

4

Os achados do estudo

Menino guerreiro

Gonzaguinha

(...)

Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho...

E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata...

Não dá prá ser feliz
Não dá prá ser feliz...

Este capítulo procura trazer os principais achados da pesquisa: a relação com os alunos, não priorização dos conteúdos e a condição docente própria da itinerância, que, ao mesmo tempo que reforça o isolamento dos professores em suas disciplinas, também os deixa mais livres em relação aos estabelecimentos de ensino.

Em um quarto item deste capítulo, apresento a rotina agitada de um professor itinerante pelo relato da semana em que acompanhei um dos professores pesquisados.

4.1

A relação com os alunos

Algo que sobressai no conjunto das entrevistas é a dimensão relacional do trabalho docente. Para os professores pesquisados, de uma forma ou de outra, a relação pessoal é o fundamento de suas escolhas profissionais, de um lado, mas, de outro, também é uma realidade que se impõe. Não há como fazer um bom trabalho em sala sem construir boas relações pessoais com os alunos. Os professores pesquisados mostram que a boa relação em sala é algo a ser preservado sempre, acima e até mesmo como condição do desenvolvimento dos saberes mais técnicos da docência.

O trabalho dos professores é interativo

Para Pedro, de Matemática, a dimensão relacional da profissão foi decisiva em sua opção pelo magistério. Desde a época da faculdade de engenharia dava aulas em curso pré-vestibular, atividade que conciliou com o exercício efetivo da profissão de engenheiro durante os primeiros anos de formado. Teve alguns anos de experiência docente, que lhe permitiram ponderar com tranquilidade as possibilidades oferecidas pela engenharia e pelo magistério. Gostava do trabalho técnico da engenharia, lidando com cálculos estruturais, mas o diferencial que via na docência era justamente a possibilidade de, além de trabalhar com a matemática, poder se relacionar mais com pessoas.

“Acabei terminando engenharia, mas eu gostava mais da atividade de ensinar porque lidava com gente. Trabalhei também como engenheiro, fazendo cálculo de estrutura, trancado numa sala com uma prancheta. Eu ficava muito solitário. De noite, quando eu ia dar aula no cursinho, era ótimo, pois eu me relacionava com gente”.

(Pedro - Matemática)

Para Débora, de Biologia, essa dimensão humana e relacional da docência está no cerne do seu exercício profissional. Sua fala tem o peso de quase trinta anos de magistério e de quem, através da Biologia, busca uma discussão crítica da ciência na sociedade atual. Para ela, o conhecimento científico da Biologia é pretexto para trabalhar a dimensão relacional.

“Ser professora para mim é ajudar outro ser humano a ser gente, a encontrar uma forma de lidar com o outro, com o diferente. (...) Isso é muito gratificante como profissão. Você tem o retorno no mesmo ano. Ao final de cada ano você consegue perceber o que é que você fez com a turma, consegue ver o resultado do seu trabalho, o que você alcançou daquilo que você havia se proposto fazer.”

(Débora - Biologia)

Nos dois casos acima, percebe-se uma identidade forte dos professores com suas matrizes disciplinares, Matemática e Biologia. No entanto, tem-se a impressão de que este é tão somente o lugar de onde falam. Ambos são reconhecidos, por alunos e coordenadores, pelo domínio quase absoluto da matéria que lecionam. Mas quando falam mais demoradamente sobre o seu trabalho quase não se percebe a disciplina que lecionam, tal a força da dimensão relacional.

O relato de Manuel também mostra a centralidade das relações humanas no trabalho do professor. Para ele, a realização na profissão passa mais pela

formação humana que consegue desenvolver do que pela técnica numa ou noutra modalidade esportiva que possa trabalhar nas aulas de Educação Física.

“Eu me orgulho muito de ser professor. Eu me encontrei no magistério. Eu gosto de lidar com os jovens, de lidar com pessoas. Sempre fui um cara comunicativo, expansivo, falo demais (risos). A Educação Física veio por influência do meu pai, mas a questão da educação, que é diferente daquele garoto que vai aprender a jogar, isso me agrada. O garoto que não entende uma regra ou que não sabe tratar o outro como deve e você o vê crescendo e evoluindo e sabe que você o ajudou a ser uma pessoa melhor, isso é muito bom. Você fez parte daquela formação. É uma coisa muito gratificante.”

(Manuel - Educação Física)

A percepção de que seu trabalho contribuiu para a formação pessoal do aluno é um indicador de efetivo trabalho realizado tanto para Manuel como para Débora, como se percebe em seus relatos. Mais do que uma realização pessoal, esse indicador de interação humana parece estar fortemente ligado ao trabalho docente, como saber necessário à realização do saber mais especificamente docente, que é ensinar, como mostra Roldão (2007). A autora identifica o “ensinar” como a função mais constante em toda a evolução histórico-social da profissão docente.

As circunstâncias das interações sociais que acontecem em sala de aula e o ensinar, como mostram os extratos dos professores de Matemática, Biologia e Educação Física, permitem aproximações e questionamentos das afirmações de Roldão. Ela vê uma tensão profunda entre duas dimensões do conceito “ensinar”, que é o saber mais genuinamente docente, segundo ela. De um lado, significa professar um saber e pode ser lido numa perspectiva mais tradicional de transmissão de saberes disciplinares. De outro, pode ser entendido como fazer com que outros aprendam, uma apropriação dos saberes disciplinares pelos aprendizes que implica uma dimensão mais ampla e pedagógica do trabalho (Roldão, 2007: p. 94). Esta segunda leitura é bastante compatível com o que observei nos relatos dos professores entrevistados, quando ressaltam a importância da interação com os alunos como condição para a aprendizagem.

A boa relação com os alunos é uma característica de todos os professores entrevistados. Todos foram escolhidos porque eram considerados bons professores, que dominam os conteúdos disciplinares antes de tudo, pois, do contrário, não seriam legitimados nem pelas chefias, nem pelos alunos. Ao contrário de Roldão, sua prática não mostra tensão alguma entre o ensinar conteúdos disciplinares e o trabalho pedagógico que isso exige para fazer com que

os alunos aprendam. Uma coisa não acontece sem a outra. Não estão em dois pólos distintos, mas misturados na ação do professor em sala de aula.

Roldão traz uma grande contribuição ao debate ao resgatar o “ensinar”, mas vejo que, progressivamente, vai desprezando a dimensão interativa para reforçar os saberes disciplinares. Depois de afirmar que a dimensão relacional foi contaminada por uma “discursividade humanista abrangente” que não permite aprofundar a especificidade da função docente (p. 95), foca no “ensinar conhecimentos disciplinares” como saber específico da profissão docente, embora critique o outro extremo da “discursividade humanista abrangente”, que identifica como “tecnicização da atividade”. Pela constância com que a dimensão das relações humanas apareceu nas entrevistas, não posso concordar inteiramente com as posições da autora. Elas não podem ser consideradas no lado oposto dos saberes disciplinares. Os professores itinerantes pesquisados podem até estar relativamente isolados em suas disciplinas, como mostrarei mais adiante, mas este isolamento é relativo à organização escolar, não ao trabalho de desenvolvem com os alunos. Os conteúdos trabalhados são disciplinares, mas só chegam aos alunos mediados pela boa relação que os professores procuram estabelecer com eles. Sem tensões entre uma dimensão e outra.

A integração das duas dimensões também foi verificada por Tardif e Lessard (2005), que dedicaram uma extensa obra para tratar de elementos que pudessem ajudar a elaborar uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Os autores dizem que essa perspectiva da relação com os alunos vem sendo negligenciada pelos pesquisadores e não se encaixa nos modelos de administração escolar importados de outras organizações econômicas hegemônicas na atualidade (p. 23 *passim*). Para Tardif e Lessard, os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo *status* na organização socioeconômica do trabalho, onde crescem cada vez mais os setores ligados aos serviços. Entre eles, destaca-se a docência como o maior e mais central desses serviços. Paradoxalmente, no entanto, a docência ainda é vista como uma atividade secundária e improdutiva, seja porque os professores passaram a ser enquadrados e avaliados a partir de parâmetros importados dos setores de produção industrial, seja porque os pesquisadores, especialmente os da sociologia do trabalho, vêm tentando definir a identidade e o trabalho dos atores sociais com critérios que, em última análise, se reportam ao mesmo sistema de produção de

bens materiais, tais como modernização, produtividade, divisão do trabalho, especialização, racionalização, flexibilização, precarização e outros.

