resgata e reconhece as implicações existentes em todos os ambientes onde existem relações entre os sujeitos – inclusive no ambiente escolar e que essas implicações poderiam ser vistas como um indicador do processo de pesquisa.

Quando estava próxima do término desse trabalho, recuperei em uma de minhas leituras as considerações finais da tese de doutorado do professor João Batista Martins (mais precisamente Martins, 2000, p. 186–192) e pude perceber que as suas considerações daquele momento são hoje o “ponto de partida” para o meu trabalho de dissertação.

Martins (2000) destaca que “no que diz respeito aos alunos em formação inicial, apesar da não-experiência acumulada acerca do ‘como dar aula’, eles trazem um conjunto de experiências com o processo educativo a partir de uma situação de estudantes, aprendizes” (p. 186), fato que pode ser percebido nos depoimentos dos meus alunos, tanto nos depoimentos relacionados a “o que é ser professor” como nas “expectativas” apontadas por eles, quanto ao professor que pretendem ser e o professor que “não” pretendem ser.

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)

Da mesma forma que no item anterior, nas narrativas dos meus alunos pudemos perceber tais destaques.

Martins (2000) levanta um ponto interessante sobre a formação inicial: “[...] na medida em que aqueles que estão em formação não têm nenhuma experiência prática, poderia proporcionar oportunidades de reflexão para que estes alunos possam perceber os processos que circunscreveram suas escolhas, de tal forma que possam entrar em contato com os motivos que os levaram a escolher a profissão de professor”. (p. 187)

Mesmo sem estar imbuída de tal intenção, no desfecho desse trabalho, verifico que inseri meus alunos nessa prática reflexiva em função do contexto pesquisado.

Martins (2000) ao final do seu trabalho, também nos remete a Candau, 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 onde os indivíduos possam vivenciar e refletir sobre seus engajamentos pessoal e coletivo...

Sem sombra de dúvidas isso pode ser comprovado no início dessa dissertação, quando relato a reencontro casual com meus acadêmicos.

5.2 REVISITANDO O QUE FOI VIVIDO

Brain storm – originalmente, tempestade cerebral.

Lembro-me de explicações “tipo macete” quando me coloco diante desse conceito – tempestade cerebral – nele indicam que devemos “vomitar” tudo o que nos passa pela mente, tudo o que a memória possa relacionar ao que está sendo abordado.

Brincarei um pouco com essa técnica:

- Colocar-me no texto, desde o início.
- Implicação: como, onde e por quê?
- Relendo a educação: com outro óculos.
- Perder o controle: eis a questão.
- Clareza no que se olha, olhando através daquele que olha.
- Olhando como educadora.
- Passador de conteúdos X educador.

Toda essa reconstrução do trabalho, buscando observar-me no processo fez-me perceber que estava passando por uma crise de identidade como podemos recuperar na página 6, quando não fica claro para mim se estou atuando como pesquisadora ou como professora.

Hoje percebo que não se trata de uma escolha – de ser isso ou aquilo – mas a questão é experimentar essas situações, vivê-las e mudar, segundo as conclusões e interpretações que pudermos realizar sobre o processo.

Outro fato curioso é o de verificar as implicações que pairam sobre a situação e que nos levaram a discutir desde o início da pesquisa: Onde pretendíamos chegar? Como víamos essa nossa desconstrução e reconstrução? Como pesquisadora onde estava o sentido de tudo isso?

Todo esse processo pelo qual passei, fez me transformar em um “alien” dentro do meu departamento. Tudo isso é um problema de identidade pessoal, como comentado anteriormente, em confronto com minha própria identidade: professora / pesquisadora; cúmplice / neutralidade; objetividade / subjetividade; ministrar conteúdo / conversar...

Tornei-me uma professora em busca de pesquisa, não me sinto uma pesquisadora, sinto-me uma professora que buscou internalizar, incorporar elementos novos na minha área de atuação. E que adquiriram um sentido com o passar do tempo: mostrar que existe outro jeito de ensinar Matemática e que é indolor, ausente de traumas, que prioriza a fala, a escuta, o convívio diário, a relação entre pessoas, e que no final tem um ganho também didático, o conteúdo mesmo inicialmente não sendo prioritário, é aprendido e internalizado.

No entanto esse jeito de dar aulas e de paralelamente fazer pesquisa (hoje posso ver) mostra-me uma implicação (que antes não identificava), um processo doloroso e angustiante, pelo fato de estar em uma interface, em um espaço que não está muito bem definido (diríamos matematicamente – sempre tenho a necessidade de apresentar a situação dentro de um esquema matemático – em uma topologia que está por ser construída e, ainda, necessita de alguns axiomas, de ferramentas que a sustentem, que façam com que ela se construa sobre si mesma). É um processo angustiante.

Angustiante para mim que me propus a trilhar esse caminho e para meus alunos que se expuseram daquela forma.

No entanto, hoje quando nos reencontramos e discutimos o assunto, fica claro que existe uma forma de se fazer escola como um local de diálogo, como um local de construção da identidade, como um local de busca de novos horizontes,

diríamos que conseguimos demonstrar que é possível romper o “habitus” em que se a escola está amarrada, inserida, presa... mas é necessário ousar... arriscar...

Ficou claro que a escola não muda, ela foi, é, e será sempre a escola – com seus objetivos e sua filosofia – no entanto o que muda são os nossos olhares sobre ela e os óculos que usamos naquele momento, e isso pode levar a uma construção do fazer escolar.

Pretensões: quiçá possamos falar sobre elas – transformar essa prática, essa internalização que esse estudo me propiciou, em hábito, em maneira de ser, em costume – indo um pouco mais além – transformar o caderno de campo, em necessidade.

Implicados – estamos todos nós, eu, meus alunos, você leitor, implicados pelo convívio, mesmo que por meio de um texto. Acredito que a minha prática docente a partir desse período, será sempre outra, adquirirá novos rumos, assim como isso é certo para os meus alunos – você me fez ver a universidade diferente (22 – m), hoje tenho outra visão do que é ser professor (9 – f), sou mais feliz agora, estou até participando de um projeto voluntário em uma creche, jamais pensaria assim se não fossem as nossas conversas (2 – f).

Implicação: como, onde e por quê? Diria: implicados, sempre.

5.3 EPÍLOGO

Em uma narrativa ou peça teatral o epílogo é a cena final que expõe os fatos posteriores à ação com o fim de completar-lhe o sentido. Assumo essa definição para encerrar esse meu (nosso, vosso, deles...) trabalho.

Parte I: (revivendo a infância... onde tudo teve início... para mim e para muitos de meus alunos)

Escutem-me com atenção,
pois uma verdade vou dizer:
“esse trabalho mais parece
coisa de quem não tem o que fazer”.

No entanto... ninguém pode negar
que ao ouvir as histórias de alguém,
em muitos momentos...
a sua vida parece se recontar.

Em resumo... o que pretendo atingir
É mostrar que a sala de aula
Além de ser um local para se aprender
Pode se tornar um ambiente para se viver e sorrir.

Parte II: *(revivendo a adolescência... onde as escolhas foram feitas... e iniciando a compreensão do hoje... onde ainda estamos em construção...)*

“O senhor mire veja.

O mais importante e bonito no mundo é que

as pessoas não estão sempre iguais,

ainda não foram terminadas...

mas que elas vão sempre mudando.

Afinam ou desafinam”. – *Guimarães Rosa*

Parte III: *(construindo um novo reviver... hoje e o futuro...)*

Non nova, sed nove.

Non pas des choses nouvelle,

mais d`une manière nouvelle.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. 92p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, julho 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informações e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, julho 2001.

ALMEIDA, Hildevana Meire. **Teorias da aprendizagem e psicanálise na busca da compreensão do insucesso acadêmico**. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos>>. Acessado em 25 maio 2002.

ALVES, Alda Judith. In: ____ Cadernos de pesquisa. **A 'revisão da bibliografia' em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis. São Paulo, n.81, maio 1992. p. 53-60.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena S. e FREIRE, Paulo. **O educador**: vida e morte. 4.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. p. 13-28.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**. Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa, 1997, n.43. p. 46-57.

APPLE, Michael W. Resistência e contradições na classe, na cultura e no estado: a cultura como experiência vivida – II. In: ____ **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 108-150.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998. p. 24-41.

ARDOINO, Jacques. L'Analyse institutionnelle. (1970) In: LAMIHI, Ahmed e MONCEAU, Gilles (org.). **Institution et implication**: l'oeuvre de René Lourau. Paris: Éditions Syllepse, 2002. p. 61-71.

ARDOINO, Jacques. **Les avatars de l'éducation**: problématiques et notions en devenir. Paris: PUF, 2000. 270p.

ARRUDA, Sergio Mello. **Entre a inércia e a busca**: reflexões sobre a formação em serviço de professores de Física do ensino médio. 2001. 230p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

AURÉLIO. **Novo Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa – século XXI. Versão eletrônica 3.0. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

BARBIER, René. **L'approche transversale**: écoute sensible en sciences humaines. Paris: Anthropos, 1997. 357p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002. 159p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 280p.

BARBIER, René. Palavra educativa e sujeito existencial. In: BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamesson (orgs.). **Educação & Pluralidade**. Brasília, Plano Editora, 2003. p. 45-93.

BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André. **Vocabulaire de Psychosociologie**: références et positions. Saint-Agne: Érès, 2002. 590p.

BERTÃO, Ana Maria. O medo de conhecer. In: BERTÃO, Ana Maria; FERREIRA, Manuela Sanches e SANTOS, Milice Ribeiro dos (orgs.). **Pensar a escola sob os olhares de psicologia**. Porto: Edições Afrontamento, 1999. p. 127-144.

BERTÃO, Ana Maria. Psicologia e educação. Psicanálise e educação. In: BERTÃO, Ana Maria; FERREIRA, Manuela Sanches e SANTOS, Milice Ribeiro dos (orgs.). **Pensar a escola sob os olhares de psicologia**. Porto: Edições Afrontamento, 1999. p. 25-42.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1999. 336 p.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 218 p.

BORNHEIM, Gerd. Da superação à necessidade: o desejo de Hegel e Marx. In: NOVAES, Aduino (org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990. p. 143-154.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 148 p.

BRITZMAN, Deborah P. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4.ed. São Paulo: Vozes, 2000. p. 154-171.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 130p.

CABRAL, Maria de Fátima Sarfield. Olhares da psicologia. Abordagem psicanalítica. Um espaço para o conhecimento. In: BERTÃO, Ana Maria; FERREIRA, Manuela Sanches e SANTOS, Milice Ribeiro dos (orgs.). **Pensar a escola sob os olhares de psicologia**. Porto: Edições Afrontamento, 1999. p.117-128.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Pobreza e escolarização. O príncipe que virou sapo. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 154-171.

CAMPOS, Roberto. **A lanterna na popa**. 4.ed. Rio de Janeiro, Topbooks, 2002. 437p.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina**: quando o presente reconta o passado. 2000, 285p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CHAUÍ, Marilena. Laços do desejo. In: NOVAES, Adauto (org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990. p. 19-66.

COPESE – Comissão Permanente de Seleção. CAE – Coordenadoria de Assuntos de Ensino de Graduação da Universidade Estadual de Londrina.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em extinção. São Paulo: Cortez, 2002; Instituto Paulo Freire, São Paulo. 128p.

DAUSTER, Tania. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 65-72.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161.

DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA. **Projeto do currículo do curso de Matemática** – Licenciatura a ser implantado em janeiro de 1998. Colegiado do curso de Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1997.

DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA. **Projeto do currículo do curso de Matemática** – Bacharelado a ser implantado em janeiro de 1998. Colegiado do Curso de Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1997.

DI GIORGI, Flavio. Os caminhos do desejo. In: NOVAES, Adauto (org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990. p.125-142.

DORNELLES, Moisés A. S.; ARRUDA, Sergio M. e PASSOS, Marinez M. A física dos sistemas de navegação aérea: um estudo de caso sobre as relações entre a contextualização de conteúdos e a motivação para a aprendizagem. In: **XV SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA**. Curitiba, março 2003.

ENRIQUEZ, Eugène. O enfoque clínico: gênese e desenvolvimento na França e na Europa do Oeste. **Estudos de Sociologia**. Jan./Jun. 2000; Recife, vol. 6, n.1. p. 17-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 184p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 8.ed. São Paulo: Olho d'água, 1993. 128p.

FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREITAS, Maria Esther. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. Jan./Mar. 2002; São Paulo, vol. 42, n.1. p. 88-93.

FREITAS, Maria Esther. **Viva a tese!** Um guia de sobrevivência. São Paulo: FGV, 2001. 107p.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. 272p.

GARGANTINI, Marisa B. Mendes; MOREIRA, Sebastião R. Góis e FORESTI, Sonia M. Silveira. **Conceito de pesquisa: opinião de mestrandos e pesquisadores de diferentes áreas de formação**. Disponível em <<http://www.pucamp.br/~biblio/gargantini82.html>>. Acessado em 25 maio 2002.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____ **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 13-41.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. O sujeito na representação social. **Estudos de Sociologia**. Jan./Jun. 2000; Recife, vol. 6, n.1. p. 31-44.

GUILLIER, Danielle. Implication, Transduction. (1997) In: LAMIHI, Ahmed; MONCEAU, Gilles (org.). **Institution et implication: l'oeuvre de René Lourau**. Paris: Éditions Syllepse, 2002. p. 147-159.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001. 224p.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, 1997, 22(2), 15-46, jul./dez.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. São Paulo: Vozes, 2000. p. 109-133.

HAMMOUTI, Nour-din. O movimento da análise institucional, o interacionismo simbólico e a etnografia. In: MARTINS, João Batista (org.). **Temas em análise institucional e em construcionismo social**. São Carlos: Fundação Araucária, Rima, 2002. p. 9-96.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. (Co-autor). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2925p.

ÍÑIGUEZ, Lupicínio. Construcionismo social e Psicologia social. In: MARTINS, João Batista (org.). **Temas em análise institucional e em construcionismo social**. São Carlos: Fundação Araucária, Rima, 2002. p. 127-180.

KEHL, Maria Rita. O desejo da realidade. In: NOVAES, Adauto (org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990. p. 363-382.

KNOBEL, Maurício. Introdução. In: ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. p. 9-12.

KNOBEL, Maurício. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. p. 24-62.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000. 162p.

LABURÚ, Carlos Eduardo. e ARRUDA, Sergio Mello. Reflexões críticas sobre as estratégias instrucionais construtivistas na educação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, 2002, v.24, n. 4. p. 477-488.

LANGNESS, Lewis Leroy. **História de vida na ciência antropológica**. São Paulo: EPU – Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1973. 120p.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998. p. 126-148.

LAPASSADE, Georges. Le Journal de recherche. Matériaux pour une théorie de l'Implication. (1988) In: LAMIHI, Ahmed; MONCEAU, Gilles (org.). **Institution et implication**: l'oeuvre de René Lourau. Paris: Éditions Syllepse, 2002. p.147-159.

LÉVY, André. **Ciências clínicas e organizações sociais**: sentido e crise do sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 224p.

LO PRETE, Renato. Procura-se professores de Matemática. Disciplina é a que mais atormenta estudantes. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 04 nov. 2001, Folha Cotidiano. p.C1.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6.ed. São Paulo: EPU – Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 2001. 100p.

MAREGA, Joselaine Ap. M. Migliato. A física quântica e a multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Autores cidadãos**: a sala de aula na perspectiva multirreferencial. São Carlos, São Bernardo, EdUFSCAR, EdUMESP, 2000. p. 101-109.

MARTINS, João Batista. A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético. **Semina**. 1994, 15(3). p. 287-295.

MARTINS, João Batista (org.). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra Nozes: CEFIL, 1999. 109p.

MARTINS, João Batista (org.). **Psicologia e educação**: tecendo caminhos. São Carlos: Rima, 2002. 144p.

MARTINS, João Batista. **A abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos**. Março/2000, 212p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

MARTINS, João Batista. A noção de identidade e o olhar multirreferencial: colocando algumas questões para a educação! PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional. 1999, v. 1, n. 2, nov. p. 169-188.

MARTINS, João Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. Londrina: UEL, 2003, no prelo. 13p.

MARTINS, João Batista. **Notas dos encontros**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2003. Notas coletadas nas reuniões de discussão sobre a dissertação.

MARTINS, Paulo Henrique. Sociologia, intervenção e ação social. **Estudos de Sociologia**. Jan./Jun. 2000; Recife, vol. 6, n.1. p. 87-107.

MATOS, Aécio Gomes de. A intervenção sociológica. **Estudos de Sociologia**. Jan./Jun. 2000; Recife, vol. 6, n.1. p. 55-71.

MATOS, Luiz Fernando Franklin de. Diderot: juras indiscretas. In: NOVAES, Adauto (org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990. p. 221-233.

MORA, Jose Ferrater. **Diccionario de filosofia**. Buenos Aires: Sudamericana, 1971. 5 ed. Tomo 1.

MORAIS, Regis. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU – Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1986. 63p.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986. p. 175-193; 329-341.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5.ed. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2002. 118p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione. 1993.

OUTEIRAL, José; CEREZER, Cleon. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003. 101p.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. **Desejo de aprender: dimensões ideológicas e psicológicas**. Disponível em <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/Pedrossian.html>>. Acessado em 25 maio 2002.

PRADO JR., Bento. Entre o alvo e o objeto do desejo: Marcuse, crítico de Freud. In: Novaes, Adauto (org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990. p. 269-282.

QUE escola temos? Que escola queremos? Disponível em <<http://www.meubrfree.com.br>>. Acessado em 25 maio 2002.

QUINET, Antonio. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 162p.

SANTOS, Laymert Garcia. Lautréamont e o desejo de não desejar. In: NOVAES, Aduato (org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990. p. 209-220.

SARAMAGO, Jose. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras. 2001. 279p.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. p. 73-102. São Paulo: Vozes, 2000, 133p.

SOUSA, Janice Tirelle Ponte. **Reinvenções da utopia**: a militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker, 1999. 232p.

SPINK, Mary Jane e MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: Spink, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385p.

VALLE, Lílian. A educação como enigma. **Revista Saúde, Sexo e Educação**. Rio de Janeiro, 2000, Ano VIII, n. 21.

www.academia.org.br/cads/21/rcampos/htm acessado em 10/08/02

www.academia.org.br/cads/33/raul/htm acessado em 16/08/02

www.estado.estadao.com.br/jornal/colun/prata/98/prata981007.html acessado em 11/08/02

www.inep.gov.br/saeb/censo/escolar/sinopse acessado em 09/08/02

ZENICOTA, Ana Maria. **O desejo de aprender: Para quê? Para quem?**. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos>>. Acessado em 25 maio 2002.

