

A IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA A PARTIR DE UMA DIMENSÃO HISTÓRICA

Nilra Jane Filgueira Bezerra

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)
nilrajane@ifrr.edu.br.*

Rossiter Ambrósio Dos Santos

*Universidade Estadual de Roraima (UERR)
rossiteramb@gmail.com.*

Resumo:

O professor de Matemática ao tomar conhecimento do contexto histórico em que está inserido, passa a compreender, dar um sentido diferente as suas atividades docentes e construir sua identidade profissional pautado na análise do que ocorreu no cenário educacional. Este texto visa fazer uma reflexão sobre a identidade profissional do professor de Matemática a partir de estudos de alguns antepassados profissionais. Baseamos nossa reflexão no texto “Quem somos nós, professores de Matemática?” de Wagner Valente, em que ele trata sobre a importância da dimensão histórica para a compreensão do fazer docente. Compreendemos a partir dessas reflexões, que é importante para nós professores de Matemática, conhecermos um pouco da História, de como se instituiu a disciplina Matemática, qual o caminho que essa disciplina percorreu e como faziam nossos antecessores profissionais na condução do ensino.

Palavras-chave: Identidade docente, História da Matemática, Professores de Matemática.

1 Introdução

Pensar sobre identidade nos remete a vários significados, dentre eles a identidade profissional docente, que atualmente é um conceito que vem sendo bastante discutido na área da Educação. Essa identidade é construída através de um processo de socialização, tendo em vista que o professor é um ser social, histórico, político e faz parte de uma sociedade. Podemos perceber então que os professores nas suas diversas áreas buscam formar sua identidade através de um coletivo. Nóvoa (1996) adverte que a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, é um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Este modo de se perceber e a maneira como se expressa essa percepção a partir

da linguagem é o fundamento da identidade pessoal que é construída na coletividade e elaborada pelo professor através da sua trajetória como profissional da educação.

Essa trajetória pode ser analisada a partir de fatos que se constituem ao longo da história, relativos a uma determinada época e um determinado contexto sócio-político, como afirma Martuccelli (2002, p. 407), “nenhuma identidade pré-existe à sua construção”. Essa visão se contrapõe a ideia de que existe uma identidade única que acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida, salientamos que não partilhamos dessa visão de identidade. A partir do exposto, seguem alguns questionamentos que pautará a nossa discussão nessa comunicação: Como é construída a identidade docente do professor de Matemática? O contexto histórico é importante nessa construção? Compreendemos que é uma análise bastante complexa e que deve haver uma preocupação em absorver os pressupostos em que os conceitos de identidade são construídos.

A nossa análise foi pautada no artigo do Pós-doutor em Educação Wagner Valente intitulado “Quem somos nós, professores de Matemática?”. Trazemos para a nossa análise inicialmente esse artigo, em seguida apresentamos alguns pressupostos teóricos que permeiam as discussões sobre Identidade docente.

2 Quem somos nós, Professores de Matemática? O que disse o autor.

Nesse texto o professor Wagner Valente defende a importância de conhecermos nossos antepassados profissionais para nos entendermos enquanto professores de Matemática, ele afirma que “saber quem são os avôs, bisavôs e mesmo os tataravôs profissionais, o professor de matemática passa a ver o trabalho de seus colegas contemporâneos, e seu próprio fazer docente, de outro modo” (VALENTE, 2008, p. 11). Ele ainda adverte que é importante termos ciência de como era em outros tempos o ensino da Matemática para possibilitar a nossa compreensão acerca da tarefa cotidiana de ensinar matemática a crianças, jovens e adultos nos dias de hoje.

Este autor inicia suas reflexões relatando um pouco de história e ressaltando as preocupações com o ensino e aprendizagem da Matemática, ele destaca que há um descuido com a dimensão histórica e que isso dificulta as análises e as propostas de transformações, recaindo no fracasso dos projetos de melhorias do ensino da matemática. Para Valente, o ofício de ser professor de Matemática, assim como outras profissões, absorve experiências passadas, que vêm de diferentes épocas e que se constituem em

distintos saberes e permitem a construção de novas práticas para o cenário da educação atualmente. As reflexões do autor nesse texto partem de alguns questionamentos, que segundo ele, são basilares para uma análise histórica e que podem ajudar na busca de respostas. Consideramos importante destacar: “Afinal de contas, por que ensinamos e que ensinamos aos nossos alunos, e da maneira como ensinamos? Por que valorizamos determinadas práticas e não outras? Quem somos nós, professores de Matemática?” (VALENTE, 2008, p. 12).