Pelo simples fato de trabalhar com a imaterialidade do conhecimento, forçosamente os professores deveriam ser estudados a partir de outro olhar. Tentando construir um quadro de análise que responda às especificidades do trabalho docente hoje, Tardif e Lessard propõem e defendem duas teses: 1) o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações das sociedades do trabalho; 2) para compreender o que os professores fazem é preciso elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho. O quadro que desenharam mostra que a atividade mais constante dos professores, mesmo em meio às transformações no mundo do trabalho, que não passam impunes à organização do seu trabalho, “consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos” (p. 235). Para eles, essa não é mais uma atividade, mas é o espaço que o professor precisa necessariamente penetrar para trabalhar. Tem que estabelecer uma interação com os alunos, sob o risco de simplesmente não conseguir realizar o que pretende. Em outras palavras, a interatividade é o próprio objeto de trabalho dos professores.

A partir dos esclarecimentos desses autores, fui percebendo vários indicadores concretos dessa interação, que apareceu como traço principal da atividade docente dos professores entrevistados.

Alunos têm nomes

Várias práticas descritas pelos entrevistados mostram o quanto a relação com os alunos é decisiva no trabalho que realizam. Um aspecto que se destaca é o fato da maioria deles procurar chamar seus alunos pelo nome.

Fernanda coloca a memorização dos nomes dos alunos como uma estratégia para a construção das relações dentro de sala de aula.

“O início de cada ano letivo é muito importante. Tenho a preocupação de guardar os nomes de todos eles. No primeiro mês eu fico trocando nomes a toda hora e também aviso para eles que isso pode acontecer. Eles entendem quando ficam sabendo quantos alunos eu tenho. Neste ano passou de 300. Guardar os nomes de todos de cara não dá. (...) A coisa vai acontecendo naturalmente. Primeiro a gente memoriza os que são mais atirados, mais levados. Os mais tímidos vêm aos poucos, conforme a gente vai entregando um trabalho, uma prova. Eu procuro ver o que chama atenção naquele aluno. Alguma coisa que ele escreveu na redação,

alguma pista, alguma marca, e aí eu vou guardando esses também. Outra coisa comum é guardar pelo sobrenome irmãos de ex-alunos. Mas esses eu não sei logo de saída. Eles é que se entregam. Mas eu prefiro nem falar sobre os irmãos para evitar comparações. Eu sou caçula e sei o que é ser comparada com irmãos mais velhos. Você nunca é você. Você sempre é a irmã do outro.”

(Fernanda - Língua Portuguesa)

No relato de Fernanda fica transparente que não se trata apenas de mera memorização dos nomes dos alunos. Saber o nome é um dado importante para o estabelecimento de relações pessoais com eles. A maioria parece entrar na categoria dos quem são conhecidos naturalmente, com o tempo. Sendo professora de redação, mostra interesse em descobrir quem são os estudantes que escreveram os textos que corrige. Em outra passagem da entrevista voltou a falar do que chama de pistas para conhecer melhor os alunos. Ela propõe os mais variados temas para as redações, permitindo que os alunos se manifestem sobre a realidade que os cerca. Diz que se encanta com algumas conclusões e procura valorizá-las, destacando positivamente seus autores diante da turma ou mesmo iniciando uma conversa mais pessoal. É um trabalho constante de descoberta das pessoas que estão por trás das produções de texto. Tal atenção ao texto e contexto faz com que reconheça, com o tempo, até a letra de muitos alunos. Considerando que a professora tem mais de 300 alunos, o reconhecimento da letra de muitos deles é uma proeza ou, no mínimo, deveria chamar a atenção para o significado da personalização do trabalho docente em condições de itinerância.

Para Áurea, saber o nome dos alunos é importante porque ajuda diminuir a distância afetiva com o professor. Para ela, saber o nome também não é suficiente. Faz parte de uma aproximação pessoal marcada pelo respeito mútuo. Ela fala várias vezes do respeito com que procura tratar seus alunos para poder receber o mesmo em troca.

O professor de Física faz questão de mostrar que saber o nome do aluno, no seu caso, está relacionado a um projeto de escola mais centrado na formação da pessoa.

“R – Eu não posso tratar o aluno como se estivesse numa linha de produção. Eu não posso chamar o aluno pelo número: “oh, número 32, vem aqui”.

L – Número 2, pede para sair (risos)

R – É, vira uma tropa de elite, um tratamento militar, seco. Escola não é isso. É o oposto. Eu sempre me preocupo em ir além dos conteúdos de Física, me preocupo com a formação desses alunos como pessoas, como cidadãos.”

(Antonioni - Física)

Conversando mais demoradamente sobre o assunto, o professor mostrou ter conhecimento de vários colegas que se limitam a chamar os alunos pelo número da pauta. E admite que não consegue fazer o mesmo. Acredita que sem a interação pessoal com os alunos o seu ensino estaria comprometido. Na escola básica todos são obrigados a estudar Física, mais especificamente a Física de Newton, que necessita desconsiderar dados da realidade, tais como atrito, gravidade e pressão, para sua exatidão. Para quem não é da área das ciências exatas o conteúdo, em si, é extremamente árido. A única forma, segundo o professor, de levar o conhecimento a todos é fazê-lo passar pelas relações pessoais. Não é novidade que muitos alunos se dedicam ao estudo de determinadas disciplinas não pelos conhecimentos que elas oferecem, mas por causa dos professores. Parece que a estratégia do professor de Física respeita este itinerário.

O fato dos professores tratarem os alunos pelo nome foi ressaltado pelos estudantes de várias escolas onde estive fazendo a pesquisa. Depois de receber a indicação, por parte da direção ou da coordenação pedagógica, de alguns nomes de professores que pudessem ser entrevistados, muitas vezes procurei confrontar os indicados junto a alunos que os conhecessem. Quando havia a confirmação de que o professor realmente era bem quisto pelos estudantes, pedia que me apontassem alguma razão do seu apreço. A resposta mais freqüente passava pela boa relação pessoal que mantinha com os alunos. Muitos diziam que era mais que um professor, era um amigo. E destacavam o fato de conhecer a maioria dos alunos pelo nome, ainda mais por saber a quantidade de alunos que provavelmente teria em outras escolas.

Na recíproca, também percebi grande proximidade dos alunos em relação a alguns professores. Muitos alunos sabiam bastante da vida pessoal dos professores, das idades e desenvolvimento dos filhos, na maioria dos casos. Quando tive a oportunidade de acompanhar um professor, como descrevo mais adiante, ficou evidente que havia uma relação em duplo sentido, um caminho de idas e vindas. Algumas diferenças, no entanto, puderam ser percebidas em relação aos estabelecimentos de ensino. Atribuo a um limite de aproximação imposto pela própria posição na hierarquia social. Nas escolas particulares os alunos o chamavam simplesmente de João. Nas públicas, era professor João. Mas a diferença no tratamento não significa, de forma alguma, maior distanciamento.

Nas escolas públicas, ao contrário do que possa insinuar o tratamento mais formal, era grande a proximidade, principalmente com as turmas maiores, fruto, certamente, de uma relação construída ao longo de vários anos.

A professora de Artes também ilustra este processo de relacionamento que visa à construção e reconhecimento de distintas identidades em sala. Começa por um mergulho no universo dos alunos, passa pelo conhecimento específico da disciplina e busca um confronto pessoal de cada aluno com sua produção artística a partir dos conhecimentos trabalhados em sala. A professora reconhece as diferenças dentro de sala e estimula os alunos a afirmarem a sua própria identidade:

“A gente tem que entrar no mundo deles, mas precisa acrescentar alguma coisa. (...) Ontem eu estava quebrando a cabeça pesquisando uma ou outra coisa. Tem isso de a gente ficar procurando novidade o tempo todo para trazer para a sala. Cada ano é diferente. É engraçado, nessa garotada, que eles são muito modernos em quase tudo, mas em arte são muito acadêmicos. Eles querem o belo grego, o trabalho centralizado, naquela estética geometricamente perfeita. Eu tento tirar isso. No ensino médio faço um trabalho de manchar folha e da mancha fazê-los produzir alguma coisa, para libertá-los daquele trabalho certinho, que é o que eles admiram. Quando alguém aparece com um trabalho que eles consideram quase perfeito esse alguém é aplaudido. (...) Mas eu exponho todos os trabalho, bons ou não. E peço para colocarem seus nomes. Eles têm uma tendência a colocar o nome atrás quando acham que não ficou legal. Eu os incentivo a colocarem o nome na frente, dizendo que eles ainda podem ficar famosos e eu poderia ficar rica com o trabalho assinado por eles num lugar bem visível. Eles se sentem animado. Atrás podem colocar o nome completo para eu saber de quem é, mas na frente peço para fazerem uma assinatura, mesmo usando um nome artístico.”