ANEXOS

ANEXO A

INSCRITOS NOS CURSOS QUE PODEM HABILITAR LICENCIADOS NOS CONCURSOS VESTIBULARES NO PERÍODO DE 1996 A 2002, COM ESPECIFICAÇÃO DO CURSO

Mês/ano	Curso	Número de candidatos inscritos no curso	Total dos inscritos nas licenciaturas	Total de inscritos no concurso vestibular
Janeiro 1996	Ciências Biológicas	237	2866	17667
	Ciências Sociais	104		
	Educação Artística	89		
	Educação Física	580		
	Filosofia	51		
	Física	91		
	Geografia	164		
	História	173		
	Letras	302		
	Matemática	142		
	Música	63		
	Pedagogia	253		
	Psicologia	515		
	Química	102		
Julho 1996	Ciências Biológicas	373	3050	25115
	Ciências Sociais	105		
	Educação Artística	89		
	Educação Física	535		
	Filosofia	52		
	Física	113		
	Geografia	116		
	História	150		
	Letras	255		
	Matemática	93		
	Música	49		
	Pedagogia	212		
	Psicologia	759		
	Química	149		
Janeiro 1997	Ciências Biológicas	254	2831	17297
	Ciências Sociais	97		
	Educação Artística	65		
	Educação Física	562		

Mês/ano	Curso	Número de candidatos inscritos no curso	Total dos inscritos nas licenciaturas	Total de inscritos no concurso vestibular
	Filosofia	28		
	Física	57		
	Geografia	141		
	História	154		
	Letras	391		
	Matemática	123		
	Música	48		
	Pedagogia	220		
	Psicologia	581		
	Química	110		
Julho 1997	Ciências Biológicas	405	3303	22588
	Ciências Sociais	101		
	Educação Artística	72		
	Educação Física	554		
	Filosofia	37		
	Física	92		
	Geografia	148		
	História	186		
	Letras	377		
	Matemática	108		
	Música	50		
	Pedagogia	255		
	Psicologia	716		
	Química	202		
Janeiro 1998	Ciências Biológicas	420	3973	20568
	Ciências Sociais	138		
	Educação Artística	91		
	Educação Física	779		
	Filosofia	60		
	Física	74		
	Geografia	209		
	História	230		
	Letras	460		
	Matemática	155		
	Música	42		
	Pedagogia	377		
	Psicologia	735		

Mês/ano	Curso	Número de candidatos inscritos no curso	Total dos inscritos nas licenciaturas	Total de inscritos no concurso vestibular
	Química	203		
Julho 1998	Ciências Biológicas	461	3582	22198
	Ciências Sociais	107		
	Educação Artística	112		
	Educação Física	559		
	Filosofia	42		
	Física	103		
	Geografia	172		
	História	224		
	Letras	363		
	Matemática	152		
	Música	61		
	Pedagogia	302		
	Psicologia	716		
	Química	208		
Janeiro 1999	Ciências Biológicas	430	4380	19444
	Ciências Sociais	176		
	Educação Artística	128		
	Educação Física	763		
	Filosofia	58		
	Física	112		
	Geografia	249		
	História	260		
	Letras	591		
	Matemática	201		
	Música	57		
	Pedagogia	474		
	Psicologia	682		
	Química	246		
Julho 1999	Ciências Biológicas	737	5282	27558
	Ciências Sociais	185		
	Educação Artística	121		
	Educação Física	787		

Mês/ano	Curso	Número de candidatos inscritos no curso	Total dos inscritos nas licenciaturas	Total de inscritos no concurso vestibular
	Filosofia	85		
	Física	145		
	Geografia	232		
	História	251		
	Letras	505		
	Matemática	165		
	Música	87		
	Pedagogia	417		
	Psicologia	1064		
	Química	301		
Janeiro 2000	Ciências Biológicas	460	4611	20724
	Ciências Sociais	208		
	Educação Artística	129		
	Educação Física	847		
	Filosofia	83		
	Física	114		
	Geografia	249		
	História	316		
	Letras	524		
	Matemática	156		
	Música	66		
	Pedagogia	455		
	Psicologia	736		
	Química	268		
Julho 2000	Ciências Biológicas	816	5449	28090
	Ciências Sociais	228		
	Educação Artística	128		
	Educação Física	834		
	Filosofia	91		
	Física	188		
	Geografia	238		
	História	363		
	Letras	549		
	Matemática	198		
	Música	89		
	Pedagogia	405		
	Psicologia	994		

Mês/ano	Curso	Número de candidatos inscritos no curso	Total dos inscritos nas licenciaturas	Total de inscritos no concurso vestibular
	Química	328		
Janeiro 2001	Ciências Biológicas	564	4829	19872
	Ciências Sociais	245		
	Educação Artística	134		
	Educação Física	861		
	Filosofia	109		
	Física	174		
	Geografia	278		
	História	264		
	Letras	539		
	Matemática	153		
	Música	66		
	Pedagogia	403		
	Psicologia	790		
	Química	249		
Julho 2001	Ciências Biológicas	948	5746	27794
	Ciências Sociais	340		
	Educação Artística	135		
	Educação Física	805		
	Filosofia	101		
	Física	205		
	Geografia	296		
	História	315		
	Letras	472		
	Matemática	144		
	Música	95		
	Pedagogia	456		
	Psicologia	1096		
	Química	338		
Janeiro 2002	Ciências Biológicas	584	4557	19093
	Ciências Sociais	278		
	Educação Artística	98		
	Educação Física	726		

Mês/ano	Curso	Número de candidatos inscritos no curso	Total dos inscritos nas licenciaturas	Total de inscritos no concurso vestibular
	Filosofia	90		
	Física	127		
	Geografia	241		
	História	289		
	Letras	430		
	Matemática	120		
	Música	80		
	Pedagogia	500		
	Psicologia	749		
	Química	245		

ANEXO B

**APRESENTANDO ALGUNS DEPOIMENTOS DOS ALUNOS – UMA FORMA DE
AGRUPAMENTO**

Os tópicos que se seguem nesse anexo passam a descrever os depoimentos dos alunos pesquisados mediante as situações ocorridas em sala de aula.

As falas transcritas trazem relacionadas, junto a elas, um número e uma letra, esse número representa o código dado ao aluno que se manifestou e a letra representa uma classificação de gênero: “f” para feminino e “m” para masculino. Apesar de diversos alunos terem afirmado que os nomes não precisariam permanecer no anonimato, preferimos utilizar essa opção.

A cada momento que nos colocávamos diante dos dados pairava no ar a seguinte questão: estarmos atentos a dois tipos de análise mediante as situações ocorridas, uma delas dizia respeito à relação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa – eu e meus alunos; a segunda tinha como foco a minha localização dentro de todo esse emaranhado de falas – que posição assumir no contexto dessa pesquisa? Foi um longo tempo de aprendizado... uma troca intensa, é o que passamos a descrever.

Os documentos dos quais foram recolhidos os dados que serão apresentados a seguir não se encontram dentro de uma uniformização, uma padronização, eles são provenientes de várias fontes, conforme comentado, sobre a forma de coleta, no capítulo anterior: falas em sala de aula, que eram anotadas em um caderno de campo e posteriormente transcritas com detalhes; conversas nos corredores e estacionamentos da universidade, e que também eram anotadas no caderno de campo, ou em um bloco de notas e depois transcritas; e-mails; telefonemas, que eram igualmente anotados e transcritos; recados em folhas

avulsas; depoimentos em listas de exercícios; recados no rodapé das páginas das provas ou no verso das folhas.

A tomada de dados tinha inicialmente o objetivo de mapear a turma para posterior escolha dos alunos com os quais trabalharíamos na pesquisa, ou seja, adquirido um perfil dos alunos da sala, selecionaríamos alguns alunos dessa população para desenvolvermos entrevistas e aplicarmos, quiçá, alguns questionários.

Desta forma os nossos documentos de coleta de dados estariam sistematizados pelas entrevistas e possíveis questionários, entretanto durante o desenvolvimento do intento os rumos tomados foram outros.

Algumas notas a respeito dos alunos foram tornando-se importantes mesmo tendo sido coletadas sem uma trilha predefinida.

Como destacamos na discussão teórica desse trabalho, desde que indicado que a coleta passou por essas etapas e não havendo a omissão de notas a respeito das formas utilizadas, podem-se considerar esses documentos como integrantes do processo de pesquisa.

Queremos esclarecer que em alguns relatórios apresentamos a fala do aluno como ela aconteceu de fato, pois conseguimos anotar o que ele falava, no momento em que o fato transcorria. No entanto em outros momentos não foi possível acompanhar por meio de uma cópia fiel o que o aluno estava dizendo e tivemos que ao transcrever o relatório, imediatamente após as seções de encontro (nossas aulas com a turma), recuperar algumas notas, completando o raciocínio com o tom dado pelo aluno em sua fala.

A fim de nos certificarmos da fidelidade das nossas notas, em alguns dias apresentamos, por amostragem, para os alunos aquilo que havíamos transcrito

como relatório da aula. Foram momentos prazerosos que passamos juntos – reler o que tinha acontecido.

Daqueles que estavam presente nesses momentos, nenhum se colocou contra ou fez menções de que haviam ajustes a serem realizados, ao contrário, como eu descrevia algumas vezes o que acreditava que o aluno sentia naquele momento, recebi algumas interpelações com o seguinte teor: “Poxa vida em fessora, a senhora não é fraca não, conhece mesmo o seu gado”.

Cabe explicar que para cada aluno da turma, criamos um arquivo com seu nome, e fomos descrevendo nesse espaço todas as suas narrativas. Desde aquelas mais informais, onde falava sobre sua vida familiar e contava a respeito de seu caminho pelos bancos escolares no Ensino Fundamental e Médio, até os posicionamentos recentes como a escolha feita na inscrição do vestibular e suas expectativas e avaliações com relação ao curso em andamento.

A todas essas informações sobre cada aluno denominamos por fragmentos de história de vida. Estamos denominando esses documentos por fragmentos de história de vida, pois é uma junção de relatos que foram ocorrendo durante esses meses de aula e que segundo os nossos referenciais apresentam características para tal denominação.

Ao observarmos todas esses fragmentos poderíamos selecionar para desenvolver o trabalho diversos assuntos, pois nessas falas eram apontados inúmeros temas até mesmo, preferências políticas e futebolísticas. No entanto, ao sistematizarmos essas informações percebemos a possibilidade de apresentá-las em uma ordem que se ajusta paralelamente à composição do Capítulo 2, que apresenta o referencial teórico tendo como eixo norteador a identidade e dele

aproxima as demais temáticas: memória, adolescência, desejo, prazer, contexto social...

É essa forma seletiva e organizacional que passaremos a discutir na seqüência e em seguida apresentar os dados.

Procuramos agrupar as informações a respeito de um mesmo assunto em um único tópico, mesmo que os comentários a respeito delas tenham ocorrido em dias diferentes e por meio de documentos variados.

Pelo fato de assumirmos uma tomada de dados aberta, sem a determinação e a imposição de temas ou de assuntos, e nem mesmo nos preocupando com o tempo ou o controle daqueles que se manifestavam, verificamos que nem todos os alunos fizeram depoimentos a respeito de uma determinada situação ou assunto.

Pelo fato de estarmos trabalhando os motivos que levaram esses acadêmicos a optarem pelo curso de Matemática, as temáticas selecionadas para compor essa apresentação e interpretação dos dados são: escolhas, caminhos, desejos...; o ser professor; as expectativas e o porquê das contradições.

A - Escolhas, caminhos, desejos...

Apresentamos a seguir partes dos dados coletados a respeito de alguns alunos e que estão relacionados a suas histórias de vida, mais especificamente aqueles que trazem informações sobre suas escolhas, caminhos e desejos com relação à questão de ser professor de Matemática.

As informações foram coletadas um pouco em cada dia e iam sendo descritas em uma área do computador reservada a cada aluno, ou seja, conforme as conversas ocorriam, quando eu chegava em casa colocava a descrição na área correspondente.

Essa forma de coleta e transcrição das informações nos permitia trabalhar também de outras formas, por exemplo, selecionar alguns alunos e analisar toda a sua história de vida ou pelo menos parte dela (fragmentos), detectando nas falas os elementos relacionados ao aporte teórico apresentado e ao problema em pesquisa, ou então, classificar histórias de vida convergentes, ou seja, um pouco similares. No entanto não foi nenhuma dessas a nossa versão para esse desenvolvimento.

As histórias dos alunos estão contadas na primeira pessoa da forma como eles descreviam na sala de aula, nos corredores da universidade, em e-mails, por telefone e no roda-pé de trabalhos ou provas.

Os subtítulos que acompanham as descrições sobre alguns dos motivos que levaram os acadêmicos a optarem pelo curso noturno de Matemática no concurso vestibular estão relacionados ao teor das falas e aos diversos textos que lemos para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa e que nos inspiraram nos momentos em que procurávamos uma forma de agrupar as narrativas.

A. 1 - Em busca da certeza e de um emprego

Nas narrativas apresentadas aqui item é possível perceber a preocupação dos acadêmicos com a questão empregatícia. Os relatos passam por

tentativas frustradas em outras áreas e que o levaram a buscar uma certeza com relação à escolha pela Matemática, por exemplos que deram certo e que eles preferiram segui-los ao invés de ousar, por continuísmo em relação ao que já fazem, pelo instinto de sobrevivência, pela busca diferenciada de profissionalismo, entre outras, implicitamente, declaradas nessa seção e/ou integradas a comentários destacados em itens relacionados na seqüência.

“Hoje penso que quando me formar pretendo fazer uma pós-graduação e me aperfeiçoar cada vez mais na área de matemática e me tornar uma ótima profissional sei que se for assim não me faltará emprego”. (26 - f)

“Sei que preciso trabalhar para poder sobreviver, e escolhi matemática entre os cursos noturnos que eram oferecidos”. (8 - m)

“Pelos minhas informações, matemática, principalmente, licenciatura é um campo onde no momento faltam profissionais. Além disso, professor público tem estabilidade no emprego, mesmo em escolas particulares não é muito difícil conseguir isso, o quadro melhora se o cara for pós-graduado ou se ele for um bom professor, com certeza ele terá uma certa estabilidade”. (13 - m)

“Para resumir gosto muito de matemática, mas quero unir esse gosto com todas as facilidades naturais que tenho. Espero ser muito bem sucedida, e para isso preciso ter um ótimo emprego, algo que sei que não é impossível e poder realizar todos os sonhos grandiosos que tenho. Em outro momento conto todos – só não vou colocá-los agora para não criar um impacto tão grande e para não ocupar muito tempo, pois sei que outras pessoas já pediram a vez para falarem”. (18 - f)

“... vários professores do cursinho, após ficarem sabendo da minha opção, me aconselharam a fazer matemática e o último ano fazer algumas disciplinas do curso de física, como caráter de complementação e habilitação para dar aulas das duas matérias e ter mais espaço para conseguir um emprego à noite, além do que eu já possuo durante o dia, mais uma maneira de ganhar dinheiro e sustentar minha mãe e meus irmãos”. (25 - m)

“Quando eu ainda estava trabalhando como plantonista da disciplina Matemática em um cursinho pré-vestibular, eu estava fazendo o curso de Comunicação Social que é voltado para propaganda e marketing. Sentia que gostava muito de ambas as áreas (educação e marketing), mas decidi me afastar da Matemática para tentar tudo na outra direção. Formei-me em dezembro de 2000 e, após alguns insucessos na tentativa de conquistar um estágio em alguma grande empresa em São Paulo, retornei para Londrina. Enquanto não

conseguia um emprego na área em que eu havia me formado, decidi estudar e prestar vestibular na UEL – universidade renomada e pública/gratuita – para o curso de Matemática no qual, apesar de já possuir um certo conhecimento, ainda não possuía um certificado/diploma que me capacitasse a lecionar em qualquer escola ou faculdade. O sucesso veio rápido, entrei como 1º colocado do vestibular de julho/2001 em licenciatura/matemática, e aguardava com ansiedade o início das aulas em fevereiro de 2002. Mas a greve instalou-se na instituição e, ao mesmo tempo, fui convidado para integrar um projeto que consistia em uma consultoria de mercado na área de comunicação/publicidade para empresas do mercado regional. Investi meu tempo, minha paciência e minha força de vontade, mas os fracassos implacáveis me fizeram abandonar aquela empreitada e retornar ao ensino da Matemática para alunos particulares.

Creio que o histórico da minha vida justifique a minha confiança, o meu otimismo e o meu interesse pela carreira de professor da “mais nobre entre as ciências” – a Matemática”. (36 - m)

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

“... foi aí que comecei a pesquisar com meus professores de matemática e física, tanto os atuais como os antigos e no geral todos me encaminharam para matemática. Disseram-me que mesmo sem terminar a matemática dá para passar para engenharia, aproveitando algumas matérias já vistas.

Licenciatura eu escolhi por ser noturno, pelo fato de dar para trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Mas pretendo fazer bacharelado também, ao mesmo tempo se possível, nunca esquecendo que meu sonho é engenharia, estou dando um tempo”. (21 - m)

A. 2 - O gosto por cálculos e desafios

O gostar de cálculos e desafios tornou-se um dos destaques entre os motivos que levaram os acadêmicos a escolherem o curso de Matemática, muitos deles dizem que o fato de se destacarem em notas e avaliações nessa disciplina, que compõem o quadro curricular desde o início da carreira escolar, enquanto outros alunos (segundos alguns a maioria dos alunos da sala) tinham uma dificuldade explícita, atuou fortemente na hora de optar pelo caminho a ser seguido com relação à escolha profissional.

Alguns se recordam de fatos ocorridos e descrevem-nos detalhadamente, apresentando razões claras por esse gosto, outros, no entanto lembram-se vagamente, mas possuem a certeza de que sempre gostaram, embora não recuperem na memória histórias tão vivas como a de alguns colegas.

“Desde o início dos meus estudos, sempre gostei de cálculos e tinha bom rendimento em matemática. Posso dizer que é a minha matéria/disciplina preferida”. (38 - m)

“Como eu sempre tive um pouco de facilidade com números, acabava sempre ganhando os pontinhos da professora. Isso me motivava a gostar ainda mais de matemática”. (14 - m)

“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)

“Não sei se gostava da matéria pelos ótimos professores que tive ou por curiosidade. Minhas melhores notas eram de matemática e física e, nas férias, para passar o tempo, pegava alguns exercícios de matemática para resolver. Não eram poucas as pessoas que me chamavam de louca. E eu achava isso muito gostoso, pois me sentia valorizada”. (17 - f)

“A professora quer que eu fale sobre eu e a matemática, então vai lá: meu começo no mundo escolar é remoto na minha memória. Não lembro ao certo quando tive meu primeiro contato com os sinais de mais, menos, vezes e dividir. Provavelmente foi em algum lugar no tempo no início de 1988.

No primário eu me destaquei em matemática. Pelo menos eram o que os professores diziam. Porém, houve um episódio na 2ª série que eu nunca esquecerei. Eu era bom em tabuada. Sabia de cór as tabuadas do 1 ao 9. Nessa série eu tinha uma paixão de criança por uma garota loira chamada Aline. A Aline um dia me pediu para que eu fizesse para ela uma conta de multiplicação que ela tinha que apresentar para a professora. Ora, ela nunca conversava comigo, e eu fiquei tão “assim” com o pedido dela, que acabei errando a maldita conta. Era uma conta simples, embora eu não lembre qual. E ela passou a maior vergonha na frente da sala, pois a professora falou alto e claro que ela não sabia matemática. Bem, mas não sabia mesmo, senão teria feito e não pedido para que eu fizesse. Aí ela nunca mais falou comigo. Até hoje...

Tenho quase certeza que esse é um dos motivos que me levou a fazer matemática. A velha paixão pela Aline, que cultivo até hoje”. (29 - m)

“A escolha foi feita há três anos, quando eu ainda estava cursando o magistério e me saia muito bem em todas as atividades apresentadas pelo professor dessa matéria. Escolhi Licenciatura em matemática por gostar dessa área, por poder contribuir com a transmissão de conhecimentos que possam ser adquiridos. A questão da matemática é que, além de gostar, acredito que essa disciplina pode colaborar com a criação de um novo sistema pedagógico, que elimine as falhas desse sistema educacional”. (27 - f)

“Desde criança sempre tive facilidade em aprender matemática”. (1 - m)

“Sempre a Matemática me chamou a atenção, eu ia bem na matéria no ensino fundamental, dependendo do professor, mas mesmo com dificuldades de interpretação eu gostava”. (16 - m)

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

“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”. (26 - f)

“Com relação à escolha pelo curso de licenciatura, aprendi a gostar dele quando passei a me interessar mais pela matemática e a passar o dia inteiro só estudando, resolvendo exercícios, tirando dúvidas com os professores e com os amigos”. (9 - f)

“Nunca gostei de física e por se tratar se uma matéria de peso para o vestibular, eu adiei a minha escolha por um ano e meio prestando vestibular para jornalismo. Enfim no último vestibular que prestei resolvi deixar o medo de lado e realizar a minha vontade, e deu certo, vim fazer Matemática, pois pelo que me lembro, de Matemática eu sempre gostei e nunca tirava notas baixas”. (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)

“Desde criança eu gosto de matemática. Eu sempre tive um bom desempenho na escola”. (28 - f)

“Escolhi licenciatura porque gosto de dar aulas. Como já disse em outras vezes que conversamos, fiz magistério, com este 2º grau técnico fui preparada para ensinar de 1ª a 4ª série e pré-escola e, desde pequena já pensava em ser professora”. (26 - f)

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

“Sempre compreendi facilmente matemática e conseguia resolver quase sempre os cálculos”. (35 - m)

“Sempre gostei de matemática, tanto que fiz um curso de sete anos e nove meses de matemática até me formar como instrutora para o aprendizado do Kumon”. (33 - f)

“Desde pequena eu gostava de Matemática. Depois na 5ª série eu estudava muito Matemática e passei a detestar História e Ciências. Em Matemática tirava notas espetaculares e em História não ia tão bem assim. O que me lembro também é que os professores dessas matérias eram horríveis, não se importavam com os alunos”. (32 - f)

“Acredito também que fiz essa opção por achar que essa matéria que desde o primário é ensinada pode estar muito próxima também do curso de engenharia – meu desejo maior – e, também, pela facilidade que aparentemente a matemática representa pra mim”. (25 - m)

“Quando era criança, sempre admirei minhas professoras e sonhava um dia ser como elas. Cresci com essa idéia fixa. Nenhuma outra profissão me chamava a atenção. Eu e minhas amigas sempre brincávamos de escolinha depois da aula. Eu adorava! Sentia uma satisfação enorme, e sinto ainda, em poder em transmitir às outras pessoas o que eu sabia”. (5 - f)

“Matemática sempre foi minha matéria preferida no ginásio e no 2º grau”. (11 - f)

“Sempre gostei de matemática, isso não quer dizer que sempre fui bem! Mas mesmo quando encontrava dificuldades eu não deixava de gostar. Também gosto de física”. (21 - m)

A. 3 - Dúvidas pairam no ar

Os comentários apresentados a seguir foram selecionados em função de destacarem na fala de alguns acadêmicos algumas dúvidas em relação ao curso escolhido, dúvidas que passam pela questão do atuar como professor ou dúvidas que se pautam no ser professor de Matemática. Em falas complementares a essa, alguns afirmam que querem ser professores, porém de outra disciplina, por exemplo, Física.

