

### 3

## Uma pesquisa sobre professores itinerantes

### **Trabalho e festa**

*Gonzaguinha*

Pro homem pra quem o trabalho é festa  
Todo dia é de festa, é mais mió  
Porque a sua festa é a sua vida  
E o fruto do trabalho é mais maior  
É toda recompensa de esforço  
É a alegria no derrame do suor.

Bate o tambor, companheiro  
Chamando o povo d'aldeia  
Hoje é o meu coração  
Que faz a farra e incendeia.

É meu direito à preguiça  
É meu direito ao fazer  
Ser dono do meu trabalho  
É meu direito ao prazer.

É doce e sal reunido  
No calo da minha mão.  
Trabalho, festa, pessoa  
Vida no meu coração.

Apresento o desenho da pesquisa que fiz para entender melhor o fenômeno da itinerância. Depois de colocar rapidamente os objetivos do estudo e os instrumentos de coleta de dados, procuro descrever detalhadamente a metodologia e os fatores que levei em consideração para a seleção dos entrevistados. Falo, então, das principais características dos sujeitos da pesquisa e acrescento, ao final, alguns dados de fundo, colhidos das entrevistas, que ajudam a entender melhor o lugar de onde esses professores falam.

Invisto mais do que esperava nos dados de contexto, na última parte deste capítulo. Procuro, contudo, não entrar em muitos detalhes e nem discutir com autores neste momento. A intenção é tão somente a de contextualizar o leitor, aproveitando as informações mais gerais que foram obtidas dos primeiros cruzamentos realizados depois da pesquisa de campo.

### 3.1 Objetivos do estudo

Convém formular os objetivos, pois foram orientadores do trabalho de campo e servem de base para que o leitor possa entender as opções teóricas e as analíticas que tive que fazer na apresentação deste relatório.

Como em qualquer pesquisa acadêmica, persigo a construção de um conhecimento novo a partir de um conjunto de idéias e conceitos, no caso, confortavelmente aceitos no campo da sociologia da educação. Pela complexidade do tema, algumas questões terão que ser discutidas interdisciplinarmente, ultrapassando a fronteira da sociologia e chegando à psicologia social, como é o caso da psicodinâmica do trabalho, que comporta uma dimensão pessoal e social. Em todos os casos, a interlocução com autores de outras áreas, como a própria filosofia, procura reforçar os conhecimentos no campo da sociologia. Desta forma, viso ao confronto de uma teoria, elaborada por autores que estudam a escola e o trabalho docente, com o levantamento empírico realizado junto aos professores entrevistados.

Especificamente, a pesquisa de campo tem como objetivos:

1. *Analisar as características de professores que trabalham em diversas escolas.* Cada entrevista está voltada para o levantamento de características pessoais e profissionais dos professores entrevistados. A proximidade entre identidades pessoais e profissionais é maior no magistério. Para a discussão do trabalho docente na perspectiva de sua profissionalização este levantamento é necessário.

2. *Identificar as estratégias usadas pelos professores diante da multiplicidade de instituições em que trabalham.* Trata-se de considerar o que fazem e como lidam com as várias escolas em que lecionam. Em geral, se supõe que haja mais problemas com esses professores, “divididos” entre vários estabelecimentos de ensino. Daí a importância de conhecer e investigar as estratégias utilizadas por eles.

3. *Relacionar o trabalho dos professores pesquisados com os diferentes contextos institucionais em que exercem a atividade docente.* Tendo as falas dos professores e mapeando os projetos institucionais, acredito ser possível estabelecer algumas relações entre os entrevistados e suas respectivas escolas. Essa relação do trabalho com a instituição é significativa para o estudo, pois a

escola é um dos poucos lugares em que se reconhece nos professores um trabalho profissional, no sentido tradicional de profissão. A diferenciação entre as escolas, expectativa razoável da descentralização administrativa dos sistemas de ensino, pode afetar mais intensamente o trabalho do professor multi-institucional.

### 3.2 Instrumentos de coleta de informações

Uma entrevista, semi-dirigida, foi o principal instrumento de coleta de informações sobre os professores e sua itinerância. A conversa seguiu três eixos:

- ✓ Eixo I: perfil dos entrevistados. Identificação do entrevistado, incluindo dados pessoais. Levantamento de sua formação, discriminando área e instituições de ensino em que estudou.
- ✓ Eixo II: trabalho, profissão, sentidos. Funções docentes, exercidas ao longo da carreira e atuais. Estratégias que utiliza para realizar o seu trabalho. Sua visão sobre a profissão, a relação entre a formação e a prática. Os investimentos pessoais na profissão. Crenças e valores, desafios e frustrações experimentadas no exercício do magistério. Percepções sobre as metamorfoses do trabalho, sobre suas condições de trabalho, salário, pressão das famílias e diferentes tipos de alunos. Solicitar que o professor fale sobre o que é ser professor para ele e qual o lugar do trabalho na sua vida.
- ✓ Eixo III: escolas. Segmentação, sobre turnos, séries e tipos de escola em que trabalha. Projetos institucionais, recolhendo a visão dos entrevistados sobre as diferentes escolas. Como vê especificamente o acompanhamento de seu trabalho em cada estabelecimento. Como lida com as distintas escolas.

Após as entrevistas, solicitei o horário semanal de cada professor. Justapondo os horários individuais, foi possível verificar a itinerância em diversos recortes: a itinerância entre as escolas e entre os segmentos, séries e turmas de uma mesma escola. Estas planilhas serviram de base para as informações de contexto, que aparecem descritas ao final deste capítulo, Além do mais, a partir delas é possível estimar o frenesi cotidiano de cada professor. Mesmo sem saber exatamente o que o professor fez em cada aula, a própria dinâmica do seu horário semanal traz à tona questões interessantes sobre o fenômeno da itinerância.

Depois de transcritas na íntegra, as entrevistas foram decupadas em 304 comentários que serviram de base para a construção dos dados. Foram a primeira tentativa de categorização. Organizei-os em:

- ✓ Perfil: dados pessoais, formação escolar, escolha profissional, tempo de magistério, titulação, funções docentes e docência precoce.
- ✓ Trabalho: início de carreira, disciplina ou controle de turma, organização escolar, acompanhamento das chefias, o bom trabalho, o trabalho em casa, características próprias, inspiração em mestre, controle do trabalho e mudanças na profissão.
- ✓ Itinerância: escolas, segmentos, turmas, séries, diferenças e semelhanças entre os estabelecimentos, participação no projeto político-pedagógico, material de trabalho, calendários escolares, contextualização, frenesi cotidiano, razão da itinerância, perspectiva de redução e como lida com a itinerância.
- ✓ Sentidos: interdisciplinaridade, significado da profissão, postura frente aos colegas, o tempo fora do trabalho, frustrações, conhecer o aluno pelo nome, a relação humana e desafios.

Muitas informações selecionadas na primeira categorização não tinham relação direta com o foco central do estudo, com os sentidos do trabalho de professores itinerantes. Contudo, ajudam a compor o lugar de onde falam os entrevistados. Por isso, recuperei alguns dados de contexto, descritos no conjunto de informações mais gerais, de modo especial a caracterização dos professores entrevistados.