(Cássia - Artes)

O trabalho de desconstrução dos conceitos estéticos dos alunos só é possível pela imersão que a professora faz em seu universo. Seu depoimento deixa claro, em outras passagens, que renova os conteúdos e técnicas aplicadas em função da realidade sócio-histórica objetiva, mas também em função das contribuições dos alunos. Ainda que trabalhando os mesmos conceitos nas diferentes escolas, como acontece muitas vezes, as técnicas empregadas são condicionadas pela realidade econômica de cada estabelecimento onde atua. Assim, além da busca de maior personalização do ensino, a professora enfrenta o desafio de adaptação às condições concretas de onde estudam.

A interação buscada em sala é múltipla e focada no ensino dos conteúdos programáticos. Pelo conhecimento mais pessoal que o professor estabelece com os alunos, consegue uma maior integração com os alunos entre si. Todo esse esforço visa possibilidades de ganho em relação ao trabalho de ensinar. A identificação

dos alunos facilita agrupamentos em função do estudo. Alguns professores comentaram como percebem as diferenças de habilidades em suas disciplinas e como arranjam os grupos para que tenham a oportunidade de aprender uns com os outros. Vê-se, assim, que a relação pessoal visa a dinamizar a aprendizagem. O relato da professora de Biologia ilustra bem essas múltiplas interações.

“Conhecer os alunos pelo nome é fundamental para mim. Mas é mais que isso. Preciso conhecer o aluno mesmo. Tem aluno que tem preguiça, mas tem aquele que tem dificuldade mesmo. Eu preciso me dedicar a ele de forma diferente. Posso colocá-lo com outro aluno, para fazer uma atividade que pode servir de ajuda, de movimento para a solução das dificuldades que ele está sentindo. Um colega sempre é melhor que um professor para tirar dúvidas. Por isso eu dou muita atividade em dupla. Inclusive para nota, porque nota é um elemento que até hoje mobiliza o aluno. Quando não tem nota não trabalha. E colocando um aluno fraco para trabalhar com outro que conhece mais a matéria, além de tentar criar uma oportunidade para que ele tire suas dúvidas com o colega, acabo ajudando-o no resultado final, na nota, que acaba sendo maior no trabalho em dupla do que numa prova individual.”

(Débora - Biologia)

No conhecimento mais individualizado do aluno reside grande parte da arte de ensinar dos professores entrevistados. Não ficam apenas no relacionamento. Não estão em sala apenas pela convivência. Foram indicados por suas chefias porque, no entender delas, realizavam muito bem o trabalho de ensinar. O foco no relacionamento dos alunos pode até ser mais importante do que os conteúdos disciplinares, em muitos casos, mas a regra geral é que tal interação é construída com a intenção primeira de ensinar e fazer com que os alunos aprendam e tenham sucesso na escola, até flexibilizando a avaliação se for preciso, como no caso relatado pela professora de Biologia. Neste contexto é possível entender o desgaste que muitos dizem ter para manter a disciplina em sala, como veremos mais adiante.

Além de permitir o reconhecimento das diferenças individuais com vistas à aprendizagem, a interação com os alunos é marcada por uma relação de respeito às individualidades e ao nível de desenvolvimento cognitivo da turma.

“Quando eu falo aos alunos eu jamais falo de cima para baixo. Eu sempre falo como se estivesse sentado no mesmo nível deles. Frequentemente, quando estou falando, penso por alguns segundos se eu, na posição dos alunos, estaria entendendo ou gostando do que estou ouvindo. Eu me imagino trocando de lugar com eles e pensando: será que eu fui claro? Essas paradinhas me ajudam a sentir e ver como eles estão ouvindo e entendendo o que eu estou falando”.

(Pedro - Matemática)

São muito sutis as formas utilizadas pelos professores para perceber a necessidade de contextualização nas múltiplas itinerâncias. Outros professores, embora nem sempre de forma tão evidente como no relato de Pedro, acima, também mencionaram de passagem que é a consciência da interação que têm com os alunos que os contextualiza a trabalhar de acordo com o tipo de aluno e de escola que tem naquele tempo de aula. Muitos dizem entrar em sala brincando com um ou com outro estudante e, pelo tipo de retorno que recebem, tomam consciência do momento. Uma rápida reflexão sobre o clima geral já basta para se adequar ao contexto.

Outros professores mencionam o simples olhar dos alunos como indicativo de adequação ou não dos conteúdos ao estágio de compreensão da turma. Pelo olhar dos alunos, dizem, conseguem perceber se estão entendendo ou não o que o professor está falando. Um pequeno extrato do depoimento do professor Nilton, de História, é uma síntese que mostra a força do olhar como recurso de interação e de profundo respeito pessoal e ao nível de entendimento de cada turma.

“Ao chamar o aluno pelo nome coloco o menino numa situação em que ele vai ter que falar alguma coisa, não pode ficar calado. Mas isso sem causar constrangimento, pois posso constranger o aluno quando ele não sabe. (...) Não posso chamar quem está com cara de dúvida. Pergunto para esse quando eu sei que a maioria tem dúvida, quando espero que a resposta seja “não entendi bem, explica”. Aí eu explico de novo, pois eles têm vergonha de assumir alguma deficiência”.

(Nilton - História)

A sutileza do olhar é inversamente proporcional à sua importância para o posicionamento do professor itinerante diante dos alunos. Ao começar a investigação de campo eu pensava encontrar várias estratégias utilizadas pelos professores para se adaptarem às diferentes escolas e alunos. Ao contrário de minhas expectativas, a maioria dos professores entrevistados necessita apenas da troca de olhares para se contextualizar. Duas professoras apenas falam de estratégias menos sutis. A professora de História, por exemplo, diz que precisa de certa concentração quando está a caminho. A mudança de roupa, para ela, ajuda a se preparar para o novo contexto. Isso acontece quando vai para duas escolas: para a particular, onde utiliza uma camisa com a logomarca da escola, e no estado, onde prefere ir vestida de forma mais simples. Quando comentei esta estratégia de mudança do próprio visual com a professora de Artes, ela disse que procura se

arrumar da mesma forma porque os alunos da escola pública gostam que o professor se apresente bem, segundo ela.

Parece que, com o tempo, os professores se habituem a mudar de ambiente e não necessitam despendar energias com adaptações às diferentes escolas. As duas professoras que disseram necessitar de maiores recursos são as mais novas no magistério. A outra professora que diz nem sempre conseguir contextualizar-se de imediato, a de Língua Portuguesa, dá um exemplo relacionado à itinerância dentro de uma própria escola e não a escolas diferentes. Ela conta que já aconteceu de sair de uma aula na 5ª série e ir para uma turma da 3ª série do ensino médio e continuar com o mesmo nível de interação que tinha com os pequenos. Quando os alunos começaram a chamá-la de “tia” percebeu que estava em outro contexto. O incidente, segundo a professora, foi logo incorporado como recurso de interação, quando deseja que eles percebam que podem aprofundar mais os debates.

Outro indício da forte interação pessoal do professor com os alunos pode ser percebido pelo respeito que vários deles demonstram às características próprias de cada faixa etária e turmas específicas. O tratamento dado por João e Nilton ilustra o que estou tentando mostrar sobre o respeito aos alunos como pessoas:

“Eu gosto muito da 5ª série, por incrível que pareça. Alguns professores acham isso meio depreciativo. Acham que a gente deve evoluir e caminhar para o ensino médio. Ao contrário, eu acho que poucos conseguem dar aula para a 5ª série. (...) Aí você tem uma forma diferente de lidar. São crianças ainda, acabaram de sair do primário. Mas você não pode tratá-las como crianças, porque elas não gostam. Mas também não pode tratá-los como um garoto do ensino médio ou até mesmo como um aluno de 7ª série, que já têm um entendimento maior das coisas.”

(João - Geografia)

“Costumo fazer um diagnóstico. Quando eu percebo que a turma é boa na oralidade e fraca na escrita sempre peço que os trabalhos sejam apresentados por escrito e também oralmente, onde eu valorizo a apresentação ao vivo com mais pontos. Daí eles fazem teatro, simulam situações e conseguem se expressar melhor. (...) Eu não posso exigir igualmente de todos. Eu tenho que saber de quem eu posso exigir mais.”

(Nilton - História)

O respeito às diferenças, pelo depoimento de quase todos os professores, não se deve tanto à sensibilidade do professor, mas a uma imposição da realidade. Não adianta, segundo eles, achar que o aluno de hoje é aquele que se conforma ao estilo da escola. As diferenças de grupos são cada vez mais evidentes e não há

como construir boas relações sem respeitar as diferentes manifestações dentro da sala.