“...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)

“Quando estava no ensino médio não pensava em vestibular, apenas queria terminar os estudos, 2º grau e daí pra frente, só festa, trabalho, ou então ficar em casa mesmo. Só que foi diferente do que eu pensava, festa não era sempre que tinha e só o trabalho não preenchia meu tempo, à noite em casa ficava aflito, não gosto muito de novela e não tinha o que fazer. Na realidade não sei ainda se tomei a atitude correta, tenho muitas dúvidas”. (21 - 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)

“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)

A. 4 - Tentativas e pensamentos frustrados

Nesse item reunimos diversos desabafos, chamo-os assim pelo fato de que nos momentos em que essas narrativas tiveram espaço os protagonistas apontavam claramente para a direção de uma emoção mal resolvida.

Alguns, apresentando, com datas e adjetivos, tudo o que havia sido vivido e sentido, outros resumindo aquilo que foi denominado por dois alunos de “pânico” e “angústia” provocada pela reprovação ou pela não coragem em tentar, tentar, tentar até conseguir, sem desistir do sonho, do desejo, da verdadeira vontade.

“Meu primeiro vestibular foi para administração, fiquei até que em uma colocação boa, mas eu sentia que não era aquilo que eu queria, depois eu ficava vendo o meu pai sempre trabalhado com engenheiros e ele comentava sempre para os colegas dele, que gostaria de me ver uma engenheira. Nessa época ainda não havia me decidido, às vezes chorava e dizia para os meus pais porque o meu irmão sabia o que queria e eu não. A partir desse momento meu pai me incentivou a prestar vestibular para engenharia civil. Comecei a longa batalha. No primeiro vestibular fui péssima, no segundo mais ou menos, no terceiro fui iluminada, no quarto como já estava desesperada resolvi me dedicar muito, foi quando fiquei para a lista de espera, mas não fui chamada”. (2 - f)

“Comecei o cursinho sem saber ainda o que escolher, o meu sonho é fazer engenharia mecânica ou elétrica, nem tentei esses cursos no vestibular pois tenho certeza que não vou passar”. (21 - m)

“No começo eu queria fazer o curso de nutrição, em seguida resolvi fazer arquitetura e urbanismo e finalmente quando eu estava prestes a fazer a inscrição do vestibular eu fiz um teste vocacional e deu matemática. Preferi seguir o resultado do teste e não a minha verdadeira vontade”. (11 - f)

“Hoje, sou amante da fotografia, e em meus cursos de aperfeiçoamento da mesma, uso muitos cálculos geométricos, mecânicos, dentre outros. Aprendi que fotografia e matemática andam juntas.

Escolhi licenciatura porque pretendo desenvolver minha atividade profissional como professor; e penso mais alto, professor universitário, pois pretendo ter um poder aquisitivo maior e poder desenvolver como hobby fotografia, e quem sabe um dia ser um profissional da fotografia e deixar de ser professor, isso seria a realização do meu sonho”. (38 - m)

“Resolvi prestar Matemática, pois estava em dúvida entre matemática e engenharia elétrica, também acho que em engenharia seria muito difícil eu passar”. (16 - m)

“Sempre tive interesse de fazer qualquer curso da área de exata, por isso, esse foi o primeiro passo em escolher uma profissão. Já prestei vestibular para engenharia elétrica, mas não consegui a aprovação, depois disso fiquei em dúvida entre física e matemática, e acabei optando por matemática pelo incentivo de alguns professores que diziam que o curso era bom e pelo fato de gostar de ensinar”. (20 - m)

“A primeira opção de curso para mim era Engenharia Elétrica, pois isso tem muito a ver com a minha profissão. (25 - m)

“Eu também adoro computador e na matemática vou poder mexer muito equipamento. Escolhi licenciatura por causa do horário, pois durante o dia eu trabalho. Se tivesse opção de escolha faria é lógico um curso diurno”. (4 - f)

“Eu já prestei um vestibular na saída do ensino médio, sem fazer cursinho, e não passei em engenharia. Somente depois de três anos e sem estudar nada é que prestei este vestibular e passei em matemática”. (25 - m)

“Fiquei um pouco indecisa ao escolher o curso; fiz o vestibular em julho e pretendia fazer em janeiro novamente, portanto para o primeiro escolhi matemática, para o segundo, arquitetura. Passei neste: matemática”. (30 - f)

“... quando cheguei ao colegial comecei a fazer fisioterapia (por causa da minha coluna) e me encantei tanto por essa profissão que comecei a ficar em dúvida, mas para todos, eu ainda dizia que ia fazer matemática.

No 3º colegial tive que optar por um curso ou outro e acabei optando por matemática principalmente pelo sonho que trago desde criança.

Acho que o medo de me frustrar no outro curso era tão grande que este sonho de criança prevaleceu (desde criança eu falava para todo mundo que ia fazer matemática, não me lembro do porquê, mas eu sempre falei isso)”. (18 - f)

“... porém no início eu achava que seria médica, como quase todo mundo, mas conforme fui crescendo vi que meu futuro seria em uma profissão que eu trabalhasse com ciências exatas. Escolhi esse curso por ser noturno e por acreditar que acharei emprego imediato”. (28 - f)

“No 2º grau cursei técnico em contabilidade, adorei o curso e pensei em prestar vestibular para ciências contábeis (no curso que fiz eu vi mais matemática financeira e comercial). Acabei prestando um vestibular para contábeis e quatro para matemática, persisti na Matemática, pois fui melhor na classificação no vestibular do que em contábeis”. (31 - f)

“No início eu não estava certa sobre qual curso eu deveria fazer, pois estava em dúvida entre biologia, administração e matemática”. (33 - f)

“Fiz vestibular 4 vezes, no primeiro tentei ciências da computação, pois estava envolvida nessa área, mas achei melhor não ter passado pois depois da reprovação neste vestibular, vi que deveria fazer matemática pura”. (28 - f)

“Balaneei um pouco até o último vestibular, ora pensava em prestar para contábeis ora em prestar para matemática, mas a matemática venceu...”. (31 - f)

“Tentei por várias vezes o vestibular. A primeira foi para Engenharia da Computação em julho/98 e novamente janeiro/99.

Depois tentei Direito em julho/99 e janeiro/00 e Direito na Unopar. Acabei passando na Unopar, mas não era o curso que eu queria e o momento não ajudou muito, no final de 2002 terminei o tiro de guerra e já havia abandonado o curso há muitos meses.

Em julho/01 prestei vestibular para Engenharia Civil e fiquei em 101º colocado. Comentei com minha mãe que iria tentar Matemática em

janeiro/02, ela disse que se realmente era isso que eu queria deveria tentar". (35 - m)

"Sabendo que jamais poderia pagar uma universidade particular, então decidi, vou fazer cursinho preparatório para o vestibular e prestar vestibular na UEL; que pretensão. Prestei quatro vestibulares e não passei. Tinha uma base fraquíssima, não sabia quase nada de física, biologia e química, que eram disciplinas essenciais para quem presta vestibular na área de exatas. Sofri muito nestas derrotas e ainda tive que parar de fazer cursinho, pois minha mãe teve de fazer uma cirurgia e gastaria muito dinheiro com a saúde dela não podendo pagar o cursinho. Além de tudo isso, ela ficou quatro meses em coma, e depois outros vários meses sem andar e sem poder fazer absolutamente nada.

Parei dois semestres de fazer cursinho, mas estudava em casa, na medida do possível, para prestar os dois vestibulares, no fim desses semestres não passei em nenhum deles.

Quando minha mãe melhorou as coisas se acertaram voltei para o cursinho com todo o pique e no final do semestre prestei vestibular e passei". (15 - f)

A. 5 - A família

A família sem sombra de dúvidas está implicada nas decisões tomadas por diversos alunos. Algumas contribuindo positivamente, outras provocando indecisões e até mesmo revolta, isso é o que podemos observar nas narrativas incluídas a seguir.

"... então acabou a 8ª série e eu entrei para o segundo grau. O segundo grau representou na minha vida foi um período de nervosismo, revolta sem causa e muito tempo e conteúdo perdido.

Durante o segundo grau eu tive problemas familiares. Não me dediquei aos estudos. As brigas entre meus pais, até então raras, se tornaram freqüentes. Foi uma época difícil, com dívidas... Durou o primeiro ano e mais ou menos 3 bimestres do segundo ano do ensino médio. Cheguei a um ponto em que não quis mais estudar. Pensei em desistir. Só toquei o barco porque sabia que se desistisse arrumaria mais problemas com o meu pai. Fui empurrando com a barriga. As coisas só melhoraram no final de 1997. As coisas entraram no eixo em casa. E no terceiro ano do segundo grau eu comecei a estudar para valer novamente". (29 - m)

“Hoje minha mãe e meu pai sentem muito orgulho de mim, mesmo sabendo que não serei médica, nem engenheira, nem outras coisas. Eles sabem que serei professora de matemática, e que essa é a melhor profissão para qualquer pessoa”. (17 - f)

“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”. (17 - f)

“Por mais que as pessoas me achem maluca, tenho a certeza de que este caminho foi muito bem decidido”. (17 - f)

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

“Minha mãe me ensinava muito, pois quando ela estudava tinha dificuldade nesta matéria e ela tinha medo que teria também. De primeira a quarta-série eu fazia as contas que minha mãe passava todos os dias”. (32 - f)

“Minha família me apoiava na minha escolha e quando chegou a hora do vestibular não tive dúvidas, escolhi matemática, pois foi o que sempre gostei, tive afinidade e boas notas na escola”. (26 - f)

“Eu não posso ficar sem cursar uma universidade. Tenho muitos parentes que são ou já foram professores (uns oito entre avós, pais e tios) além de que minha mãe é professora de matemática”. (13 - m)

“Tenho traços familiares ligados a 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)

“Minha avó veio a falecer dia 21 de dezembro e sempre me dizia que eu devia me formar que era bom para meu futuro, e que ela havia se arrependido de nunca ter feito curso superior”. (35 - m)

“A história do meu pai é muito interessante e também contribuiu para que eu fizesse matemática. Depois de muitos anos trabalhando como administrador, passou a ter seu próprio negócio. Ele faliu e resolveu fazer uns “bicos” dando aula nas férias para quem tinha ficado em recuperação. Gostou tanto que fez pós-graduação em matemática, começando assim sua vida de professor. Com certeza esse fato também influenciou na minha decisão”. (11 - 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)

“Minha mãe sabendo que eu tinha capacidade de tirar nota nas provas da UEL, disse para eu tentar outros cursos e passar com as notas obtidas em matemática e física. Mas o vestibular não foi tão fácil, vi que tudo o que sabia era quase nada”. (35 - m)

A. 6 - Professores e suas influências

Os professores do ensino 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, levou a 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.

“Se hoje consegui entrar em uma universidade devo algo a essa professora de matemática do ginásio, que com suas palavras fez com que eu nunca desistisse”. (6 - m)

“Posso dizer que um dos melhores anos da minha vida foi o ano do cursinho, eu adorava estudar e fiz muita amizade com meus professores. Nós discutíamos qualquer exercício de igual para igual”. (17 - f)

“No meu segundo grau tive uma professora excepcional. Ela era advogada e a noite dava aulas de matemática. Esta professora me marcou muito porque ela dava muitos desafios para estimular a aprendizagem.

Portanto, como gostava de matemática e tive uma professora ótima para me influenciar, então resolvi fazer matemática, também, assim como ela.

Professora não se iluda achando que sou um gênio da matemática, não é bem assim; eu só tinha facilidade em aprender”. (14 - m)

“Foi a maior decepção no 1º dia de aula a professora de matemática já não queria me deixar entrar na sala de aula, porque cheguei atrasado na segunda aula que ela estava dando, tem professores que quase destroem a vida da gente mesmo sem saber. Eu já estava prestes a desistir, quando, lembro-me como se fosse hoje ela perguntou-me se eu era irmão da Sandra e do Júlio, pois meus irmãos eram ótimos alunos, quando disse que sim tudo mudou completamente, pouco tempo depois esta professora soube que eu pretendia parar de estudar, ela me disse que não desistisse, pois eu ainda era jovem bastante para estudar”. (6 - m)

“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)

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

“Da 5ª à 8ª tive uma professora nas 6ª, 7ª e 8ª séries que mudou completamente o sentido da minha vida”. (29 - m)

“Até então eu queria dirigir caminhão, coisa que toda a família, digo, todos os homens da família do meu pai fazem. Tanto queria que aprendi a dirigir muito cedo, dos 11 para os 12 anos. Esse fato me gerou algumas dores de cabeça na adolescência, mas essa história fica para uma outra ocasião.

Voltemos à história da professora. Na 6ª série eu tive a Angelita como professora. E a Angelita acreditou e investiu no meu potencial matemático. E eu me tornei referência no colégio Olavo Garcia. Eu em matemática e meu amigo Maicon em português. Participei de gincanas matemáticas e de outros trabalhos realizados por essas professoras com vários alunos, fui cobaia em uma pesquisa feita por professoras envolvidas com uma pós-graduação ou com um TCC. Mas na época eu nem sonhava que isso existia, só sabia que elas mandaram fazer contas de álgebra e cronometravam o tempo. Enfim, comecei a gostar realmente da coisa”. (29 - m)

“Penso em coordenar uma escola ou ter a minha, pois o dom da liderança faz muita parte de mim e me realizo com isso.

Mas professora você pode estar pensando: então, porque ela não fez o curso de pedagogia? É muito fácil explicar, existem dois motivos: primeiro o campo de trabalho a meu ver é muito restrito e segundo, com todas as pessoas da área de pedagogia com quem eu conversei elas me indicaram para fazer licenciatura e, somente depois fazer uma pós-graduação em educação, afirmando que isso valeria muito mais do que ter o título de pedagoga. Acreditei nisso que elas falaram pelo fato de já atuar e conhecer uma sala de aula, foi assim que optei pela licenciatura”. (18 - f)

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

“No 2º grau tive uma ótima professora, que era especialista em fazer a matemática entrar na cabeça dos alunos. A partir daí comecei a me aproximar mais, querer saber o porquê de tudo, ser curiosa e adorava desafios, por exemplo, alguns problemas de raciocínio que a professora passava”. (23 - f)

“Tive ótimas professoras desde a 1ª série, mas só na 7ª conheci uma, chamada D. Cristina, que me fez sentir vontade de estudar essa matéria. A cada dia, aprendia coisas novas, tirava ótimas notas e nunca me cansava de aprender”. (1 - m)

“Na 8ª série tive uma boa professora e no 2º grau, também, tive bons professores, mas como era um curso técnico não tinha muitas aulas de matemática, mas mesmo assim procurava os professores de matemática do colégio para perguntar sobre como era, como funcionava uma faculdade de matemática. Quando pensava nos meus bons professores, principalmente, naqueles que estavam empenhados em ensinar matemática sempre pensava que quando me formasse gostaria de ensinar assim, como eles”. (26 - f)

“Tudo começou na 6ª série do ensino fundamental quando numa prova, que para a qual não havia estudado, eu fui o último aluno a sair da sala, mas antes de terminar a prova a professora – Dona Cândida—me flagrou chorando sobre a carteira e me pediu a prova, que estava em branco, e disse que não fazia mal eu não ter resolvido e que ela iria me ajudar. Isso foi no 3º bimestre, e no 4º bimestre, com a ajuda da professora, eu tirei boa nota e passei de ano”. (22 - m)

“Na 7ª série tinha aula com a, cogitada melhor professora de matemática da região para ensino de 1º grau, Dona Sônia Ribas e não me dei muito bem no 1º bimestre, fiquei com reprova estudando em horários especiais com obrigatoriedade. Dessa vez a professora não me ajudou e quase reprovei o 2º bimestre. A professora disse para meus pais que eu era péssimo aluno e que eu iria repetir a 7ª série, quando fiquei sabendo disso fui falar com a professora e ela me repetiu tudo. Foi quando ela me disse que só dependia de mim, e que não adiantava ficar bravo com ela. Depois desse fato eu acordei e enxerguei que era verdade. Desde então comecei a estudar e no 3º bimestre minha média foi a 2ª mais alta da sala e no 4º bimestre foi a mais alta, a professora olhou nos meus olhos e me disse: “eu não disse?”. (22 - 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)

“Eu tinha uma professora de matemática muito sábia e me empolguei na matéria tirando notas muito boas nas provas”. (15 - f)

“A minha história de amor com a matemática iniciou-se no ginásio, quando me encantei com um ótimo professor de matemática”. (30 - f)

“Sei que meus conhecimentos sobre matemática poderiam ser muitos, mas não tive a possibilidade, por ter escolhido fazer magistério e porque a professora de matemática não era uma boa profissional, gostaria que todos os professores de matemática fossem bons, os das demais disciplinas não importa, pois matemática é a mais importante, é ela que estrutura todas as nossas formas de pensamento”. (27 - f)

“Outra influência que eu sofri foi que durante o ginásio eu tive um professor muito bom de matemática, todos os alunos iam muito bem, e gostavam da matéria”. (33 - f)

“Quando estava na sétima série eu tive uma professora chamada Márcia que era excelente, ela ensinava a matéria de matemática de uma maneira que me fascinava, foi naquele ano que tive mais certeza que a matemática estaria presente na minha vida para sempre”. (28 - f)

“... no segundo grau, especificamente no 1º e no 2º colegial a professora não era muito boa e os alunos iam muito mal na disciplina, foi aí que eu percebi que o problema da matemática não é a matéria em si, mas sim os professores.

Não sei se é por má formação, ou por qualquer outro motivo, mas isso me encorajou a desafiar esse obstáculo, a superar esse preconceito que a maioria das pessoas tem em relação à Matemática, pois muitas pessoas têm até medo da matéria.

Na minha casa eu tenho dois exemplos bem vivos desse medo ou aversão pela matemática. Minha mãe tem bloqueio em matemática devido aos castigos que ela levava, quando era criança, da professora de matemática, pelo fato de ela não saber resolver um exercício. Meu pai largou a faculdade por causa da matemática também. Por esses dois fatos eu digo que o problema está no professor”. (33 - f)

A. 7 - Derrubando mitos

Por mitos assumimos as definições que passam pelos seguintes conceitos: “mostrar que não é o que dizem” ou “não sou o que falam”.

Muitos comentários apresentam a necessidade que esses alunos possuem em mostrar para os outros e alguns poucos para si mesmos, que Matemática não é difícil: basta saber olhar para ela de um jeito diferente; basta

ensinar de um jeito novo; basta conquistar o aluno explicando-lhe quantas vezes forem necessárias. Na continuidade das falas querem também mostrar que as pessoas que optam por esse curso, não são loucas ou doidas como muitos afirmam. Cabe lembrar que a adjetivação de louco para outra classificação que apresentaremos em um tópico a seguir, não é negativa, mas sim fator de destaque e orgulho, no entanto dentro do contexto da coleta, tomamos cuidado para não desviá-las de seu objetivo original, destacando-as com pertinência nos relatórios construídos a partir das notas apresentadas no caderno de campo.

“Com tudo isso que aconteceu dava a impressão de que eu não servia para ser engenheira, pois ia mal em matemática e física. Mas como o vestibular não conta o que se passa interiormente com a pessoa, assim como acontece comigo, o vestibular mostra que eu não gosto ou não sei matemática, mas, pelo contrário do que as provas mostram, eu gosto muito de matemática e física, não me veria fazendo história e nem geografia, ou qualquer outra profissão da área humana. O que eu sei é que não gosto de ler e além do mais sou péssima em estudos sociais.

