

ASPECTOS DA CULTURA PROFISSIONAL MANIFESTADOS NAS HISTÓRIAS DE VIDAS DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA

PROFESSIONAL CULTURE ASPECTS REVEALED IN THE LIFE HISTORIES OF MATHEMATIC TEACHERS

ADRIANA RICHIT*
LIDIANE TANIA RONSONI MAIER**

RESUMO

O artigo evidencia elementos da cultura profissional de professoras de matemática da rede pública de ensino, pertencentes à 4.^a Gerência de Educação de Santa Catarina, Brasil, no período de 1970 a 1990, a partir de narrativas de suas histórias de vida. Mediante os pressupostos da história oral, assumida como procedimento de constituição de dados, convidamos cinco professoras a falar sobre suas trajetórias profissionais e pessoais. As narrativas foram gravadas, transcritas, textualizadas e validadas, constituindo o material empírico do estudo. Como resultado, foram evidenciados aspectos culturais relativos aos mitos sobre a matemática e o ensino escolar, os ritos instituídos nas práticas profissionais à época e modos de agir próprios daquele contexto e tempo. Tais aspectos associam-se a três formas principais de cultura profissional, o individualismo, a colaboração e a balcanização, constituídas nas tramas e processos político-educacionais e culturais, que marcaram historicamente a região oeste catarinense.

Palavras-chave: Cultura profissional. Histórias de vida. Formação e prática profissional em matemática.

ABSTRACT

This paper stresses professional culture aspects of mathematic teachers, who taught in the public schools of Santa Catarina State, Brazil, in the 1970s to 1990s. For this purpose five teachers, who belonged to the 4th Gerência de Educação, were invited to narrate their personal and professional histories. Based in the oral histories assumptions we realized the interviews, which were audio-recorded e transcribed, constituting the study's empirical material. From analyses, we evidenced cultural aspects relative to mythos related to mathematic and scholar teaching, rituals established in the professional practices and ways of acts inherent that context and time. These aspects associate to tree main forms of professional culture, individualism, collaboration and balkanization, which were constituted in the wefts and political-educational processes that historically marked the west region of Santa Catarina.

Keywords: Professional culture. Life histories. Formation and professional practice in mathematic.

* Doutora em Educação Matemática (UNESP, Rio Claro). Pós-doutoramento em Educação (Universidade de Lisboa). Professora, Classe V/ Associado, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias - GEP@T. adrianarichit@gmail.com

** Doutoranda em Educação Matemática (UNESP, Rio Claro). Mestre em Educação (UFFS, Chapecó). Servidora pública na Universidade Federal da Fronteira Sul - SC. lidiane.maier@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

Compreender as dimensões e as implicações da cultura profissional de professores nas práticas promovidas em sala de aula tem se constituído em uma das preocupações de diferentes campos de pesquisa em educação matemática, sobretudo no campo que circunscreve as investigações com foco na formação de professores. Em face a este movimento de investigações, importantes conceitos tomam lugar, tais como cultura e cultura profissional, no âmbito das quais conceitos igualmente relevantes têm se destacado, nomeadamente a colaboração docente, a partilha, a colegialidade, entre outros.

A cultura aqui é entendida como o conjunto de valores, mitos, ritos e maneiras de agir, relativamente aceites e atualizadas, em contínuo processo de adaptação aos objetivos e particularidades de uma organização profissional específica, que serve de “referência, reconhecimento e afirmação aos seus elementos, constituindo, simultaneamente, um elemento identificativo e caracterizador das organizações” (SECO, 2009, p. 8-9).

A cultura profissional diz respeito ao conjunto de aspectos que caracterizam os distintos elementos simbólicos e materiais de um espaço profissional específico. Este conjunto compõe-se de crenças, ideologias, concepções e modos muito particulares de agir, que são constituídos na dinâmica das relações e práticas profissionais estabelecidas no interior e exterior das instituições educativas e nelas estão enraizados. Tais elementos influenciam e são influenciados pelas rotinas do professor.

E, portanto, assumindo que diferentes aspectos da cultura profissional docente influenciam e são influenciados *nas e pelas* práticas sociais e profissionais do professor, subordinadas às condições de trabalho e aspectos culturais em diferentes momentos históricos, consideramos relevante evidenciar elementos da cultura profissional de contextos muito particulares. Focamos, então, um contexto social e educacional marcado por isolamento geográfico e negligência político-administrativa em relação à educação, como uma forma de valorizar as culturas profissionais constituídas nestes grupos e as iniciativas por eles promovidas. Em face a este entendimento realizamos uma investigação com cinco professoras de matemática, as quais atuavam em escolas públicas da região oeste do Estado de Santa Catarina entre as décadas de 1970 e 1990, a partir da qual evidenciamos elementos da cultura profissional próprios daquele contexto à época, marcado pela carência de processos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

O estudo consistiu na análise das narrativas das histórias de vida destas cinco professoras, constituídas por meio da história oral enquanto técnica de recolha de dados (GARNICA, 2011), mediante a qual foram destacados aspectos relacionados a três temas principais: ritos instituídos no interior da profissão; mitos associados à matemática e seu ensino e; modos de agir nas práticas profissionais cotidianas.

CULTURAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES

A cultura, termo derivado do latim *coligere*, caracteriza o corpo de elementos simbólicos, ideológicos e concretos, que circunscreve, conforme Fialho e Sarroeira (2012, p. 3) “o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. É, portanto, “um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais artificiais aprendidas, de geração em geração, por meio da vida em sociedade” (FIALHO; SARROEIRA, 2012). Numa perspectiva próxima e focando o contexto escolar, Silva (2006) diz que a cultura permeia o conjunto de ações do cotidiano da escola, influenciando a

linguagem, as formas de organização e gestão institucional, a constituição dos sistemas curriculares e ritos da profissão.

Os ritos são entendidos, conforme Segalen (2002, p. 31), como

um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica. O rito é caracterizado por uma configuração espaço-temporal específica, pelo recurso a uma série de objetos, por sistemas de linguagem e comportamentos específicos e por signos emblemáticos cujo sentido codificado constitui um dos bens comuns do grupo.

Levi-Strauss (1970, p. 603), anteriormente, enfatiza a necessidade e a importância de se explicitar a distinção entre mitos e ritos, esclarecendo que os ritos dizem respeito ao “modo pelo qual as coisas são ditas”, enquanto que os mitos estão associados aquilo que “dizem as palavras”. E, portanto, os rituais colocam em prática os mitos.

A título de exemplo, no âmbito da matemática um dos principais mitos que povoam o imaginário das pessoas (crianças e adultos) diz respeito à dificuldade inerente a mesma, o qual tem origens históricas e culturais, associando-se, algumas vezes, a questões sociais e de gênero (LOOS, 2003). A vertente histórica deste mito está atrelada ao processo de colonização do Brasil, especificamente com a intervenção dos jesuítas que aqui se instalaram e por dois séculos promoveram uma educação destinada unicamente aos homens (ZACARIAS, 2008). Além disso, a representação social da matemática como um campo masculino constitui-se em um aspecto cultural que desencoraja meninas e mulheres a interessarem-se pela matemática (LOSS, 2003), configurando outro importante mito relativo à esta área.

Neste sentido, assumindo a cultura como o conjunto de valores, mitos, ritos e modos de agir, relativamente aceites e atualizados em um contexto social, cujas tramas e práticas sociais lhe conferem a qualidade de ser dinâmica (SECO, 2009), compreendemos que as rotinas dos professores são caracterizadas, legitimadas e modificadas por elementos da cultura profissional docente. Tais elementos, por seu lado, dão forma aos processos educacionais vigentes em diferentes momentos históricos, delineando as funções assumidas pelo ensino escolar e as práticas que são forjadas em face a estas culturas.