Sedução e negociação

A interação não acontece por acaso. Ela é construída através de um trabalho de lenta aproximação e de sedução. A estratégia utilizada pelo professor de Química mostra como se dá essa sedução. Seu relato também aponta para outra dimensão do conteúdo disciplinar. Até aqui vimos que a interação acontecia para viabilizar a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. O depoimento de André mostra que os conteúdos podem ser também decisivos na conquista do respeito profissional junto à turma. Antes de tudo, o professor diz que procura não deixar dúvida alguma sobre o seu domínio da matéria. Sobre este reconhecimento constrói a sua relação com os estudantes.

“Toda primeira semana de todo ano letivo é a semana em que procuro fazer o melhor para o aluno ver que tenho o domínio do assunto, que uso uma linguagem apropriada. É um trabalho de conquista e sedução. Aquilo vai ao longo do ano. Quando esta relação pessoal é boa, a aula tem tudo para fluir melhor. E quando tem um dia em que você pega a turma disposta e interessada logo percebe que está valendo a pena o seu trabalho. Quando isso acontece em três, quatro ou cinco turmas durante o dia você já ganhou o dia. Você sai com a garganta doendo, o pé doendo e pega um trânsito danado, mas sente que foi legal. Na próxima aula naquela turma você já vai entrar com outro ânimo.”

(André - Química)

Conquistar a atenção dos alunos é fundamental para a construção das interações com eles. Isso requer esforço em determinadas séries. Quando as crianças são menores as interações parecem ser mais tranquilas. As crianças não têm muitas dificuldades para a demonstração de afeto, ainda se encantam com as descobertas proporcionadas pelo aprofundamento dos conhecimentos disciplinares e o ritmo das aulas parece ser adequado à faixa etária. À medida que os alunos crescem, no entanto, buscam um distanciamento mais racional com o conhecimento e as descobertas causam menos impacto, talvez pela própria velocidade impressa ao estudo, onde o aumento vertiginoso dos conteúdos não permite que a maioria consiga desfrutar as próprias descobertas. Com os maiores a conquista é mais difícil e até negociada.

“Para você agradar a um aluno da 7ª ou 8ª séries você tem que ralar, tem que dar cambalhotas. Eles estão numa de fazer descobertas, mas estão pegando as manhas e querem mostrar para você que já estão pegando as manhas. Muitas vezes erram na mão e até parecem ser mal educados ou que não estão nem ligando para você, mas não é bem isso. É porque eles querem e precisam mostrar sua identidade.

Então, quando você atrai esse tipo de aluno, dessa faixa etária, é muito gratificante.”

(João - Geografia)

Muitos professores entrevistados destacam a possibilidade de maior aproximação com os alunos como um dos ganhos da itinerância dentro de um mesmo estabelecimento de ensino. Algumas escolas, por opção organizacional e quando comportam várias turmas numa mesma série, preferem que os professores se dediquem a uma única série, reduzindo a sua itinerância interna. Outras escolas, ainda que nas mesmas condições das anteriores, preferem que o professor leccione em várias séries, seguindo os alunos ao longo dos anos. Nas escolas menores essa itinerância é praticamente uma imposição das circunstâncias. O fato é que, lecionando em várias séries, os professores têm a oportunidade ímpar de lidar com os mesmos alunos por mais de um ano letivo, o que traz ganho para a interação, como mostram dois entrevistados:

“Ficando com os mesmos alunos mais de um ano é possível conhecê-los melhor. Aquele que está reclamando você sabe quem é, se está se recuperando ou não. Você percebe a evolução do aluno durante quatro anos, (...) coisa que não tenho muito hoje, pois as escolas onde trabalho preferem que o professor seja o professor da série. Acho que um ano é muito pouco para conhecer bem os alunos.”

(Alessandra - Ciências)

“Os alunos acabam passando pelas nossas mãos alguns anos seguidos e, sempre que posso, procuro acompanhar os eventos das escolas fora da sala de aula. Quando acontecem num sábado, geralmente eu vou. Agora mesmo teve a festa da família, com apresentação de alunos. Principalmente quando é uma apresentação de aluno eu não consigo deixar de ir porque eles ficam cobrando, eles contam com a sua presença, eles se sentem felizes. Por exemplo, no sábado retrasado houve uma mostra cultural e tinha um grupo que eu estava orientando. Falei com eles que eu não poderia vir à apresentação porque iria viajar com a família, um passeio já marcado há muito tempo. Eu notei que eles ficaram decepcionados. Peguei a família toda, coloquei as malas dentro do carro, passei na escola para prestigiá-los e depois saí em viagem. Eles me deixaram ir embora satisfeitos.”

(João - Geografia)

As relações pessoais são colocadas por vários professores como condição para a realização de um bom trabalho dentro de sala. Mas esta interação esbarra na tênue fronteira que separa a vida pessoal e profissional do professor. Ainda no século passado Nóvoa (1995) já identificava três níveis de desenvolvimento identitário associados ao magistério: o desenvolvimento pessoal, produzindo a vida do professor, o desenvolvimento profissional, construindo a profissão docente, e o desenvolvimento organizacional, que resulta na escola. Segundo o

autor, são três dimensões de um único processo identitário. O que se disse até aqui sobre a interação na sala de aula, pode levar alguém a pensar que ela se situa num nível pré ou sub-profissional. O esquema proposto por Nóvoa evidencia a complexidade da interação. Ela está implicada nos três níveis igualmente e não é possível dissociá-la desses processos identitários. As interações são pessoais e acontecem num espaço de sala de aula sob a mediação de um profissional docente. Analisar com cuidado tais interações é fundamental para a compreensão da profissão e do trabalho docentes.

Dubar (1997) ensina que as identidades profissionais são predicativas das pessoas, isto é, uma profissão sempre confere uma marca identitária à pessoa que a exerce. Na profissão docente, a meu ver, acontece também o caminho inverso: a profissão é marcada pelas identidades pessoais. Ou seja, de uma ou de outra forma, as identidades pessoais e profissionais estão intimamente ligadas no trabalho dos professores. Pelas dificuldades de distinção entre as identidades pessoais e profissionais, o próprio autor passou a desenvolver a idéia de formas identitárias (Dubar, 1998). As diferentes formas identitárias nascem do jogo que se dá entre o pessoal e o profissional num contexto empresarial. O modelo não foi elaborado para o trabalho em estabelecimento de ensino, mas é uma negociação perfeitamente viável se considerarmos sua aproximação com o esquema de Nóvoa, que se refere diretamente às escolas. No capítulo em que tratarei dos sentidos do trabalho do professores itinerantes voltarei a discutir estas formas identitárias, que podem lançar luzes sobre a questão da profissionalidade docente nos dias de hoje, profissionalidade esta que, acredito, é posta à prova diante das múltiplas interações estabelecidas pelos professores itinerantes em suas atividades laborais. Como as formas identitárias são negociadas diferentemente em cada um dos estabelecimentos em que o professor itinerante leciona, o sentido que ele dá ao seu trabalho pode ser o mesmo, mas o resultado em termos de construção da profissão pode ser bem diverso, dependendo do estabelecimento em que a negociação acontece.

Nos atuais contextos escolares, onde a quase ausência de limites dos alunos pode tornar a relação com o professor demasiadamente invasiva, alguns professores têm clareza das possibilidades e também dos limites de um exercício profissional marcado pela interação entre as identidades pessoais e profissionais.

“Com a maioria dos alunos eu procuro ter muito cuidado. Dentro do espaço da escola eu tenho muita proximidade, mas não deixo isso ir para a minha vida pessoal. Tem aluno que pede meu e-mail, mas eu não dou. Orkut eu não tenho mesmo. Várias professoras amigas minhas têm. Outro dia eu escutei uma aluna comentando: “caramba, o namorado da professora tal é muito feio...” Ela viu a foto no orkut. Esse tipo de relacionamento eu nunca tive e nunca vou ter. Os meus alunos só souberam que eu iria casar quando avisei que iria faltar na semana seguinte. Várias alunas me encheram de perguntas: “onde vai ser? Como é o vestido?” Eu me esquivei de todas. Só contei o que eu acho que deveriam saber. Isso é bastante ambíguo. Eu gosto de ter um relacionamento pessoal com os meus alunos. Procuro reparar nos alunos, comento quando alguém corta o cabelo, por exemplo. Sei o nome de todos eles. Conheço muitos até pela letra. Tenho o relacionamento intenso com eles, mas não quero intimidade. No ano passado recebi uma avalanche de convites para festas de quinze anos. Não fui a nenhuma. Eles reclamam que não vou. Fico dando desculpas. Mas ouvi comentários sobre vários professores que foram: “professor tal dançou com fulana”. Esse tipo de coisa eu procuro evitar, até para preservar o bom relacionamento que tenho com eles. Evito especulações. Disso não me arrependo e dificilmente vou mudar. O aluno anda muito traiçoeiro e é preciso andar sempre com o pé atrás. Agora com essa história de gravadores e fotos no celular. Estou com muitos alunos no município tirando fotos. Muitas vezes eu me viro para o quadro e sinto que alguém tirou uma foto. Eu me viro e peço para ele apagar. Pelo meu jeito de ser com eles, até agora nunca tive problema.”

