

## POR QUE SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA?

Rômulo Tonyathy da Silva Mangureira<sup>1</sup>; Luiz Eduardo Paulino da Silva<sup>2</sup>; Samya de Oliveira Lima<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – tonyathy@hotmail.com.br

<sup>2</sup>Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – eduardops25@hotmail.com

<sup>3</sup>Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – samyasol@yahoo.com.br

Orientação: Dr.<sup>a</sup> Zélia Maria de Arruda Santiago

**RESUMO:** O processo de formação do professor de Matemática ainda é insuficiente para nos responder a pergunta que move esta discussão “Por que ser professor de matemática?”. Pesquisas revelam que a autonomia em queda, a baixa remuneração e a valorização social negativa são os principais motivos que afastam os jovens do exercício da docência. Nossa discussão parte da notoriedade que o exercício do magistério, enquanto profissão, é uma prática que não é bem vista pela sociedade, muitas vezes a figura do professor de matemática é pré concebida como sinônimo de um indivíduo sem contribuições visíveis e/ou compromissos com o avanço do aluno e da sociedade, como um todo, desvinculando o potencial que a educação desempenha frente a civilização e de seu caráter biopsicossocial, humanístico, histórico e cultural. Portanto trata-se de uma pesquisa com uma linguagem documental e caráter bibliográfico fundamentado principalmente nas contribuições de Candau (2014), Karnal (2014) e Silva (2013) e uma discussão sobre as representações sociais feitas pelo desgaste da profissão como a influência da mídia e da família negativamente, a desmotivação do sistema, bem como a desvalorização da sociedade com os professores. Tais situações são transpostas para sala de aula e quando isso acontece aumenta sobremaneira a chance do processo de aprendizagem fracassar, contaminando os alunos ao fracasso e o desestímulo de seguir a carreira. Apesar de todos os indicativos, o “por que ser professor de matemática” é respondido pelo próprio indivíduo uma vez que ele se identifique, persevere e seja feliz com a profissão.

**Palavras-chave:** Exercício Docente, Formação do Professor, Matemática.

## INTRODUÇÃO

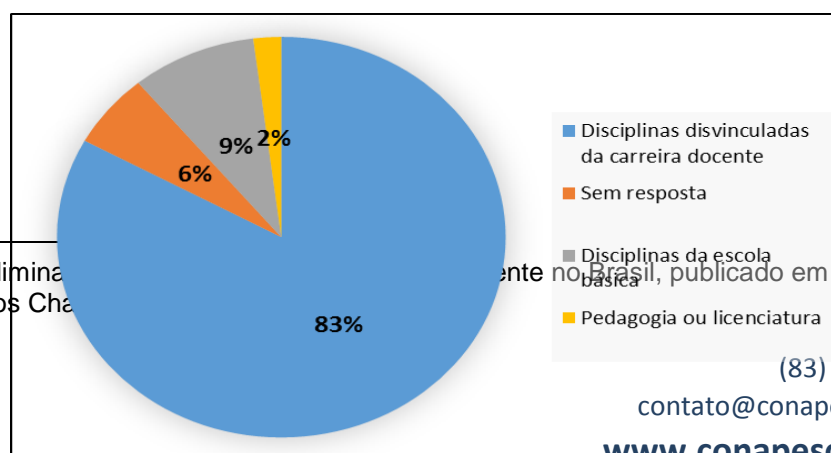
Durante um ano no exercício de docência na Educação de Jovens e Adultos – EJA, um ano na educação básica (ensino médio) e a partir de nossa experiência enquanto acadêmico e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGECM, uma infinidade de reflexões, questionamentos e discussões surgem diante de nossos dilemas cotidianos de sala de aula enquanto Professor de Matemática: Por que continuo sendo professor? Existe algo de bom? Por que as novas gerações não valorizam nosso esforço? O que eu posso fazer para modificar esse quadro de desmotivação coletiva? Como fazer? Qual o papel da

escola nesse processo constante e contínuo de instabilidade e desgaste físico/psicológico do professor? Os alunos tem culpa? Como conviver com o despreparo para lidar com a marginalidade, a diferença e a inclusão dentro da escola? Eu tenho culpa? A docência é uma escolha ou uma imposição do sistema socioeconômico? Hoje, quem quer ser professor no Brasil, sobretudo de Matemática? **Por que ser Professor de Matemática?** Para que? É realmente isso que eu quero?