O acompanhamento de um professor durante uma semana foi outro instrumento utilizado. O objetivo deste acompanhamento foi buscar uma observação ao nível experiência concreta do professor nas escolas e dentro das salas de aula. Foram 12 horas diárias acompanhando continuamente o professor, assistindo a todas as suas aulas e se deslocando com ele de uma escola para outra. Foi um instrumento que ganhou força à medida de sua realização. De início, pretendia ser apenas uma tática para estar em mais momentos junto ao professor e poder conversar informalmente. No entanto, graças à adesão do professor à proposta, o instrumento revelou muito mais e serviu de baliza para a compreensão das entrevistas de outra forma. Em síntese, a experiência concreta de circulação com o professor ajudou-me a focar melhor as questões realmente relevantes,

interferindo na própria construção dos dados que vinha fazendo a partir das entrevistas e fornecendo outra série de informações novas.

As observações foram reunidas num diário de campo a partir do qual escrevi o quarto item do terceiro capítulo, uma ilustração dos principais achados da pesquisa.

Um último instrumento foi a análise documental de projetos político-pedagógicos. Não analisei os projetos de todas as escolas, mas das mais representativas no conjunto implicado, por causa das várias recorrências, pois aconteceu que alguns professores tinham escolas em comum. Por outro lado, não estendi mais o número de projetos analisados pelo fato de, até onde fui, ter percebido que não apresentavam muitas diferenças entre uns e outros. Busquei neles uma identidade narrativa dos estabelecimentos e não encontrei. No entanto, os objetivos institucionais descritos foram de grande valia para a reflexão sobre a interpretação desses mesmos objetivos que cada professor faz dentro da sala de aula. Algo sobre o trabalho prescrito também foi possível contextualizar a partir da leitura desses documentos.

A terceira parte do capítulo sobre os resultados contém várias informações encontradas nesses documentos.

### **3.3 A escolha dos professores**

Para caracterizar a itinerância, optei por pesquisar professores que trabalham em três ou mais escolas. Os que trabalham em duas escolas já são considerados itinerantes. No entanto, acredito que a ampliação do número de escolas pode trazer mais facilmente os limites da itinerância em relação aos vínculos institucionais (ou sua ausência) dos professores pesquisados. Ao mesmo tempo, elevar o número de escolas teria seus reflexos na representatividade dos sujeitos da pesquisa. Se levasse em conta professores que lecionam em mais de uma escola estaria falando de representantes de quase um terço dos professores brasileiros que trabalham na mesma condição. Buscando professores que trabalham em mais de duas, sua representatividade no quadro de professores do Brasil cairia sensivelmente. A ausência e imprecisão dos dados publicados não permitem precisar o universo de professores que trabalham em três ou mais

escolas. Algumas projeções levam a acreditar que não ultrapassaria a casa dos 10%. Por isso, pesei mais a caracterização da itinerância do que a representatividade do grupo escolhido no conjunto dos professores brasileiros.

Em setembro de 2006, aproveitei um evento, promovido pelo Grupo Escolas Rio, que reuniu mais de 200 professores. Distribuí um questionário que ajudava a identificar professores itinerantes e aqueles que, identificados como tal, se dispusessem a conceder uma entrevista. Tive um retorno de 153 questionários de professores que trabalhavam em mais de uma escola, dos quais 36 atuavam em mais de duas e estavam dispostos a participar da pesquisa. Este conjunto de professores era representativo tanto da rede particular quanto pública. Mas logo percebi que não bastaria entrevistar quaisquer professores. Usar como parâmetro de seleção somente o número de escolas em que o professor trabalha não seria suficiente.

Desde o princípio coloquei em questão o lado mais pejorativo do fenômeno da itinerância, sintetizado no apelido “professor taxista”. E se, ao contrário, eu encontrasse professores que, apesar do reduzido número de horas dedicado a cada estabelecimento escolar, ainda assim fossem bem conceituados pelos alunos, colegas e chefias? Esta perspectiva mostrou ser interessante desde o início. O senso comum, que não se pode desprezar como fonte de dados confiáveis, diz que um professor que leciona em muitas escolas não consegue ter vínculos com nenhuma deles e nem com seus alunos. No entanto, um levantamento prévio de professores itinerantes mostrou que vários deles tinham o reconhecimento de suas chefias. Mesmo trabalhando poucas horas na escola, diretores e coordenadores faziam questão de mantê-los no quadro docente da instituição. Em muitos casos, eram reconhecidos pelo trabalho que faziam não apenas como bons conhecedores dos conteúdos específicos de suas disciplinas, mas por sua contribuição para a concretização dos objetivos que davam identidade à escola. Uma rápida sondagem junto aos alunos desses professores itinerantes que eram reconhecidos como bons profissionais mostrou que conseguiam a proeza de estabelecer laços estreitos com seus alunos, tanto quanto ou até mais fortes que outros professores de dedicação exclusiva. Muitos professores itinerantes são lembrados pelos alunos nas homenagens que fazem nas solenidades de formatura na escola básica. Tudo isso não estaria contradizendo o senso comum?

Por que não trabalhar somente com bons professores? Era a idéia que me ocorria, na falta de outro termo que dissesse mais que “bom professor”. Formando um grupo de professores que não se encaixasse na idéia do senso comum acerca de professores itinerantes traria outra perspectiva ao estudo. Essa perspectiva poderia fazer a diferença em meu mergulho no enigma do trabalho docente. Mas, por outro lado, poderia ser um viés da pesquisa que iria comprometer os resultados. Contava apenas com a intuição, própria e de muitos com quem conversei sobre a questão, de que, de forma alguma, estaria enviesando. Somente os bons professores poderiam fazer emergir os aspectos mais positivos do trabalho docente, aqueles esquecidos pelas avaliações governamentais. Por outro lado, essa sempre foi a intuição, sua condição especial não seria desprovida de precarização. Em outras palavras, trabalhar com bons professores seria a única forma de trazer aspectos positivos e negativos da docência. Professores frustrados certamente exporiam muitas situações que precisam ser estudadas, mas pouco teriam a revelar além do que já foi mostrado pelas avaliações governamentais ou pelo pelos pesquisadores do campo. A inclusão desses professores frustrados, então, é que seria o viés, porquanto não se encaixariam na dupla perspectiva da pesquisa: reveladores de aspectos negativos e positivos da profissão.

Outras pesquisas propuseram o mesmo tipo de escolha sem enviesar-se. Quem me ajudou a lidar mais diretamente com o conceito de bom professor foi Cunha (1994). A autora descreve a dificuldade que também encontrou para trabalhar com essa noção. Em sua tese, mostra que as características e/ou atributos que compõem a idéia do bom professor são fruto de um julgamento individual, embora este seja, inevitavelmente, socialmente dimensionado. No seu trabalho, a autora partiu do julgamento de alunos e foi cotejando os resultados do seu levantamento com uma discussão sobre as expectativas ideológicas que a própria sociedade cria a respeito da escola, dos professores e de sua prática. (Cunha: 1994, p. 133-148).