(Berta - Língua Estrangeira)

Os limites entre o pessoal e o profissional são muito tênues na docência. Não apenas quanto à exposição da vida particular dos professores, no esforço que fazem para estabelecer um contato mais pessoal com os alunos, mas também pelo fato de o estilo de docência de cada qual vir carregado de suas próprias experiências pessoais. Muitos afirmam que o seu estilo não pode ser ensinado como uma disciplina na faculdade, na formação de professores.

“No trabalho do professor, na verdade, se carrega muito das características pessoais. Como ensinar um cara a se relacionar com os outros? No fim das contas, dar aula é isso. É você estar conversando, se relacionando, senão você não realiza o seu trabalho”.

(João - Geografia)

O que são fora da sala de aula, as suas experiências pessoais, marca o tipo de relacionamento que estabelecem na classe. A fala do professor de História, que faz parte de um grupo de samba com vários anos de apresentações profissionais, mostra como as experiências pessoais são determinantes no estilo de relacionamento que conseguem estabelecer com as turmas. No seu caso é possível destacar ainda que mobiliza os mesmos recursos pessoais nas várias escolas, mesmo na de classe média, onde não esperava que o samba tivesse o mesmo efeito esperado nas escolas municipais onde leciona.

“Uso muito o samba como recurso pedagógico. Quando eu trabalho com História do Brasil, existem vários sambas que abordam algumas passagens de forma muito boa. Você percebe uma historiografia contemporânea e uma historiografia ultrapassada sobre os mesmos fatos. Então eu acabo colocando as duas visões e fazendo a crítica. A gente trabalha como o carnavalesco chegou àquela idéia, o que ele quis mostrar. Até aqui, quando comecei a trabalhar com samba há alguns anos, pensei que não fosse dar certo, pois são alunos de classe média, onde talvez o samba não tenha uma abertura tão boa. Mas, pelo contrário, eles cantam, brincam e dançam de uma forma que a gente não encontra numa escola pública, local onde o samba tem uma popularidade maior. Foi uma surpresa muito grande. (...) O samba ajuda a sair desse lugar comum que é a sala de aula. Acho que estamos diante de uma oportunidade fantástica.”

(Nilton - História)

Na mesma linha de incorporação da personalidade ao estilo de docência se pode entender a importância que a professora de História, na entrevista teste, dá à relação com os alunos que busca estabelecer em classe. Estudou violão durante vários anos e chegou a ensinar a tocar o instrumento durante algum tempo. Este contato com a música e a militância política provocou uma transformação em sua vida. Como estudante, na escola básica, sempre se destacava pela área das ciências exatas, especialmente a Matemática. Na época das escolhas profissionais, sabia que queria ser professora, mas com o violão e a política tiveram tanto impacto na visão de mundo que acabou optando por uma ciência social. Esta e outras marcas pessoais, segundo relata, se incorporaram à sua prática profissional e têm sido de grande valia na interação que busca estabelecer em sala de aula.

“Eu sei lidar muito bem com pessoas diferentes. Se você olhar o meu círculo de amizades vai perceber que são pessoas muito diferentes. Eu também gosto de ouvir, fico cansada quando tenho que falar demais. Tenho curiosidade sobre as pessoas e acho que isso me ajuda. Minha relação com a música, que eu já tive mais e que gostaria de voltar a ter, me ajuda a ser uma pessoa mais solta, mais sensível.”

(Áurea - História)

O relacionamento com a turma é motivado e centrado no trabalho de ensinar, como se viu anteriormente. Nesta direção pode ser entendido o cuidado que demonstram ter os entrevistados com relação à disciplina. Eles próprios parecem não ter problemas com a indisciplina propriamente dita, visto que o bom manejo de turma foi explicitamente mencionado pelas chefias que indicaram vários deles para a pesquisa. Mas para alguns, que mencionaram espontaneamente o desgaste que têm para manter a turma focada na aprendizagem e no respeito aos demais, a falta de senso de limites dos alunos tem absorvido cada vez mais suas energias.

Os contextos escolares e as culturas juvenis da atualidade tornam a interação em sala cada vez mais complexa e difícil. Uma simples iniciativa do professor, muitas vezes visando unicamente às condições de aprendizagem dos conteúdos disciplinares, pode ser interpretada de diferentes formas pelos alunos, como mostra o professor de Física.

“Quando você começa a trabalhar com o conhecimento você acaba mexendo em coisas que estão ali guardadas na mente e no emocional dos alunos. O emocional vem o tempo todo. No momento em que você precisa chamar a atenção dos alunos, cada um vai entender de forma diferente. Um entende que a gente quer a atenção para ensinar, outro acha que a gente quer ferrar com a turma, o outro vai entender que a gente quer o mal dele. A sala de aula é uma explosão de coisas.”

(Antonioni - Física)

A gestão da interação

A disciplina varia muito de escola para escola. Vários professores falam que é preciso estar muito atento, pois uma proposta facilitadora da interação numa escola pode descambar para brincadeiras e princípio de indisciplina. Às vezes basta uma palavra, entendida em outra acepção por parte dos alunos, para que o controle da aula seja colocado em risco. Mas parece que as diferentes culturas juvenis presentes num e noutro estabelecimento não bastam para explicar as diferenças. Áurea explica que as dificuldades ou facilidades que tem no manejo de suas turmas em diferentes escolas podem estar ligadas à própria cultura da escola. Numa, onde a preocupação da administração escolar reside cada vez mais na manutenção de clientes pagantes, as dificuldades são bem maiores que noutra, pública, onde a estrutura está mais unificada em torno do pedagógico e os recursos humanos são preparados para dar este apoio ao professor. O desencontro de informações é um risco para a disciplina. Quando o professor toma uma atitude e a supervisão dá respaldo dificilmente um mesmo incidente volta a ocorrer na turma. Quando falta o apoio ou, mais ainda, quando o professor é obrigado a seguir outra lógica diferente da interação dos alunos em torno do ensino e aprendizagem, a manutenção da disciplina torna-se desgastante, podendo comprometer o próprio trabalho do professor. Em determinadas circunstâncias, o sonho dos professores é poder ensinar sem ter que se desgastar tanto com a manutenção da disciplina. Em outras palavras, trata-se de conseguir uma boa interação com os alunos sem que seja necessário chamar a atenção para o foco da aula o tempo todo.

“Quando eu não preciso tomar medidas disciplinares, quando a coisa se realiza em função da aula, do assunto, do que eu preparei, sem que eu precise intervir disciplinarmente. E quando também eu, numa aula de uma hora e meia, não fale sozinha. Que uma parte seja uma exposição do assunto, mas que na outra os alunos se envolvam em alguma atividade que eu levei, numa atividade qualquer. Quando eu dei as coordenadas iniciais, sem precisar me exaurir muito na parte disciplinar para encaminhar o trabalho, e a atividade transcorre na dupla ou no grupo. Ao final da aula, quando vêm me mostrar a produção ou fazem perguntas sobre o assunto, quando isso acontece eu sinto que foi tudo bem. Quando eu não tenho que brigar para isso acontecer é muito bom.”

(Áurea - História)

É interessante perceber que os problemas de disciplina são resolvidos na interação direta com os alunos, pelo menos pelos professores que descreveram o modo próprio de trabalhar a questão.

“Uma marca minha é que eu procuro resolver essas questões diretamente com os alunos. Da minha sala de aula quem cuida sou eu. Conto com os dedos, desde que eu comecei a trabalhar há mais de 20 anos, as vezes em que eu levei algum aluno meu para a coordenação. É muito raro, tem que ser uma coisa muito séria mesmo. Os meus problemas de sala de aula eu procuro resolver dentro da sala de aula. Isso por vários motivos, inclusive pela própria aula, pois você perde a referência com os outros que não têm nada a ver com isso. É mais fácil falar que depois quer conversar e seguir com a aula. Só em falar isso, que depois quer conversar, o aluno já segura.”