É notório que o exercício do magistério enquanto profissão é uma prática que não é bem vista pela sociedade, muitas vezes a figura do professor de matemática é pré concebida como sinônimo de um indivíduo sem contribuições visíveis e/ou compromissos com o bem estar da sociedade seja ela de caráter biopsicossocial, humanístico, histórico ou cultural. Em pesquisa recente que trata da Atratividade da Carreira Docente no Brasil<sup>1</sup> (2009), a Fundação Carlos Chagas – FCC buscava compreender o que os jovens entendiam sobre o “ser professor” quando se refere a imagem sobre o exercício do magistério, a pesquisa revelou que a grande maioria dos jovens preferem seguir carreira em Direito, Engenharia ou Medicina enquanto a carreira docente aparece totalmente marginalizada aparecendo como uma segunda opção ou não sendo citada na pesquisa como alternativa para a o mercado de trabalho.

A investigação revelou, ainda, que dos 1501 entrevistados apenas 31 deles indicaram que gostariam de ingressar na carreira docente e que planejam fazer vestibular para pedagogia, licenciatura ou áreas afins, o que equivale a apenas 2% do todo, destes, 87% (ou 27 entrevistados) são provenientes de escola pública e 61% dos seus pais não tem nenhuma formação acadêmica em curso superior. Como podemos ver no GRÁFICO 01, 83% dos pesquisados optaram por uma área desvinculada completamente das áreas ligadas à docência. A pesquisa revelou ainda que entre os que manifestaram a opção em seguir na carreira docente, existe um predomínio de mulheres (24) e de negros/mulatos (15), que equivalem a 77% e 48% respectivamente.

**FIGURA 01: Gráfico que representa a primeira opção de carreira para o vestibular.**  
Fonte: Fundação Carlos Chagas (2009)



<sup>1</sup> Trata-se do relatório preliminar sobre a Atratividade da Carreira Docente no Brasil, publicado em outubro de 2009 pela Fundação Carlos Chagas.

Como podemos ver, 9% dos entrevistados, contabilizando 139 jovens, optaram por disciplinas da educação básica como Artes Plásticas, Matemática, Biologia, Música, Educação Física mas sem citar o magistério docente. Em síntese, a pesquisa concluiu os seguintes resultados referentes aos motivos que os fizeram se opor à docência:

- Os estudantes atribuem principalmente às condições financeiras e sociais da profissão docente a recusa em ser professor;
- Boa parte dos alunos afirma explicitamente que se sente desmotivada pela docência em virtude do que veem seus próprios professores passarem no dia a dia, da sua interação com eles ou da sua própria experiência dentro da escola ou da sala de aula;
- A imagem negativa e positiva que os próprios professores passam da profissão aos seus alunos tem influência sobre a possibilidade de ser professor. Uma boa vivência na sala de aula e na escola favorece uma aproximação com a ideia de ser professor.

Com a autonomia em queda, a baixa remuneração e a valorização social negativa como principais motivos para seguir em áreas diferentes da docência profissionalmente, os jovens brasileiros entrevistados pela FCC elencaram motivos que refletem o atual cenário decadente da docência brasileira. A partir desses questionamentos e com o objetivo de refletir a carreira docente, sobretudo de Matemática, construímos uma proposta crítico reflexiva pautados em motivações pró e contra o exercício do magistério no Brasil a luz dos questionamentos e da fundamentação de Candau (2014) e Karnal (2014), principalmente, que discutem o “porque”, o “ser” e as belezas do professor enquanto profissional social que estão enrustidas nos conceitos prévios que a sociedade perpetua ao associar a carreira docente no Brasil a uma figura negativa.