No meu caso, fui em busca de bons professores a partir da indicação dos responsáveis institucionais pelos professores, os coordenadores pedagógicos, mas procurando aferir, de alguma forma, tais indicações com outros professores que conheciam os professores indicados e mesmo com os próprios alunos desses. Foi de grande ajuda, nesta empreitada, o Grupo Escolas Rio, que reúne professores, coordenadores, orientadores, supervisores e diretores de várias escolas do Rio de

Janeiro. A maioria das instituições oficialmente representadas é da rede privada. Mas, o interessante neste grupo é que ele se tornou uma instância supra sindical, pois patrões e empregados estão juntos na organização, e a mais representativa de escolas, sendo franqueada a entrada a profissionais de estabelecimentos públicos, privados, leigos e confessionais das mais variadas denominações religiosas. Não existe na Cidade do Rio de Janeiro, seguramente, nenhum grupo tão representativo da diversidade de escolas da região.

A partir da indicação de participantes do Grupo Escolas Rio, fui montando um quadro de possíveis entrevistados. Um colega do GEProf (Grupo de Pesquisa sobre a Profissão Docente), que exerce a coordenação pedagógica de determinada escola, foi fundamental para minha chegada aos primeiros professores. Quando as entrevistas começaram os próprios entrevistados também fizeram as suas indicações. À medida que as entrevistas avançavam, os entrevistados já não precisavam fazer suas indicações.

Não consultei todos os superiores e tampouco todos os alunos. Nem foi necessário, visto que as unanimidades logo apareciam. As confirmações se deram através de contatos telefônicos, via e-mail ou conversas informais. Na porta das escolas, as respostas dos alunos foram decisivas em muitos casos. Tenho certeza de todos os professores entrevistados têm o reconhecimento tanto da parte de suas chefias quanto da de seus alunos e, ademais, são entusiasmados e felizes em seu trabalho.

Pelos critérios adotados, os acima descritos e outros que explicarei a seguir, trabalhei com um grupo de 12 professores. Parei de contar os possíveis entrevistados que se encaixavam nos critérios acima e dispensei as indicações quando passaram de setenta. Se tivesse incluído o dobro ou o triplo de professores no grupo de entrevistados, acredito que isso pouco alteraria os resultados, uma vez que os temas se repetiam e as visões se complementavam na sucessão das entrevistas. Poderiam surgir alguns dados novos se o grupo fosse maior, mas o essencial foi garantido. Nas últimas entrevistas, realizadas quando as primeiras já estavam em processo de análise, ficava patente certa saturação de alguns temas. A relação que mantinham com seus alunos, como lidavam com os conteúdos nas diferentes redes de ensino e as relações com as escolas são exemplos de informações recorrentes onde os últimos entrevistados confirmavam o que havia sido levantado nas primeiras entrevistas. Deste modo, formei a convicção de o

conjunto de professores escolhidos foi suficiente para o levantamento que me propus realizar.

### **3.4 Outros fatores a considerar**

Os critérios fundamentais para a escolha dos entrevistados foram explicados no item anterior. Contudo, considerei outros fatores que auxiliaram a montar o grupo.

Um fator muito importante foi o gênero. É sabido que o magistério é, cada vez mais, uma carreira feminina, porém o processo da feminilização é mais reduzido no ensino médio, o que faz tender para maior equilíbrio dos gêneros, se descartarmos os professores das séries iniciais do ensino fundamental, professoras em sua grande maioria. Também pelo fato de buscar os sentidos do trabalho, será importante cotejar opiniões femininas e masculinas sem preocupação de manter correspondência com as proporções reais de professoras e professores que lecionam de 5ª série ou 6º ano em diante.

Outro fator a considerar no processo de definição da pesquisa foi o tipo de estabelecimento em que os professores pesquisados trabalham, se públicos ou privados. O maior empregador de professores no Brasil é o governo. Mas a inclusão da rede privada é necessária pelas mudanças ocorridas nas últimas décadas. Na vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), presenciamos um crescimento significativo de funções docentes, indo de 1.617.611 em 1997 para 2.266.449 em 2006, de acordo com o acompanhamento estatístico realizado pelo INEP. Na dependência administrativa federal encontramos o menor crescimento absoluto e mesmo diminuição percentual desta rede no total das funções docentes do Brasil (passou de 10.059 funções ou 0,59% em 1997 para 14.825 funções ou 0,56% em 2006). É preciso considerar também o processo de municipalização, mais evidente nas áreas urbanas, onde fica patente a troca de dependência administrativa da esfera estadual para a municipal (em 1997 a rede estadual em zonas urbanas empregava 759.320 funções ou 57,05% em 1997 e passou a empregar 908.150 funções ou 40,07% em 2006; as redes municipais empregavam apenas 356.823 ou 26,81% em 1997 e passaram a comportar 823.039 ou 36,31% das funções docentes em

áreas urbanas em 2006). Basicamente, houve uma troca do ente federativo empregador. Na realidade, nas áreas urbanas a escola pública perdeu espaço para a rede privada durante a vigência da atual LDB. Em 1997 existiam 205.463 funções docentes nas redes particulares de ensino, número que correspondia a 15,44% do total das funções docentes em áreas urbanas do Brasil. Em 2006 encontramos 522.010 funções em escolas privadas situadas em áreas urbanas, número que passou a representar 23,03% do total de funções docentes em âmbito nacional. Essa participação percentual tem se estabilizado desde 2003.

No caso do Rio de Janeiro, as escolas federais, que são contadas nos números acima, são o Colégio de Aplicação da UFRJ e o Colégio Pedro II. Ficam de fora, por serem computados na formação profissional, a Escola Politécnica Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RJ). Na esfera estadual, além das escolas estaduais, temos o Colégio de Aplicação da UERJ.

No decorrer do levantamento que fui fazendo para chegar aos meus professores, percebi que o regime contratual de algumas escolas públicas poderia dificultar a existência de professores multi-institucionais. O Colégio Pedro II tem em seu quadro professores contratados e concursados. O segundo grupo segue um regime de dedicação exclusiva. Mesmo que na prática essa dedicação exclusiva não impeça o exercício da docência em outra instituição, tal regime contratual reduz consideravelmente as possibilidades de encontrar aí um professor que leccione em três ou mais escolas. A grande maioria dos professores dos Colégios de Aplicação da UERJ e UFRJ, por outro lado, também é de tempo completo. Esse fator reforçou a consideração da rede privada em minha amostra, pois aí o mais comum é justamente o oposto, ou seja, contratação por horas determinadas de serviço efetivamente prestado.

Nas séries iniciais, outro fator a considerar, os únicos professores com possibilidade de trabalho em mais de duas instituições de ensino são os que não têm regência de turma, isto é, aqueles que lecionam alguma disciplina específica, tais como Educação Física e Arte. Mas pode ocorrer que, buscando os professores de 5ª série ou 6º ano em diante encontre alguns que estejam também nas séries iniciais. O mesmo pode ocorrer com professores que estejam lecionando no nível superior. Mas, nesses casos, considere a sua atuação na escola básica. Em síntese, minha busca se deu entre professores da escola básica que lecionam da 5ª série em

diante, mas isso não impediu de aceitar aqueles que, além dessas séries, atuam também nas séries anteriores ou posteriores.

Mais um fator a considerar foi o tempo de exercício do magistério dos professores pesquisados. Já havia pré-definido, a partir dos ciclos de vida dos professores (Huberman, 1989 e 2000), que os com menos de dois anos de experiência não comporiam a amostra. Este dado é importante se considerarmos que os primeiros anos de docência, mais especificamente os dois primeiros, segundo o autor, são anos de prova. Os professores iniciantes sofrem o choque da realidade docente e, por isso, ainda avaliam sua continuidade na profissão. Acima de 25 anos pode haver grande desinvestimento na própria carreira, como mostra Huberman (1989 e 2000). Mas optei por não colocar um teto ao tempo de serviço, visto que a experiência dos professores mais antigos, quando continuam encantados com o trabalho, pode trazer muitas informações para o estudo.