(João - Geografia)

“Eu procuro resolver os problemas de disciplina comigo mesmo, em sala de aula. Eu detesto dar trabalho para os outros porque eu detesto que me dêem trabalho, que me venham pedir coisas que não são da minha função. Então eu tento resolver as coisas dentro do possível. Por isso eu prefiro trabalhar com os alunos do ensino médio. O aluno do ensino médio está num estágio que você consegue resolver absolutamente tudo com ele. Com os pequenos você tem o problema do aluno e o problema do grupo. Às vezes um enfrentamento direto com o aluno gera problema com a turma, com os pequenos. No ensino médio eles não compram a briga dos outros sem pensar, são mais maduros. Com os pequenos até os pais se envolvem.”

(Berta - Língua Estrangeira)

Os dois depoimentos convergem para as boas interações dentro de sala de aula como encaminhamento para a solução de conflitos. No segundo depoimento, além de mostrar que existem diferentes reações dos alunos, de acordo com sua idade, aparece a família como mais um elo nessa interação. Se levarmos em conta que os contatos diretos das famílias com os professores acontecem mais por questões problemáticas do que por qualquer outra motivação, é possível perceber um cenário extremamente complexo, no caso de professores itinerantes, quando as teorias e as prescrições legais passam a incluir mais esta função entre as muitas já colocadas sobre os ombros dos professores. Alguns professores relataram que

várias dificuldades que encontram no exercício profissional extrapolam a sala de aula e se explicam, muitas vezes, pelas relações dos pais com seus filhos e com a escola, transferindo funções familiares para a educação escolar. Percebo, pelos relatos, que resolver as questões diretamente com os alunos indica que os professores sabem das dificuldades que enfrentariam com famílias que se desresponsabilizaram de muitos aspectos básicos de educação, daqueles próprios da socialização familiar. Por outro lado, o próprio reconhecimento dessa desresponsabilização pode indicar que não culpam os alunos pelas dificuldades de relacionamento que possam apresentar. Dizem, inclusive, que gostariam de ter alunos com um perfil mais comprometido com o estudo e com os colegas de turma. Isso às vezes acontece com alguma turma. Vários mencionaram livremente nas entrevistas que quase sempre recebem um presente destes, uma turma que seria o sonho de qualquer professor, onde o professor interage com os alunos e desenvolve a matéria sem o desgaste, que tem se apresentado cada vez mais crescente, da administração da disciplina em sala. Mas, infelizmente, a maioria das turmas não é tranqüila em relação às interações dentro da sala de aula.

Com menos ênfase, os dispositivos legais de proteção à criança e ao adolescente também chegaram a ser mencionados de passagem por alguns entrevistados. A questão é colocada como uma caricatura das relações sociais baseadas em interações humanas extremamente frágeis. Dizem alguns que tanto nas escolas públicas quanto nas privadas o professor é refém da legislação. Qualquer atitude mais firme do professor logo é interpretada como uma violação dos direitos das crianças. Falar mais duramente com algum aluno é logo interpretado pelas coordenações e familiares como gritar. Como as coordenações sabem as famílias que têm, o seu trabalho consiste mais em aceitar a interpretação das famílias que a dos professores. Levar problemas disciplinares para a coordenação, então, significa trazer mais problemas para o seu próprio trabalho.

E os coordenadores agradecem. Vários deles, quando conversei sobre suas indicações, tendo vários professores de uma mesma disciplina para me apresentar, optaram por um determinado, justamente porque não dava problema. Bons professores, em suma, na visão dos coordenadores e supervisores, parecem ser aqueles que entram em sala, interagem bem com seus alunos, ensinam bem os conteúdos e não levam as dificuldades de disciplina para a coordenação.

Quando as dificuldades são as do professor, especialmente em relação à utilização de recursos didáticos técnicos, a interação com os alunos ajuda a superar os obstáculos. Dois casos ilustram bem este fato e mostram a riqueza das relações humanas na construção de um saber docente que não pode prescindir das novas tecnologias para alcançar seus objetivos:

“Eu sou curiosa. De repente, até um pouco ousada. Quando a gente está numa reunião eu dou uma idéia, mas nem sempre sei o processo todo de como fazer. Daí vou pesquisar em casa, vou perguntando. Não tenho nenhum problema em falar que não sei fazer alguma coisa. Eu corro atrás, tanto dos colegas quanto da internet ou livros. Na semana passada eu estava nesse trabalho de tecnologia com cento e tantos alunos, em três turmas de 8ª série, e um aluno que sugeriu fazer fotografia com latinha. Eu disse que nunca tinha feito e ele disse que já havia feito em outro colégio. Pedi para ele ajudar, a coordenadora liberou o dinheiro e agora estamos para comprar o material. O professor de informática se animou e agora estamos correndo atrás para ver como fazer para realizar a atividade com todos aqueles alunos. Fazer isso com dois ou três numa salinha é sopa. Com mais de cem é mais desafiador.”

(Cássia - Artes)

“A introdução de novas tecnologias é complicada para mim. Aqui e em outra escola tenho instalações excelentes para trabalhar com computadores, mas não é uma tecnologia que eu domine tanto assim. Mas também não me faço de rogada. Os meus alunos dominam e eles adoram saber uma coisa que eu não sei. Então, quando um aluno tem uma dúvida que eu não consigo tirar por causa da máquina, chamo um colega de turma que sei que já resolveu o problema e coloco um ajudando o outro. Isso não tem problema nenhum. Eles não precisam aprender só comigo. Isso é interessante, pois eles vêem o meu interesse em aprender sempre alguma coisa nova.”

(Alessandra - Ciências)

Outros professores situam-se no outro extremo. Dominam razoavelmente bem as novas tecnologias, mas nem sempre as condições de determinadas escolas possibilitam que eles utilizem tais ferramentas em sala de aula. Tive a oportunidade de discutir com alguns a precariedade dessas e de outras condições de trabalho. As respostas quase sempre apontavam para uma secundarização dessas condições. Para a maioria, as condições tecnológicas para a realização do seu trabalho não importavam tanto quanto as condições oferecidas aos alunos. Não tendo equipamentos, a aula poderia correr da mesma forma ou sem grandes prejuízos, pois a interação direta com os alunos resolvia a questão a contento e os próprios professores, através de sua voz e atuação junto à turma, eram o recurso mais importante a ser mobilizado. Em relação aos conteúdos, alguns se queixavam que as tecnologias poderiam agilizar a sua absorção ou mesmo facilitar o seu trabalho, muitas vezes repetitivo. Em vez de passar a mesma matéria no quadro

em todas as turmas, poderiam reutilizar o material e mesmo apresentá-lo de forma mais dinâmica se tivessem o suporte tecnológico necessário. Chamou a atenção o fato de dois professores serem veementes em relação à maior importância que davam ao conforto dos alunos do que aos equipamentos. Áurea fala dos espaços do colégio particular em que leciona, onde as salas são climatizadas e existem muitas amendoeiras dando sombra e enchendo de verde as áreas de circulação. Para ela isso faz mais diferença na relação com os alunos do que a qualidade dos professores. João também acha que o conforto dos alunos deve vir antes dos recursos tecnológicos. Para o professor, segundo ele, um bom quadro já permite que a aula flua tranquila. Mas se os alunos não têm cadeiras e carteiras decentes ou se a sala não dispõe sequer de um ventilador, o calor da maior parte dos dias letivos no Rio de Janeiro gera um desconforto geral na turma que impede interações mais tranquilas. Num ambiente agradável os alunos respondem de forma mais positiva.

A falta de condições de trabalho faz parte do dia-a-dia dos professores entrevistados e não se limita às condições materiais. A organização dos horários e outros eventos próprios do calendário escolar, dificultam o desenvolvimento normal do curso planejado por eles. Isso não quer dizer que sejam acomodados às condições externas, mas que, dadas as reais condições, procuram fazer o melhor para não prejudicar os alunos, que são sempre os que mais sentem as consequências desse embate dos professores com sua realidade de trabalho. A fala de Berta, que reconhece que a itinerância intensa aumentou as dificuldades que fazem parte da realidade educacional, mostra a superação da precarização das condições de trabalho docente que faz com vistas à preservação dos alunos.

“Acho que essa overdose de trabalho que tive durante dez anos de carreira foi danosa para mim. Tenho doze anos de magistério e já me sinto cansada. Não parece, mas no domingo eu passei até uma e meia da manhã corrigindo provas. Isso ainda me abate um pouco. Acho que se eu não tivesse exagerado tanto eu poderia ter um pouquinho mais de pique. Mas eu não reclamo. Os alunos nunca me vêm reclamando. Pelo contrário, se tem uma coisa que eles falam que gostam em mim é que eu estou sempre animada, sempre rindo. Não reclamo da minha profissão. Foi uma escolha minha, eu arqueei com isso.”