A *cultura profissional* refere-se aos modos muito particulares pelos quais os professores se relacionam e agem. E tais modos são traduzidos, especialmente, nas “práticas que utilizam, nas crenças que estão subjacentes a sua forma de entender o trabalho realizado e que realizam, assim como as rotinas que os motivam nas actuações com a escola, com outros professores e, naturalmente, com os alunos (FIALHO; SARROEIRA, 2012, p. 4).

Assim, as culturas profissionais refletem, por um lado, o processo de socialização do professor na profissão (DUBAR, 1997) e, por outro, o sentimento de pertença a esta profissão, a uma determinada escola e, assim, a uma cultura profissional particular. Sobre a constituição da identidade do professor em um processo de socialização numa determinada organização escolar, Marcelo (2009) refere que a entrada na carreira, assim como o processo de desenvolvimento profissional docente, é fortemente influenciado pela cultura profissional predominante, seja na escola ou no grupo disciplinar ao qual pertence. Fialho e Sarroeira (2012) acrescentam que as formas de cultura predominantes na escola, as regras, as crenças, os modos de atuar são (ou não) assimilados pelo conjunto de professores, repercutindo no seu “ser professor”.

Nesta perspectiva há outros elementos que influenciam o trabalho cotidiano do professor e que, portanto, constituem outras formas de culturas profissionais, tais como as *culturas de ensino*. Estas correspondem às “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (HARGREAVES, 1998, p. 185), ajudando, portanto, a “conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho” (HARGREAVES, 1998, p. 186).

Hargreaves (1998) destaca que as culturas do ensino, embora constituem um importante elemento da cultura profissional, têm sido fortemente marcadas pelo individualismo, o isolamento e o privatismo. E tais características, por seu lado, têm sido consideradas obstáculos ao desenvolvimento profissional do professor, à concretização de mudanças no ensino e ao desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados.

Outro importante elemento da cultura profissional de professores diz respeito à *cultura organizacional*, que refere-se ao

modelo de pressupostos básicos - inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo à medida que ele aprende a enfrentar problemas de adaptação ao exterior e de integração na organização - que se revelou suficientemente elaborado para ser considerado válido e, portanto, para ser transmitido aos novos membros do grupo como forma correta de perceber, pensar e sentir os referidos problemas (SCHEIN, 2004, p. 17).

A cultura organizacional preocupa-se com a compreensão da complexidade inerente à ação organizada ou a intervenção na gestão da mesma (GOMES, 2000). É resultado de processos de aprendizagem coletivos, sendo um padrão de pressupostos básicos compartilhados que foram aprendidos pelos membros de um grupo, baseados nas suas experiências individuais e coletivas (SCHEIN, 2004). Assim, a cultura organizacional pressupõe considerá-la como um importante fator de crescimento da organização e desenvolvimento pessoal daqueles que nela interagem (SECO, 2009).

Para além disto, a cultura organizacional, segundo Bertrand (1991), estrutura-se sobre três elementos principais: os valores, as estratégias e os fatos. Os valores referem-se aos papéis assumidos pelas pessoas no seio das comunidades sociais, as relações de poder, os sonhos, os fantasmas, os desejos não satisfeitos e as frustrações. As estratégias compreendem as ideologias, as teorizações, as políticas, os modelos, os mapas cognitivos e os objetivos histórica e culturalmente legitimados nas práticas cotidianas das pessoas. E os fatos, por sua vez, dizem respeito aos ritos, símbolos, festas, iniciações, slogans e discursos. Nesta perspectiva, Sarmiento (1993) considera que a cultura organizacional da escola influencia o comportamento dos professores e, portanto, no seu agir.

Tomam lugar, ainda, nas culturas profissionais, as *culturas de escola*, que referem-se ao “sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola” (TEXEIRA, 1995, p. 78-79). De acordo com Nóvoa (2009, p. 16), “as escolas são uma territorialidade especial e cultural onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos”.

E, portanto, é no quadro das “interacções intra-escolares, condicionado pela gestão/administração e matizado pelas influências do exterior, que podem surgir culturas da escola que as tornem únicas e irrepetíveis (SECO, 2009, p. 26). Culturas que correspondam, não só aos conjuntos de valores, representações e normas, partilhados e característicos da cultura organizacional, mas também

“aos modos de acção e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (LIMA, 2003, p. 20).

Torres (2007, p. 157) associa a cultura da escola ao movimento neoliberal de pressão sobre a escola - que dela exige excelência e eficácia - e considera que a cultura escolar, numa perspectiva de integração, partilha, comunhão de objetivos e valores inerentes a esta organização “assume uma relevância significativa, na medida em que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas”.

Para além das culturas abordadas, as *culturas docentes* também constituem um importante elemento das culturas profissionais. Para Borges (2007, p. 349) “a cultura docente nas escolas constrói-se através da partilha dos hábitos de trabalho que se desenvolvem no estabelecimento escolar, no grupo de professores, na adesão aos valores, às crenças, aos objetivos e princípios definidos, no apoio e no enquadramento social”.

Hargreaves (1998) destaca duas importantes dimensões da cultura docente: o conteúdo e a forma. O conteúdo diz respeito as “atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas”, partilhados “no seio de um grupo particular de professores” (HARGREAVES, 1998, p. 186). A forma relaciona-se aos “padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas (HARGREAVES, 1998, p. 186). Face a estas dimensões o autor define quatro tipificações de culturas docentes: o individualismo, a colegialidade, a colaboração e a balcanização.

Por fim, ao analisar as possibilidades de mudança na cultura profissional, Hargreaves (1998, p. 186-187) considera que o relacionamento entre professores pode evoluir e melhorar ao longo do tempo, permitindo que “os conteúdos das diferentes culturas docentes sejam concretizados, reproduzidos ou até mesmo abandonados caso não se adequem a forma”. Para além, diz que as culturas dos professores e as relações que estabelecem entre os pares figuram entre os aspectos mais significativos da vida e trabalho docente, pois fornecem um contexto vital para o desenvolvimento profissional do professor e para a forma como ensina. “O que acontece em uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior” (HARGREAVES, 1998, p. 187).

E, portanto, as culturas de ensino, cultura organizacional, culturas de escola entre outras formas culturais constituem as culturas profissionais de professores, que interferem nos modos de ser e agir do professor e promovem o desenvolvimento profissional docente.

TIPIFICAÇÕES DE CULTURAS DE PROFESSORES

Hargreaves (1998) diferencia quatro formas de culturas profissionais de professores, as quais ele denomina individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização, por meio das quais o trabalho do professor é concretizado e legitimado.

Individualismo. Culturalmente, o trabalho do professor caracteriza-se pelo ensino em sala e aula e pela interação direta com os alunos, de modo que as relações entre os pares, entre colegas, pouco ou nada se verificam. Contudo, embora as iniciativas profissionais e novas diretrizes, “o individualismo continua a prevalecer, teimosamente no seio da cultura dos professores” (HARGREAVES, 1998, p. 188), constituindo-se como “cultura profissional dominante” (THURLER, 2001, p. 67), cuja dimensão positiva diz respeito à possibilidade do professor “mergulhar nos próprios recursos, reflectir, retroceder e reorganizar” (HARGREAVES, 1998, p. 203). Neste

sentido, “as culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo da individualidade” (HARGREAVES, 1998, p. 205-206).