Um último fator que considerei na formação do grupo diz respeito às disciplinas lecionadas pelos professores pesquisados. Gostaria de conseguir representantes das diferentes áreas, de acordo com o currículo predominante hoje.

### **3.5 Os professores entrevistados**

Realizei 12 entrevistas que duraram, em média, uma hora cada uma. O contato com a maioria dos professores foi significativamente maior. Desde a preparação da entrevista e depois delas quase sempre houve espaço para conversas mais informais. O tempo gravado, no entanto, foi mais reduzido e formal. Três entrevistas foram realizadas na residência dos professores. Todas as demais aconteceram em alguma escola onde o professor ou professora trabalhava.

Acredito que as características dos entrevistados sejam bastante representativas de professores com visão e prática capazes de fornecer ricas informações acerca do sentido do trabalho de professores itinerantes. A disciplina História entrou duas vezes, pois a entrevista de testagem continha dados que acrescentariam ao estudo. Por isso vem incluída junto com as demais.

História (teste). Filha de dona de casa e de engenheiro de minas, neta de agricultores. Sempre quis ser professora, sem saber exatamente de quê. Definiu-se pela História porque achava que assim poderia “mudar a sociedade”, ensinando

uma história crítica. Começou a dar aulas ainda como aluna de ensino médio, num curso pré-vestibular voluntário mantido pela escola católica onde estudava. Também gostava de dar aulas de violão, instrumento que domina razoavelmente. Fala da importância de alguns professores na sua escolha profissional, destacando o papel de uma professora da graduação, pela paciência que tinha com os alunos. Fez o mestrado em Educação. Leciona em uma escola particular e duas públicas, uma estadual e o Colégio Pedro II, contratada neste último. Está estudando para tentar o doutorado. Gostaria de trabalhar com formação de professores numa boa universidade. Tem cinco anos de magistério.

Matemática. Filho e neto de médicos. O pai teve ligação com escola, chegando a ser diretor de um colégio. Estudou piano profissionalmente, com formação na UFRJ. Foi estudar engenharia como alternativa profissional. Começou a dar aulas já na graduação. Atuando como engenheiro, foi dando aulas em cursinhos e logo fez sucesso. Atribui o seu sucesso à imitação de um grande professor que teve. Decidiu largar engenharia e ser professor por causa da possibilidade de um trabalho com gente, que via na escola. Fez a licenciatura só mais tarde, por exigência legal. O mestrado foi em matemática. Atualmente leciona em dois colégios particulares e duas instituições de ensino superior, sendo uma pública. Publicou cerca de 20 livros, alguns deles traduzidos em várias línguas. Tem mais de trinta anos de carreira.

Geografia. Filho de marinheiro de origem alemã. Depois de aposentado o pai teve outra atividade, de operador de Raios X na Rede Ferroviária Federal. O professor entrevistado começou trabalhando como inspetor de alunos, o que fez surgir a vontade de ser professor, pois sempre queria fazer alguma coisa ligada às ciências sociais. Teve dúvidas entre ser professor de Geografia ou História. Um professor de Geografia fez com que focasse mais nessa disciplina. Acredita que as histórias de viajante do pai também tenham pesado para a Geografia. Faz referência também à cultura do pai, que sempre o levava a visitar museus, daí o seu gosto por história. Sempre estudou em escolas públicas. Enquanto cursava a licenciatura passou a atuar na secretaria da escola, no atendimento a alunos de curso pré-vestibular. Para ele, esse contato com os estudantes foi importante, pois ouvia as avaliações que eles faziam sobre seus professores. Ali mesmo no curso começou a lecionar, antes de terminar a faculdade. Tem nível de especialização e

trabalha em duas escolas municipais, as duas matrículas ocupadas por concurso público, e três escolas particulares. Tem 22 anos de carreira.

Química. Filho de agricultores do interior baiano. Com a ajuda de irmãos mais velhos veio para o Rio de Janeiro. Sempre estudou à noite e trabalhou no comércio que a família instalou na cidade. A família investia muito no estudo. Queria ser médico, mas foi aprovado para o curso de Química, que começou na UERJ, no período diurno, mas teve que transferir para uma universidade privada. O gosto pela Química veio de excelentes professores que teve no segundo grau. Na graduação conseguiu a monitoria de Matemática. Foi convidado por um professor de Química da escola básica para dar aula em colégio antes mesmo de se formar. Com o acompanhamento deste professor, acha que obteve sucesso logo de saída. Começou o mestrado, mas não conseguiu terminar. Quer retomá-lo. Trabalha no CAP da UERJ, no Colégio Pedro II e em duas escolas particulares. Além disso, dá aulas particulares, para pagar o Imposto de Renda, segundo ele. Tem quase trinta anos de magistério.

Língua Estrangeira. O pai é médico e a mãe química, sendo quase todos os parentes da área da saúde. Sempre quis ser professora e desde cedo mostrou gosto pela Língua Francesa. Sempre se destacou pela excelência acadêmica na escola básica e sofreu pressões dos professores do colégio, à exceção de um professor de Português. Da família teve apoio. Começou a lecionar logo aos 18 anos, num curso pré-vestibular. Estudou à noite, trabalhando durante o dia. Antes de se formar já havia passado por várias escolas, como monitora ou professora. Fez o mestrado em Língua e Literatura Portuguesa. Trabalha no Colégio Pedro II (concurada), numa escola municipal e noutra privada. Quer voltar a estudar, fazendo o doutorado, para seguir carreira universitária. Tem 12 anos de carreira.

História. Filho de empregada doméstica e de eletricitista. Estudou em escolas públicas. Ritmista de várias Escolas de Samba, juntou dinheiro para fazer um curso pré-vestibular. Primeiro quis seguir a carreira militar. Quase foi aprovada em Direito, mas só conseguiu História na UERJ. Na faculdade foi bolsista de iniciação científica, o que o levou a procurar manter sempre um lado de pesquisador e outro na docência. Fez o mestrado em História. Trabalha com pesquisa na UERJ, tem uma matrícula em escola estadual e ainda trabalha em duas escolas municipais, dobrando a regência, e numa escola privada. Está se

preparando para o doutorado. Quer ser pesquisador e professor. Tem um pouco mais de cinco anos de magistério.

Artes. A mãe era costureira e o pai garçom. Os pais sempre investiram no estudo dos filhos. O primário estudou em escola pública, o ginásio em particular e o segundo grau no Pedro II. Sempre teve um dom especial para o desenho. Um primo fez Belas Artes e isso chamou a sua atenção para o curso. Sua escolha foi para as licenciaturas: história da arte, artes plásticas e desenho geométrico, concluindo as três habilitações. Enquanto cursava a faculdade foi chamada para lecionar em escola. Fez um curso de especialização em currículo. Trabalha em dois colégios particulares e na rede municipal, onde está prestes a se aposentar. Tem quase trinta anos de magistério e está investindo no seu próprio estúdio.