Eu tenho uma facilidade muito grande em ensinar as pessoas a resolverem testes de matemática e física, inclusive quando o meu pai fazia matemática na UEL, a professora se lembra do Francisco Carlos de Almeida, seu aluno, ele sempre pedia a minha ajuda. Mas quando vou fazer o vestibular eu me desespero. Vendo a minha angústia meu pai me propôs para fazer Matemática e eu aceitei. Pois eu acho que tenho que resolver esse meu problema com essa matéria”. (2 - f)

“Passei, mas fui muito mal em matemática no vestibular, não que eu não era capaz, pelo contrário, em casa eu resolvi todos os exercícios que eu havia errado e com certeza se eu os fizesse no vestibular alcançaria uma colocação muito melhor. O que aconteceu foi que me deu desespero e muito medo (interessante eu tenho medo de matemática) de não conseguir passar, daí o resultado das poucas questões acertadas. Mas estou contente e o meu pai mais ainda, no começo cheguei a chorar, pensava que eu seria um pouco excluída por ter acertado muito pouco, mas meu pai me animou e fez-me acreditar de que eu era capaz de muito mais”. (2 - f)

“Passei a pensar seriamente na possibilidade de lecionar e transmitir os conhecimentos de maneira mais fácil, hoje sei que é possível”. (16 - m)

“Assim como eu aprendi isso, quero ensinar aos outros que a matemática faz parte da nossa vida e que não podemos viver sem

pensar em matemática. Nem sempre diretamente, mas ela está presente em tudo”. (28 - f)

“... (vim fazer Matemática), pois quero mostrar para todas as pessoas que a matemática não é um bicho de sete cabeças e que podemos descobrir um grande prazer em estudar”. (28 - f)

“Os conhecimentos que adquiri no ensino fundamental foram ótimos, e é esse motivo que me conduz a esse curso, ser um excelente profissional dessa área e modificar o conceito que as pessoas possuem sobre a matemática.

Por que será que as pessoas dizem que eu sou louca? Será que isso é impossível?” (27 - f)

“Quero ensinar matemática, desmistificando o que ela representa. Matemática é fácil e gostoso de aprender, basta deixar o medo de lado”. (28 - f)

“Pretendo criar uma nova visão desta matéria quebrando o conceito de que: quem faz matemática só pode estar louco.

Sempre gosto de contar esse exemplo quando me perguntam sobre o curso que eu faço na universidade: para todas as pessoas que eu contei que ia prestar vestibular para o curso de matemática, houve por parte delas um grande espanto e alguns me chamavam de doida. O interessante é que depois de entrar na universidade eu conversei com algumas colegas dessa nossa classe que contaram que com eles aconteceu a mesma coisa”. (31 - f)

“... e eu quero persistir nela (matemática), me aprofundar nos mistérios da matemática, pois ela não é apenas estas fórmulas que nós aprendemos, mas eu acho que há descobertas que podemos fazer por trás dela que ajudariam muito outras pessoas a não encararem essa matéria como um bicho de sete cabeças, mas pegar gosto pelo que vê e faz”. (31 - f)

“Pensando muito sobre essas e outras situações que eu vivi, então resolvi fazer licenciatura em matemática (contra e escondido da minha mãe) para que pelo menos os alunos que eu pretendo ter não encarem a matemática como um bicho de sete cabeças, mas que vejam o lado maravilhoso dessa ciência da qual se originaram muitas outras ciências”. (33 - f)

“Pelo que vejo, esta visão horrível da matemática, está gravada na cabeça de muitas pessoas, pretendo mudar essa situação e mostrar mais atrativos, mais gosto pela matemática. Espero conseguir passar isso para meus futuros alunos”. (31 - f)

A. 8 - Rompendo o social

As narrativas selecionadas por mim para serem apresentadas sob esse título permeiam citações que mostram com evidencia questões de ordem social versus econômica. Questões enraizadas sob um desejo de uma vida melhor, de menos trabalho, menos limitações financeiras, de um pouco de regalias – como o estudar em uma escola privada.

Destaca-se também dentro desse mote de argumentação a vontade de ser diferente dos pais e dos parentes, com relação à questão de que essas pessoas (citadas como exemplo a não ser seguido) não tiveram oportunidade de trilhar por esses caminhos, pois os tempos e as condições financeiras eram outros.

“Trabalhei até os meus 24 anos no sítio, após isto, vim para Cambé e comecei a trabalhar em uma fábrica de alumínio, onde trabalho no setor de embalagens desde aquela época. Esta fábrica não possibilita o crescimento dentro da mesma. Vim fazer esse curso para poder dar aulas e sair dessa vida que eu herdei, quero melhorar, ter uma vida de menos sacrifícios e não passar mais necessidades básicas. Acho que sendo professor pelo menos isso eu vou conseguir”. (6 - m)

“No 1º colegial dei uma relaxada na escola, mas mesmo assim sempre dava mais atenção para as matérias de exatas, em especial a matemática. No 2º colegial quando meus pais me colocaram numa escola privada, melhorei, apesar de não ter muito o costume de estudar. No 3º voltei para a escola decidido a estudar e em especial, estudar matemática, física e química, pois vi que estando numa escola privada eu tinha chances de competição no vestibular. Tive ótimos professores (pois os bons mesmo estão nas escolas privadas, não é mesmo?), o que me ajudou ainda mais. A partir daí comecei a gostar cada vez mais de matemática e a estudar cada vez mais”. (16 - m)

“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)

“Como não tenho condições de manter um curso integral, pois não tenho pai, e, ainda, sustento minha mãe e mais dois irmãos menores.

Assim, resolvi escolher um curso mais aproximado da engenharia. Minha opção era o curso de física, por ser noturno e tudo o mais". (25 - m)

"Meu sonho é ser engenheiro, mas acontece que não era possível fazer engenharia no momento por ser um curso mais concorrido e exigir uma preparação melhor não só no cursinho, mas também em todos os meus anos de estudo, além do mais têm o fator financeiro meu pai não conseguiria me sustentar e sustentar o meu curso também, porque o curso de engenharia é integral e não dá para eu trabalhar, além de que os materiais tais como livros e tudo mais, creio eu que sejam mais caros do que no curso de matemática". (21 - m)

"Na época em que eu cursava contabilidade, decidi que o curso superior escolhido por mim, seria matemática e justamente licenciatura.

Mas infelizmente nem sempre querer é poder e eu demorei mais de oito anos para chegar aqui, eu não estava trabalhando e minha mãe não podia pagar o curso pra mim em uma universidade particular. Então tive que aguardar as coisas melhorarem financeiramente, ou seja, conseguir um trabalho para poder pagar meus estudos, pois não tenho pai e também teria de ajudar nas despesas familiares, além de pagar a universidade.

Por todas estas barreiras, e outras que não cabe serem faladas aqui, foi por isso que demorei para buscar meu objetivo real fazer -- licenciatura em matemática -- e assim poder mudar para uma vida melhor". (15 - f)

"Durante muito tempo eu esperava superar as barreiras econômicas e também aquelas de conteúdo, pois sempre estudei à noite e em escola pública, consegui trabalhos como auxiliar geral em fábrica de móveis, sendo lixadeira, fui babá, doméstica, tudo isso para poder ajudar nas despesas de casa e para fazer cursos de informática, inglês, etc.

Passando por tudo isto fui crescendo definindo uma certa personalidade e batalhando pelos meus objetivos que era cursar uma universidade pública, pois a particular jamais poderia pagar". (15 - f)

"Meu projeto é escrever um livro didático mostrando uma maneira fácil e gostosa de ensinar matemática, espero que consiga alcançar meu objetivo, pois a minha trajetória até essa faculdade foi muito longa e tumultuada e difícil, espero que esse diploma ajude a melhorar a minha vida". (28 - f)

"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)

"... meu pai sempre me incentivou, e sempre o admirei por ele não ter nem terminado de cursar a 3º série do primário e ter a habilidade que ele tem com as contas, em fazer cálculos e também em lidar com as informações". (31 - f)

“... sabia que não tinha condições de passar em uma universidade estadual, pois não tinha bagagem para isto e morava longe da universidade o que me daria muitos custos com transportes e minha família não teria como me ajudar a pagar tudo isso”. (15 - f)

“Fiquei muito tempo fazendo cursinho, mas foi bom, pois aprendi muita coisa, claro que ainda falta muito, mas a verdade é que agora eu estou iniciando um sonho, estou cursando o curso que eu quero, na universidade que eu quero, e tenho certeza que isso fará com que o sonho se torne realidade.

E pode ter certeza disso, não vou parar por aí, apesar de todas as dificuldades que eu já enfrentei e ainda estou enfrentando”. (15 - f)

A. 9 - Não quero ser professor

Qual não foi a minha surpresa e também a de alguns colegas de sala quando cinco alunos se manifestaram em não quererem ser professores, pelos menos por toda a vida profissional e três deles afirmaram que por nenhum momento de sua carreira.

As explicações pela opção que fizeram esbarram em razões como:

“gosto de Matemática, mas não gosto de dar aulas e, além disso, não tenho como estudar durante o dia porque trabalho” (32 - f); “estarei dando aulas temporariamente, só para ganhar uma grana” (18 - f); “escolhi no chute e agora estou me conscientizando disso” (13 - m); “eu não tinha parado para pensar no assunto e agora que parei me dei conta que não quero fazer isso” (19 - f).

“Sou obrigada a dizer que não sonho em dar aula para o resto da minha vida, mas como eu sempre digo: se estiver ganhando bem, é lógico que vou continuar dando aulas”. (18 - f)

“Desde quando eu cursava o 1º ano do 2º grau tinha decidido fazer matemática, mas não para dar aula, só para talvez conseguir fazer outras coisas depois do curso”. (32 - f)

“Não sei se quero atuar como professor, mas ouvi dizer que as bolsas de estudos, para quem não está empregado, para os cursos de mestrado e doutorado são de certa forma atrativas”. (13 - m)

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

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

A. 10 - Um atalho

A denominação atalho surgiu pelo fato de que diversos alunos ao tentarem justificar-se sobre a escolha em fazer Matemática, procuravam afirmar que esse não é o seu verdadeiro desejo. Diferentemente daqueles que se mostraram frustrados em um dos tópicos relacionados anteriormente, muitos desses alunos acreditam estarem “dando um tempo” para a conquista do que realmente querem, em virtude de estarem impossibilitados por várias razões de realizarem momentaneamente esse desejo.

“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)

“Como eu gostava de matemática logo pensei em escolher ela, fiz o primeiro vestibular e não passei.

Então, depois dessa reprovação vieram as minhas maiores dúvidas, tinha um colega, ou melhor, um amigo que sempre prestava para física e me incentivava a fazer o mesmo. Eu até gostava, pois achava que era o melhor caminho para a engenharia”. (21 - m)

“Na verdade gostaria de fazer Arquitetura e Urbanismo, mas não passei desta vez, fiquei pela redação, matemática e física. Como já havia passado em matemática, aqui estou.

Acredito que esta insegurança, a vontade de aprender e o desafio que a matemática representa me fez estar aqui. Futuramente tenho outros planos para a minha vida, mas no momento quero terminar o curso de matemática. Espero conseguir vencer e compreender matemática e quem sabe passar em arquitetura um dia”. (30 - f)

“Bem, na verdade eu queria fazer mesmo era música, mas como não estava ao meu alcance, eu optei por matemática, pois nunca tive problemas com a matéria. Escolhi licenciatura porque dando aula eu terei um contato geral com a matéria e sem contar que gosto de dar aulas e dando aulas em horários alternativos poderei um dia fazer o curso de música”. (3 - f)

“A matemática veio até mim através da física, tenho verdadeira paixão por ela, tive uma grande professora, que me fez aprender a amar a matéria. Só não optei por física por me achar um pouco ignorante por um certo medo de não ir bem no curso, achei que era necessário aprender bem a matemática para ser uma boa física, sei que não é bem assim. Vou me formar em física depois da matemática”. (34 - f)

“Meu único emprego fixo com horário foi em uma padaria. Trabalhava no computador fazendo balanços, controles de produção e venda, e outros.

Isso me incentivou a seguir no ramo da economia. É o que pretendia fazer quando escolhi matemática, me especializar em áreas como a própria economia ou administração. Como passar nesses cursos ainda é difícil para mim estou tomando um atalho para depois chegar lá”. (1 - m)

A. 11 - O ser diferente

Sentir-se diferente ou diferenciar-se da maioria dos alunos da sala foi considerado, por alguns alunos, 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 dos alunos comenta que sua professora primava essa habilidade e diferenciava-o, 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.

“Algumas pessoas me diziam que era um curso difícil, que dos alunos que entram, isto é, passam no vestibular poucos chegavam a se formar isso me chamavam muito a atenção, pois parecia ser um curso para poucos, era muito cativante se sentir diferente”. (26 - f)

“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)

“Na 8ª série eu tive uma professora ótima e carrasca, ela tirava qualquer aluno da sala que fizesse arruaça, ele tendo a razão ou não. Eu ia bem tirando 6.5, 7, 7.5, ficava nessa faixa, mas ela sempre me tirando e eu não estava contente com a situação e novamente me esforcei para ser o melhor e consegui, tirei 10 nos dois últimos bimestres.

Consegui arrancar um “muito bem” da boca dela e a chance de fazer um varal de geometria, o qual me rendeu uma viagem para o zoológico em Bauru pago pela escola onde fui eu e a sala toda. Isso foi o máximo, comecei a me sentir diferente dos outros alunos, que tinham medo de falar com os professores e também tinham medo da matéria”. (22 - m)

A. 12 - O prazer de ensinar, de aprender e de saber

Foram muitas as declarações sobre o prazer de ensinar, aprender e saber. Cada um dos alunos com sua particularidade – com seus motivos –, entretanto todos imbuídos por essa relação com o conhecimento coletivo e particular. Para muitos aparenta ser um objetivo de vida, contribuir com os outros através de seus ensinamentos.

Quando alguns desses alunos foram questionados pelos colegas sobre os ganhos que teriam em reconhecimento, destaque e agradecimentos que receberiam diante de seus feitos, argumentaram que estavam despojados desse tipo de vaidade.

Esse fato causou muita polêmica na sala e deflagrou diversos comentários que serão apresentados no próximo item, afirmando que gostam de ser

lisonjeados, agradecidos e reconhecidos como aqueles que contribuíram para o crescimento dos outros.

“Aprendi a chamar as pessoas pelo nome e elogiá-las sempre, sinceramente, posso estar tão entusiasmada por hoje estar fazendo 19 anos e ter meu trabalho reconhecido, mas quem me conheceu há mais de dois anos, sabe que, desde o ano passado, quando comecei a ensinar, sou outra pessoa. Cansada, mas feliz”. (17 - f)

“No 1º ano do 2º grau entrei no seminário Xaveriano. Era o melhor aluno do 1º ano e no seminário os meus colegas iam muito mal. Foi quando eu pedia para o reitor deixar eu dar aula para os meus colegas. Acho que foi nesse ponto que tomei mais gosto pela profissão de ser professor”. (22 - m)

“Tenho certeza vou me dedicar a isso: ser professor e tentar ensinar outras pessoas a entenderem e aprenderem esse fascinante mundo, ou melhor, universo que é a matemática”. (29 - m)

“Ser professora é muito especial para mim, pois ajudar e ensinar aos outros é uma das coisas mais maravilhosas da vida e isso eu tenho certeza de que carrego dentro de mim”. (2 - f)

“Quando entrei no 2º grau, muita gente tinha dificuldade em aprender matemática, então comecei a me apaixonar pelo dom de ensinar alguém. No 3º ano dava aulas particulares e eu amava isto”. (32 - f)

“Como sempre tive muita facilidade em matemática, passei a ensinar aqueles que tinham dificuldade, fui gostando tanto de dar aula que, agora, decidi de verdade que eu quero ser uma professora de Matemática”. (32 - f)

“Nesses primeiros dias de aulas, conheci um pouco do outro lado da matemática, um lado que não conhecia e fiquei deslumbrado, um lado que não é só achar os resultados, mas um lado que nos leva a pensar como resolver o problema. Partir do nada, de uma pequena proposta e evoluir até chegar a um lugar muito bem definido”. (25 - m)

“Minha escolha pelo curso de Matemática é pelo prazer de ensinar”. (9 - f)

“Como tinha tido um bom professor de matemática na sexta série, no 2º grau fiz curso técnico em contabilidade, mas a professora não era tão dedicada, quanto o antigo professor, e eu menos ainda. Ficou aquela insegurança, uma paixão mal resolvida, uma vontade de aprender”. (30 - f)

“... eu quero fazer licenciatura para mostrar aos meus futuros alunos que basta a eles se dedicarem e quebrarem este bloqueio que temos contra a matéria, mostrando o verdadeiro sentido da matemática em

nossa vida. Ela está presente nas dinâmicas que tudo ou pelo menos quase tudo que nos envolve”. (31 - f)

“Mas o principal motivo que me levou a escolher esse curso é pelo fato de ele estar perto das coisas que amo: eletricidade, eletrônica e computação (e não posso estudar durante o dia, pois me sustento e também aos meus irmãos).

Toda pessoa começa com um passo e depois dá outro e assim sobe do primeiro ao último degrau, ninguém começa do mais alto!” (25 - m)

“Justamente na época do vestibular eu comecei a dar aulas no Kumon e isso ajudou na minha escolha, pois eu lidava com crianças e adolescentes então resolvi fazer licenciatura em matemática”. (33 - f)

“Quando eu era criança também me lembro que eu brincava muito de ser professora. Uma vez meu pai me deu de presente um quadro negro (daqueles pequenos) pra mim e meus irmãos. Brincávamos todos os dias e eu adorava ensiná-los”. (31 - f)

“Minha vontade de dar aula surgiu quando a diretoria do colégio convidou a mim e a algumas outras colegas de classe para dar umas aulas de reforço para o pessoal que participava da correção de fluxo – um projeto para alunos que repetiram vários anos seguidos e estavam com a idade defasada do período escolar. Nessas aulas que nós dávamos eu me divertia muito ensinando e era algo que me dava muito prazer. Poder passar alguma coisa que você sabe para outra pessoa que necessite é muito gratificante. O que mais me deixou feliz é saber que depois daquele reforço muitos daqueles alunos se deram bem e passaram de ano com médias boas”. (23 - f)

“Quando meu irmão de 18 anos começou a entender eu tentava ajudá-lo a resolver suas tarefas e gostava de me sentir útil quando conseguia resolver”. (31 - f)

A. 13 - Os outros

Esse tópico poderia ser sinonimicamente denominado “eu gosto que os outros gostem de mim”.

Lembro-me como se fosse hoje o dia em que uma dessas narrativas foi apresentada na sala de aula. Inicialmente o aluno foi severamente criticado pelos

colegas e denominado até de egoísta. No entanto, um de seus colegas veio em sua defesa dizendo que: “muitas vezes eu me sinto bem, sentindo-me assim, mas eu acho errado achar que as coisas devem ser feitas para que os outros reconheçam a gente – o que deveria importar primeiro é a satisfação da gente”. (36 - m)

Esse acontecimento desencadeou uma série de comentários relacionados ao “outro” e que descrevemos na seqüência.

“No começo, os alunos preferiam estudar com outros monitores, pois achavam que eu não sabia muita coisa. Mas em poucas semanas, comecei a ter a minha clientela.

Era, e é, muito satisfatório ensinar a uma pessoa, às vezes até gente mais velha que eu, e perceber que ela realmente aprendeu. É ótimo ouvir elogios de alunos que você conhece a tão pouco tempo”. (17 - f)

“Até que um dia ela lançou um desafio pra sala e disse: vale nota pra quem resolver corretamente esta questão, menos para o Fernando. Aquilo pra mim era a glória, pois todos comparavam suas respostas com a minha pra ver se acertaram. Eu me senti o máximo”. (14 - m)

“Percebi que em nossa sala tem alunos mais adiantados do que eu, portanto terei que estudar muito para não ficar pra trás. Estou um pouco assustado com isso, pois encontrei aqui muita gente melhor do que eu”. (14 - m)

“Agora, vamos falar sobre o curso de licenciatura, acho que a 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)

“Professora você já pensou em ser um professor que seja um exemplo para um garoto que se tornará um grande matemático?