Nesse artigo, Valente fala do ensino da matemática em diferentes épocas e dividiu seu texto em cinco partes, em que ele retrata sobre os nossos tataravôs, bisavôs, avôs e pais profissionais e por último ele busca tecer resposta para a sua pergunta central: “Quem somos nós, professores de Matemática”. A época dos nossos tataravôs se deu no período da guerra, a partir de 1699, em que a Coroa Portuguesa preocupada com a defesa da Colônia, iniciou um treinamento para o manuseio de peças de artilharia com vistas à construção de fortes. Assim, conforme Valente 2008, foi criado a *Aula de Artilharia e Fortificações*. Nessa época foram grandes as dificuldades, a começar pela falta de livros que servissem para instrução militar e que tivessem de acordo com a proposta do curso. Valente (2008) relata que esses livros “eram verdadeiros tratados, pesados e sob forma de volumosos tomos, que tinham como conteúdo um curso de matemática, seguido de instruções de manuseio de armas” (p. 13). Estes vinham do exterior, nenhum era escrito em português e eram, segundo Valente, caríssimos.

Após alguns anos, por volta de 1738, com a vinda de um militar português para o Brasil, esse curso se tornou obrigatório a todo oficial, é uma nova fase para o ensino militar, “[...] nenhum militar poderia ser promovido ou nomeado se não tivesse aprovação na *Aula de Artilharia e Fortificações*”. Esse militar Português, José Fernandes Pinto Alpoim, ministrou o curso até sua morte, em 1765, e deixou para o Brasil duas obras que se tornaram os primeiros livros didáticos de matemática escritos no Brasil: *Exame de Artilheiros* em 1744 e *Exame de Bombeiros* em 1748. (Valente, 1999¹ *apud* Valente 2008). Valente argumenta que “A análise dessas obras revela como nosso tataravô profissional retirava da guerra, da necessidade de proteção, o sentido de seu ofício”. O conteúdo que tratava essas obras eram problemas de geometria que ensinavam, por exemplo, “como é

¹ VALENTE, W. R. Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730 1930. São Paulo: Annablume; FAPESP, 1999.

possível calcular o número de balas de canhão que um determinado lugar pode conter” (VALENTE, 2008, p. 14).

Sobre o nosso bisavô profissional, Valente relata que este também trabalhava a geometria, viveu na época da criação das universidades no Brasil, onde foram criados os cursos jurídicos, em 1827. Com essa criação, surgiu o problema de ingresso a esses cursos. Depois de vários debates, concluíram que, para o ingresso, os candidatos deveriam prestar exames de língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria. A entrada da geometria a esses exames faz a matemática mudar oficialmente de *status*, que antes serviam prioritariamente ao comércio e à formação militar, ascendeu à categoria de saber cultural geral. A preparação dos futuros bacharéis, médicos, engenheiros aconteciam em cursinhos preparatórios que tinham o objetivo de preparar os candidatos ao ensino superior. Esse sistema “perdurou por cerca de 100 anos, atravessando o Império e as primeiras décadas da República” (VALENTE, 1999 *apud* Valente 2008).

Essa preparação, segundo Valente (2008), ocorria de forma rápida e, portanto era preferível que a seriação escolar secundária. A organização dos cursinhos preparatórios se dava através de pontos que contemplavam toda a matemática escolar e seu ensino. O professor de matemática dos cursos preparatórios, nosso bisavô profissional, elaboravam os pontos e assim surgiam as obras que serviam ao ensino nos cursinhos e eram escritos a partir de definições, aplicações práticas e teoremas. Esses pontos deveriam ser decorados pelos candidatos. Desta forma,

O trabalho didático-pedagógico de nosso bisavô profissional consistia, então, de fazer com que seus filhos fixassem os pontos. [...] saber cada um deles de cor era o modo de ser bem sucedido no ingresso ao ensino superior. Essa era a tarefa maior de nosso parente profissional dos tempos de preparatórios. [...] Nesse sistema, o professor de matemática permaneceu e sedimentou sua prática por cem anos! (VALENTE 2008, p. 18).