(Berta - Língua Estrangeira)

O professor de Física também procura fazer um esforço para não agravar ainda mais as condições postas em sala de aula. Sua experiência se dá em colégios que dispõem de recursos e mesmo assim sente as dificuldades próprias da estrutura e organização da escola nos dias atuais, onde fica patente o atraso do

estabelecimento de ensino em relação às múltiplas oportunidades de contato com novos conhecimentos que um aluno pode experimentar fora da escola.

Dificuldades de outra ordem.

“Eu me esforço para sempre chegar bem humorado em sala de aula, porque o formato da sala de aula eu reconheço que é um formato chato. O modelo de escola não ajuda muito o professor nos dias de hoje, ainda mais com um alunado que tem poder aquisitivo muito alto. Eles viajam muito, têm acesso a muita tecnologia, a um conjunto muito grande de informações. É difícil você manter a atenção desse aluno na sala de aula se você não estiver mais ou menos antenado com o nível cultural deles”.

(Antonioni - Física)

Neste contexto se inserem algumas falas dos professores, bastante críticas em relação a determinadas posturas dos colegas diante das dificuldades.

“Eu vejo um discurso muito pessimista. Fico incomodada quando, no primeiro dia de trabalho da semana, chegam vários colegas jogando para baixo. É claro que eu também gostaria de ter descansado mais, de ter tido um final de semana mais tranquilo, sem aulas para preparar ou provas para corrigir. Mas eu procuro não ir rastejando para o trabalho, me lamentando antes mesmo da primeira aula. Eu detesto encontrar gente na segunda feira de manhã fazendo da sala dos professores um muro das lamentações. E odeio isso. Chego a ser indelicada com quem vem com esse discurso o tempo inteiro. Está todo mundo com preguiça, mas vamos fazer o quê? Temos que enfrentar. Ninguém quer acordar cedo para ir ao trabalho todos os dias. Quem me dera poder trabalhar somente quando quisesse e fazer só o que eu quisesse. Mas, depois da revolução industrial... (risos). Tudo bem, a gente já começa a semana com sono e com preguiça, mas é um trabalho. Vejo um discurso pessimista também em relação aos alunos: “eles são mal educados, não querem saber de nada...” Falam muito do desinteresse e apatia dos alunos.”

(Áurea - História)

Nilton, falando da circulação entre as várias escolas, destaca um dia da semana em que essa itinerância chega ao limite de suas possibilidades. Depois de dar aulas numa escola particular, vai para o curso de línguas onde estuda Francês e, sempre de carro, segue para a Praça da Bandeira, onde pega um trem para Campo Grande, justamente na hora do rush. Prefere o trem por causa dos engarrafamentos. Nestas condições, conclui:

“Não sou muito de reclamar. Se eu estou fazendo este roteiro uma vez por semana eu penso: “ainda bem que é só uma vez por semana”, porque as pessoas fazem isso cinco vezes por semana na ida e na volta. Então eu não sou muito de reclamar, pois tenho mais que mereço. Fico chateado com os professores que só ficam reclamando. Quando eu digo que moro em Copacabana dou aula em Campo Grande alguns ficam até com pena de mim: “que coisa horrível, como você consegue?”. Para mim são ossos do ofício.”

(Nilton - História)

Uma crítica aos colegas com o mesmo teor surgiu espontaneamente da conversa com Manuel, de Educação Física.

“A gente vê até muitos colegas desistindo da profissão, mas não deixando de dar aula. Têm algumas atitudes de quem desistiu porque chegou à conclusão de que não tem jeito. Isso me incomoda e eu falo, porque são colegas e a gente tem que ter essa abertura. Até a diretora é colega, pois quase todos entraram no município como professores. Quando a diretora joga a responsabilidade na secretaria, nas ordens superiores, eu falo. A gente tem que se mobilizar. Não dá para se acomodar e deixar a burocracia interferir tanto assim na escola. Tudo isso é muito frustrante, especialmente para a área de Educação Física, pois muitas dessa crianças vão tentar a ascensão social através do esporte.”

(Manuel - Educação Física)

A crítica de Alessandra, de Ciências, também recai especialmente sobre os professores da rede pública. Reconhece as mesmas dificuldades burocráticas apontadas por Manuel. Diz que está sendo difícil de lidar porque quase não está havendo discussão. As soluções vêm de cima para baixo, pelos especialistas e burocratas das políticas públicas para a área da educação. Mesmo nestas circunstâncias agravantes, não acha que a mera insatisfação dos colegas resolva alguma coisa.

“As pessoas são eternamente insatisfeitas, que é uma coisa que me incomoda. Eu acho que se você está insatisfeito, se você tem tanto trabalho e não se sente bem de jeito nenhum no seu trabalho você tem que pegar as suas coisas e ir embora. Eu falei isso para uma professora e ela não gostou. Se eu não me sentisse bem no município eu iria vender peixe na feira. (...) O professor do município tem muitas razões para não estar contente. É difícil lidar com algumas questões dentro do município. Agora estamos passando por essa questão dos ciclos e da aprovação automática. Não estou defendendo a secretaria, mas para mim não é uma questão de aprovação automática. É só aumentar o tempo de acompanhamento da criança. Você não a reprova logo no primeiro ano, mas tem dois anos para acompanhá-la. Eu acho isso justo, especialmente pela clientela que temos, sem entrar na discussão política do ato. Mais do que se vou dar R ou I eu gostaria que o meu aluno soubesse ler e escrever. O que importa é o que eu estou fazendo com ele dentro da sala de aula.”

(Alessandra - Ciências)

De forma alguma as críticas dos professores pode ser lida a partir de uma visão moralista da situação. Dejours (1999) ajuda a entender a insatisfação dos entrevistados em relação aos colegas a partir do que chama de ambigüidades de estratégias de defesa. Na obra em que fala do sofrimento gerado pelo trabalho, desmonta a armadilha que leva à banalização das injustiças sociais. Segue a linha de suas pesquisas anteriores sobre a psicodinâmica do trabalho. A defasagem, segundo o autor, entre o trabalho prescrito e o trabalho real gera um sofrimento no trabalhador. Sente-se impotente de realizar o que desejaria por causa de

circunstâncias outras que fogem à sua esfera de intervenções. O abismo que se estabelece entre a prescrição e os resultados concretos é o mesmo que leva à alienação. Na defesa do trabalhador contra sua própria alienação, cada qual segue estratégias diferenciadas. Umas mais coletivas e outras mais individuais.

Uma leitura apressada do raciocínio de Dejours pode levar à criação de um dilema entre as estratégias ou, no mínimo, a politizá-las. Na verdade, tal dilema não existe. Tampouco se pode afirmar que as reações coletivas sejam mais politizadas que as reações individuais. No caso dos professores estudados, os sintomas do sofrimento são exatamente os mesmos. Os professores que criticam seus colegas sofrem as mesmas dificuldades que os demais. Explicitam a precarização das condições de trabalho, se angustiam com a distância dos conhecimentos escolares em relação às experiências vividas pelas crianças e adolescentes na sociedade atual, sentem o desgaste de ter que trabalhar em várias escolas para manter o poder aquisitivo, percebem a intensificação do trabalho, se estressam com a falta de tempo para o descanso e têm clareza que poderiam fazer muito mais do que fazem. A diferença entre uns e outros está nas estratégias de reação que cada grupo adota. A reação dos professores entrevistados se alinha claramente com a psicodinâmica do trabalho proposta por Dejours.

O elemento que faz a diferença na estratégia de reação pela psicodinâmica é o “reconhecimento, pelo outro, da contribuição do sujeito para a administração da defasagem entre a organização prescrita e a organização real do trabalho” (p. 97). O fato de ter levantado um conjunto de professores que são reconhecidos por suas chefias e alunos como bons professores resultou na formação de um grupo que parece adotar a mesma estratégia de superação do sofrimento gerado pelo trabalho. Daí a sensação de todos darem o mesmo sentido para o trabalho que realizam, um sentido que coloca o trabalho no centro das possibilidades de reapropriação do trabalho docente pelo professores e de sua emancipação como grupo profissional.