É bom lembrar que eu faço isso por prazer, não por dinheiro. Quem sabe um dia eu consiga um doutorado e todos me chamem ou escrevam meu nome assim: (ele foi à lousa) Prof. Dr. Cristiano Santos Garcia. Isso é um sonho, uma meta... um ideal. Um dia eu chego lá. Pode demorar um pouco. Mas um dia, de alguma forma, eu chego lá. Para viver bem a gente precisa do reconhecimento de outras pessoas”. (29 - m)

“Após eu ter parado de praticar e me dedicar aos esportes eu não tinha noção do que realmente eu gostaria de fazer. Passou pela minha mente vários cursos como: biologia, pois adoro mexer com microscópios, administração, pois achava legal a idéia de ter uma empresa ou pelo menos administrá-la, direito, porque meu irmão fazia direito, e, enfim, engenharia civil – sonho do papai”. (2 - f)

“Espero ter feito a escolha certa e que depois de formada eu possa aprender muito mais com meus alunos, como meu pai aprendeu. E que eu possa olhar para trás e dizer aos professores, obrigada por me ajudarem a conquistar mais um degrau na vida, mais ainda, obrigada por transmitirem para mim um pouco da sabedoria de vocês e agradecer também forma como vocês souberam me ensinar”. (11 - f)

“Eu queria mesmo era fazer nutrição, mas como eu ainda estaria fazendo ginásio resolvi deixar a decisão para depois e foi aí que eu descobri que tinha jeito para isto (matemática). No último mês de aula minha professora resolveu dividir o capítulo que faltava para terminar o curso e pedir para em cada aula um aluno ensinar a matéria na lousa. Como todo mundo tinha medo dessa disciplina e eu adorava matemática então decidi ser a primeira a apresentar. Uma aula antes da minha apresentação, resolvi ver a matéria, só que o livro estava muito complicado. Então eu fiz um “resuminho” de um jeito que eu entendesse e fui dar minha primeira aula. Fiz tudo tão tranqüilamente, que eu nem precisei explicar de novo. Fui muito elogiada pelos amigos e pela professora. Foi aí que eu vi: eu servia para professora”. (11 - f)

“Mas o que eu realmente sonho é em pegar uma coordenação de escola ou me tornar uma grande palestrante, e ser admirada por todos da minha área e outros também.

Tornar-me uma palestrante não é um sonho recente e já tenho lutado por isso. Fiz um curso de oratória e estou continuando, individualmente, a treinar técnicas de como expor minha criatividade; algo que também tenho bastante, graças a Deus!

Os cursos de aprimoramento que estou fazendo com certeza também vão me ajudar bastante como professora, mas minha intenção, em primeiro lugar, é esta – ser palestrante”. (18 - f)

“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.

Para tudo isso vale a pena pelo fato de ter certeza que um professor pode ser tão importante na vida de um aluno, por exemplo, ele pode até ser chamado para padrinho de casamento desse aluno, isto aconteceu com meu pai”. (11 - f)

“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)

“Confesso que não tenho me arrependido, muito pelo contrário, já tenho me realizado desde o começo deste ano com o curso de matemática, principalmente quando comecei a dar aulas particulares e comecei a ser elogiada pelos pais e professores dos meus alunos e também a ver meus alunos saberem mais Matemática, aprenderem mais, deixarem de ter tanta aversão pela disciplina e a ser querida por eles também”. (18 - f)

“Muitas vezes pensei em desistir da minha escolha, pois muitas pessoas falavam que era um curso muito difícil, muitos entravam e poucos se formavam, mas logo pensava que não devia desistir de um sonho por influência de poucas pessoas”. (26 - f)

“Saber resolver os exercícios com facilidade fez com que eu ajudasse meus amigos e irmãs tirando dúvidas, resolvendo juntos os exercícios e percebi o prazer que um educador sente quando ouve uma pessoa agradecendo por ter-lhe ensinado algo”. (9 - 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)

“No ano de 2000 conheci uma moça que estava terminando o curso de matemática, ela me contou sobre a semana da matemática que tem aqui na UEL, me falou sobre o curso e me acabou me contagiando com a paixão que ela tinha pela matemática”. (31 - f)

A. 14 - Comentários variados

As falas apresentadas a seguir estão relacionadas às histórias contadas pelos alunos para justificarem seu ingresso no curso de Matemática, no entanto ao pautarmos os treze itens relacionados anteriormente, não apreciamos nelas uma explicitação classificatória vinculada a algum desses títulos.

Optamos por apresentá-las separadamente e não omiti-las por acreditarmos na importância desses depoimentos para a interpretação dos dados.

“Para falar a verdade, este ano tudo mudou na minha vida, até mesmo a forma de conversar com os outros, consigo conversar olhos nos olhos, na forma de me expressar como professora numa sala de aula, não tenho mais a mínima vergonha, e até a maneira de ver

esse mundo, ou melhor, esse universo maravilhoso. Fazer o curso que eu quero na universidade está me fazendo muito bem, só eu sei disso". (17 - f)

"Escolhi este curso quando estava mais ou menos na 2ª série, do primário. Confesso que não me lembro o que me levou a fazer esta opção tão cedo. Mas conforme fui crescendo e os anos foram passando, falava para todos os meus professores de matemática do meu sonho. A alegria deles em saber sobre esta minha opção me animava cada vez mais em seguir esse ramo". (18 - f)

"Em setembro de 2001 decidi fazer licenciatura em matemática. Não falei nada para minha família e para ninguém, pois sempre existiam pessoas querendo me desanimar. Só falei para um amigo, na verdade o meu 1º amor, pois ele faz matemática aqui também, está no 2º ano". (17 - f)

"Comecei a fazer cursinho e estudava muito, mas novamente não fui aprovada no curso de fisioterapia, vestibular da UEL, julho/2001. Todo esse sofrimento por causa da minha mãe. Minha vida estava acabada, tantos dias perdidos, estudando. Decidi que não ia mais fazer cursinho. Porém, a saudade dos meus professores -- me apego muito aos mestres -- e da convivência com os colegas, me fizeram conversar com o Coordenador do Colégio São José e daí, voltei a estudar". (17 - f)

"Logo que cheguei em Assaí, fiquei sabendo de um Cursinho Pré-Vestibular daqui; os professores eram voluntários; freqüentei, gostei muito e gostaria de fazer o mesmo que eles. O curso se chama União e acontece no Colégio Benjamin Constant. Me encantei com a dedicação de todos; quem sabe estarei lá futuramente". (30 - f)

"Na verdade o meu histórico escolar é lamentável. Da 1ª série do 1º Grau à 1ª série do 2º Grau acho que eu era uma aluna bastante imatura, desligada e pouco dedicada, acredito que é por causa da idade". (15 - f)

"Com a greve, não tinha feito cursinho, achei que teria de fazer algum tipo de hiper intensivo, mas como não havia feito cursinho antes, não faria o hiper depois, e falei que seria o que Deus quisesse e ele quis". (35 - m)

"Escolhi matemática por questão de realização pessoal, nunca pensei em trabalho, apenas gostaria de saber resolver alguns problemas e aprender a pensar". (34 - f)

B - O SER PROFESSOR – UMA DISCUSSÃO QUE PERDUROU O ANO

Durante o ano letivo esse assunto – ser professor, o que isso significa? – apareceu diversas vezes nas falas dos alunos pesquisados, acreditamos que a opção pelo campo das licenciaturas já desencadeia uma série de questões relacionadas ao magistério.

Inicialmente, para eles, a figura do professor apresenta-se sem conexão com o conteúdo, ou seja, professor é professor independente da disciplina que ele leciona poucos deles se reportam ao ser professor de Matemática como algo complementar ou diferenciado de ser professor em geral.

Entre os alunos pesquisados somente alguns deles fizeram esse tipo de diferenciação, não por não terem sido questionados a respeito, mas por afirmarem que não havia diferença. Uma frase me chamou muito a atenção e foi repetida por muitos deles:

“Professor é professor, é tudo igual, independente da disciplina, todos devem ter a mesma forma de agir”. (22 - m)

A seguir foram incluídas as frases que diferenciam o professor de Matemática dos demais.

“O conhecimento não é obtido só com um diploma, para ser professor devemos sempre aprimorar o conhecimento e passá-los adiante.

Para mim o professor é um guia e como guia tem que estar atento para as direções que muitas vezes aponta. Um professor pode influenciar um presidente quando ele ainda era um estudante, e não só um presidente, mas toda uma geração.

Sendo um professor de matemática, tenho que transformar o monstro de sete cabeças em um animal de estimação para os alunos, fazer com que olhem, olhem ou, melhor, viajem no campo dos números e do mundo do raciocínio lógico”. (35 - m)

“Acho que a vida é a consequência do que pensamos e, assim como o músculo se fortifica cada vez mais, quando usado, crescemos quando pensamos.

É essa expectativa que tenho em relação a esse curso. E o professor, em especial o de matemática, foi o que me fez mais pensar, foi o que me fez pensar assim.

Iniciamos os estudos influenciados pelos pais, pelo que ouvimos, e decidimos por nós mesmos. Mas o meu professor de matemática foi o único que tocou fundo, os outros não fazem a gente pensar”. (34 - f)

“Como já disse em alguns dias que conversamos sobre as histórias de nossas vidas, na minha vida escolar tive um ótimo professor de Matemática na 5ª e 8ª série. Pensando nisso, ser professor de Matemática pra mim, portanto é ser como ele: seguro, calmo, paciente (repetir a matéria caso alguém não a entendeu) e ser competente. É algo como: assim que eu quero ser! Não tive na vida outros professores que me mostrassem isso”. (30 - f)

“Ser professor é algo difícil e complicado, principalmente de Matemática, pois a Matemática é um assunto delicado e difícil de ensinar”. (3 - m)

“O que é ser professor? Uma pergunta difícil de responder.

Nossa, é a melhor coisa que existe neste mundo.

Ser professor é ser luz, pois ele é a luz que guia os alunos a um futuro brilhante, e ser atenciosa, ser amiga, é estar sempre presente em todos os momentos da vida do aluno.

que é ser professor de Matemática?

É uma coisa maravilhosa. As pessoas temem quando falam de Matemática, mas quando descobrem através do professor, mas um professor que saiba mostrar o encanto que a Matemática é, com certeza as pessoas não mais vão temer ao se falar em Matemática, ou seja, ser professor de matemática é ser uma pessoa muito especial”. (2 - f)

“Professor para mim é ter uma responsabilidade muito grande, ainda mais professor de matemática que é considerado o “louco” do colégio.

É uma responsabilidade imensa de ensinar coisas tão difíceis (mesmo gostando de Matemática eu acho muito difícil) e que para algumas pessoas são ditas até sem muita importância.

Conheço muitas pessoas no ensino médio que não estudam quase nada de matemática, pois dizem que no trabalho deles nunca vão usar uma matriz, por exemplo.

Eu queria aprender como tirar isso da cabeça de uma pessoa. Eu ainda não sei, mas acho que irei aprender isso com o decorrer do curso. Espero aprender”. (32 - f)

Observando os dados após algumas leituras é possível, generalizando, detectar nos depoimentos algumas características básicas ou

fundamentais inerentes a esse indivíduo – o professor – independente da disciplina lecionada, entre elas podemos destacar, ser um didata, ou seja, julgam a didática do professor e o gosto dele pela disciplina (ele deve aparentar que gosta) fundamental para o aprendizado do aluno; ser criativo, ou seja, trabalhar os conteúdos de forma inovadora a cada ano, perceber as demandas dos alunos, não dar somente aulas monótonas, maçantes; ser muito bem humorado, isto é, sorrir, brincar, deixar seus problemas para fora da sala de aula; ser amigo dos alunos, escutar os alunos sempre que necessário, conversar com eles sobre assuntos gerais, discutir os problemas da escola e da turma; ser apaixonado pelo que faz (pelo fato de ser professor) e deixar isso transparecer para os seus alunos; dominar o conteúdo da sua área e saber também relacionar com as outras.

Cabe lembrar que nem todos os alunos se manifestavam segundo os assuntos levantados, isto é, conforme designamos – situações geradoras – havia dias em que alguns alunos não se envolviam na discussão, não se interessavam por aquela situação, e evidentemente não temos as opiniões deles a respeito daquele assunto.

Apropriando-me do referencial estudado, comecei a interpretar as informações coletadas a respeito do que significava ser professor para esses alunos. Transcrevendo as falas e observando-as de forma atenta, passei a encontrar significados que passavam por questões de cunho sociológico, quando os pesquisados apontam que o professor é o responsável por adequar o sujeito às demandas sociais e também às demandas da escola (essa também como uma instituição pertencente à sociedade e gerenciada por ela).

Dentro desse contexto social o professor deve ser o sujeito que domina todo o conteúdo, sabe onde esse conteúdo será utilizado, sabe relacioná-lo

com outras áreas e disciplinas, sabe lidar adequadamente com os alunos e sabe como tornar a escola um ambiente agradável e transmissor de conhecimentos para a formação do indivíduo.

“Ser professor não é uma profissão fácil, é aquele cara que torna a escola um local mais agradável e sem indisciplina”. (35 - m)

“Professor é aquele que pensa em ajudar os outros a aprender, se não for isso ele não serve para ser professor”. (32 - f)

“O professor é uma figura importantíssima no nosso país, onde o ensino é um tanto quanto precário, mas há como mudar, unindo-nos como aqui na faculdade, nossa sala, por exemplo.

Eu penso também num evento, maior que a semana da matemática, envolvendo a faculdade e Universidade Norte do Paraná, mas uma coisa grandiosa, pois na semana da matemática adquirimos conhecimento além de um intercâmbio de informações com alunos de outras cidades.

Outra coisa que eu acho interessante, uma idéia, é organizar a turma e irmos assistir a aula de 1º grau, de 2º grau, etc. Assim já vamos moldando o professor do futuro, corrigindo erros e melhorando, acho uma experiência válida. Acho que deve ser uma coisa a ser estudada”. (25 - m)

“Professor não é aquele que ensina só a sua disciplina é aquele que ensina o aluno a pensar, a exercitar a visão crítica dos assuntos e dos acontecimentos.

Professor é aquele que enriquece os seus alunos com conhecimentos que servirão para a vida.

É aquele que faz o seu aluno aprender não apenas números, no caso do professor de Matemática, mas sim aprender a ter idéias a pensar sobre assuntos diversos que vão me fazer crescer em vários aspectos”. (22 - m)

“Professor é aquele que dá aulas interessantes e que sempre prende a atenção dos alunos, se o professor for bom os alunos também são bons, é recíproco, você não acha professora?

Professor é aquele que faz o aluno se interessar o bastante a ponto de que consiga aprender a raciocinar cada dia mais e a descobrir coisas novas e aprendê-las bem”. (2 - f)

“Professor é aquele cara que sabe tudo sobre como lidar com a sua turma, além de saber tudo da área técnica, da sua matéria”. (12 - m)

“Eu não gostaria de ter um professor que me dissesse: Não gosto do que faço....

Ser professor é gostar do que faz. É se sentir bem em ensinar. É querer sempre aprender. E não desanimar diante das grandes dificuldades que o sistema oferece. É dar tudo de si na sala de aula

se apesar um único aluno querer aprender. É saber entender a realidade de cada aluno e tentar ajudá-lo da melhor forma possível.

Ser professor é ser um mestre.

Ser professor é ser um amigo.

E eu creio que ser professor é ajudar a melhorar a nossa Pátria.

Isso vale para todos os tipos de professores, inclusive, os da minha querida e infelizmente tão merecida matemática.

Mas eu acredito que o diploma não faz um verdadeiro professor.

Porque o professor, além de ensinar, também deve formar um aluno.

Deve ser um exemplo". (29 - m)

"Acho que ser professor é mais do que ensinar apenas a matéria, e sim ensinar a lição da vida, lembro que quando criança me espelhava muito em meus professores e sei que o professor é quase um segundo pai ou mãe, um verdadeiro educador". (24 - m)

"Professor mesmo é aquele que tem o poder de ajudar no crescimento e desenvolvimento da nação e que acredita nisso. Para mim só pode ser professor quem pensa assim. Eu acredito que a educação pode transformar esse país, e, eu, como futuro educador, quero transmitir isso para outras pessoas, porque com um povo unido e instruído, o Brasil pode mudar muito. Acredito que esse sonho, para tornar-se realidade, deve começar na forma de atitudes, a começar por mim". (11 - f)

Outros depoimentos, porém, pairam sobre o campo psicológico e/ou psicanalítico, quando apontam para o ser professor como uma opção de vida ou profissão ligada a desejos, prazeres, paixões, ódios, amizades... em algumas vezes sem uma explicação ponderável e quando interpelados novamente, as frases não se formavam, caíam no intervalo do não dito, daquilo que é somente sentido, do sorriso sem palavras, do desvio dos olhares, como se tivessem me dizendo, você sabe como é não sabe professora? Então porque perguntar?

"Professor mesmo é aquele cara que descobre a beleza da matéria que leciona". (25 - m)

"Ser professor é procurar a "mescla" de conhecimentos entre pessoas bastante heterogêneas, com o objetivo de reconhecermos a descrição que "pode" ser considerada a mais próxima de interpretar fenômenos naturais e seus correlatos.

Professor é aquele que sempre tem em mãos novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender. Às vezes me surpreendo com algumas aulas em que os professores transmitem além de informação – paixão, atenção, motivação!" (36 - m)

“Professor é um apaixonado”. (31 - f)

“Professor mesmo é aquele que dá aulas dinâmicas e que torna o ambiente descontraído, deixando todos bem à vontade. Daí todo mundo aprende e são felizes para sempre”. (17 - f)

“Professor é aquele que sabe todos os porquês da sua disciplina e ensina com carinho e amor aqueles que não sabem”. (6 - m)

“Já ouvi falar que ensinar é deixar uma marca em quem você ensina, foi você que falou isso não foi professora?” (7 - f)

“Ser uma professora que saiba transmitir o conteúdo, e que seja amiga dos alunos.

Hoje, há professores que entram na mesma sala de aula e não se importam se o conteúdo transmitido naquela aula foi absorvido por seus alunos, por isso, enquanto esta mentalidade não mudar, curso algum irá valer a pena”. (31 - f)

Ainda seguindo essa vertente psicológica e/ou psicanalítica encontramos nas falas aqueles que se preocupam com o que os outros podem pensar dele. As falas passam por questões de ser respeitado, ser gratificado, ser admirado, ser gostado...

“...professor que mostra domínio de conteúdo é respeitado pelos alunos”. (36 - m)

“Um professor, além de transmitir conteúdos, é amigo, é uma pessoa conhecida, respeitada...

Gosto de me sentir útil e acho que quando os alunos vão ao colégio para que eu os ensine, eu já me sinto A PROFESSORA, com letra maiúscula. Isso é muito bom!!!

Desculpe-me por não estar sonhando muito... “(17 - f)

“Eu escolhi ser professora, porque não há nada mais gratificante do que você ensinar a pessoa aprender e te agradecer com imensa felicidade”. (9 - f)

“...quero aprender bastante e vir a ensinar e fazer todos gostarem de mim e da matéria”. (37 - m)

“Ser professor é algo mágico, que sempre sonhei em ser. Você tem consciência que entre muitos alunos, um quer ser como você, ser reconhecido e criticado e, acima de tudo, formar os profissionais de amanhã.

Lecionar matemática é outro sonho que anda junto com aquilo que eu já falei antes, saber que você pode tornar a matemática uma

delícia para seus alunos, e capacitá-los para desvendar os mistérios deste campo tão rico em descobertas e que há muito mais a ser descoberto.

Sei que sonho alto e espero muito, mas acho que posso e devo, por isso estou aqui, não importa o que me custe!” (22 - m)

“Ser professor deve ser uma coisa emocionante, principalmente quando você vê os olhos de um aluno brilhando pra você e quando com apenas um olhar você enxerga a admiração, respeito e gratidão que ele tem por você, só isso já é o bastante e vale a pena qualquer esforço”. (28 - f)

“Na minha concepção ser professor é além de trazer o conhecimento, é ser amigo, é ajudá-los a entender o que muitas vezes não tem explicação.

Ser professor de Matemática, é ser um vencedor, pois a partir do momento que entrarmos numa sala de aula, teremos que vencer o monstro chamado “matemática”. Teremos que mostrar que tudo não passa de um preconceito”. (11 - f)

Encontramos também durante a tomada de dados, alunos que se mostram preocupados com a questão profissional – quero ser assim, não quero ser assado, não tive muitos professores assim e são esses que vale a pena sê-los.

“Para mim professor bom é aquele que ensina para o aluno nunca mais esquecer, eu tive poucos professores assim”. (9 - f)

“O professor está sempre em busca de conhecimento, para cada dia ensinar melhor, é aquele que todo dia dá uma aula de maneira diferente, é aquele que a gente nunca sabe o que vai fazer, a gente fica esperando ansiosamente a aula. Eu tive poucos professores assim, mas eu pretendo ser assim”. (4 - f)

“Assim espero chegar ao 4º ano, tendo compreendido o conteúdo do 1º, 2º, 3º e enfim do 4º ano e ter a certeza de haver aprendido e que estou preparada para enfrentar os obstáculos que possam surgir durante a vida profissional, pois ser professora para mim é uma das melhores profissões, já que por meio desta profissão podemos ajudar a formar pessoas capazes, não somente em uma determinada área, mas também pessoas com uma consciência crítica que saibam quais os direitos e também os deveres que possuem enquanto cidadãos. Ser professora de matemática, para mim ainda é melhor e mais importante.