Nosso avô profissional viveu na época do nascimento das faculdades de filosofia. Essas faculdades, conforme Valente, surgiram em 1930 e tinham o objetivo de formar professores. “É também por essa época que, finalmente, depois de um século, o Brasil conseguiu implantar o sistema seriado de ensino e os preparatórios foram desaparecendo” (VALENTE, 2008, p. 18). Surgem também nessa época os livros didáticos nacionais, os autores eram professores que acumulavam experiências no ensino e passaram a elaborar os textos com os quais trabalhava nosso avô.

Euclides Roxo, Jacomo Stávale e Ary Quintella são alguns desses autores que se tornaram clássicos. Contudo, o fato mais marcante no trabalho de nosso avô foi ter acompanhado o nascimento de uma nova disciplina escolar: a Matemática. Nossa primeira estruturação no ensino, que põe fim aos preparatórios, faz nascer essa disciplina até então inexistente. Resultado da fusão da aritmética, com a álgebra e a geometria, nasce a Matemática a partir da reforma Francisco Campos, no primeiro governo de Getúlio Vargas (VALENTE, 2004a² *apud* VALENTE, 2008, p. 19).

A partir de 1930, começaram a se espalhar pelo Brasil os ginásios e liceus públicos e assim a população escolar começava a mudar, com a entrada de filhos de classe média essa população já não era mais formada exclusivamente pela elite. Aumenta também a produção editorial de livros didáticos, surgem as coleções de obras que seriam usadas por alunos nas diferentes séries escolares e provocam-se os debates sobre os conteúdos e metodologias a serem trabalhados por nosso avôs profissionais (VALENTE, 2008).

No início dos anos sessenta, o nosso pai profissional que iniciou a carreira como professor de matemática na década anterior, se surpreende com notícias cada vez mais frequentes sobre mudanças no ensino da matemática. Espalha-se a notícia sobre a vinda de uma nova matemática, uma matemática moderna, inicia-se então o drama de nosso pai profissional, esquecer a herança no tataravô, bisavô e avô profissional. “Finalmente chega à sua escola um convite para participar de cursos e treinamento: é preciso esquecer tudo o que sabia antes de aprender novamente o que irá ensinar” (VALENTE, 2008, p. 20). Este autor relata um episódio que ocorreu em julho de 1963 em que a folha de São Paulo publicou a foto de uma sala de aula com a manchete “Professores secundários voltam novamente às carteiras para revolucionar o ensino da Matemática com 50 anos de atraso entre nós”.

Depois de fazer esse resgate histórico, Valente discute sobre a identidade do professor de matemática. Ele relata que iniciou a sua carreira buscando defender um ensino articulado com a vida real, menos formal e mais intuitivo. Embora compreendendo todo o contexto histórico e o que viveram nossos antepassados, Valente comenta que à matemática “estava reservado um lugar mais nobre que aquele prático-utilitário-militar. Ela deveria ajudar-nos a pensar e, com seu ensino levarmos nossos alunos a desenvolverem o raciocínio” (2008, p. 22).

Valente então começa a indagar sobre as novas práticas dos professores com os alunos, trocava-se a pedagogia das lições pela dos exercícios.

² Valente, W. R. (org.). *Euclides Roxo e a modernização do ensino de matemática no Brasil*. Brasília, DF: UNB, 2004a.

O professor de matemática nunca mais abandonou essa prática. A lição era a escrita da aula pelo professor. A memória, o passar a limpo a atividade do mestre, representava o aprendizado da matemática. [...] Resolver o exercícios de modo correto passa a significar aprender matemática: uma herança que já tem um século em nossas práticas (VALENTE, 2008, p. 22).

A análise desses fatos nos ajuda na construção da nossa identidade profissional, nos leva a compreender a importância do fazer docente, a buscar melhorias no ensino seguindo o exemplo do que deixou de melhor nossos antepassados profissionais.