Thurler (2001, p. 65) acrescenta que em determinadas circunstâncias o individualismo é uma forma de trabalho tranquilizador, pois oportuniza ao docente estabelecer tempos e espaços próprios de trabalho, com vistas a promover um ambiente propício aos processos de ensino e aprendizagem. Este modelo “oferece aos professores uma esfera quase privada que constitui uma proteção bem-vinda e as vezes vital, contra os julgamentos e as intervenções de fora” (THURLER, 2001, p. 65). Por fim, Thurler indica três fatores associados ao individualismo do professor: a difícil relação com a avaliação profissional (ofertas de ajuda ou apoio profissional, sejam de superiores ou pares, acabam por ser associadas a um risco de desvalorização ou julgamento), a inacessível perfeição (refere-se às expectativas e aos critérios de excelência que os próprios professores construíram e que são difíceis de ser alcançados) e a herança burocrática (comportamentos e funcionamentos decorrentes da lógica burocrática, baseada na utilização de tarefas, métodos e estruturas subordinadas a princípios exclusivamente orientados para o aumento da produtividade).

Colaboração. De acordo com Teixeira (1995, p. 161) o professor é, “sobretudo, um profissional da relação”, pois na organização educativa, o bem-estar profissional e o desenvolvimento de práticas inovadoras e mudança dependem, fundamentalmente, das relações profissionais que se estabelecem (ou não) entre os professores (SECO, 2009). Boa Vida e Ponte (2002, p.4) esclarecem que a colaboração envolve uma “negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efectiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional”. Nessa perspectiva, a colaboração pressupõe igualdade e ajuda mútua entre os participantes na concretização de um trabalho que promove o crescimento de todos, enquanto que na cooperação predomina o trabalho coletivo para alcançar um objetivo ou realizar um trabalho.

Borges (2007, p. 370-371), por seu lado, considera que uma “cultura de colaboração profissional é aquela em que tudo, o bom, o mau, a incerteza, a certeza, se partilham, são discutidos, em que se procura o apoio e a ajuda necessários para aprender”. E Thurler (2001, p. 75) assinala que “a colaboração se fundamenta em ‘bons sentimentos’, mas isto não é suficiente nos momentos mais críticos da prática profissional”.

Para além disto Thurler (2001, p. 62) identifica o individualismo como um “modo paradoxal de ‘cooperação’ que confere à colaboração um carácter excepcional e marginal, o que condiciona a fraca abertura dos professores a projectos colectivos”. E Hargreaves (1998, p. 209) ressalta que a confiança que emerge da partilha e do apoio colegial entre professores “condiz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais”.

Colegialidade artificial. Thurler (2001, p. 69) destaca que “existem estágios intermediários entre o individualismo e a cooperação profissional, sendo difícil encontrar modelos em estado puro”, podendo ocorrer uma evolução gradativa ou “uma gradação contínua a maneira pela qual os estabelecimentos administram a interacção estratégica, conseguem superar ou, mesmo, retirar as contradições ou até o conflito” (THURLER, 2001, p. 70).

Entendendo que a colegialidade artificial se constitui em uma importante etapa em direção à concretização da colaboração, Borges (2007, p. 368) considera que algumas vezes ela pode “ter efeitos menos desejáveis uma vez que pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas

individuais propiciando o groupthink¹". Portanto, em situações específicas, a colegialidade artificial pode trazer obstáculos às mudanças e/ou às decisões e posturas individuais uma vez que tende a prevalecer o pensamento de grupo, ou seja as posturas e decisões colegiadas.

Por fim, Thurler (2001, p. 75) destaca três reservas relativas à colegialidade artificial, que ele denomina colegialidade forçada:

A colegialidade forçada não pode ser substituída por uma cultura de cooperação, cuja gênese demora tempo [...] pode ser sentida como uma afronta pelos professores, por ignorar completamente a cooperação espontânea já em vigor [...], pode levar à proliferação de encontros não desejados, trazendo não apenas uma sobrecarga aos professores, mas destruindo também, os escassos espaços de vida informal em uma escola.

Também Hargreaves (1998) propõe algumas críticas à colegialidade, considerando, primeiramente, as dificuldades de se promover a colaboração profissional e a ênfase posta na sua defesa sem ter em conta aspectos que levam da colaboração desejada para a colegialidade forçada. E, além disso, assinala questões relacionadas aos direitos do indivíduo e a proteção da individualidade mediante às pressões do grupo, e a "substituição de formas simuladas, seguras e controladas administrativamente" (HARGREAVES, 1998, p. 214).

Balcanização. Para Thurler (2001, p. 70), a balcanização é uma forma de cooperação contra o resto do mundo. E Hargreaves (1998), por sua vez, concebe-a como uma forma de colaboração que divide e como uma modalidade de cultura profissional definida por padrões particulares entre docentes, que caracteriza uma permeabilidade baixa, permanência elevada, identificação pessoal e compleição política.

A permeabilidade baixa abarca três aspectos: a aprendizagem profissional é adquirida quase que exclusivamente nas relações inter-pares, nomeadamente entre grupos disciplinares ou departamentos curriculares; as dificuldades de os docentes integrarem mais do que um grupo de trabalho e; a comunicação entre os grupos ficar comprometida com as fronteiras claras que se criam na profissão. A permanência elevada tem a ver com o fato dos grupos e subgrupos balcanizados quase se eternizarem e praticamente não haver mobilidade de docentes entres os grupos. A identificação pessoal relaciona-se ao fato dos professores, desde a formação inicial, passando pelo estágio profissional, vivenciarem uma socialização escolar orientada para a construção de uma identidade profissional construída em torno de uma área do saber. A compleição política confere à balcanização a componente da luta pelos interesses próprios na conquista de promoções, status e recursos (HARGREAVES, 1998).

Além disso, Thurler (2001, p. 70) considera que os professores de escolas balcanizadas manifestam sentimento de fraca pertença ao grupo do qual fazem parte, e que as escolas balcanizadas justificam "o apego prioritário de cada um ao grupo de colegas com os quais trabalha mais estreitamente e do qual se sente mais próximo. É de um grupo assim que ele obtém sua identidade principal e é a ele que deve a sua lealdade".

Thurler (2001, p. 69-70) "relembra que todos estes tipos de cultura constituem formas de cooperação profissional". A cultura de cooperação refere-se as formas de partilha/comunicação de objetivos, de práticas pedagógicas e de responsabilidades entre parceiros que pretendam alcançar melhores resultados dos alunos e maior satisfação profissional (SECO, 2009), dimensões estas associadas ao desenvolvimento profissional.

¹ Grosso modo, o groupthink refere-se a um modo de pensar compartilhado por um grupo de pessoas que interage de forma coesa e colegialmente.

E, portanto, o desenvolvimento profissional do professor está ligado não somente ao que se passa em sala de aula. Reflete também as relações que este profissional estabelece no seu exterior, na partilha de pensamentos e competências, melhorando a função da escola no sucesso dos alunos (SECO, 2009). Nesta direção, o desenvolvimento profissional do professor, processo esse fortemente influenciado pela cultura profissional e pelos elementos internos e externos que a atravessam, pode contribuir para a concretização de mudanças nas culturas de escola, as quais, por seu lado, têm implicações nas práticas educacionais. E, portanto, faz-se necessário a compreensão das diferentes culturas de professores como forma fortalecê-las ou superá-las para o crescimento coletivo.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O estudo, de natureza qualitativa e interpretativa (ERICKSON, 1986), consiste em uma análise das narrativas de histórias de vida de cinco professoras de matemática do ensino básico, a partir da qual buscamos evidenciar elementos da cultura profissional docente nas práticas escolares entre as décadas de 1970 e 1990, focando a região oeste de Santa Catarina. Este recorte geográfico e temporal foi definido em função de que corresponde a um contexto e período de extrema carência de processos de formação inicial e continuada de professores de matemática, aspecto este que interferia diretamente na organização e funcionamento das escolas, bem como na prática profissional docente.