Educação Física. O avô materno foi radialista da Rádio Nacional, a mãe era do lar e o pai jogador de futebol. O pai, que jogou no Botafogo na época de Garrincha, influenciou sua escolha profissional. Decidiu-se pela Educação Física, mas chegou a cogitar agronomia por gostar de fazenda e animais. Fez a escola básica em escolas públicas. O pré-vestibular e a faculdade, cursou-os na rede privada, apesar de ter sido aprovado para a UFRRJ. Especializado em Futebol pela UFRJ, além de trabalhar em “escolinha de futebol” fora da escola, é concursado em duas matrículas no município, exercendo a função em duas escolas distintas, e trabalha numa escola particular, onde exerce também a função de coordenador de disciplina. Começou a trabalhar em 1986, ainda cursando a faculdade, numa creche, com psico-motricidade, que é o campo que mais gosta. Pretende fazer ainda uma especialização em marketing. Seu pai trabalhou com publicidade depois que deixou o futebol e ele próprio sente falta de maior preparação nessa área, pois promove vários eventos esportivos em seus locais de trabalho.

Biologia. Família de Marília, São Paulo. O pai era professor de Desenho Geométrico e Artes, chegando a ser diretor de escola estadual por muito tempo. Estudou o primário em escola municipal e o ginásio e científico numa escola estadual. Em Marília fez licenciatura curta em Ciências Físicas e Biológicas. Mudou-se para o Rio de Janeiro para cursar a faculdade de Biologia na UFRJ. Iniciou a carreira em 1980 e sempre trabalhou no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Já exerceu a função de coordenadora da disciplina por algum tempo. Hoje concentra suas atividades somente no ensino

médio, lecionando em três escolas privadas. Faz parte de bancas examinadoras de vestibular, estabelecendo ponte entre a universidade e a escola básica.

Física. É filho de dois professores universitários. O pai é professor de Anatomia e a mãe de Português. Coursou o ensino fundamental em colégios particulares e formou-se como Técnico em Edificações numa escola estadual. Iniciou o curso de engenharia, mas começou a desgostar da área quando começou a fazer estágio. Precisando de dinheiro, começou a dar aulas particulares na área de exatas e foi chamada para dar aula de Física num cursinho pré-vestibular. Dali foi logo para uma escola particular, que exigiu que, pelo menos, começasse uma licenciatura em Física. Fez o bacharelado e depois a licenciatura em Física na UFRJ. Trabalha em quatro escolas particulares: duas unidades distintas de uma mesma rede e em dois colégios confessionais católicos. Para 2008 está trocando as aulas de uma das unidades da rede particular para assumir a 8ª série de uma escola judaica. Nas demais, trabalha no ensino médio, do qual é bastante crítico pela pressão exercida pelo vestibular no segmento. Prepara-se para fazer mestrado no exterior para conhecer outra realidade educacional.

Ciências. Vinda de uma típica família de classe média em ascensão dos anos 70, a mãe era do lar e o pai bancário. Toda a sua formação se deu em escolas públicas: escola municipal no primário, Pedro II a partir daí e UFRJ no curso superior. Sua primeira opção no vestibular foi comunicação, mas trocou para biologia logo no segundo semestre. Definiu-se cedo pela licenciatura, pois via mais possibilidades de emprego neste ramo e sentia muita vontade de voltar para a escola. Fez o bacharelado depois. Começou a trabalhar como estagiária de Iniciação Científica, levando animais para escolas e trabalhando num projeto alternativo de ensino de ciências para crianças. Trabalha em três escolas: duas particulares e uma municipal. Numa das escolas privadas acumula a docência com a coordenação de área.

Língua Portuguesa. Filha de uma professora de Jardim de Infância formada no Instituto de Educação e de funcionário da Petrobrás. Coursou o primário numa escola particular, o restante da escola básica no Pedro II e graduação na UERJ. Na época do vestibular via três opções de carreira e muitas dúvidas: Jornalismo, Direito e Letras. A terceira opção entrava mais como uma possibilidade de reforço para as duas anteriores. Nunca se via dando aula. Começou Letras antes das demais, acabou gostando e optando pela área, embora

mantivesse sempre uma possibilidade de tentar passar em concurso público. Começou a trabalhar no último semestre da faculdade. Hoje leciona em três escolas confessionais católicas. Está cursando a terceira especialização.

### **3.6** **Algumas informações de contexto**

Todos os professores pesquisados iniciaram suas atividades docentes antes mesmo de se formarem na disciplina que ministram atualmente. Não tenho condições de dimensionar o quanto esta docência precoce possa ter influenciado a itinerância de cada um deles. O fato de começarem a lecionar precocemente, se associado à constatação de que apenas dois deles pensavam em ser professores na época em que eram alunos de colégios, quando se fazem as escolhas profissionais, pode ter muitas leituras possíveis.

Tentando não ser enfadonho, procurarei descrever mais detalhadamente essas primeiras experiências docentes dos professores pesquisados, pois formam um pano de fundo sobre o qual o conjunto de análises é projetado. Vou falar separadamente de duas fases que marcam a entrada deles no magistério: antes e depois de formados. Entendo que as primeiras experiências, quando ainda estudantes, são diferentes do início da carreira. Podem não ter uma relação direta com a itinerância ou com os sentidos, que ao final das contas, dão ao que fazem hoje, mas acredito que lancem luzes às características gerais, que relatei anteriormente, e sirvam para apresentá-los melhor ao leitor, que não pôde olhá-los nos olhos. Quero apenas falar deles, de sua docência precoce e início de carreira, sem muitas discussões. Por vezes, até, fazê-los falar diretamente. Mostrar circunstâncias, enfim, sem discutir as implicações desta ou daquela experiência.

Das primeiras categorizações tentadas, na análise das entrevistas, emergiram as outras itinerâncias vividas pelos professores. Quando me propus o estudo do fenômeno da itinerância, o desenho da pesquisa foi voltado para a itinerância entre as escolas. As entrevistas mostraram outras tantas itinerâncias dentro de uma mesma escola. Cada segmento tem a sua própria lógica e objetivos. O ensino médio é muito diferente do ensino fundamental. Um professor que leciona nos dois segmentos sente as diferenças, ainda que na mesma escola. A mesma coisa acontece dentro de um único segmento, quando o professor leciona

em várias séries. Até mesmo, dependendo do tamanho da escola, o fenômeno da itinerância pode ser percebido dentro da uma mesma série, quando esta comporta várias turmas. Meu estudo não pretende abarcar a itinerância que acontece dentro de uma mesma escola, mas algumas observações dos professores entrevistados em relação a esse tipo ajudam a dimensionar o ritmo e as adaptações mobilizadas por ele no cotidiano. Também aqui não procurei outra coisa senão retratar a situação, desenhando um quadro que certamente será familiar aos professores que, mesmo não sendo itinerantes entre escolas, vivam situações de itinerância dentro de um mesmo estabelecimento de ensino.

### Docência precoce

A professora de Biologia parece ser quem, no grupo, começou mais tarde. Havia feito a licenciatura curta em Ciências Biológicas, atendendo a um desejo paterno. Mas enquanto cursava o bacharelado em Biologia, a sua formação principal, começou a trabalhar regularmente numa escola em que está até hoje, quase trinta anos depois.