Como a matemática é uma das disciplinas que mais reprova nas escolas de ensino fundamental e médio e enquanto eu estava estudando não encontrava muitas dificuldades para aprender o conteúdo e também gostava muito das aulas, espero poder contribuir para melhorar o desempenho dos alunos nesta disciplina, espero ser uma ótima professora de matemática”. (26 - f)

“Professor pra mim, hoje, não é mais aquela pessoa que fica na frente de uma turma ditando regras e normas para serem seguidas. Todos os professores que tive, no ensino fundamental me deixaram muito a desejar. Faltava aquela exploração de conhecimento, faltava fazer o aluno descobrir por si só até onde ele conseguia ir.

Ele tem que ser aquela pessoa que além de mostrar um conteúdo e tirar dúvidas, incentive o aluno a pensar, descobrir e se interessar.

professor de Matemática precisa levar o que ele ensina para a vida do aluno, estimular o raciocínio, não só explicar fórmulas, teoremas, problemas, etc. ... Ele precisa ensinar o aluno a achar soluções rápidas e práticas.

Eu sempre achei que esse fosse o principal objetivo de qualquer professor, pois quando me formei no 2º grau, tive muito tempo pra pensar e hoje eu vejo quão vago foi o meu ensino, o que teria sido melhor pra minha turma, tanto nas aulas de matemática, quanto nas demais disciplinas. Faltou muita coisa prática.

Agora tenho como meu principal objetivo estimular o intelecto de meu futuro aluno, não somente chegar a ele e ensinar que $2+2$ é 4, mas o porquê e ajudá-lo a questionar e descobrir.

Os meus professores não foram educadores, e se Deus me ajudar pretendo suprir todas as necessidades de cada aluno e também as necessidades que meus educadores não supriram em mim.

E o principal de tudo, o professor não deve ir à frente de uma turma achando-se “o melhor”, ele deve se portar como o melhor amigo dos alunos, pois assim existirá um elo de confiança entre aluno e professor”. (7 - f)

“Professor é aquele que teve uma formação excelente, esse é o profissional que eu pretendo ser”. (27 - f)

“Para mim, o bom professor é aquele que ensina o aluno até que o aluno possa compreender 100% daquilo que ele está ensinando. Para que isto ocorra é necessário um vasto leque de opções de forma de ensinar. Isso porque, o que é considerado por nós a melhor maneira de ensinar, nem sempre é considerado por eles (alunos) a melhor de aprender. Eu já sou assim nas minhas aulas e pretendo melhor essa minha forma de ensinar”. (18 - f)

“Pretendo aprender muito, e conseguir ser bastante clara quando assumir de vez a profissão de professora de matemática, pois, às vezes me entristece constatar que existem professores no curso de licenciatura, ora que ironia, que não conseguem, ou talvez não queiram ter clareza em seus ensinamentos em sala de aula para formarem verdadeiros professores.

Alguns professores só se preocupam em dar conteúdo e isto é frustrante, tanto para professor, como para alunos.

Precisamos todos nos conscientizar que não funciona mais ser aprovado no curso, é preciso entender e conseguir aplicar estes conhecimentos no nosso dia a dia. A nova geração precisa ser diferente, precisa ser realmente preparada para que a educação mude, conquiste espaços e se torne um ciclo de conhecimento. E isso só vai ser alcançado se nós futuros professores tivermos preparação verdadeira.

Ser professor é ter a vida de outras pessoas em nossas mãos e não só ensinar a ler, escrever, calcular mecanicamente, mas ensinar a viver, trabalhando o psicológico, o raciocínio dos alunos.

Ser professor é uma dádiva e ser professor de Matemática é o meu objetivo, e espero confiante um dia poder ensinar alunos a viverem, a lutarem e a conquistarem os seus espaços neste mundo tão exigente em que vivemos". (15 - f)

"Iniciei o curso com o intuito de me tornar professora de matemática, pois creio que o problema de muitos não gostarem de matemática está nos professores e não na matéria em si e eu queria mudar esse conceito de matéria "bicho-papão", pelo menos para meus alunos.

Passsei então, a não apenas gostar do curso, quando resolvi levá-lo a sério, descobri que eu estava apaixonada por ele, pois sempre gostei muito de matemática e agora estou gostando mais ainda.

Quando prestei vestibular e comecei o curso foi um pouco por falta de opção, eu possuía algumas dúvidas, como, por exemplo, que curso fazer. Comecei então matemática e hoje só consigo me ver fazendo um outro curso além de matemática, curso esse que pretendo iniciar ano que vem, mas sem abandonar a matemática que eu adoro.

Apesar de gostar muito do curso, ainda não sei ao certo quais são as áreas, o campo de atuação dos matemáticos, além de ser professor. Gosto muito de ensinar, pois já dou aula de matemática faz quase um ano. Vejo como é gratificante ver a evolução dos alunos, suas conquistas, isso me realiza muito.

Digo que dou aula por prazer, que encontrei aí uma forma muito gostosa de se levar a vida, pois consigo conciliar meu trabalho com o prazer, me realizo muito desse modo.

Mas ao mesmo tempo não sei se é isso que eu quero para minha vida.

Por um lado acho que ainda sou muito nova, ainda sou muito adolescente para estar fazendo um curso tão complexo como o de matemática, as vezes não me acho preparada para tanto.

Mas por outro lado, vem a garra, uma vontade de vencer e nunca desistir, essa vontade sempre me acompanhou, pois quando começo algo, vou até o fim. Então não sei ao certo o que pretendo fazer do futuro, creio que com o decorrer do curso conseguirei descobrir.

Creio que para ser professora, tem que se tomar muito cuidado, pois você está lidando com a inteligência de outras pessoas, você não pode apenas despejar conteúdo nos alunos.

Ser professor é muito mais do que lecionar, ensinar apenas uma determinada matéria.

Ser professor de matemática, creio eu, é ter muito mais à ensinar do que a própria "matemática" em si, pois ela não é apenas números como muitos pensam, acho que pelo fato de eu já ser formada em um outro curso de matemática, que não é voltado somente para a parte numérica da matemática, apenas os cálculos, creio ter uma visão diferente da matéria e tenho muita vontade de passar esses conhecimentos, essa forma diferente de se lidar com a matemática.

"Lute por aquilo que é difícil, pois o fácil até os fracos conseguem", esse é o pensamento que sempre me acompanha e que me fez realmente não desistir do curso". (33 - f)

Entre as definições encontramos aquelas impregnadas de um contexto tradicional – o professor como transmissor de conhecimento – quando argumentamos com esses alunos a respeito dessa visam de professor a resposta foi unânime: “Professor não precisa ser simpático não, ele tem que chegar lá dar o recado e o aluno que se vire para entender o que ele está falando”. (34 - f) (37 - m)

“Ser professor é transmitir o que sabe aos outros”. (34 - f)

“Redefini minhas metas: professor é o disseminador de idéias”. (37 - m)

“Professor é aquele que procura aprofundar seus conhecimentos para um dia poder passá-los para seus alunos, da mesma maneira que ele aprendeu ou até mesmo melhor do que aquela maneira que ele recebeu”. (26 - f)

Cabe lembrar que a apresentação dessas opiniões pelos alunos, gerou vaias da turma e muitos, no atropelo, se manifestaram contra a posição daqueles que estavam apresentando seus pareceres, não aceitando as perspectivas justificadas pelos colegas de sala que as defendiam. Essa história foi longe, sendo retomada por eles em diversos momentos de discussão e reflexão.

Em seguida incluímos algumas definições apresentadas e que não se encaixam nas classificações relacionadas anteriormente, entretanto trazem diversos contextos entrelaçados a elas e que não poderiam deixar de ser destacados.

“Para mim professor é aquele que não complica, simplifica”. (30 - f)

“Mas eu acho que você é um exemplo de que professor a gente deveria ser, é só estudar você”. (29 - m)

“Muitas pessoas têm dificuldade em aprender matemática, sendo assim, acho que o professor de matemática tem que não só ensinar a matéria, mas também mostrar que ela não é um bicho de sete cabeças, fazer com que o aluno goste de aprender matemática,

mostrando que quando a gente gosta de fazer uma coisa, esta fica fácil. Portanto, acho que o professor tem que fazer a matemática ser gostosa, mostrando que ela é apenas um joguinho e que é muito bom ganhar ou chegar ao fim”. (24 - m)

“Aprecio a hipótese que, quanto mais graduado, ou melhor, antigo, o professor, menos didático e mais vícios ele possui. Não é uma regra, mas é uma realidade. Pego como exemplo minha mãe, também professora de matemática, vejo que ela é detestada pelos alunos por sua didática, os alunos só aprendem no momento que a aula se transforma de obrigação ao lazer.

papel do professor não é somente ensinar a matéria, mas sim influenciar e fazer com que os alunos tomem gosto, matemática com certeza é a matéria que uma regrinha deve ser aplicada”. (13 - m)

“Aprender é fundamental neste curso, pois se quisermos realmente ensinar alguém, temos que saber pelo menos um pouco mais que este alguém, então, o professor tem que ser alguém seguro no que está falando, acreditando em tudo o que está fazendo, pois além dele ser um professor, ele é um professor de matemática, alguém que ensinará às pessoas diversas operações para solucionar diversos problemas obtendo infinitas soluções de forma a auxiliá-la no seu dia-a-dia.

Ensinar a matéria não basta, é fundamental saber compreender”. (8 - m)

C - AS EXPECTATIVAS – UM REFLEXO DOS DESEJOS

Quando me propus a agrupar os dados por situações e me posicionei em apresentá-los sob quatro títulos principais: escolha, caminhos, desejos...; o ser professor – o que isso significa; as expectativa e para finalizar a descrição de algumas contradições que puderam ser observadas, não imaginava que todos esses temas estavam entrelaçados e já eram pensados ou previamente formulados por esses alunos desde os primeiros anos de vivência que tiveram com a instituição escolar.

A partir desse momento passei a recuperar em minha memória – tão mais vaga do que a de meus alunos – pois alguns já diziam que não lembravam de alguns detalhes, verificando se essas concepções trazidas para a definição de ser

professor e para as expectativas que sempre possuí, não estavam impregnadas dessas situações prazerosas e desprazerosas vividas no âmbito escolar. Qual não foi a minha surpresa quando me vi reproduzindo atitudes – como cuidados e carinhos – como a minha professora primária nunca esquecida Irmã Dalva.

As expectativas apresentadas por esses acadêmicos e que passarei a descrever, encontram-se embebidas em um passado vivido e divagando em um futuro que há por vir, contudo é possível perceber que tudo isso se ajusta ao conceito de professor que cada um apresenta como sendo o mais apropriado.

Nos depoimentos que se seguem é possível detectar vestígios dos diversos tópicos destacados anteriormente, entre eles, aprender muito conteúdo para ser admirado, ter professores que me ensinem com presteza, receber da universidade aquilo que me fará um bom profissional, ter mestres que me ensinem a viver bem, ter mestres que gostem de mim, ter mestres apaixonados pelo que fazem e que me ensinem a ser um apaixonado, ter professores que me ensinem a ensinar e também a aprender, ter professores que me compreendam, ser respeitado como ser humano, sanar todas as deficiências trazidas dos anos passados de estudo, desenvolver o meu raciocínio, realizar meus sonhos e desejos da infância e da adolescência, aprender a escrever bem, manter viva minhas esperanças, ser bem sucedido entre diversas outras.

Mantivemos a opção de não categorizar essas expectativas, pois à medida que as observávamos com mais profundidade e procurávamos compreendê-las, detectamos vários tópicos entrelaçados, emaranhados como que em uma rede. Por alguns momentos (algumas dezenas de horas) tentamos isolá-las uma a uma, e categorizá-las, entretanto verificamos que algumas frases da narrativa ficavam sem sentido, desconexas, quando extraídas do contexto geral. Mediante esse fato,

mesmo sabendo que essa apresentação possui uma tendência a se tornar longa e cansativa, mantivemos boa parte dos textos integralmente no tocante à temática – expectativas.

“Aqui na universidade eu penso em descobrir a beleza dessa matéria na minha vida. Quero aprender uma forma de juntar essa matéria e também as outras que estou estudando e aperfeiçoar o meu jeito de olhar os acontecimentos do mundo. E principalmente o meu jeito de pensar. Se eu conseguir isso sei que serei um ótimo professor, aquele que os alunos irão gostar”. (25 - m)

“Minha expectativa é de aprender mais sobre o que já sei, para no futuro ensinar meus alunos. Também aprender bem o que ainda não sei. (28 - f)

“Espero aprender a matemática de maneira agradável, segura, e pelas aulas que já tivemos tirar alguns exemplos de como transmitir aos meus futuros alunos de forma que eles também se interessem pela matéria e gostem do que estão vendo. Quero aprender matemática de forma que eu grave o que estou vendo, aproveite e absorva o máximo possível. Para que não aconteça como nos anos anteriores que eu estudei e já esqueci praticamente “quase” tudo o que eu achava que tinha aprendido”. (9 - f)

“Por isso eu pretendo aprender bem a disciplina e poder aplicá-la bem; principalmente saber ensinar aos futuros alunos de maneira clara e simples”. (30 - f)

“Eu espero aprender esta disciplina e me apaixonar por ela, só assim serei realmente professor”. (31 - f)

“Espero que com essa disciplina eu possa não somente ensinar os outros, mas também abrir minha mente para o universo mágico do conhecimento. Que meu poder de crítica seja ainda maior que o de hoje, mas sempre fundamentado na razão. Que a vida se torne uma esperança a cada dia em que o conhecimento é brindado entre nós e torne este curso de matemática o primeiro passo dos muitos que virão. Que não se tornem números vazios em nossas mentes, mas sim números que possam mudar a realidade, como a matemática mudou a minha vida. Eu espero que os professores da UEL possam me ajudar a conseguir tudo isso, pois eu acho que a função do professor é essa ajudar seus alunos a realizarem os seus sonhos, a conquistarem o que desejam”. (15 - f)

“Por isso eu tô aqui na UEL para aprimorar meu raciocínio, aprender tudo o que eu puder para poder passar da melhor maneira possível para outras pessoas quando eu me tornar professor”. (12 - m)

“Eu vim aprender a ser professor aqui na universidade é por isso que eu estou aqui, espero que consiga assimilar toda a matéria e aumentar meus conhecimentos para utilizá-los no futuro”. (21 - m)

“Eu também concordo com quem falou que veio aqui para aprender a ser professor, se eu soubesse acho que não estaria aqui, por isso eu quero aprimorar meus conhecimentos nas matérias que serão passadas para que eu tenha, cada vez mais, meios de ensinar meus alunos de forma diferente”. (18 - f)

“Eu quero aprender principalmente e passar para os outros, o que eu aprender aqui na universidade. Por isso estou esperando tudo isso da universidade. Espero não me decepcionar”. (2 - f)

“Pensando assim eu quero adquirir formação e preparação, quero me tornar uma pessoa capaz de ensinar (deixar uma marca) e ter capacidade crítica. Eu acho que professor é ser isso e eu quero ser é isso”! (7 - f)

“Entre na universidade pensando em apenas ter um diploma, mas de que vale um diploma na mão se a pessoa não tem gosto pelo que faz.

Espero que a universidade me dê o suporte para disseminar o conhecimento.

De meu futuro espero obter o conhecimento necessário para que possa, mesmo que sozinho, melhorar o mundo. Quero contribuir para uma vida melhor.

Quero, após a minha formatura, estar apto a ensinar, saber esclarecer a dúvida que paira nas mentes alheias”. (37 - m)

“Não pretendo ser um mentor político, um líder sindical ou até mesmo com um pedagogo da educação. Embora a vida tenha me ensinado até aqui a não duvidar dos “inesperados” movimentos em que podemos acabar envolvidos. Porém não quero ficar reduzido a um bom entendedor do universo acadêmico – que é ser “mais um” funcionário de um colégio ou de um curso, ignorado por uns e temido por outros.

Com o pensamento oxigenado pelo contato com professores do departamento e com os colegas que mantêm o otimismo saudável em suas atitudes, sigo feliz por despertar naqueles que são mais observadores sentimentos diferentes – felizmente, a maioria deles positivos – em relação a minha postura dentro e fora da sala de aula”. (36 - m)

“A matemática oferece vários campos, eu sempre me dei bem com números e contas. Não sabia o que encontraria no curso, e nesses primeiros meses pude ver e aprendi que a matemática é muito mais do que números e contas.

Não sei o que quero fazer depois que receber meu diploma – pensarei quando o dia chegar. Acho que até lá, estarei mais preparada para responder uma pergunta como esta. O que eu sei é que hoje só quero aprender”. (34 - f)

“Quando eu receber o diploma de professor de Matemática, de preferência, eu gostaria de já estar dando aula, pois o que eu quero realmente é dar aula.

O que eu espero desse curso é aprender muitas coisas que vão aumentar meu conhecimento sobre a Matemática.

Mas as minhas esperanças são, realmente, aprender como agir, falar, ensinar na sala de aula. Gostaria de aprender, além do conteúdo que irei lecionar, como se comportar em sala de aula. Como fazer os alunos aprenderem a matéria sem muita dificuldade e não tornar a disciplina um monstro, como várias pessoas acham. Também queria ter facilidade de passar todos os conhecimentos que vou aprender nesse curso.

Tenho uma preocupação muito grande com a “aula” que irei dar futuramente, pois quando eu estudava vários alunos não conseguiam de jeito nenhum aprender a matéria, e como era colégio estadual, acabavam passando de ano, sendo colocados ou empurrados na recuperação final.

Eu gostaria que todos os meus alunos aprendessem a matéria e tudo o que eu falar ficasse claro nas cabeças”. (32 - f)

“Espero que ao final de 4 anos (ou mais), eu e meus amigos possamos sair da universidade não só orgulhosos com nossa conclusão de curso, mas também que o ensino tenha evoluído e encontrado novos meios de ensinar a matemática de rua e que essa nova forma seja interessante e divertida.

Espero, ao menos no término do curso saber discernir, identificar e comparar tudo, ou quase tudo, o que foi visto no decorrer dos 4 anos. Saber o porquê estudar tais assuntos, para que saber e no que vamos usá-lo em nosso dia a dia, qual a aplicação de tal conteúdo em nossa vida.

Não quero sair da universidade sem ter a segurança de encarar meus futuros alunos e saber esclarecer, pelo menos, quase todas as dúvidas que tiverem e esperou saber através de seu professor.

Acredito que o ensino da matemática pode se tornar algo prazeroso, basta todos os profissionais da área se unirem e mostrarem para todas as pessoas, o quanto é bom saber matemática.

Tendo esse diploma na mão, eu gostaria de fazê-lo valer, não apenas como o representante de uma conclusão de um curso superior, mas fazer valer os 4 anos (ou mais) que estive estudando e me preparando para empreitar uma sala de aula.

Claro que espero não ficar apenas nos 4 anos de estudo, hoje eu ambiciono mais que isso, mas deixemos o futuro para o futuro. Quero me formar e ser uma professora como as que eu já admirei e admiro, que fazem parte da minha vida, e isso eu desejo que aconteça com meus alunos em relação a mim”. (31 - f)

“Espero que este curso possa me orientar a ser uma boa profissional, que me ajude a desenvolver um raciocínio “bem legal” para vencer todos os desafios que a profissão oferece e poder ensinar de maneira melhor do que nos foi ensinado um dia”. (30 - f)

“Espero que o curso me ensine a desenvolver o meu lado de escritor”. (35 - m)

“Confesso que nos últimos 2 meses minha concepção sobre “o que quero ser” vem mudando.

Quando comecei o curso não tinha uma expectativa definida. Não entendia direito o que seria o tal curso de matemática da UEL. Na verdade, pra ser bem sincero, tinha, aliás, ainda tenho, medo de

tentar ensinar. Tenho medo de não conseguir responder a pergunta do aluno.

Olha professora, há algum tempo venho pensando em dar aulas particulares pra ver se eu tenho jeito, sabe. Mas o medo de tentar e não ser bem sucedido ainda me confunde e me atrapalha.

Nos últimos meses eu queria provar pra mim mesmo que eu iria aprender a matéria de cálculo. Fiquei meio obcecado com isso. No ano passado cálculo foi um martírio. Não entendia nada e não queria estudar a matéria, pois achava muito difícil.

Esse ano eu resolvi encarar a fera de frente. Comecei a estudar cálculo. E de repente alguma coisa aconteceu, e aquele bicho de sete cabeças passou a ter apenas umas duas cabecinhas, dessas que não assustam nem barata. De uma hora para outra a matéria ficou clara e eu comecei a entendê-la com uma espantosa facilidade. Te juro que nem eu acreditei quando consegui fazer sozinho exercícios que até então eram considerados por mim insolúveis e incapazes de serem resolvidos sem a ajuda de um colega ou do professor.

Depois de tudo isso o meu ponto de vista sobre o curso tomou outro rumo.

Mas eu ainda estou com medo de ensinar.