As cinco professoras, colaboradoras do estudo, foram definidas tomando-se os seguintes critérios, previamente estabelecidos: (a) ter ministrado aula em um dos municípios de abrangência da 4.^a Gerência Regional de Educação - GERED de Santa Catarina; (b) ser ou ter sido professora de matemática em algum período do recorte temporal; (c) maior tempo de serviço no magistério público estadual.

A relação de nomes das professoras que atuavam em escolas da região no período citado foi concedida pela 4.^a GERED, assim como alguns contatos telefônicos e/ou endereço eletrônico de algumas docentes. Também consultamos listas telefônicas para viabilizar o contato com algumas professoras, cujos dados não estavam atualizados nos arquivos da GERED. E assim contatamos cinco professoras, nomeadamente Euri², Glaci, Helena, Janice e Salete, as quais concordaram em conceder-nos a entrevista. As cinco professoras eram formadas em matemática, licenciatura curta e/ou plena, e haviam ministrado aulas em diferentes séries da educação básica em escolas rurais e urbanas do Estado de Santa Catarina, sendo que as escolas rurais eram multisseriadas. O tempo de docência de cada uma era: Salete (26 anos), Euri (32 anos), Helena (35 anos), Janice (32 anos) e Glaci (30 anos).

Mediante um primeiro contato com estas professoras foram definidos a data e o local das entrevistas que, por indicação das professoras, foram realizadas nas suas residências. A flexibilização em relação ao local da realização das entrevistas tem como premissa assegurar que o depoente esteja confortável com a situação, de modo que muitas vezes “o melhor lugar para as entrevistas é a tranquilidade da sua própria casa” (THOMPSON, 1992, p. 265). Também foi garantida, no processo como um todo, a possibilidade de supressão e alteração de trechos que as depoentes julgassem inconvenientes para serem publicizados.

Por conseguinte, procedemos a realização das entrevistas, que foram guiadas por fichas³ com indicação de temas centrais - identificação, história de vida, formação acadêmica, vida profissional,

² Usamos os nomes verdadeiros das professoras colaboradoras na apresentação e discussão dos dados, apoiados na perspectiva da história oral, que concebe uma narrativa como uma forma de registro histórico.

³ As fichas continham apenas a indicação da temática a ser contemplada no depoimento, de modo a não enviesar/direcionar a narrativa das colaboradoras.

escolas de atuação, cultura da escola, suporte pedagógico, dificuldades no ensino -, que se constituíram em diretrizes para a narrativa das depoentes, permitindo que cada professora falasse livremente das suas experiências. O uso de fichas temáticas na realização de entrevistas mostra-se adequado aos estudos qualitativos, pois é uma forma de minimizar o enviesamento do depoimento do entrevistado, pois quanto menos o testemunho for moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor será o desenvolvimento da entrevista, e, sempre que possível, deve-se evitar interrupções da narrativa (THOMPSON, 1992).

As narrativas das professoras foram gravadas, transcritas, textualizadas e, posteriormente encaminhadas a cada uma das colaboradoras, para revisão e validação. Este procedimento caracteriza o que Garnica (2003, p. 33) define como legitimação e conferência. Após os ajustes solicitados, as narrativas foram incorporadas à pesquisa, mediante concessão de uso, constituindo o material empírico do estudo.

Por fim, procedemos a análise das narrativas das colaboradoras, a partir da qual foram evidenciados elementos da cultura profissional docente próprios daquele contexto sócio-histórico e cultural, que constituíram três temáticas principais: ritos instituídos no interior da profissão, mitos associados à matemática e ao ensino escolar promovido e, também, modos de agir inerentes aquele contexto.

ASPECTOS DA CULTURA PROFISSIONAL EVIDENCIADOS

A análise sobre as narrativas das cinco professoras, mediante a qual buscamos identificar fatos e situações associados aos ritos predominantes no cotidiano escolar, aos mitos associados a matemática e ao ensino escolar e modos de agir aceitos nos contextos em que elas atuavam, revelou aspectos de natureza diversa que constituíam a cultura profissional daquele sistema de ensino à época. E tais aspectos constituem as categorias aqui discutidas.

Ritos instituídos no interior da profissão. Relativamente aos ritos instituídos no interior da profissão, as narrativas das professoras permitiram-nos evidenciar algumas normas predominantes nos processos inerentes ao ingresso na carreira, às dinâmicas de distribuição de turmas e aulas entre professores e, ainda, ritos associados ao papel do diretor escolar.

Um dos ritos frequentemente evidenciados diz respeito ao ingresso na carreira docente, especificamente no que respeita à localização geográfica das escolas em que cada professor iniciava a trajetória profissional. Havia um ritual, vamos denominá-lo aqui de ‘ritual de iniciação profissional’, segundo o qual todo o professor iniciante era designado para atuar em escolas localizadas na zona rural dos municípios, escolas estas geralmente multisseriadas e com número restrito de servidores e recursos.

Comecei minha vida profissional no Alto da Serra (escola situada no interior de Chapecó), trabalhei dezoito anos na escola de lá, pela qual tenho o maior carinho. Na época tinha três salas de aula, os livros eram apenas aqueles que o professor levava. As livrarias e as editoras não distribuíam muitos livros; não tinha livro de pesquisa; não tinha nada; tudo o que a gente levava era novidade para os alunos. Eles amavam. (Glaci, janeiro de 2016)

[Minha colega do 2.º grau convidou-me para dar aulas na escola que ela trabalhava, mas] disse para ela que não, que eu estava apenas começando o segundo grau e

que não estava apta a dar aula. Mas não tinha professor, e estávamos as duas na primeira série do segundo grau do magistério. Isso foi em 1975. Eu fui para Pocinho de Baixo [comunidade rural pertencente à Xaxim, SC] dar aula. Andava dez quilômetros por dia e parava na casa dessa minha colega. Lecionei um ano no Pocinho de Baixo e depois dois anos na Linha Nardino. **(Euri, dezembro de 2015)**

As narrativas revelam, além do rito de iniciação, um importante aspecto associado ao sistema de ensino da referida região: o ingresso ‘precoce’ na profissão. A carência de professores, principalmente de professores com formação docente, impunha a urgência de ingresso na carreira profissional. E, assim, estudantes de cursos normais ou licenciatura, ainda no início da formação tinham a possibilidade de ingressar na profissão.

Outro fator tem a ver com a composição dos sistemas de ensino e redes escolares, que contavam com um número elevado de escolas situadas em comunidades rurais em comparação com o número de escolas urbanas. Nesta perspectiva, conseguir designação para uma escola urbana era um processo moroso e, por fim, acabava por representar uma forma simbólica de ‘promoção profissional’, uma vez que estes professores já haviam cumprido o rito de iniciação.

Outro aspecto que caracteriza um dos ritos presentes na profissão docente refere-se às dinâmicas historicamente praticadas e aceitas nas comunidades de professores, de distribuição de turmas e aulas, conforme narram as professoras Euri e Salete.