A metade dos professores começou lecionando em cursinho pré-vestibulares. Chama a atenção as referências às oportunidades de trabalho nos ditos cursinhos, pela liberdade de contratação, quase sempre de professores leigos que se mostram competentes em determinados conhecimentos. Livres de exigências legais que condicionem a prática docente à titulação em algum curso de licenciatura, os cursos livres, como são os pré-vestibulares, abriram as primeiras portas para seis desses professores pesquisados.

Podemos perceber algumas diferenças em relação à experiência desses professores nos cursinhos. Os professores de Matemática e Física faziam engenharia quando começaram a lecionar. O trabalho no cursinho estava diretamente ligado aos conhecimentos trabalhados na faculdade. No caso do professor de Geografia, sua experiência no cursinho passou por uma etapa anterior à docência, como inspetor de alunos. Sua atividade no cursinho, em princípio, não estava ligada à área de conhecimento que estudava na faculdade. Mas, como afirma na entrevista, o contato com os alunos proporcionou-lhe algumas intuições pedagógicas e lhe deu suporte e segurança para se aventurar nas primeiras aulas, como auxiliar de professores em estudos específicos. Essas atividades serviram de

inspiração para uma experiência decisiva e criativa ao final da licenciatura, como relata:

“A faculdade dava uma opção: ou você fazia o estágio tradicional ou você podia montar um curso. Achei melhor montar um curso com uns colegas. Achávamos que não viria muita gente e que seria moleza. Foi na época da primeira guerra entre Irã e Iraque. Caímos na besteira de preparar um curso sobre este conflito e oferecê-lo como um curso pré-vestibular. Lotou. Pré-vestibulando, pelo menos naquela época, pegava qualquer coisa. Correu a notícia que na faculdade havia um curso pré-vestibular sobre a guerra Irã-Iraque. Encheu. Tivemos que enfrentar, de cara, aquele bando de gente. Mas foi legal.”

(João - Geografia)

A professora Berta, que também começou sua atuação em curso pré-vestibular, não assumiu diretamente uma turma. Tinha somente 17 anos, na época, quando foi convidada para a monitoria de Português e Literatura num destes cursos. No ano seguinte, quando estava apenas começando a faculdade de Letras, passou a substituir definitivamente o professor de quem era monitora. Coursou a faculdade inteira lecionando.

Como já tive a oportunidade de esclarecer, conto com duas entrevistas na área de História porque a entrevista teste abriu tantas possibilidades de estudo que acabei incluindo-a no rol de minhas análises. Achei significativo o fato de ambos os professores de História terem ensaiado suas primeiras experiências docentes em cursinhos pré-vestibulares comunitários. O detalhe torna-se mais intrigante se considerarmos que, na época, os dois tinham motivações opostas para o estudo de História: um pensava na faculdade como uma forma de entrar para o “Quadro Complementar do Exército”, seguindo a carreira militar, e a outra queria estudar História para “mudar a sociedade”. Estas disparidades entre eles já não existem hoje. Ambos estão bastante alinhados com a perspectiva crítica da História. O professor percebeu que a faculdade oferece outras oportunidades tão interessantes quanto a carreira militar e hoje participa ativamente de grupos de historiadores alinhados com estudos culturais afro-brasileiros. A professora confessa que percebeu que a mudança social não acontece somente com professores de História críticos, mas que é preciso mudar outras coisas na escola para que professores críticos possam colher mais resultados do seu trabalho. Não é à toa que agora, depois de um mestrado em Educação, pretende aprofundar seus estudos sobre a profissão docente, de modo especial a socialização profissional, em seu projeto de doutorado.

O estágio foi o início da caminhada docente de três dos entrevistados. O professor de Química, por exemplo, depois de ter atuado como monitor desde o segundo ano de faculdade, passou a dar aula no colégio de aplicação de sua faculdade a partir do terceiro ano. A experiência docente deste período foi decisiva em sua opção como professor, uma vez que atuou, no início da carreira, como engenheiro químico concomitantemente às suas atividades docentes.

Para a professora de Língua Portuguesa, o estágio também deixou suas sementes. Apesar de não estar muito convencida a ser professora, pois continuava tentando concursos públicos em outras áreas, que exigiam somente o ensino superior, o vínculo criado com a escola durante o estágio foi fundamental para colocá-la no mercado de trabalho e, provavelmente, enveredá-la definitivamente para o magistério.

A fala da professora de Ciências mostra muito bem o potencial que o estágio tem de abrir portas para o futuro professor e de tornar quase natural a transição do ser aluno para o ser professor. Principalmente quando conta com um grupo de referência, professores e estudantes que possam ajudar o aprendiz de professor a lidar com os desafios da escola. No caso dela, mais que um estágio docente, tratava-se de uma iniciação científica que incluía determinadas práticas docentes.

“Existia uma professora na universidade que tinha bolsa da CAPES e instituiu um grupo de estudos de formandos para trabalhar com ela no projeto. Durante um ano eu fiquei nesse grupo de estudos. (...) A professora fazia algumas atividades em escolas municipais. Levava animais para mostrar às crianças. Ela tinha um verdadeiro zoológico. Hoje em dia não é tão ecológico assim, mas na época era uma novidade. A gente ia para aulas de ciências, mas também para a alfabetização. Fomos à Maré, por exemplo, onde a palavra chave era macaco e ela tinha um. Era tudo muito dinâmico. Em cima disto a gente fazia algumas leituras, com textos ligados às ciências e também mais pedagógicos. No grupo a gente discutia como trabalhar com tal escola e assim por diante. Foi uma experiência muito rica. Tínhamos outros professores envolvidos. Lembro de uns de Física. E foi aí que fui aprender uma Física menos matemática e mais uma Física que pudesse ser aplicada ao ensino fundamental. Foi um período também de contato com os jovens nas escolas.”

(Alessandra - Ciências)

Diferentemente dos demais entrevistados, a professora de Artes iniciou o seu trabalho diretamente em colégio regular, quando ainda cursava a faculdade. No seu caso, o estágio parece não ter sido de grande importância. Seu ensaio já foi real, indo parar diretamente nas salas de aula de uma escola particular, certamente de forma muito semelhante a tantos professores por este Brasil afora.

Estas primeiras experiências, como se percebe, surgiram sem grandes esforços. Quando se sabe das dificuldades de entrada no mercado de trabalho para recém-formados, em todas as carreiras, mas especialmente no magistério, a concomitância do exercício docente com a formação inicial parece ser um diferencial do grupo pesquisado. Seja como for, se em cursinhos, monitorias, estágios ou assumindo diretamente uma sala de aula, todos os professores pesquisadores tiveram um exercício precoce da docência. Este fato pode ter muitas implicações no processo de profissionalização destes professores. O contato precoce deve ter incrementado a sua socialização profissional, resultando em desenvolvimentos profissionais ligeiramente aproximados, como tentaremos discutir mais adiante.

### Início de carreira

O início da carreira ajuda a contextualizar melhor os entrevistados. Entendo como início de carreira a fase da experiência docente que começa onde termina a formação inicial. Por causa da precocidade do grupo estudado, este início se confunde, às vezes, com as primeiras experiências docentes, visto que muitos deles continuaram a trabalhar nos próprios estabelecimentos onde estagiaram ou já atuavam como professores leigos. Mas acho importante tratar esta fase separadamente, especialmente nos casos dos professores que tiveram uma experiência docente muito incipiente até a conclusão do curso, pois nela podem aparecer alguns indícios de autonomia profissional, quando, já diplomados, os professores têm que colocar em ação o arsenal de instrumentos estudados na graduação.