Mas estou juntando coragem.

Quero arrumar uns 2 ou 3 alunos e tentar ensiná-los. E ver se consigo diminuir ou até diluir esse medo.

Gostaria que o curso me deixasse, digamos – preparado para o desafio que é ensinar, ser professor...

Espero que ele me dê uma base sólida que me permita enfrentar uma sala de aula de cabeça erguida, olhando meus alunos nos olhos e pronto para resolver problemas e tirar eventuais dúvidas.

diploma por si só é apenas um pedaço de papel. Pode ser útil para conseguir promoções em outro emprego”. (29 - m)

“Desde o início do curso minhas expectativas e pretensões mudaram um pouco, um pouco não, muito... Meus pensamentos mudaram porque eu mudei, mudei minha vida radicalmente.

Há cinco meses quando sai de casa em São Paulo para vir para Londrina, pensava apenas em fazer a faculdade, que tanto sonhei e imaginei que seria mais fácil.

Tudo aconteceu diferente, em primeiro lugar, conheci uma pessoa muito especial que foi o pivô de toda a mudança que ocorreu comigo, já o início das aulas começamos a namorar e um mês depois aconteceu uma coisa inesperada, mas que eu sempre sonhei, engravidei; hoje estou esperando um bebê que vai nascer daqui seis meses, provavelmente vou me casar no início do próximo ano e tudo isso mudou todas as expectativas da minha vida, inclusive em relação ao curso que escolhi.

Como já disse esperava que o curso fosse mais fácil, mas não é, é difícil e requer muito esforço e tempo disponível, esse tempo eu não tenho, e isso me atrapalha muito. Mas por outro lado, não posso ser hipócrita a ponto de dizer que tenho me esforçado, isso é mentira poderia ter um desempenho muito melhor que tive e agora no segundo semestre espero poder recompensar o tempo perdido.

Quero sair daqui, da universidade com o conhecimento necessário para instruir outras pessoas, poder falar sobre matemática com

segurança e conhecimento de causa, mas estou sentindo muita dificuldade em aprender, espero que isso mude.

Quando comecei tinha dúvidas se queria mesmo seguir a carreira de professora, mas agora tenho certeza, a idéia de ensinar, de saber que posso ajudar outras pessoas me atrai, não é só isso, tenho também agora que pensar no meu filho ou filha. Sendo professora tenho a opção de horários e posso ainda realizar parte do meu trabalho em casa, podendo assim passar mais tempo ao lado dele". (28 - f)

"Quando eu resolvi fazer o curso de licenciatura em matemática, eu esperava ao final do curso sair, além de competente para trabalhar na área de educação, também sair sem dúvidas à respeito de questões básicas da matemática.

Pensei que eu fosse saber para que serve o que eu estudava no ensino fundamental e médio. Não sei se é cedo para dizer isso, mas, tem coisas que eu estou vendo no curso, que eu não sei pra que servem. Ou pode ser que eu até já saiba, mas acho que ainda não consegui assimilar.

É muito complicado, entrar na Universidade para fazer um curso, ter que engolir alguns assuntos e só no terceiro ano do curso colocar em prática, (nesse caso através do estágio).

Eu espero que, quando eu chegar ao final do curso, e, for trabalhar, se eu não estiver trabalhando antes, e algum aluno perguntar: para que serve? Como surgiu? Espero que eu tenha condições de responder, e não fazer como alguns professores fizeram comigo e continuam fazendo com outras pessoas, ignoraram ou não souberam responder.

Eu não quero sair daqui, somente com um diploma, eu espero sair com muito conhecimento, para poder contribuir com a formação de pessoas críticas, conscientes de seus atos e poder contribuir com o desenvolvimento do raciocínio lógico dessas pessoas.

Pretendo continuar estudando, fazer o bacharelado, quem sabe um mestrado voltado para a área de educação.

Quero tentar modificar a visão que as pessoas têm a respeito da matemática (de que é chato, etc...).

Se eu vou conseguir tudo isso, eu não sei. Espero que sim. Sei que também depende muito de mim, mas sei que o curso irá contribuir, ou, pelo menos é isso que eu espero, que contribua e que no final eu não fique arrependida de ter cursado licenciatura em matemática". (27 - f)

"Minhas expectativas em relação ao curso são boas, pois gostaria de chegar ao 4º ano com a certeza de que tenho plenas condições de exercer o magistério na área de matemática, já que sempre gostei de matemática.

Gostaria de chegar ao 4º ano, segura e certa de que consegui aprender, pois é necessário aprender já que estou me preparando para ser professora e meu objetivo é trabalhar nesta área.

Espero que durante os quatro anos da faculdade consiga adquirir os conhecimentos necessários para ensinar matemática, ensinar de maneira clara e objetiva, contribuindo para que as futuras gerações não tenham a matemática em suas vidas como algo que causa pavor e desespero". (26 - f)

“Quando tudo começou, eu não estava tão ligado à matemática, achava que iria apenas realizar cálculos, achar respostas para as questões. Mas a partir do momento que tive o contato com o curso, a fronteira do conhecimento do 2º grau rompida, comecei a ficar envolvido na matéria.

Coisa maravilhosa é o dom de ver um gráfico e poder dizer suas raízes e propriedades da função sem necessitar de cálculo, escrever linhas e linhas até a resposta surgir, perder tempo, quando é uma coisa tão rápida e fácil.

Tudo isso é bom por ser um curso rigoroso, acho que há uma deficiência no mercado de trabalho (professor), pois poucos se formam.

Estou achando que esse curso é como é tipo uma árvore que precisa fazer seus galhos irem mais alto.

Espero adquirir uma boa base para uma maior caminhada, fazer amigos, dos quais nós estávamos conversando e discutimos a possibilidade de qualquer um de nós dar aula para os filhos dos outros, rimos bastante. Foi muito engraçado”. (25 - m)

“Professora, eu optei pelo curso de matemática porque queria ser professora, e achava que era a única profissão que poderia seguir com o curso, mas com o decorrer, descobri a quantidade de portas que o curso abre e como está sendo valorizado.

Tenho a expectativa de que me formando estarei preparada não só pra lecionar, mas também com um raciocínio lógico bem desenvolvido, quero me aprofundar em história da matemática, e me dirigir para a área de pesquisa, ou até mesmo como melhorar a educação matemática que no nosso país está bem precária.

Espero que o curso se volte também para esta área pedagógica, que se preocupa em desenvolver melhores metodologias de levar matemática para a vida das pessoas, na computação, na economia, administração e também para as escolas.

Depois que terminar este curso, pretendo fazer Relações Públicas, e ver o que consigo fazer com esta mistura, talvez trabalhar mais com palestras, cursos ou coisas desse tipo. Ultimamente não tenho tido muito tempo de estudar, pois estou trabalhando e meu emprego toma muito tempo de mim, minhas notas estão muito baixas, por isso não tenho mais esperança de passar este ano, preciso trabalhar e não tenho escolha. Mas ano que vem se tudo der certo, não vou mais precisar trabalhar e assim poderei me dedicar mais, porque de uma coisa eu tenho certeza, sou apaixonada por este curso e não largo ele por nada, só espero ser correspondida”. (23 - f)

“Espero ser um profissional competente, quando sair daqui. Ser exemplo para meus alunos, ou até, quem sabe ser um matemático respeitado no mundo todo, e espero que este curso me ajude a ser tudo isso.

Com o diploma nas mãos, não tenho muita idéia, mas pretendo exercer a profissão e, também, fazer Economia. Acho que posso ganhar muito dinheiro com isso, mas não pretendo parar de dar aulas, pois é algo que, desde já, eu amo e não vivo sem.

Tenho expectativas quanto a amizades, não só com os colegas de curso, mas com professores, o pessoal dos outros anos, levando não só colegas de profissão, mas amigos para toda a vida.

Expectativas, como meus colegas de sala têm, não tenho muitas, pois acho cedo demais para isso, acho que não tenho maturidade suficiente para isso”. (22 - m)

“Na verdade eu gosto de algo ou de tudo que esteja relacionado à área de exatas, porém, não tenho certeza do curso, de qual curso.

Gosto de matemática, gosto das coisas da vida que tenha lógica, que tenha um porquê de existir.

Eu sabia que no curso de matemática não iria encontrar moleza, além de ser difícil pelos próprios conteúdos, eu me considero um aluno que tem que aperfeiçoar conhecimentos, como os de matemática básica, além disso, não estou encontrando muito tempo para me dedicar.

Confesso que tenho que me esforçar mais para encontrar estes tempos, mas por outro lado trabalho o dia todo e a noite acabo pegando no sono, nos finais de semana raramente fico em Londrina, meus pais moram em Apucarana e por um motivo ou outro acabo indo pra lá, como muitas vezes não dá tempo de eu lavar minhas roupas acabo levando para minha mãe lavar.

Na matemática encontrei uma parte que não deixa de ser gostosa, mas é cansativa, pois ficamos apenas presos à parte teórica e não partimos para o lado prático, que é uma das coisas que eu gosto como, por exemplo, um desenhista de um projeto de uma nova peça de algo industrial, um carro, uma máquina, ou então, participar de um projeto de alguma construção, como uma ponte, viaduto, prédio, parque ou qualquer outro monumento, trabalhar com a parte mecânica ou elétrica, pois gosto também de física e de ver as coisas funcionarem e quem sabe ser o inventor de alguma máquina que ajude o homem em alguma coisa; gosto também da parte dos computadores e gosto de decifrar enigmas, quebra-cabeças, não que eu seja excelente nisso, mas sou persistente e procuro não desistir e chegar até o resultado.

Como a professora pode ver, tenho muitos gostos, mas, não sei bem o que fazer, tento também, que assim decido, me dedicar muito, para então ficar com aquilo.

Contudo, espero continuar no curso e não desistir, pois gosto muito da matemática, dos números e não sei se chegar a ser um, pretendo ser o melhor”. (21 - m)

“Uma das coisas que mais espero da faculdade de matemática é poder ter um raciocínio melhor do que possuo hoje até o final desse curso.

Mesmo que seja um pouco cedo para tirar algumas conclusões do futuro do curso, uma das expectativas que tenho é poder ensinar as pessoas com qualidade e saber que o conhecimento está sendo transmitido e junto com ele o raciocínio.

Apesar de não saber se chegarei a exercer a profissão, acho que sendo um professor de matemática vou me deparar com várias situações e desafios novos a cada dia, e no momento que eu conseguir contornar todas as dificuldades de ensinar e também de aprender novas coisas, vou saber que o curso me ensinou a raciocinar e saberei o que é ser um professor”. (20 - m)

“Para falar a verdade, não sei mais o que pretendo, o que espero e quais são minhas expectativas. O meu futuro está completamente incerto e não sei se quero planejar alguma coisa.

Depois que descobri que estou grávida perdi todas as esperanças de ser uma ótima professora de matemática, como sempre quis ser. As pessoas dizem que não posso pensar assim, mas um filho muda tudo, não muda?

Mas, já que sem planos ninguém vive, quero chegar ao 4º ano sem ter que trancar matrícula de nenhum e obter boas notas, tirando o máximo proveito de todas as aulas.

Não posso dizer que vou desistir de tudo, mas vou esperar meu filho

nascer para poder definir algumas metas. Continuo com o desejo de ensinar, pois acho muito importante essa profissão”... (17 - f)

“Nesse início de 2º semestre do curso de Matemática Licenciatura, estou um tanto quanto preocupada, porém sei que estou disposta a continuar o curso sem medir esforços para concluí-lo.

É um curso bastante interessante, minhas notas estão bastante baixas, e acredito que a maior dificuldade que tenho no momento é o tempo para estudar.

Estou atravessando uma fase bem difícil, onde preciso trabalhar muito para manter minhas despesas e as despesas de minha família em minha casa. Eu não tenho pais que me sustentem, muito pelo contrário, 75% das despesas da minha casa, são por minha conta.

No primeiro semestre pude perceber que o curso não é tão difícil, mas exige esforço, e muita dedicação. Ainda não consegui conciliar muito bem trabalho, família e universidade.

Mas analisando a situação em que me encontro, fica mais claro para mim que devo me esforçar muito, pois onde trabalho as expectativas são quase que inexistentes.

Desde que decidi fazer este curso resolvi que iria direcionar minhas expectativas profissionais, todas elas para este curso. E sempre soube que não conquistaria isso facilmente.

Espero conseguir melhorar em 100% meu aproveitamento, passando por cima de todas as dificuldades, para bem antes de terminar o curso já estar trabalhando na área da educação”. (15 - f)

“Eu esperava que esse curso fosse mais dinâmico.

Um curso de certa forma mais atual.

Matemática é a disciplina que mais “coloca medo” entre os estudantes, pois ainda é na maioria das vezes muito maçante.

Esse não foi o meu caso, talvez por esse motivo eu goste e aprecie números e fórmulas.

Assim como no passado a disciplina de Geografia era muito maçante e hoje se transformou na mais dinâmico possível. A matemática está seguindo o mesmo caminho, sempre tive professores muito dinâmicos, mas ainda existem muitas “múmias” lecionando, se antes

eu não as conhecia, enfrento-as aqui a Universidade, por isso o curso é tão “mal-amado” e visto com preconceitos.

Espero que o curso transforme minha vida de certa forma que eu tenha uma maior facilidade, mais conhecimento; meu objetivo é trabalhar, muito bem, os conteúdos do Ensino Médio, por também ser um curso de licenciatura, não um conteúdo extremamente avançado, que infelizmente é o que a maioria dos professores está distorcendo os objetivos do curso, ao exemplo da disciplina cálculo. Vejo meu futuro como um caminho que estou seguindo, levando o curso de matemática paralelo com outro (que me dá mais chances de crescimento), não necessariamente serei professor, pois ainda luto por sonhos que são outros, vejo esse curso como uma alternativa ou como segundo plano”. (13 - m)

“É complicado manter expectativas em um país que parece querer lhe podar as asas, sempre que desejamos um voo mais alto. E, mantendo a regra, este curso parece seguir o mesmo padrão.

Quando retomei meus estudos, tinha em mente apenas a possibilidade de uma nova profissão, abandonando de vez a antiga, pois, após 15 anos, já não tenho motivação para a mesma.

Poderia experimentar qualquer outra profissão, mas, tendo uma família inteira como exemplo, sei que ser professor, apesar das dificuldades, apresenta ainda, muitas vantagens em relação à outras atividades de mercado.

Do curso em si, espero apenas um aprendizado de técnicas, sem uma continuidade lógica, mas que me propiciem um conhecimento matemático. Espero também conseguir as notas necessárias para a obtenção do diploma, pois me parece ser esse o objetivo principal da Universidade.

Enfim, de posse do tão sonhado diploma, gostaria de trabalhar com a matemática aplicada a alguma atividade de mercado, ou pesquisa, mas ainda não consigo vislumbrar essa possibilidade. Vejo mais provável um futuro em sala de aula, mas torcendo muito para que as poucas penas que me restarem nas asas possam ajudar às futuras gerações alçarem vôos em horizontes que hoje não nos permitem nem sonhar”. (12 - m)

“Ao começar um curso como o nosso, temos a expectativa de reaprender os conteúdos do colegial e assim, com essas informações em nossas mentes podermos ser professora. Mas com o desenvolver do curso percebemos que não é nada assim, que estamos aqui para conhecer de onde surgiu tudo aquilo que aprendemos no colegial e a partir daí desenvolver, ou simplesmente, aguçar nosso dom de ensinar.

Não espero simplesmente ter um diploma, mas sim ter prazer e dom para formar nosso amanhã.

Espero poder tirar das atitudes e ensinamento de nossos mestres, ensinamentos de vida para que quando chegar a minha vez eu o saiba fazer tão bem quanto vocês.

E com o nosso curso espero sair preparada para ensinar e ao mesmo tempo aprender com meus futuros alunos. E acima de tudo espero que o curso traga crescimento profissional e pessoal. Que através dos conhecimentos passados por vocês nós saibamos qual é o verdadeiro sentido da palavra lecionar.

Tendo, ao final do curso o prazer e a sabedoria para poder lecionar e formar amanhã pessoas mais conscientes e sábias.

Espero estar realizando um sonho: ser uma boa professora. E com isto conseguir a gratificação que vem através dos alunos, por você tê-lo ajudado a superar mais este obstáculo e ter se tornado um exemplo devido para ele”. (11 - f)

“São bem diferentes das que eu tinha a priori.

Não entrei nesse curso por erro, por falta de opinião, eu sempre quis cursar matemática. Mas a idéia que tinha é que eu não seria um aluno nota 10, mas que ao menos conseguiria a média. Sei que não está difícil só para mim, mas você estuda e quando chega a prova até aquele exercício que você fez, há uma hora, não sair, é demais.

Sei que isso não é culpa dos professores, sem puxar saco, de ótima qualidade, mas eu não vou desistir “vocês vão ter que me engolir”.

Bom, chega de conversa o que eu espero desse curso quando tiver o diploma em mãos. Em primeiro um emprego como professor, pois quem entrou aqui só para se formar em matemática, eu não sou um desses.

Eu quero trabalhar na área de dar aula, não que ser professor seja a profissão dos deuses, mas tentar fazer com que pessoas adquiram pelo menos uma porcentagem de seu conhecimento, deve ser gratificante e quando um aluno tem uma dúvida e você consegue esclarecer e ele lhe agradece com aquele sorriso é ótimo, não?

Bom vou devagar nesta longa caminhada daqui a 4, 5, 6 ou 7 anos eu saberei o que fazer com o diploma em mãos”. (10 - m)

“Quando resolvi fazer matemática eu sabia que não seria fácil, mas estava disposta a tentar.

O professor que sempre me orientou (Prof. Bordin) dizia que era totalmente diferente do que eu via dentro da sala de aula, e realmente vejo que é.

Hoje eu sei quanto era imatura com relação a como seria o curso.

A princípio eu achava que estudaríamos um pouco de teoria e no resto de tempo a “matéria” que está nos livros do ensino fundamental e médio, só que um pouco mais aprofundado, é claro. Mas não é assim que acontece, chegamos aqui e nos é passado um monte de conceitos, que talvez não iremos nunca usar, mas que é necessário que um professor de Matemática saiba. Temos que saber provar tudo aquilo que colocamos no quadro negro, cada fórmula, cada definição.

Daqui a 4 anos eu espero estar pronta para ensinar matemática.

Um dia conversando com um amigo do 3º ano ele me disse que para nós darmos aulas seria necessário aprender toda a matéria do 2º grau de novo (fora da faculdade).

Aí então comecei a pensar e cheguei a me perguntar: será que quando eu terminar o curso, estarei pronta para ensinar outras pessoas?

Professora, confesso que eu fiquei com medo e ainda tenho medo”. (9 - f)

“Bem, eu ainda não tenho muita certeza do que irei fazer daqui a 4 anos. Até agora foram mais ou menos 6 meses sem saber ao certo o que este curso me reserva no futuro, apesar de ser um curso de Licenciatura em Matemática, o que me habilita a dar aulas de

matemática, mas eu gostaria de ter mais opções, um leque mais variado de caminhos, que após ter concluído o curso, dessem pelo menos uma noção do que eu realmente possa fazer.

Essa dificuldade diminuiria se tão somente dessem uma noção de onde poderemos aplicá-la ou em que tal matéria ou disciplina poderá nos ajudar, nada muito extenso, apenas uma introdução breve que poderá nos motivar, uma vez que sabemos onde estamos pisando fica muito mais fácil aprender”. (8 - m)

“Quando comecei a cursar matemática meu único objetivo era me formar e lecionar, ensinar matemática, e não sei se é porque eu nunca havia pensado antes sobre isso que não conseguia imaginar o que a Universidade oferece.

Agora espero por meio do curso adquirir um grande conhecimento, me especializar em uma área.

Espero que o curso possa suprir todas as necessidades que tem o meu conhecimento, mas não deveria ser tão teórico. Gostaria de ver mais coisas práticas, eventos, seminários, uma forma diferente de ensino.

Quando estiver com o meu diploma nas mãos pretendo conseguir uma vaga como professora no colégio que me formei, isso é mais para realização de um sonho. E pretendo também fazer um mestrado na área de Trigonometria, não sei como são essas especializações, mas gosto dessa disciplina, ou me especializar na área de ensino. Soube que existe uma ótima Universidade em Portugal, “juntar o útil ao agradável”. (7 - f)

“Como tentei várias vezes o vestibular em outra área e não obtive sucesso, e devido ao trabalho acabei optando por matemática quase por falta de opção, ainda não estou bem certo sobre minhas expectativas com relação a este curso.

Pretendo continuar a fazer o curso para ver aonde vai dar, já que para mim, ser professor é mais que uma profissão, ser professor é um dom.