O critério era o seguinte: entre os efetivos, o mais velho, ou seja, quem se efetivou primeiro e que tinha habilitação específica escolhia primeiro as turmas. Por exemplo, na minha área, quem se efetivou antes na escola foi o professor Danilo. Ele escolheria primeiro porque tem mais tempo de serviço. Como eu e a professora Elena temos a mesma formação e nos efetivamos juntas, o que define é o tempo de serviço. Então, como eu tenho dois meses a mais de tempo de serviço, eu sempre escolho primeiro! **(Salete, julho de 2015)**

Cada um sabe os direitos que tem; primeiro são distribuídas todas as aulas dentro do limite de cada professor e, se sobrar, pegamos aulas excedentes [para ampliar nossa carga horária]. **(Euri, dezembro de 2015)**

Ambas as professoras descrevem os critérios de distribuição de aulas, segundo os quais os professores designados há mais tempo em uma escola tinham prioridade na escolha, ficando por último os professores designados há menos tempo. O segundo critério correspondia à área de formação, mediante o qual os professores com formação específica para a disciplina ou série a ser distribuída tinham prioridade de escolha. Portanto, este rito colocava em prática o ‘direito de escolha’ adquirido pelo professor ao longo da profissão, como forma simbólica de reconhecimento e valorização profissional, caracterizando uma forma particular de cultura escolar: a cultura docente.

Para além destes aspectos, as professoras relatam que, devido a carência de professores de matemática à época e por questões econômicas, cada professor assumia carga horária máxima, compreendida nos três turnos diários de trabalho. Este ritual geralmente predominava ao longo da vida profissional, embora alguns professores na medida que avançavam na carreira ou por razões pessoais acabavam por reduzir a carga horária de trabalho.

E esperei. Geralmente eu trabalhava quarenta horas semanais, desde que deu para fazer isso, sempre quarenta horas [fechadas]. **(Janice, janeiro de 2016)**

Nesta época, a mãe vendeu a marcenaria, porque era um serviço muito pesado. Vim com quarenta horas, isso faz uns vinte e cinco anos aproximadamente. Depois trabalhei uns quinze anos com sessenta horas semanais, até engravidar. Eu sempre dizia que trabalharia sessenta horas até ter meu primeiro filho. O Henrique nasceu em agosto e naquele ano ainda trabalhei sessenta horas, depois nunca mais. **(Helena, janeiro de 2016)**

Relativamente a este aspecto, as narrativas das professoras apontam que havia, à época, uma possibilidade de ascensão profissional e financeira mediante a ampliação da carga horária de trabalho docente, o que levava muitos profissionais à sobrecarga de trabalho. Este rito acabava por legitimar uma crença, um mito, que associava status profissional ao tempo diário de dedicação à docência.

As depoentes relataram, também, uma prática predominante nas escolas, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, segundo a qual o diretor escolar cumpria uma função de inspetor do trabalho pedagógico do professor. Segundo a professora Janice, diariamente e sem qualquer aviso prévio, o diretor realizava a inspeção do planejamento do professor, que algumas vezes era complementada pela observação do trabalho em sala de aula.

[A diretora de cada escola] tinha que fiscalizar o diário de classe, se tinha sido feita diariamente a preparação das aulas; ela não avisava, chegava de surpresa e de quem pegava o diário primeiro? [Era sempre o meu.] **(Janice, janeiro de 2016)**

Os ritos de inspeção pedagógica sobre o trabalho do professor são referenciados de maneira geral por professores de outras escolas da região, de outras regiões também e, além disso, eram bem vistos por muitos professores. Embora houvesse um certo desconforto em relação ao rito de inspeção pedagógica, predominava também a valorização do planejamento como elemento de elevação da qualidade profissional.

Portanto, as narrativas das professoras evidenciam alguns dos ritos inerentes a profissão naquele contexto histórico e cultural particular, ritos estes que se constituíram e se legitimaram mediante condições culturais próprias e condições de outras naturezas, tais como a carência de profissionais com formação adequada para a docência, a dinâmica de funcionamento do sistema de ensino à época, marcado pelo distanciamento geográfico

Mitos associados à matemática e ao ensino escolar. No que concerne aos mitos associados à matemática e ao ensino promovido nas escolas da região, os professores destacaram alguns mitos relacionados e impregnados nas memórias e nas manifestações orais das pessoas. A professora Helena menciona a imagem social associada à matemática, historicamente considerada uma das áreas do conhecimento mais difíceis do currículo escolar, característica esta que lhe confere a alcunha de “bicho papão”. As demais colaboradoras, a exemplo das professoras Salete e Cleci, evidenciam que há dentro da matemática campos de maior dificuldade, como é o caso da análise matemática, assim como há relações entre conceitos que também são de difícil compreensão.

Outra coisa que eu fico triste é que a matemática é vista como “o bicho de sete cabeças”, como “o bicho-papão”, sempre. **(Helena, janeiro de 2016)**

[...] concluí que Análise da Matemática é para algumas pessoas, como dizia meu professor, é a separação das águas. Há os que vão até ela e não passam disso. **(Salete, julho de 2015)**

Quanto à aula [na especialização que fiz], aquilo lá era cálculo, eu nunca tinha visto cálculo na licenciatura curta, e o professor enchia o quadro. [...]. Eu não sabia nada, não sabia de onde vinha uma coisa, de onde vinha outra. **(Helena, janeiro de 2016)**

Relativamente às crenças sobre o ensino escolar e, especialmente, sobre ser um bom professor, as colaboradoras destacam que a imagem do bom professor está associada, muitas vezes, a capacidade de gerir os problemas de sala de aula, sobretudo a indisciplina dos alunos, conforme indicam os excertos a seguir.

Eu resolvia os problemas na sala de aula. Ainda a Taís [aluna de Janice na década de 1980] falando dias atrás, que com os outros professores era uma “baderna” e, quando eu entrava na sala era um silêncio. **(Janice, janeiro de 2016)**

E quando estava em sala de aula, só encaminhava os alunos para a secretaria [orientação] quando realmente não conseguia resolver, caso contrário resolvia tudo na sala mesmo. [...]. Essa era a minha metodologia e não tinha muito problema de indisciplina, mas eu conversava com eles, e resolvia ali, sem mandar para direção. E a direção não interferia, porque sabia que eu resolvia. **(Helena, janeiro de 2016)**

Você sabe, professor de matemática é maldoso, quando os alunos não entendem, ele enche o quadro. **(Helena, janeiro de 2016).**

[...] apesar de todos os anos que eu fiquei em sala de aula, como já disse, eu não tive maiores problemas com alunos, porque eu era uma professora um tanto rígida. **(Salete, janeiro de 2016)**

As narrativas das professoras Janice, Salete e Helena evidenciam um mito associado a imagem social do professor de matemática, que perdura ainda hoje em alguns contextos escolares, segundo o qual este profissional, por sua formação ser considerada mais “dura”, assume uma postura mais firme e, portanto, possui “melhor domínio de turma”, aspecto este culturalmente associado à melhor capacidade de lidar com a indisciplina em sala de aula. E, portanto, esta capacidade acaba por legitimar-se como um mito que toma um importante lugar nas culturas profissionais, sobrepondo-se, muitas vezes, a capacidade de promover, adequadamente e com qualidade, os processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a preocupação com a gestão da sala, com a capacidade de gerir os problemas de sala de aula tem raízes em diversos processos internos e externos da profissão. Um destes tem a ver com as condições, mediante as quais os professores exerciam a profissão. No contexto das colaboradoras do estudo, das quais todas foram professoras de matemática e trabalharam em escolas multisseriadas, atuar em escolas multisseriadas em que assumiam múltiplas funções (preparar as refeições e o lanche dos alunos, limpar todas as dependências da escola, gerenciar a biblioteca, gerir administrativamente a escola, etc.) e não dispunham de qualquer profissional para auxiliar nas situa-

ções de sala de aula, exigia dos professores a capacidade de lidar com as situações mais adversas, conforme destaca Salete.