No caso da professora de História, que teve apenas uma experiência como professora voluntária, passar a viver exclusivamente do próprio trabalho foi um grande desafio. Uma coisa é o trabalho voluntário, especialmente quando se pode contar com o suporte econômico dos pais. Outra coisa é conseguir visibilidade no mercado de trabalho. Tendo feito a graduação numa das mais conceituadas faculdades de História da região, esperava passar imediatamente em qualquer concurso público. Quando isso não aconteceu, tentou manter alguma vinculação com a academia, preparando-se para o mestrado. Seria mais uma estudante a retardar a entrada na carreira por conta da pós-graduação emendada na graduação

Mas seu desejo de dar aulas fez com que continuasse atenta às oportunidades. Quando uma possibilidade apareceu, foi insistente. Por seu relato, este momento gerou ansiedade e expectativas, mas sobressai a sua convicção de iniciar uma carreira docente.

“Quando me formei, eu fiquei procurando trabalho. Fiz logo um concurso público e não passei. Aí um colega meu, com quem eu fazia oficinas sobre história local, junto com uma professora da UFF, queria deixar uma das escolas. Ele trabalhava em seis escolas ou mais. Em outubro ele não estava agüentando mais uma delas e me perguntou se eu queria. Eu estava estudando para o mestrado e ele também. Disse que não estava dando para estudar e que pensava em deixar uma delas. Perguntou se eu queria as suas aulas e eu logo respondi que sim. Depois fiquei em cima dele. Mandei e-mail perguntando se a proposta estava valendo e insisti que eu queria as aulas. Ele acabou deixando e assumi no lugar dele em outubro. A primeira conversa aconteceu numa segunda ou terça feira e na segunda seguinte eu estava dentro da sala de aula. Ele simplesmente disse: “eu já conversei com a direção da escola. Você vai para uma entrevista para o pessoal da escola conhecê-la e daí você deve fazer um contrato de experiência.” Fui falar com a diretora e ela gostou de mim e já marcou para eu começar na segunda feira seguinte. Entre essa conversa com a diretora e a segunda feira eu passei muito mal. Não conseguia comer pensando na aula que eu tinha que dar. Eram, duas turmas de ensino médio. Uma de pré-vestibular e outra de primeiro ano. Eu ia chegar e fazer uma revisão de três meses de matéria porque na aula seguinte eles iriam fazer uma prova. Sempre que você está substituindo você tem que enfrentar algumas coisas muito ruins.”

(Áurea - História)

A primeira expectativa de Áurea, que era a de passar em concurso público imediatamente após a formatura, parece ser sonho para poucos. Normalmente, são remotas as possibilidades de coincidência entre a formatura e a publicação de editais públicos. As secretarias de educação não costumam promover concursos anualmente, ainda menos raramente depois da vigência de dispositivos legais que passaram a permitir que os órgãos públicos, em vez de preencherem as vagas ociosas por concursos, contratassem professores através da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), como qualquer empregador privado. O recurso à dupla regência, pela qual um professor concursado assume temporariamente uma segunda matrícula sem novo concurso, foi muitas vezes mencionado e utilizado pelos professores entrevistados. Por isso, considero que o início de carreira do professor de Geografia foi claramente diferente dos demais. Enquanto os outros iniciaram sua trajetória na rede privada, o professor João foi logo para a rede pública municipal. Já trabalhava em curso pré-vestibular, mas como inspetor de alunos. Ele conta que, logo depois de formado, o município abriu concurso. Foi um dos aprovados. Mas, como em todas as disciplinas ainda restaram muitas

vagas a serem preenchidas, pouco tempo depois foi publicado novo edital, que permitia que os aprovados no último concurso se inscrevessem. Fez as provas e foi novamente aprovado. A garantia de duas matrículas, através de concurso, foi fundamental ao seu desenvolvimento profissional. Sempre teve carga horária relativamente grande no ensino público e esta vivência deixou marcas fortes no seu modo de lidar com os desafios da educação atualmente, como pude perceber.

A entrada na efetiva atividade docente, via escolas privadas, colocou os professores entrevistados num disputado mercado de trabalho. As histórias contadas pelos professores entrevistados mostram que este mercado talvez seja mais fechado do que possa parecer. O contato informal com alguém que já está trabalhando foi o caminho de acesso ao mercado para a maioria deles. Berta relata que as portas das escolas se abriram para ela sempre por indicação. Alguém que a conhecia como aluna ou por causa de algum trabalho realizado. A professora de Artes também explicita que nas escolas particulares onde trabalhou sempre foi convidada por alguém.

Além de iniciar os professores no mercado de trabalho, a indicação de colegas também aparece como um fator a potencializar a itinerância dos professores. Uma vez numa escola e desenvolvendo um bom trabalho, os professores passaram a ser indicados por colegas que trabalhavam em mais lugares para irem para outras escolas. Ao trabalhar em mais escolas, os contatos aumentavam em projeção quase geométrica. Nas conversas informais, antes ou depois das entrevistas, fiquei impressionado com o conhecimento que os professores pesquisados tinham de outros professores. Várias vezes comentei com eles: “como o mundo é pequeno!”. Apesar de não nos conhecermos, bastavam alguns minutos de conversa para identificarmos vários professores conhecidos de ambos ou com quem já trabalháramos em alguma escola. Dentro de cada disciplina existe uma rede social de conhecimento que merece ser estudada. Alguns comentavam dados que mostravam um nível de conhecimento inclusive da linha de trabalho desses colegas, como ficou patente na conversa com o professor de Educação Física. Há anos a disciplina vem passando por um debate que abre várias possibilidades de trabalho bem distintas. Ao falar de alguns professores, nossos conhecidos comuns, o entrevistado de Educação Física conseguia indicar, inclusive, a que corrente de pensamento dentro da disciplina se filiava o colega.

A professora de Língua Portuguesa tentou começar por conta própria. Literalmente, como diz, pegou a lista telefônica e começou a levantar, nas páginas amarelas, todas as escolas próximas à sua casa. Preparou currículos e saiu distribuindo. Mas o seu primeiro emprego não veio através desta estratégia. Foi chamada para lecionar numa escola onde havia feito um trabalho de estágio, por indicação de sua professora de estágio, mas também pelas referências pessoais e impressões que ficaram a partir de sua atuação, como estagiária, no estabelecimento.

Sobre o início de carreira, ainda merecem rápidos comentários as experiências dos professores de Química e de Física.

O professor de Química começou a dar aula na própria faculdade onde se formou, ainda sem pós-graduação. Ficou vários anos com a maior carga horária no terceiro grau, em duas universidades, em cursos de Engenharia e Química. Depois de passar em concurso para o colégio Pedro II passou direcionar sua maior atenção para as escolas. Hoje só trabalha na escola básica.

O professor de Física lembra das aulas particulares que marcaram o seu início de carreira. Os demais professores podem ter passado pela mesma experiência no início, mas não comentaram nada a respeito em nossas conversas. Para o professor de Física parece ter sido importante para se firmar como professor. Conta que colocava anúncios em vários locais e formou uma boa clientela de alunos que o contratam para aulas particulares. Na sua opinião, foi aí que aprendeu muita Física, na hora de ensinar. Como pegava alguns alunos desesperados, além do conhecimento da matéria, acabou aprendendo a lidar com as dificuldades dos próprios alunos. Muitos que recorriam às suas aulas precisavam melhorar seus resultados no colégio e nem sempre o problema era falta de estudo. Muitas vezes se deparou com sérios problemas cognitivos.