3 O Professor de Matemática e sua Identidade Profissional Docente

A partir do estudo sobre como a disciplina Matemática foi criada e o processo histórico vivenciado pelos nossos antepassados profissionais, apresentamos o conceito de identidade profissional docente discutido por alguns teóricos. É importante salientar que buscamos refletir, com base nesses teóricos, o modo como se dá a construção dessa identidade.

Dubar (1997) relata que a identidade de alguém é construída de forma dinâmica ao longo de sua vida, essa construção, segundo ele, não é exclusivamente pessoal, pois tem a contribuição de vários interventores, ou seja, Dubar defende que o sujeito não constrói sua identidade sozinho, mas ela é fruto também das socializações vivenciada por ele.

Mogone (2001) sintetiza, baseado em teóricos como Goffman, Berger & Luckmann, Dubar e Ciampa, que a aquisição da identidade se dá por meio de um processo inacabado e contínuo que vai se transformando com o passar dos tempos. Pimenta (1996) destaca que é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais, que se buscam referenciais para modificá-las, ela ainda acrescenta que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e da revisão constante desses significados. Ao tratar da identidade profissional do professor, Pimenta (1996, p. 76) relata que ela se constrói:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de suas redes de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos.

Guimarães (2004) argumenta que a identidade profissional docente tem ao longo do tempo feito referência ao modo como a profissão docente é representada, foi construída e é mantida socialmente. Garcia, Hypólito e Vieira (2005) entendem a identidade profissional docente como uma construção social marcada por diversos fatores que interagem entre si e que resultam em várias representações que o professor faz de si mesmo e de suas tarefas, estabelecendo conexões com suas histórias de vida e suas condições objetivas de trabalho.

Para Caldeira (2000), a identidade docente não é algo que pode ser adquirido de modo definitivo e externo, pois se constitui num processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente, uma vez que cada lugar e cada tempo exigem redefinições na identidade desse profissional.

Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na intersecção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (CALDEIRA, 2000, p. 2).

Com base nestes pressupostos teóricos, observamos a interferência de algumas variáveis na construção da identidade profissional docente, dentre elas, a história de vida do professor, suas condições objetivas de trabalho, o espaço escolar, o contexto e o significado social da profissão.

4 Considerações Finais

Retornando as questões que nortearam esse estudo, citadas no início dessa comunicação, observamos que discutimos a partir das reflexões feitas acerca do texto Quem somos nós, professores de Matemática e dos pressupostos teóricos sobre identidade profissional docente algumas respostas. Como é construída a identidade docente do professor de Matemática? Essa construção é sempre inacabada, depende do contexto político, social, cultural e pessoal de cada professor, depende do coletivo, do grupo que ele faz parte e de algumas variáveis já citadas.

Para a outra questão: O contexto histórico é importante nessa construção? Acreditamos que se o contexto político faz parte dessa construção, o contexto histórico tem também um grande peso. Conhecer o caminho que percorreu nossos antepassados e a

forma como foi criada a disciplina Matemática sem dúvida exerce um papel fundamental na construção da identidade docente do professor de Matemática.

Aceitar e compreender quem somos nós faz parte da construção dessa identidade, que está em constante mudança, mas que pode ser moldada pelo que vivenciamos enquanto professores, pelo fazer docente em cada época e em cada instituição de ensino. Comprendemos a partir desse estudo, que é importante para nós professores de Matemática construirmos a nossa identidade, ter conhecimento da História, de como se instituiu a disciplina Matemática, qual o caminho que essa disciplina percorreu e como faziam nossos antecessores profissionais na condução do ensino.

5 Referências

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. *A História de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, Anais [cd room], Rio de Janeiro, 2000.

DUBAR, Claude. *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Porto Editora, 1997.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HIPOLYTO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos. *As identidades docentes como fabricação da docência*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.1, p. 45 – 56, já. – abr. 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de Professores: saberes, identidades e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MARTUCCELLI, Danilo. *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard, 2002.

MOGONE, J. A. *De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência*, 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

NÓVOA, Antônio. *As Ciências da Educação e os processos de mudanças*. In: Pimenta, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor*. *Revista da Faculdade da Educação*, São Paulo, v. 22, N. 2, p. 72 – 89, jul. – dez.1996.

VALENTE, W. R. *Quem somos nós, Professores de Matemática*. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 11 – 23, jan/abr. 2008. Disponível em www.cedes.unicamp.br.