[...] na outra escolinha eu era sozinha. Tinha a comunidade que colaborava, porque, além de dar aula, eu tinha que limpar a escola [e fazer exercer outras funções também]. **(Salete, julho de 2015)**

Para além destes aspectos, as professoras referiram uma crença manifestada no interior das escolas e na sociedade, de que a escola pública não precisa priorizar a qualidade da educação que promove, função esta assumida exclusivamente pelas instituições privadas.

Há quem diga que a escola pública não deve se preocupar com isso, mas eu discordo dessa ideia, porque temos que dar ao aluno da escola pública as mesmas condições - ou tentar igualar a quantidade de conteúdo - das escolas particulares que têm como grande objetivo o vestibular. **(Euri, dezembro de 2015)**

Portanto, havia à época, uma perspectiva de que a qualidade do ensino promovido na escola pública era inferior, ao mesmo tempo em que promovia uma formação mais geral. Em contrapartida, a educação privada promovia um ensino de melhor qualidade, comprometido com o prosseguimento dos estudos em nível acadêmico.

Modos de agir nas práticas profissionais cotidianas. Nesta temática foram destacados alguns modos de agir, isto é, práticas e rotinas convencionadas no contexto social e profissional das professoras colaboradoras, nomeadamente: estratégias pedagógicas de sala de aula e processos de avaliação.

Relativamente às estratégias pedagógicas de sala de aula, os professores mencionam atividades desenvolvidas com o propósito de melhorar a aula e torná-la interessante para os alunos. Evidenciam que devido às condições de trabalho do professor, geralmente marcadas por uma extensa carga horária, e a carência de recursos nas escolas, o professor precisava desenvolver atividades e recursos de ensino.

Eu fazia umas coisas assim, quando eu ia começar a subtração para a quinta série, eu dava um desafio para eles: qual é a diferença entre o ventilador quebrado e o velho cansado? Os alunos, pensavam, pensavam, pensavam. **(Janice, janeiro de 2016)**

Eu contava a historinha do Teorema de Pitágoras, que também é bem legal [...], mas daí já era oitava série, daí já dava. E eles adoravam a historinha. Havia várias coisas assim. **(Helena, janeiro de 2016)**

Uma que eu também fazia com os alunos mais adiantados, os que tinham mais facilidade, eu procurava desafios, problemas relacionados à matemática, e fazia as fichinhas e dava para eles, mas não tinha a resposta, a resposta estava só no meu livrinho [material que ela nos mostrou ao final de entrevista]. Eles tentavam resolver aquele problema, e se eles vinham com a resposta correta, eu dava o livrinho para eles conferirem, era um livrinho que eu mesma tinha feito com as respostas, o Desafio 1, o Desafio 2, o Desafio 3, eu tenho até hoje os cartões e o livro das respostas, depois eu mostro. Eu envolvia aqueles que eram mais rápidos para eles não ficarem

sem nada para fazer, evitando que perturbassem para eu dar uma assistência aos outros. **(Janice, janeiro de 2016)**

No Bom Pastor [escola de Chapecó], tínhamos um laboratório, mas também era meio precário. Foi depois que eu vim que a escola adquiriu mais materiais. Isso ocorria porque não se ofertava material didático para matemática. Depois é que foram fazendo, por exemplo, materiais de geometria espacial, havia todas as figuras. O Bom Pastor adquiriu. **(Euri, dezembro de 2015)**

Verificamos que havia, na cultura profissional dos contextos de atuação das professoras, uma prática pedagógica que agregava materiais ao ensino da matemática, tais como formas geométricas, jogos de pensar e desafios matemáticos, assim como recorriam a alguns episódios da história da matemática. Estes relatos indicam que nascia no âmbito das práticas escolares iniciativas que buscavam colocar o ensino ofertado em sintonia com as tendências predominantes à época, tais como o ensino baseado no uso de materiais pedagógicos, sob influência do construtivismo, tendência pedagógica esta predominante entre as décadas de 1970 e 1980, assim como algumas perspectivas da educação matemática, tais como a resolução de problemas. Constatamos, ainda, que novos elementos foram sendo incorporados aos espaços escolares, tais como laboratórios de ciências e as tecnologias de ensino (aparelhos de televisão, videocassetes e, recentemente, as tecnologias digitais). Uma das professoras, Salete⁴, destaca ainda a pressão exercida pela chegada destas tecnologias nas escolas, as quais trouxeram novos desafios ao professor, tais como incorporar este recurso às culturas de ensino instituídas e desenvolver abordagens de sala de aula utilizando-as.

Na nossa prática em sala de aula, pode ser que, às vezes, eu deixe a desejar, já que tenho quarenta horas “fechadas”. Às vezes não tenho muito tempo realmente de preparar essas aulas diversificadas, mas sempre que eu posso, [procuro utilizar novos recursos a minha aula]. **(Salete, julho de 2015)**

Foram destacados, também, especificidades relacionadas aos procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, com destaque para uma tentativa de se promover uma avaliação que contemplasse aspectos quantitativos, qualitativos e descritivos dos conceitos e conteúdos matemáticos abordados.

Com relação às avaliações, quando termina um conteúdo que os alunos entenderam, eu planejo com eles, agendo uma prova, faço uma revisão antes para fazer uma avaliação. Eu realizo as provas de forma bem diversificada, algumas objetivas, outras até para eles resolverem. As que são objetivas eu exijo o cálculo também para eles realmente ter que provar para mim que é aquele resultado, até para ficar melhor. **(Salete, julho de 2015)**

A narrativa da professora Salete evidencia a preocupação com a “comprovação” dos resultados, isto é, das soluções dos exercícios e problemas propostos nas avaliações da aprendizagem, aspecto este muito presente nas práticas dos professores de matemática de uma maneira muito geral.

⁴ Esclareceremos que alguns trechos da narrativa da professora Salete estão no tempo presente, sobretudo quando se reporta à chegada das tecnologias digitais nas escolas e sua incorporação nos processos educacionais de sala de aula, pois ela ainda atua como professora efetiva na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.

DISCUSSÃO DOS RITOS, MITOS E MODOS DE AGIR EVIDENCIADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise que realizamos verifica-se que havia, no contexto das escolas em que as professoras atuaram no período de 1970 a 1990, *ritos específicos instituídos no interior da profissão*, que davam forma e orientavam algumas rotinas profissionais (HARGREAVES, 1998; SECO, 2009), sobretudo no que diz respeito ao ingresso na carreira docente e aos rituais de composição de cada uma das unidades do sistema escolar.

Os resultados sinalizam que os ritos de ‘iniciação profissional’ e de ‘distribuição de turmas ou aulas’ constituíam o conjunto de valores, práticas e modos de agir e relacionar-se estabelecidos naquele contexto (FIALHO e SARROEIRA, 2012; SILVA, 2006), constituindo, portanto, uma dimensão da cultura organizacional das escolas (SCHEIN, 2004; GOMES, 2000) do referido sistema de ensino à época, relacionada aos valores instituídos (HARGREAVES, 1998). Estes ritos, que colocavam em prática o ‘direito de escolha’ adquirido pelo professor ao longo da profissão como forma simbólica de reconhecimento e valorização profissional, caracterizam uma forma particular de cultura profissional, a cultura docente (TEIXEIRA, 1995; BORGES, 2007), que tem forte influência nos processos de ingresso na carreira (MARCELO, 2009).