### Múltiplas itinerâncias

Logo no início das entrevistas um dado chamou a minha atenção: para minha surpresa, os professores relativizavam as diferenças entre as escolas em que trabalhavam. Para a quase totalidade dos professores entrevistados, lidar com as diferenças institucionais não exige tanto esforço quanto lidar com as diferenças internas a uma mesma escola, as diferenças de segmentos, séries e até mesmo

entre turmas. Fiquei surpreso, pois havia me preparado para levantar as diferenças entre as escolas e as estratégias que professores itinerantes utilizavam para lidar com estas diferenças. É outro tipo de itinerância, que não é objeto do meu estudo, mas que ajuda a visualizar melhor o ritmo dos professores. Todas as itinerâncias estão implicadas no cotidiano deles. Por isso vejo a necessidade de falar um pouco da itinerância dentro de uma mesma escola, pois é significativa e agrava a outra, que acontece entre escolas diferentes.

O tamanho da escola impõe limites à sua organização. Nas escolas menores, onde cada série é constituída por uma única turma, o professor geralmente trabalha em muitas séries. É o caso do professor de Física entrevistado, que é o único professor da disciplina numa das escolas. Nas escolas maiores, a organização do trabalho dos professores varia de acordo com as preferências pedagógicas da instituição. Algumas preferem que o professor se concentre numa única série, sendo o professor de todas as turmas. Em escolas que têm mais de três turmas por série o professor pode ter uma carga horária considerável, dependendo da disciplina, estabelecendo maiores vínculos com o estabelecimento. Nestes casos, a itinerância interna praticamente não existe. Escola deste porte e com este tipo de política são poucas e muitas dessas investem em projetos interdisciplinares. O professor se livra da itinerância, mas acaba tendo que se envolver em projetos coletivos da série, o que, por si só, implica uma série de demandas de circulação. Em outras palavras, sai de uma itinerância vertical e entra numa itinerância horizontal. Outras escolas de grande porte, que poderiam alocar o professor numa única série, optam pelo trabalho em equipe dentro da disciplina. A série tem dois professores numa mesma disciplina, cada qual com algumas turmas ou dividindo as mesmas turmas, um assumindo a parte teórica e o outro as aulas de laboratório ou informática. Acontece em algumas escolas com este tipo de organização de a mesma dupla ser responsável por duas séries.

Não houve unanimidade dos professores em relação às suas próprias preferências. Uns dizem que o trabalho numa única série facilita a preparação das aulas. Esses que preferem trabalhar numa única série também não são unânimes em relação ao tipo de trabalho, se sozinhos ou com outro colega. A maioria prefere trabalhar sozinha, mas alguns vêm vantagens no trabalho partilhado com um colega da mesma disciplina, especialmente quando a escola reserva espaço e tempo para que eles possam se encontrar. Mas isso nem sempre acontece. Os que

preferem trabalhar em muitas séries alegam que os conteúdos não se tornam tão repetitivos. Dar cinco ou seis aulas sobre o mesmo conteúdo é mais cansativo, segundo dizem. Há os que defendem que não, principalmente quando a escola facilita o trabalho com tecnologias. Um simples retroprojetor, que não é uma tecnologia nova e está disponível em praticamente todas as escolas, pode dar outro sentido ao trabalho repetitivo. O professor de História relata que utiliza este recurso para não ter que escrever várias vezes os mesmos esquemas no quadro. Enquanto os alunos copiam e pode circular pela sala e acompanhar mais de perto os trabalhos dos alunos.

A organização que a escola faz das turmas também é o fator a influenciar a itinerância interna. Algumas turmas estão juntas há muitos anos e acabam construindo uma identidade própria. Isso provoca uma diferenciação grande entre turmas de uma mesma série. Outras escolas tentam amenizar esta diferenciação reagrupando as turmas periodicamente. Nas duas situações sempre existem diferenças de turma para turma e os professores que comentaram o assunto dizem não poder afirmar se a os reagrupamentos de fato amenizam as diferenças.

O horário em que o professor dá as aulas em cada turma tem grande influência, bem como a distribuição dos tempos semanais em cada turma. Geralmente as últimas aulas do dia são menos produtivas que as primeiras. O mesmo acontece com a distribuição das aulas na semana. Uma aula no primeiro horário de segunda não tem a mesma dinâmica que no primeiro tempo de quarta feira. A matéria flui de forma diferente em turmas com aulas geminadas ou separadas. Por exemplo, numa disciplina com três tempos semanais e o professor está na escola na terça e na quinta feiras. Uma turma pode ter dois tempos na terça e o terceiro na quinta, enquanto a outra pode ter um tempo na terça e dois tempos na quinta. Nas aulas de terça o professor pode ter começado num mesmo ponto da matéria, mas no retorno às turmas que fará na quinta feira cada turma iniciará de um ponto diferente. Isso faz, às vezes, com que termine a semana em assuntos diferentes, independentemente da identidade da própria turma. Acontecimentos externos à escola podem fazer diferença no rendimento das aulas em cada dia. As aulas da quinta feira, dependendo dos jogos de futebol que aconteceram na véspera, podem ter um ritmo muito diferente.

Como a escola organiza as disciplinas do currículo também altera a itinerância. Em algumas, por exemplo, a disciplina Língua Portuguesa é assumida

por um único professor. Neste caso, consegue estar mais presente na turma, pois a disciplina pode comportar quatro ou cinco tempos semanais. Outras subdividem a disciplina em Gramática, Literatura e Redação, cada professor assumindo uma delas, atomizando os conteúdos e exigindo maior itinerância do professor. O mesmo acontece em outras disciplinas. A Matemática pode ser dividida em Geometria, álgebra e Trigonometria. Ou Química, com a subdivisão em Orgânica e Inorgânica. Entram nestas variáveis também os laboratórios, onde alguns colégios preferem um professor específico para as aulas práticas. A entrada da informática em muitas escolas estendeu esta possibilidade de rompimento da disciplina a outras com cargas horárias menores.

Como se percebe, tantas possibilidades de organização dos professores em cada escola fazem com que o professor itinerante tenha a sua circulação entre uma escola e outra influenciada pelas itinerâncias internas a cada escola. O professor pode ser o de Redação num estabelecimento e o de Gramática em outro.

Em meio a tantos fatores ainda existem as diferenças entre os segmentos. O ensino médio tem suas características próprias de idade e de objetivos do ensino, mais voltados para o vestibular em muitos colégios. Alguns professores lecionam num segmento em uma escola e em outro noutra.

A sobreposição dos horários semanais dos professores entrevistados mostrou que todos são impactados pelas itinerâncias própria de cada estabelecimento. Alguns professores vão a três escolas num mesmo dia e outros podem ter um dia da semana em que trabalham numa única escola. O fato de estarem numa única escola em determinado dia, no entanto, pode não os tirar da itinerância real. Alguns estão mais concentrados em determinadas série num colégio, mas assumem várias turmas em outro. A maioria trabalha em quatro séries diferentes por conta disso.