Dom este que não sei se tenho, porém acho muito bonito podermos passar algum conhecimento para outras pessoas, ainda mais como professor de matemática que é considerada a matéria mais difícil, pelos alunos em geral.

Quanto ao curso pretendo terminá-lo, já que com o conhecimento adquirido em uma universidade não se aplica somente na área (matemática).

Sei que com um diploma universitário nas mãos, outras portas podem se abrir, já que para vários empregos ou concursos basta que se tenha um curso superior independente da área que desejamos atuar”. (6 - m)

“Ainda estou meio confusa sobre o que eu quero, o que eu pretendo, mas sei que desde que eu era pequena sempre quis fazer matemática.

Ainda mais quando tive um professor que me deu a maior força para fazer o curso, disse que eu tinha capacidade de ser uma matemática, até de chegar ao Doutorado, mas eu tinha e tenho um problema, sou preguiçosa, quase ninguém acreditava que eu poderia passar de primeira no vestibular, somente meu avô acreditou e confiou em mim, ele foi, é, e será meu maior incentivador.

Eu entrei no curso brincando, não levei muito a sério, praticamente perdi um semestre brincando, mas, mais uma vez, meu avô me incentivou e confiou em mim e eu decidi tirar o melhor proveito do curso e de mim.

É difícil para mim saber o que eu pretendo do curso, só sei que pretendo que o curso me prepare para ser uma ótima professora, nem que para isso eu precise reprovar, o que não pretendo fazer, mas quero sair daqui sabendo muito mais do que sei para poder chegar lá fora e mostrar para todos que sou mesmo uma professora de matemática e não um projeto que saiu errado do papel e que mal sabe somar $2+2=4$.

Sei que o curso não é fácil, mas vou dar o máximo de mim para ser uma matemática.

Eu não vejo a hora de pegar meu diploma e ir até a escola onde eu estudei do pré a 8ª série e lá começar um trabalho que, se Deus quiser, vai ser o mais satisfatório de toda a minha vida, lá pretendo mudar a história de muitas crianças e acham que saber ler e escrever basta para ser alguém, quero incentivá-las a chegar aonde eu cheguei.

Pretendo também ser uma professora diferente tirando a má impressão que todas tem da matemática, pois todos pensam que matemática é coisa de maluco, e que eu sou uma maluca, e não serve para nada.

Agora tenho que mostrar que esse conceito é ultrapassado e que a matemática é quase tudo na vida". (4 - f)

"Espero que quando eu terminar este curso, possa sair sabendo realmente matemática e preparado para ser um bom professor. O que não tenho visto muito, pois o curso está muito corrido não há nenhum aprofundamento na matéria, e temos que nos virar, para conseguir aprender um pouco mais.

Eu, assim que me formar, quero seguir carreira como professor do ensino médio, prosseguir os meus estudos e se Deus quiser, trabalhar em uma universidade". (3 - m)

"Antes de seguir a profissão de ser professora de matemática, o meu sonho era de ser engenheira civil e arquiteta. Mas, como não tenho o suficiente de estudo para passar no vestibular em arquitetura, ou engenharia, resolvi optar pelo curso de matemática, claro com ajuda dos meus familiares, pois cheguei a chorar quando fiz a inscrição para matemática.

por que da matemática? Bem, como eu tenho um pouco de facilidade nas áreas exatas, resolvi estudar matemática para que eu pudesse adquirir muito mais a facilidade de usar os números...

Quando eu me pergunto o que pretendo do futuro? Não é fácil responder, acho que aulas em escolas particulares, estaduais, municipais; em cursinhos pré-vestibulares... Mas não pretendo parar por aí, quero continuar estudando, me atualizando em relação ao curso de matemática.

Pretendo fazer pós-graduação, mestrado e chegar ao doutorado. Porém, continuando sempre humilde, atenciosa com todos, ou seja, ser uma pessoa assim como a professora Martinez é, pois eu me espelho em você, ou pelo menos tento". (2 - f)

D - O porquê da contradição

Essa situação foi muito interessante e causou diversas discussões, além dos depoimentos coletados na sala de aula, recebi de alguns alunos anotações que tratavam do assunto em pauta. Aponto que mantive os documentos como foram recebidos, alguns por e-mail, outros manuscritos que foram digitados e outros em disquete.

Essa foi uma das discussões que mais me chamou a atenção, principalmente por eu não compreender o que levou os alunos que se manifestaram fazê-lo de forma escrita. E, também, não ficou claro para mim porque, nos dias em que estava programada essa atividade, praticamente, metade dos alunos não freqüentou as aulas. Senti-me muito desconfortável mediante essa situação e peguei-me, por diversos momentos, repensando sobre a minha prática em sala de aula e sobre a proposta de estar pesquisando esses acadêmicos.

Em resumo o problema em discussão é o seguinte: após relatarem suas expectativas quanto à universidade e darem um perfil do que é ser professor, resolvi selecionar diversas atividades interessantes que apresentavam um trabalho de integrado entre as disciplinas que eles estavam estudando no primeiro ano de academia, montei uma lista com sete atividades e apresentei também o desenvolvimento de cada uma delas – eles deveriam identificar os conteúdos utilizados para desenvolver cada atividade e verificar se a resolução era compreensível.

Essa proposta vinha ao encontro de muitas solicitações que apontavam para a vontade que os alunos possuíam de aprender mais Matemática,

integrar os conteúdos, tornarem-se profissionais habilitados a enfrentarem desafios, o gosto por cálculos etc.

Nesse caso resolvi mudar a metodologia e deixar com que eles atuassem em busca da conquista e da utilização dos conhecimentos adquiridos e daqueles que ainda se encontravam em construção.

Qual não foi a nossa (minha e de alguns alunos da sala) surpresa, quando houve um esvaziamento da sala de aula, nos dias em que havíamos determinado antecipadamente que realizaríamos tal proposta.

A ausência de muitos levantou ao questionamento de outros – “por que o pessoal não está vindo às aulas”? (9 - f)

As justificativas pela ausência dos colegas e muitas vezes pela própria ausência começaram a aparecer timidamente – como se eles estivessem com medo de tocar no assunto – e muitos, ou seja, a maioria da turma preferiu não se manifestar a respeito.

A seguir descrevo as opiniões que foram colhidas ao vivo na sala de aula, pois as falas eram curtas e foi possível transcrevê-las integralmente, posteriormente a elas apresentarei os depoimentos recebidos por escrito: “esses exercícios não valem nota, o pessoal tá fazendo trabalho que vale nota, tá todo mundo na biblioteca” (31 - f); “o pessoal tem matado muita aula, de todas as disciplinas, não é só da sua não, e dos outros é muito mais, da senhora todo mundo gosta e fica com dó de matar sua aula” (36 - m); “quando vale nota é importante se não vale não é” (11 - f); “o povo esquece que adquirir conhecimento é mais importante do que ganhar nota” (2 - f); “o povo só corre atrás de nota e não pára para pensar nem no que está estudando” (8 - m); “eu queria me dedicar mais a esse trabalho ele é legal, mas eu realmente não tive tempo, tive que me dedicar a outras

disciplinas que estão exigindo mais e em que eu tenho mais dificuldade” (30 - f); “o povo só estuda quando é obrigado, eles só fazem as coisas por obrigação” (34 - f); “essas atividades exigem que a gente pense muito, eu não estou acostumada, sempre estudei menos e pensei menos e sempre tive notas muito melhores” (32 - f); “as prioridades variam de aluno para aluno, de pessoa para pessoa” (27 - f); “Os professores A e B exigem muito trabalho, na realidade a gente nem pensa muito para fazer a gente só copia dos bons, daqueles que já fizeram, um faz e os outros só copiam na maior algazarra, por isso quando é para pensar muito como nesse exercício que a senhora passou a gente corre da força” (7 - f); “professora, eu vou enviar a minha opinião por escrito” (36 - m); “a gente veio aqui para aprender a pensar e quando nos dão oportunidade para isso a gente fica na moita, ou arranja outra coisa para fazer, jovem é assim mesmo viu *teacher* vê se você se conforma” (21 - m).

Após essa visão panorâmica dos porquês sobre essa contradição, apresento a seguir todas as manifestações ocorridas por escrito, somam treze, e equivalem a 46% (quarenta e seis por cento), menos da metade dos alunos que freqüentavam regularmente as aulas. Nelas é possível observar a confirmação do que havia sido manifestado na sala de aula, no momento da discussão do assunto.

“Acho que a contradição se deu devido a vários motivos: o principal foi a prova de lógica que tornou todas as atenções e o outro motivo foi a falta de conteúdo para resolver os exercícios.

Não sei quem sugeriu esse tipo de exercício, a idéia foi boa, mas deveria ser compartilhado com o professor. Alguns minutos para pensar e em seguida a resolução do professor. A falta das aulas na minha opinião foi por causa da prova de lógica e o não aprendizado com o tipo de exercício dado, sem alguém que de uma luz”. (34 - f)

“Eu realmente acho que os professores deveriam dar aulas mais dinâmicas, pois ficar só nas aulas teóricas a preocupação é muito grande em conseguir aprender tudo de uma vez.

No meu caso, eu não ligo se vale nota alguma atividade ou não vale. Eu gosto de fazer tudo o que o professor pede em sala. Tento fazer todos, na medida do possível, pois trabalho o dia, inclusive aos sábados, então o tempo fica muito curto para fazer tudo de uma vez.

Acho que o pessoal não faz atividades que não valem nota, talvez seja por motivo disso, de tempo, pois chega no domingo dá prioridade no que vale nota, daí se não der tempo não faz a atividade.

Quando eu não faço atividades extras assim, é por esse motivo, pois tem domingo que chego a ficar estudando das 8 da manhã até 16 horas e não consigo terminar tudo. Esse é o meu caso, não sei o das outras pessoas”. (32 - f)

“Nós não devemos observar os acontecimentos por apenas um ângulo, pois nós, os alunos, somos todos diferentes uns dos outros, claro que todos estamos aqui na sala de aula, em busca da conquista de nossos objetivos, mas fora da universidade cada um tem sua vida, suas alegrias, seus problemas, suas dificuldades do dia-a-dia.

Eu acredito que nós, alunos, queremos sim, atividades diferentes, inovações no ensino, mas pelo menos para mim, foi e ainda é complicado a adaptação ao método de ensino da universidade. Como vários professores dizem, até o ensino fundamental (pelo menos numa escola do governo) as exigências, a maneira de transmitir o conteúdo e as cobranças para com o aluno são de uma maneira muitas vezes vaga, pois agora, ingressando na universidade os ritmos são diferentes e até nossa adaptação, já perdemos muitas coisas valiosas que nos ajudam muito no ingresso à sala de aula.

Eu acredito que ausência de mais ou menos 50% dos alunos em sala de aula na atividade dos “problemas” que o professor deu se dá por vários motivos, que podem ser eles:

- A prova de lógica do dia 22.11 que nos deixou apavorados, com medo de como nos sairíamos;
- Muitas atividades, como listas de exercícios e trabalhos a serem entregues, que tomaram conta de grande parte do nosso tempo (não que isto justifique as faltas);
- Problemas que surgem no dia-a-dia que nos levam muitas vezes a faltar na aula, etc.

Eu não concordo com o pessoal que diz que muitos deixaram de se dedicar às atividades dos problemas porque não valeria nota, porque eu acho que todos, ou ao menos a grande maioria dos alunos tem a consciência de que se no futuro teremos que aplicar o que aprendemos na universidade, nós nos dedicaremos a tudo o que pode nos ajudar a fazer um serviço bem feito. Às vezes, conversando com um ou outro colega, nós percebemos que não é devido a falta de interesse que se deixa de fazer alguma atividade, mas sim, porque, ocorreu algum problema pessoal ou no trabalho que o travou e o levou a se desligar um pouco dos estudos. Não vou negar que se tudo quanto atividade valer nota, todos se desdobrarão para fazê-la, mas acho que mesmo assim haverá alunos que deixarão de fazê-las por algo mais forte que sua própria vontade”. (31 - f)

“Acredito que a “falta de interesse” nosso não é bem falta de interesse. É que cansamos muito na aula de cálculo, não bem na aula, mas, a matéria ocupa todo o meu tempo, estávamos até falando sobre isso na semana passada: temos tantas atividades que mal sobra tempo para outras matérias, o pior é que me preocupo demais com isso e acabo não rendendo bem. Então falei sobre as “atividades extras” para que pudéssemos nos relaxar, desestressar!

Em meu caso gostaria de ter dicas como aproveitar bem as aulas e uma forma melhor para estudar, que tal? Talvez muitas pessoas precisem dessas dicas”. (30 - f)

“No semestre passado e no início desse, ocorreu de coincidirem períodos em que haviam trabalhos para serem entregues (listas de exercícios) e provas. Há pessoas que por ficarem com conteúdo, trabalhos acumulados, acabam faltando na aula para tentar se organizar.

O fato de cobrar mudanças e não estar na aula pode estar relacionado com esses períodos (trabalhos, provas)”. (27 - f)

“A atividade proposta foi interessante, não sei o motivo que levou a maioria dos alunos a faltarem durante as aulas destinadas à realização dos exercícios.

Estive presente em todas as aulas, no meu caso a maior dificuldade que encontrei em resolução dos exercícios foi que durante o ensino médio não aprendi estes conteúdos e com o que aprendi na faculdade até agora não pude solucionar as questões.

Lendo os enunciados e até mesmo consultando a resposta não consegui entender o método utilizado, na sala de aula tentei resolver e em casa também, procurei estudar por meio de outros livros, mas não adiantou, infelizmente não consegui compreender e resolver nenhum dos exercícios”. (26 - f)

“Alguns preferem que, mesmo que o rendimento não seja dos melhores, a professora deve continuar, a iniciativa é válida, pois, engloba todas as outras matérias e sai um pouco da rotina de sempre. Já outros pensam diferente e acham que não está adiantando, não está tendo participação e a matéria curricular está ficando parada.

Particularmente sou da primeira opinião. No caso da matéria estar adiantada em relação à outras, e além do mais é um lado muito interessante da Matemática essas resoluções de problemas.

Não que seja fácil, pelo contrário, são questões difíceis, que exigem raciocínio e um determinado conhecimento. Acho que a professora poderia trazer também problemas em espécie de pegadinhas, lógica, problemas de características reais, mesmo que não entre cálculos numéricos”. (21 - m)

“Vários fatores contribuíram para que apenas alguns alunos comparecessem nas aulas mais dinâmicas e que todos concordaram que deveriam ser realizadas.

Para reivindicar melhoras todos são a favor e dão apoio, o que não significa que nem todos vão usufruir das melhorias.

A maioria dos professores pensa que existe única e exclusivamente a sua matéria, distribuindo a rodo exercícios e trabalhos, por isso nas datas dessas atividades os alunos estavam, ou, melhor, foram obrigados a dar mais atenção a uma prova.

Pelo valor de nota inferior, e pela dificuldade na outra matéria levou os alunos a dar a outra matéria mais importância.

Todos os professores deveriam seguir seu exemplo quando ceder aulas e dar uma maneira em trabalhos de acordo com a necessidade dos alunos.

Se você passar a influenciar os trabalhos com notas passaria a ver uma obrigação, logo o número de alunos seria superior, porém com aproveitamento inferior”. (13 - m)

“Acho que apesar de almejam uma aula com mais “dia-a-dia”, não é isto que a faculdade exige para se ter um diploma. E devido a isso, eles correm apenas atrás de notas para conseguirem pelo menos um diploma.

Lógico que isto não é o bastante e nem o mínimo necessário para ser um bom professor, mas se analisarmos que apenas a senhora é quem traz outros conhecimentos e não simplesmente dá a matéria, acho que fica mais fácil de entender.

Os outros professores chegam, dão a matéria, marcam a prova e pronto, a parte deles está feita.

Talvez isto explique, de um certo modo, porque houve a queda na participação. A maioria está acostumada a “receber” a matéria, estudar e tirar nota. Sem buscar algo, além disso. Aí quando se deparam com uma experiência tão maravilhosa como a aplicação da matemática no dia-a-dia, ficam “assustados” e não percebem o quanto isto poderia acrescentar a eles, acabando fugindo de tudo isto. Muitos deles nem se lembram que estão fugindo daquilo que querem conquistar aqui na universidade para se tornarem bons profissionais”. (11 - f)

“Pode-se arrumar várias desculpas para a controvérsia, o que se fala e o que se faz, e isto é um tanto quanto comum, porque é necessário muita vontade para fazer aquilo, as pessoas têm que sentir necessidade de agir de forma diferente da que está agindo. O que eu percebo de nós jovens é que ao mesmo tempo que algo é importante hoje, amanhã a gente pode ter mudado de opinião.

A pessoa também pode estar desanimando o suficiente para apenas escrever algo sem estar com muita vontade de por em prática tudo aquilo que está escrevendo, neste caso, eu acho que é uma questão de momento.

Outras pessoas podem estar escrevendo uma crítica só porque os outros estão escrevendo, por vontade de criticar o professor e seu método de ensino, tem gente também que só está interessado na nota, se vale alguma coisa “eu faço”, se não “não faço”.

Dentro disso, podemos encontrar várias desculpas, mas o máximo que o professor pode fazer é cultivar a atenção dos que já estão e conquistar aos poucos aqueles que ainda não estão interessados”. (8 - m)

“As pessoas, ou melhor, os jovens, a maioria deles, tentam encontrar algo novo, sair da rotina ou simplesmente mudar, mas isso tudo fica só no pensamento, pois se for adaptar a idéia ao real, já não querem mais.

Eles querem o novo, o diferente e não fazem nada para ajudar.

As atividades da Universidade valem mais nas mãos de certos alunos “se elas valem alguma coisa”, (como nota ou presença) se for uma só atividade de aula diferente (sem nota ou não valendo presença) sem são notadas.

Para alguns alunos, a Universidade é só um diploma ou uma força para um mercado de trabalho melhor. Para essas pessoas o que importa é a nota que será tirada em determinada disciplina. Mas eu acho que a Universidade forma cidadãos, amplia conhecimentos e aprimora raciocínios. Por isso eu acho super importante essas atividades, como já te disse professora, delas não espero só fórmulas e teorias do curso e sim conhecimentos além do plano de curso.

A presença na sala de aula caiu porque os alunos não deram importância para essa atividade, precisavam estudar para a prova e fazer trabalhos, atividades que valiam nota”. (7 - f)

“Quando o professor pede para fazer algo, por exemplo, um trabalho, aos alunos, na maioria deles, só levam a sério se o trabalho tiver um certo valor. E é aí que começa as reclamações dos alunos, pois se sentem na obrigação de fazer os trabalhos. Agora, quando o professor deixa o aluno “a vontade” para resolver o trabalho sem aquela pressão que se põe quando vale nota, os alunos, na maioria deles nem se quer lê os exercícios do trabalho.

Na minha opinião, esses alunos que reclamam ao fazer um trabalho de qualquer maneira, seja ele valendo nota ou não, são alunos que não sabem o que querem da vida, ou simplesmente, não tem noção do que se espera no futuro. Se os alunos continuarem pensando dessa maneira, o que se espera futuramente, ou melhor, o que não se espera futuramente, são profissionais não qualificados”. (2 - f)

“Eu consigo enxergar 2 falhas graves para que aquilo não viesse a acontecer:

- A. O currículo em que as disciplinas se sobrepõem umas às outras e não se inter-relacionam, tanto devido ao enfoque que os professores acabam dando quanto em relação à compreensão das limitações do aluno para cumprir as tarefas e atividades em cada uma.
- B. Realidade sócio-cultural do aluno de escolas públicas: normalmente, o aluno necessita passar o dia trabalhando para o seu sustento quando não de toda a família, sobra-lhe pouco tempo e pouco estímulo diários para poder suprir as defasagens de ensino de base que ele já traz para a universidade e, conseqüentemente, o trabalho de transformação que a educação matemática pode oferecer acaba sendo prejudicado.

No caso específico deste trabalho desenvolvido pela Professora Marinez em Elementos de Matemática, eu analiso que é um passo importante para que aconteça uma inovação no método tradicional de ensino-aprendizagem, mas aquele conjunto de problemas acabou se constituindo, eu creio que para muitos que participam da turma, em: obstáculo a outras atividades que demandam o tempo e a necessidade de nota (avaliação individual); um complemento às atividades que pode (e deverá) ser estudado e entendido em médio prazo, já que se trata de uma atividade que não está vinculada a nota; um objeto de contemplação somente, pelo fato de que muitos alunos nunca terem encontrado a resposta anexada ao problema proposto. No entanto eles não se deram ao luxo de verificar que era bastante difícil montar cada um daqueles problemas e chegar às respostas exatas (mesmo fazendo o uso da leitura das respostas anexadas)”. (36 - m)