Contudo, em relação aos rituais de iniciação profissional (HARGREAVES, 1998), especificamente ao ‘rito de escolha’, a análise evidenciou algumas variações de acordo os níveis de ensino em que era praticado. Mediante a formação em nível médio (obtida em cursos normais), o ingresso na carreira dava-se em escolas da zona rural. Por outro lado, mediante a formação em nível de licenciatura curta ou plena em alguma área do conhecimento, as professoras tinham a possibilidade de solicitar designação para escolas localizadas na zona urbana dos diferentes municípios abrangidos pelas muitas Gerências do Estado de Santa Catarina, a exemplo da 4.^a GERED, referida neste estudo.

No que diz respeito ao rito da inspeção pedagógica, aspecto este da cultura profissional docente associado à dimensão do conteúdo da cultura (HARGREAVES, 1998), que permeava as ações do cotidiano das professoras colaboradoras à época, verifica-se que esta prática encontrava respaldo na cultura organizacional do sistema de ensino daquele contexto (SCHEIN, 2004; GOMES, 2000), cultura esta que configurava relações de poder e estabelecia normas em relação aos papéis assumidos pelas pessoas no interior das comunidades (BERTRAND, 1991) constituídas pelos membros daquelas instituições de ensino (SILVA, 2006). Entretanto, no contexto das professoras colaboradoras, a legitimação deste aspecto, caracterizador de alguns valores profissionais instituídos (HARGREAVES, 1998), revela elementos de outra natureza intervenientes nesta prática, que no caso da professora Janice, por ser iniciante na profissão, precisava “mostrar/comprovar” que cumpria os requisitos profissionais exigidos à docência à época.

Da mesma forma, no contexto de abrangência da 4.^a GERED, no período em questão, foram destacados alguns *mitos inerentes à matemática e ao ensino escolar* à época, que acabavam por legitimar algumas posturas profissionais, tais como referir-se a domínios da matemática considerados mais difíceis ou sugerir alguma dificuldade compreensão por parte das colaboradoras. Merece destaque a imagem social da matemática, segundo a qual, a sociedade ampara-se para justificar uma possível “inaptidão” para a matemática por parte de muitos alunos e, sobretudo, justificar os fracassos de aprendizagem neste campo do conhecimento.

O mito de que a matemática é difícil, que tem origem histórica e cultural e envolve questões de gênero, encontra respaldo na história do ensino no Brasil (ZACARIAS, 2008; LOOS, 2003), ao mesmo tempo em que é reforçado pela mídia (JUNQUEIRA, 1998) e aceito pelos pais e comunidade em geral (ZACARIAS, 2008). Contudo, no contexto do estudo a dimensão relacionada a gênero, isto é, à do-

cência em matemática como um campo predominantemente masculino (ZACARIAS, 2008), dá lugar a uma realidade em que as mulheres também estão presentes, isto é, em que as mulheres também fizeram história no ensino da matemática. E este aspecto decorre, sobretudo, da especificidade do contexto social e geográfico focado no estudo, o qual é marcado por carência extrema de instituições e processos de formação de professores, sobretudo no que tange à matemática. Além disso, esta região, pelas características socioeconômicas referenciadas pelas colaboradoras, contribuía para que a profissão docente fosse procurada pelas mulheres, fato este que contribuiu para a forte presença feminina no ensino da matemática.

O mito da escola pública como instituição de ensino geral, que acaba por respaldar muitas práticas profissionais descomprometidas com o desenvolvimento dos alunos, também tem origens históricas e culturais. Este mito revela a dupla função da educação básica no Brasil, em face ao qual a escola pública assumia a função de promover um ensino mais geral e as escolas privadas (cultural e historicamente consideradas de melhor qualidade) de ofertar um ensino de qualidade elevada, também tem raízes em fatores externos e internos.

Este aspecto está atrelado, também, à cultura organizacional do sistema de ensino no Brasil, o qual coloca em prática determinadas ideologias (TEIXEIRA, 1995). É senso comum que historicamente a escola pública surgiu como uma alternativa para os filhos dos trabalhadores e, portanto, a qualidade do ensino ofertado não figurava entre as finalidades desta instituição. Além disso, entre as décadas de 1970 e 1990 o Brasil atravessou um momento político conturbado, que culminou na transição do regime militar para a democracia (em 1980) e, portanto, os sistemas educativos ainda eram fortemente marcados pelas ideologias remanescentes do regime ditatorial. Este quadro veio a modificar-se somente a partir de 1996, com a aprovação de novas leis e diretrizes educacionais, nomeadamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEM, sob o número 9.394/96, que faz referência aos objetivos da educação ofertada em todas os estabelecimentos de ensino do território nacional, incluindo a educação básica (ensino fundamental e médio) e superior.

Contrapondo-se aos mitos predominantes à época, as narrativas das professoras colaboradoras, destacaram *modos de agir* distintos, em sintonia com as condições de trabalho docente e com as perspectivas históricas, sociais e culturais próprias daquele contexto, tais como a apropriação de estratégias de ensino e modificações nos processos de avaliação. Nesta direção, destacamos a preocupação das colaboradoras com a incorporação de algumas estratégias no ensino da matemática, as quais revelam um processo de desenvolvimento profissional docente deflagrado por elementos intrínsecos à atividade docente cotidiana e, também, por interferências externas à escola. Este processo revela que as relações que o professor estabelece fora da escola melhoram a função da escola no sucesso dos alunos (SECO, 2009), constituindo ou modificando, portanto, as culturas de ensino (HARGREAVES, 1998) e as culturas docentes (BORGES, 2007) predominantes naquele contexto particular.

Da mesma forma, os processos de avaliação da aprendizagem começavam a evidenciar as influências das diretrizes da legislação em vigor e, em contraponto, as reflexões destacadas na comunidade de educadores matemáticos. Ou seja, na medida em que as professoras passaram a incorporar questões de múltipla escolha nas avaliações, prática esta valorizada entre as décadas de 1970 a 1990, elas buscavam modificar suas práticas em consonância com as orientações da época. Do mesmo modo, a incorporação de questões utilizadas no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, as quais são formuladas em sinergia com as perspectivas da educação matemática, indica a influência deste movimento [educação matemática] nas práticas escolares naquele contexto.

Esta preocupação emerge, sobretudo, em face a incorporação dos problemas de múltipla escolha no ensino da matemática, que ocorreu a partir da LDB 4.024, de 1961. E, com isto, os professores defrontavam-se, por um lado, com o compromisso de promover o ensino da matemática em sinergia com as orientações da LDB em vigor, que baseava-se na realização de cálculos rápidos e exercícios descontextualizados, e por outro, com a necessidade de avaliar a aprendizagem dos alunos, identificando aquilo que realmente haviam aprendido. E, portanto, estes elementos que constituem as dimensões da rotina profissional do professor são caracterizadores dos distintos modos de agir próprios daquele contexto (FIALHO e SARROEIRA, 2012; SILVA, 2006).