## **METODOLOGIA**

A partir das discussões, reflexões e construções na disciplina de “Metodologia e Didática no Ensino de Ciências e Educação Matemática” que tem carga horária de 60 horas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGECM (mestrado acadêmico) da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, fomos imbuídos a realizar um trabalho de conclusão de disciplina, de forma a refletir criticamente sobre algum tema que permeie sobre as instruções metodológicas e didáticas em sala de aula, pelo docente de matemática. Com isso, nossa proposta nasceu sobreposta ao intuito de entender as motivações, fracassos e estudos de natureza descritiva sobre o professor de matemática enquanto profissão social. O professor ministrante nos convidou, também, a refletir e aprofundar as leituras sobre a carreira docente, entender e posicionar-se frente ao questionamento: **por que ser professor de matemática?** Essa construção foi gestacionada diante das produções realizadas nesta disciplina, para isso utilizamos como modalidade de

metodologia de pesquisa uma linguagem bibliográfica, assemelhando-se, também, as abordagens de pesquisa documental (em um sentido mais amplo como jornais, fotos, filmes, gravações, por exemplo) de forma a fundamentarmos nossa análise, Severino (2007, p. 122) nos ensina que:

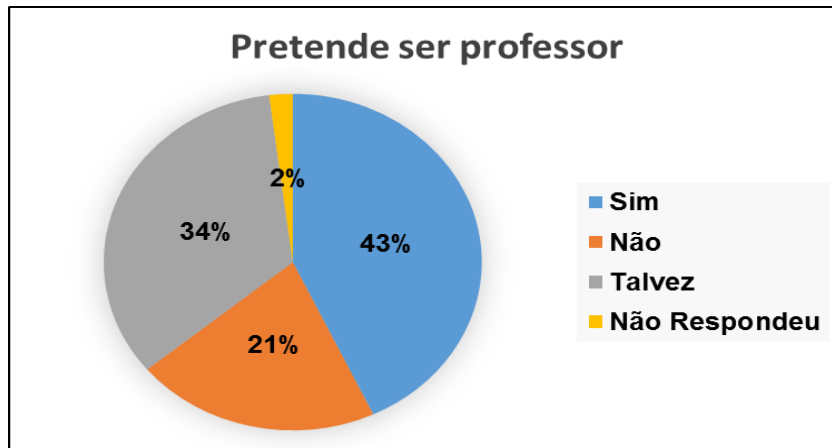
A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos anexos.

Além disso, utilizaremos da hermenêutica quando se refere a proposição que *“todo conhecimento é necessário uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais”* (SEVERINO, 2007, p. 115), sendo assim as contribuições do estudo realizado por Candau (2014), onde ela discute os novos confrontos entre saberes, culturas e práticas, de forma a contemplar os desafios de “Ser Professor/a Hoje” e as reflexões de Karnal (2014) onde ele nos estimula a pensar na profissão com mais profundidade e perceber a docência como um ambiente de construção social e coletiva serão utilizados em caráter fundamental para trilhar o caminho do estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A docência no Brasil enquanto carreira é um desafio cotidiano, Moreira *et al* (2012) discute “quem quer ser professor de matemática?” através uma investigação realizada com 664 alunos de cursos do licenciatura em Matemática de 19 instituições de ensino superior em 10 estados brasileiros entre os anos de 2008 e 2010 para entender o pensamento dos futuros professores de matemática. Em uma das 27 perguntas Moreira questiona a possibilidade de exercer a docência ao término do curso, como podemos ver na FIGURA 02. Apesar de tratar-se de um curso de licenciatura mais da metade (55%) dos entrevistados responderam que não planejam ser professor na educação básica quando se graduar. As representações sociais feitas pelo desgaste da profissão como a influência da mídia e da família, a desmotivação do sistema, bem como a desvalorização da sociedade sobre os professores são transpostas para sala de aula e quando isso acontece aumenta sobremaneira a chance de não alcançar uma aprendizagem significativa, contaminando os alunos ao fracasso e o desestímulo em seguir na carreira. Silva (2013, p. 11) reflete que *“podemos questionar os motivos que levam o jovem a buscar um curso de Licenciatura em Matemática ‘já que eles não*

*pretendem seguir a carreira*<sup>2</sup>. Será a busca da vitória, do sucesso, uma demonstração de coragem, ao sobreviver a um curso tão difícil?”.