As iniciativas de mudança indicadas nesta temática evidenciam que as professoras, mesmo em contextos profissionais precários, e algumas vezes caóticos, mobilizavam-se no sentido de buscar alternativas para o ensino que promoviam. De acordo com Hargreaves (1998) e Seco (2009), mudanças em educação estão fortemente atreladas às relações profissionais que se estabelecem entre os professores, e, portanto, estão associadas à dinamicidade da cultura profissional. Nesta perspectiva, a adaptação às mudanças externas e internas às culturas profissionais estão associadas às diferentes formas de culturas predominantes no cotidiano do professor, formas estas que no contexto das professoras são caracterizadas pelo individualismo, a colaboração e a balcanização (HARGREAVES, 1998; THURLER, 2001).

Hargreaves (1998) destaca que culturalmente o trabalho do professor caracteriza-se pela atividade de ensinar em sala e aula e pela interação direta com os alunos, de modo que as relações entre os pares, entre colegas, pouco ou nada se verificam, caracterizando, portanto, um modo de trabalho fortemente individualista. No contexto de atuação das professoras, essa forma de cultura [o individualismo] acabava por fortalecer-se e prolongar-se, uma vez que ao serem designadas para escolas localizadas na zona rural, eram forçadas a realizar todas as tarefas individualmente. E este aspecto relaciona-se à cultura organizacional das escolas à época, sobretudo as escolas da zona rural, em face as quais os professores precisavam aprender a enfrentar os problemas que se impunham cotidianamente e integrar-se naquela organização (SCHEIN, 2004). Merece destaque, neste aspecto, que diferentemente do que acontece em muitas organizações, nas quais ritos, mitos e modos de agir são transmitidos *nas e pelas* relações interpessoais e na partilha com os membros de um grupo, nas escolas rurais estes elementos eram transmitidos aos novos membros sobretudo em face as rotinas e dinâmicas de gestão escolar. Portanto, predominavam culturas assentadas no individualismo.

Contrapondo-se a perspectiva do individualismo predominante nas escolas situadas em comunidades rurais, as narrativas evidenciam que na medida em que as professoras eram designadas para escolas centrais, nas quais lecionavam matemática nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio, as práticas e as relações profissionais eram marcadas pela colaboração, uma vez que nestes contextos constituíam-se coletivos profissionais que se apoiavam, desenvolviam atividades voltadas à melhoria das suas práticas e, portanto, favoreciam o crescimento de todos. Ou seja, as narrativas das professoras sobre os ritos da profissão e os modos de agir nas práticas cotidianas, evidenciam a cultura da colaboração no nível das relações entre os professores, aspecto este fundamental para o desenvolvimento profissional docente, porque o professor é um profissional da relação (TEIXEIRA, 1995). E, na organização educativa, o bem-estar profissional e o desenvolvimento de práticas inovadoras e mudança dependem, fundamentalmente, das relações profissionais que se estabelecem (ou não) entre os professores (SECO, 2009).

Outra forma de cultura profissional evidenciada - geralmente manifestada nos mitos, ritos e modos de agir verbalizados pelas professoras - refere-se à balcanização, especialmente no que tange à permeabilidade baixa e permanência elevada (HARGREAVES, 1998).

As trajetórias das professoras são marcadas pela permeabilidade baixa no sentido que ao ingressarem precocemente na profissão, as aprendizagens profissionais concretizavam-se na prática profissional cotidiana e nas relações com os pares. Além disso, no caso das professoras que atuavam em escolas rurais, os processos de comunicação restringiam-se às interações com os profissionais da GERED a qual pertenciam. E no caso das professoras lotadas nas zonas urbanas, ocorriam principalmente nas relações e partilhas com os colegas da mesma área do conhecimento, especificamente da matemática, caracterizando, portanto, a colaboração. Outro aspecto associado a balcanização refere-se à permanência elevada, na medida em que as professoras permaneciam longos períodos de tempo em uma mesma instituição, que no caso das escolas da zona rural, levavam a um isolamento prolongado e severo do professor em relação às mudanças das culturas profissionais.

Por fim, a análise evidencia que as crenças, os valores, os hábitos e as práticas estabelecidas influenciavam decisivamente o trabalho dos professores, na medida em que ajudavam a conferir sentido, embasamento e identidade aos professores e ao seu trabalho naquele contexto específico. E nas tramas das relações pessoais e profissionais das professoras colaboradoras e no enredo das suas rotinas de trabalho, tomaram lugar distintos elementos da cultura profissional docente, que marcaram as práticas destes profissionais e os percursos educativos daquele contexto e época. E explicitar estes elementos é uma forma de resgatar e valorizar elementos da cultura profissional específicos daquele contexto e momento histórico, elementos estes que deram forma aos processos de ensino e aprendizagem ao longo de algumas décadas, compondo, portanto, uma versão da história do ensino da matemática daquela região. É, também, uma possibilidade de dar voz às professoras que mediante condições adversas de trabalho delinearam os caminhos da matemática e da educação matemática no ensino escolar no oeste catarinense.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos em especial as cinco professoras - nomeadamente Euri, Glaci, Helena, Janice e Salete - que participaram de nosso estudo e aceitaram conceder-nos entrevistas, por meio das quais constituímos as narrativas de suas histórias de vida.

REFERÊNCIAS

- BERTRAND, Yves. **Culture Organisationnelle**. Quebec: Quebec Presses, L'Université du Québec, 1991.
- BOAVIDA, A.M.; PONTE, J.P. Investigação Colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55
- BORGES, Maria Paula de Almeida. **Professores: imagens e auto-imagens**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa.
- DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**, Porto: Porto Editora, 1997.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. New York, NY: Macmillan, 1986. p.119-161.
- EURI. **Narrativas**. Chapecó, Santa Catarina, 28 dezembro.2015.

FIALHO, I.; SARROEIRA, L. Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. **Educação: Temas e problemas**, n. 9, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2PH9v5C>>. Acessado em: 20 mar. 2017.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, São Paulo, v.11, n. 19, p. 9-56, 2003.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. In: Congresso Iberoamericano de História da Educação Matemática, 1., Portugal. **Anais...**, Portugal, 2011.

GLACI. **Narrativas**. Chapecó, Santa Catarina. 28 janeiro. 2016.

GOMES, Adelino Duarte. **Cultura Organizacional**: comunicação e identidade. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

HELENA. **Narrativas**. Planalto Alegre, Santa Catarina. 22 janeiro. 2016.

JANICE. **Narrativas**. Chapecó, Santa Catarina, 28 janeiro. 2016.

JUNQUEIRA, Eduardo. Garotão nota dez. **Veja**. São Paulo: Ed. Abril, p. 9-13, Ago. 1998.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

LIMA, Jorge Ávila. **As Culturas colaborativas nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2003.

LOOS, Helga. **Atitude e desempenho em matemática, crenças auto referenciadas e família**: uma path analysis. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-19, 2009.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SALETE. **Narrativas**. Águas Frias, Santa Catarina. 14 julho. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 1993. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

SCHEIN, Edgar. **Organizational Culture and Leadership**. 3rd edition. São Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SECO, Vítor Manuel Monteiro. **Cultura de Escolas e Culturas Profissionais Docentes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação - Administração Escolar). Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.

SEGALLEN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio Janeiro: FGV, 2002.

SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Revista Educar**, Curitiba, v.28, p.201-216, 2006.

TEIXEIRA, Manuela. **O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais**. Lisboa: Editora McGraw Hill,1995.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior das escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 151-179, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22.mar.2017.

ZACARIAS, Sandra Maira Zen. **A matemática e o fracasso escolar: medo, mito ou dificuldade**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

RECEBIDO EM: 26 dez. 2017

CONCLUÍDO EM: 11 abr. 2018