**FIGURA 02:** Gráfico que representa as respostas para o questionamento “Quando se graduar você pretende ter como ocupação principal a atividade de professor de matemática na escola básica?”. Fonte: MOREIRA et al (2012, p. 21)

Afinal, por que ser professor de matemática? Por que continuo sendo? Por que não ser? Qual o papel do professor enquanto sujeito social?

## **POR QUE NÃO SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA?**

Com finalidades avaliativas para entender por que ser professor de matemática, precisamos generalizar para todas as áreas compreendendo os pontos negativos para validar os positivos e consequentemente analisar quais pontos se sobressaem. Karnal (2014, p. 121) elenca motivos para não prosseguir na carreira docente, desmotivação, desvalorização e cansaço físico/mental são designados como principais causas que mancham a carreira:

É ruim ganhar mal. É ruim repetir a matéria em cinco turmas no mesmo dia. É ruim ficar de pé por muito tempo e ter pó de giz até nos ossos (giz talvez seja o único mal com perspectiva de acabar a médio prazo). É ruim viajar com alunos, mas, se tudo der certo, ponto para escola e seu projeto pedagógico; se algo sair errado, você está ferrado... Por vezes, é ruim ouvir a conversa na sala dos professores e, pior ainda, descrever um êxito na sala de aula e receber uma reação que mistura despeito e inveja. É ruim dar muitas aulas e não conseguir ler coisas novas em sua área. É ruim ter esse tempo, mas ter dúvida se você precisa ler algo a mais para aqueles alunos que enfrenta. É ruim constatar que alguém, com a metade ou um terço de sua idade, conseguiu perturbá-lo a ponto e você gritar. É ruim envelhecer diante de um público sempre jovem e renovado na sua juventude a cada ano. E, por fim, de novo: é ruim ganhar mal!

<sup>2</sup> Grifo nosso

A quantidade gritante de pontos negativos citados por Karnal (2014) é importante no processo de comparação com a continuidade ou a inserção na carreira docente no Brasil. No entanto, essa lista pode ser ampliada quando nos referimos ao ato de ensinar pois muitas vezes você é o único interessado, na verdade o professor é um obstáculo à felicidade daquelas pessoas que preferiam estar fazendo qualquer outra coisa, menos estar ali. Karnal (2014, p. 122) continua sua reflexão “*É ruim perceber que o colega que deu nota alta para todos está feliz e leve e é louvado pela coordenação. É ruim encontrar-se com pais que acreditam na genialidade do filho.*”, quanto a avaliação ele destaca “*É ruim entregar aquela mesma prova que você levou muitas horas corrigindo e, em vez de ser louvado pelo trabalho bem feito, receber caras de desdém ou de raiva*”, essa mesma prova que você ficou corrigindo até nos finais de semana adentrando na madrugada, enquanto sua família, tranquila, vê televisão e se diverte, seus alunos rasgam e amassam na sua frente. É difícil conviver com isso, é difícil ter que interromper 20 vezes o simples ato de fazer a chamada para pedir silêncio, é difícil aplicar uma prova e atuar como um policial na “*cracolândia*” com todos tentando transgredir ao seu redor, Karnal (2014, p. 122). Será que, realmente, as coisas boas superam a soma das ruins?

## **POR QUE SER?**

A beleza em ser professor de matemática está em ver o crescimento do outro, a ver no outro possibilidades de contribuir para sociedade. Um aluno que entrou na sua sala sabendo de pouco ou quase nada e cresce diante de nossos olhos e no final de um ciclo refletir junto com o aluno “*lembra como você entrou aqui? Lembra-se das suas dificuldades? Lembra como essa coisa simples o assustava e agora você faz com toda facilidade?*” (KARNAL, 2014, p. 130), acompanhar o desenvolvimento intelectual e físico do aluno enaltece o professor pois sua ação foi compreendida na totalidade. Karnal (2014, p. 131) nos mostra o encanto da profissão ao mostrar que mesmo a longo prazo o aluno consegue dissipar os conflitos em sala de aula, superando todas as tensões e bloqueios e reconhecendo a importância do professor na sua formação intelectual e, sobretudo, social:

O brilho de ser professor é a nossa relevância. Não existe sociedade sem aulas. Não é possível fazer nada no mundo sem professores. Todos os médicos, engenheiros, políticos, operários especializados foram, por alguns ou muitos anos, alunos. Todos tiveram professores. É um exercício invisível. Vemos as obras prontas: o paciente curado, a máquina construída, o texto escrito e esquecemos que atrás de cada autor há um professor. Somos a malha invisível que dá coesão social.

Apesar do professor estar no centro do ciclo entre Educação, Cultura e Multiculturalismo em uma proposta de reinvenção da escola como espaço ecológico de cruzamento de culturas, as relações entre o “ser professor” e o “sistema escolar” não são idílicas, não são românticas, ser professor vem se transformando em uma atividade que desafia a resistência, a saúde e o equilíbrio emocional. Apesar disso, o professor surge como um agente com capacidades para enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas (CANDAUI, 2014). A possibilidade de aprender e ensinar, a satisfação em ver no outro a aquisição de conhecimento, a interação e a energia de lidar com gente, com alunos, diariamente, transforma o professor; Karnal (2014, p. 129) nos ensina a perseverar na carreira, *“quando sou professor, eu quero, em última instância, que meus alunos também saiam transformados. A ignorância pode frustrar meus esforços. Há coisas que não controlo. Há resultados que não obtenho, no entanto luto para obter”*.

## CONCLUSÕES

O processo de formação do professor de Matemática é insuficiente para nos responder a pergunta que move esta discussão “Por que ser professor de matemática?”, Silva (2013, p. 10) trata das representações sociais no processo de formação, para ela o “modelo três mais um” ainda é uma realidade nas universidades brasileiras, segundo ela *“nesse modelo, o futuro professor passa três anos estudando a matemática pela matemática, e um ano estudando a pedagogia pela pedagogia”*, é evidente que o envolvimento em uma discussão que articule o conhecimento matemático com o conhecimento pedagógico é escasso por isso o graduando em matemática não consegue dissipar as frustrações da carreira de modo a enxergar a beleza da docência para o ensino, *“logo, o principal objetivo da formação deve ser o de possibilitar-lhe a preparação e o envolvimento no próprio desenvolvimento profissional”* (SILVA, 2013, p. 264).

Diante das reflexões aqui decorridas, entendemos que apesar de dos baixos salários ao qual somos pagos, apesar da ausência dos pais ou responsáveis para acompanhar o desempenho dos filhos, apesar do baixíssimo prestígio social, apesar do mal comportamento de nossos alunos, apesar do estresse físico e mental, apesar da estrutura de péssima qualidade do sistema educacional brasileiro, apesar da direção da instituição escolar que não reconhece nosso esforço, apesar da falta de tempo para outras atividades, apesar da marginalidade e da violência nas escolas brasileiras, apesar de conviver com a indiferença de nossos colegas de profissão, *“continuo sendo professor porque faço muita diferença na vida de muita gente. Esse é meu tijolo na parede da cidadania que*

*estamos construindo no Brasil. Essas coisas me fazem feliz. Sou professor porque sou feliz.”*  
(KARNAL, 2014, p. 133)

## **REFERÊNCIAS**

CANAU, Vera Maria Ferrão, **Ser Professor/a Hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. v. 1. n. 37. Porto Alegre/RS: Educação, 2014.

\_\_\_\_\_; LEITE, Miriam Soares. **A Didática na Perspectiva Multi/Intercultural em Ação: construindo uma proposta**. v. 37. n. 132. Rio de Janeiro/RJ: Cadernos de Pesquisa, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?** v. 9 n. 5. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da Carreira Docente: relatório final**. São Paulo/SP: 2009. Disponível em < <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf> > Acesso: mar. 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão. São Paulo/SP: WMF Martins Fontes, 2013.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um Jovem Professor**. 1. ed. São Paulo/SP: Contexto, 2014.

MOREIRA, Plínio Cavalcante, *et al.* **Quem Quer Ser Professor de Matemática?** v. 20. n. 37. Campinas/SP: Zetetiké – FE/UNICAMP, 2012.

PIROLA, Nelson Antonio (Org.). **Ensino de Ciências e Matemática, IV: temas de investigação**. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Rejane Dias. **A Formação do Professor de Matemática: um estudo das representações sociais**. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2013.