Mas a relação com os demais professores não se reduz às críticas. Ao contrário, da mesma forma que o trabalho dentro da sala é marcado pela interação humana, os professores entrevistados dizem que costumam fazer grandes amigos nas escolas por onde passam. A itinerância se deu, na maioria dos casos, pelos contatos e amizades cultivados que resultaram em convites para trabalhar em mais uma escola. Quanto mais fortes os vínculos pessoais, maiores as possibilidades de

indicação de um colega para trabalhar em outra escola. De uma forma ou de outra, a oportunidade de cultivar amizades no ambiente de trabalho marcou as trajetórias profissionais de todos os entrevistados. Alguns relacionamentos resultam em casamento, inclusive. É comum encontrar ainda casos de professores de uma mesma escola que são padrinhos de casamento ou de batizado dos filhos de colegas. Dedicarei mais atenção a essa dimensão de amizade mais adiante, quando tentarei falar mais especificamente sobre os sentidos do trabalho desses professores itinerantes. Neste momento, a lembrança desse fenômeno serve para ressaltar a interatividade do trabalho do professor, que extrapola a sala de aula, a relação professor-aluno, e penetra em outras dimensões do estabelecimento de ensino, percebida mais fortemente nos laços de amizade construídos entre o corpo docente. O nascimento das amizades nem sempre aconteceu no estabelecimento. Podem vir de outras circunstâncias de vida, mas desempenham um papel importante no sentido que os professores itinerantes dão ao seu trabalho. Um extrato do depoimento de Berta mostra este lado comunitário da escola.

“No Pedro II dei a sorte de passar no concurso com duas amigas minhas da época de faculdade. A gente divide muito nossas angústias. Eu me vejo muito numa delas. Ela tem a mesma idade que eu, mas como começou depois, sofre mais. E ela fala que eu tenho sido de grande ajuda”.

(Berta - Língua Estrangeira)

O termo comunidade educativa não tem sido bem aceito hoje em dia, nem pela academia e nem pelas escolas. Segundo Derouet (1992), isso se deve mais à origem do termo do que o que ele pretende expressar. Foi empregado pela primeira vez, segundo o autor, num congresso de pais de alunos de escolas católicas alemãs, em 1967. Mas ele é mais próprio e amplo que a idéia de corpo docente e reflete melhor o que, de fato, acontece na escola: uma comunidade. Isso poderia ter consequências diretas no trabalho dos professores itinerantes, pelas dificuldades de maior presença na comunidade educativa. Mas os depoimentos mostram que, mesmo no pouco tempo disponível, visto que a maioria só vai à escola nos dias e horários em que leciona, eles conseguem estabelecer vínculos de amizade com os colegas.

4.2

Para além dos conteúdos

Este dado está vinculado, até certo ponto, ao anterior, à relação dos professores com seus alunos. Mas é mais do que isso. Não priorizar os conteúdos faz parte do “idioma pedagógico” desses professores.

Idioma pedagógico

A expressão “idioma pedagógico” (Lelis: 2001) decorre do tipo de relação que os professores têm face ao saber. Esta relação é mutável ao longo da história da educação. Algumas vezes predominou o enfoque nos conteúdos, outras na didática, em movimentos pendulares em que a retomada de alguns temas sempre apresenta novidades, porque acontece em outros contextos e se volta para objetivos diferentes. O idioma pedagógico dos professores pesquisados os coloca para além dos conteúdos programáticos e disciplinares.

Pelas indicações e por minha própria constatação, posso afirmar que o domínio do conteúdo disciplinar é um ponto forte em todos eles. De fato, nenhum deles parece apresentar qualquer dificuldade em relação aos conhecimentos objetivos a serem ensinados e sua importância. Mas a interação com os alunos passa a ter tal grau de importância que mesmo os conteúdos curriculares ficam em segundo plano em determinadas circunstâncias, ou mesmo na proposta original de trabalho dos professores.

“A gente muda. Eu era muito novo quando comecei a dar aula. Como todo professor que começa, eu era inseguro. Eu era muito fechado, talvez até um pouco antipático. Mas tudo por insegurança. Olhando lá para trás, vejo que eu não tinha esse carisma com os alunos que tenho hoje, essa abertura pessoal, de se aproximar mais, de conversar. (...) Depois de um certo tempo, o domínio da matéria passou a ser total. Aí você vai se soltando e, além de professor, você começa a ser educador, começa a se preocupar com o aprendizado dos alunos, as dificuldades deles. Hoje eu ajudo muito mais o meu aluno que no início da carreira”.

(André - Química)

O relato de André mostra que o aprendizado do professor não parou na formação inicial. Vários outros também falaram das mudanças pelas quais passaram ao longo da carreira, geralmente no mesmo movimento experimentado pelo professor de Química. No início de carreira primam pelo conteúdo. Com o tempo, o conteúdo vai sendo secundarizado. Isso não significa que abram mão do conteúdo. Pelo contrário, o domínio passa a ser maior, como se vê no relato de André. Outros professores comentaram que, de fato, aprenderam a matéria depois

que começaram a lecionar. Saber mais os conteúdos permitiu que os colocassem em segundo plano, para maior ganho da relação com os alunos.

Grande parte dos professores saiu da licenciatura com o foco nos conteúdos. Para alguns, o choque com a realidade dos alunos representou certa frustração, justamente por não poderem passar todos os conhecimentos que tinham da disciplina.

O efetivo exercício do magistério também mudou a mentalidade da professora Berta acerca dos conteúdos programáticos. Em seu depoimento se percebe, no entanto, uma mudança que relacionada menos com a dimensão interativa propriamente dita e mais como depreciação dos próprios conteúdos curriculares junto ao alunado.

“Para falar a verdade, eu sempre achei que o diferencial do professor fosse a sua formação acadêmica. Mas os alunos reconhecem muito pouco a diferença entre o professor que se preparou super bem e o professor que simplesmente se formou e ficou aí dando aula. Para o aluno vale mais o professor que tem jogo de cintura.”

(Berta - Língua Estrangeira)

O depoimento de Áurea também insinua certa decepção em relação às razões que muitas vezes impedem maior espaço para os conteúdos programáticos no trabalho real dos professores. No seu caso, acredita que se perdem muitas energias em tentar fazer com que os alunos aprendam, mais especificamente na manutenção da disciplina dentro de sala. No entanto, na segunda parte do extrato, se percebe que dá uma virada positiva sobre as circunstâncias assumindo a força da interação no processo de ensino-aprendizagem.

“Hoje eu sinto muito mais um lado de disciplinadora, e isso me incomoda. O conhecimento fica muito deixado de lado em função de outras circunstâncias. Esta disciplina que a instituição e a própria profissão também lhe cobra, ainda mais quando você está lidando com adolescentes, é fundamental para o andamento das aulas. (...) A maneira como você pede as coisas, como se expressa, tudo isso causa impacto junto aos alunos que estão ali convivendo com você. Eu procuro ser o mais coerente possível, com o que eu penso, com o que eu falo e como eu chego para pedir alguma coisa a alguém. Acho que isso deixa uma marca muito mais forte que o próprio conhecimento que você trabalhou”.

(Áurea - História)

Para a professora de Ciências, uma visão mais ampla da relação professor-aluno, que vai além dos conteúdos, sempre pautou as suas opções. Conta que pediu demissão de uma escola em que trabalhava quando esta foi comprada por uma rede educacional standardizada, cuja proposta de ensino reside unicamente na transmissão de conteúdos. Sua decisão pela demissão aconteceu quando foram

introduzidas as apostilas produzidas pela própria rede e quando os professores tiveram que se enquadrar na nova organização de trabalho, limitando-se a transmitir os conteúdos nas datas e horas previstos pela organização. Diz que simplesmente não consegue trabalhar nesse estilo.

Nos relatos de Berta e Áurea foi a realidade do trabalho concreto dos professores que provocou a mudança. Não fazem como gostaria de fazer, mas, dadas as circunstâncias, procuram fazer o melhor para os alunos. Nos três últimos testemunhos vejo que o contexto organizacional do estabelecimento de ensino está na origem do problema. Voltarei ao tema no próximo capítulo, quando tratarei das questões estruturais que cercam o trabalho do professor. Ressalto aqui que a própria mudança de mentalidade só aconteceu porque, em última análise, as duas professoras que dizem ter mudado o seu modo de trabalhar os conteúdos programáticos demonstram ter preocupação com os alunos.

“Conhecimento poderoso”

Não existe dilema entre as duas visões. O foco na interatividade com os alunos dentro de sala de aula não significa a secundarização imediata dos conteúdos. Ao contrário, para que os conteúdos sejam significativamente assimilados é que os professores levam em conta o contexto real dos alunos. É a contextualização dos alunos e da escola que leva à não priorização dos conteúdos.

Young (2007) ajuda a entender essa relação, sem dilemas, entre os conteúdos e a relação. O autor faz uma distinção entre “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. Como “conhecimento dos poderosos” entre os tradicionais conteúdos curriculares, selecionados por aqueles que têm poder para tal, onde as universidades têm um papel fundamental. O que os alunos necessitam na escola é ter acesso ao “conhecimento poderoso”, que passa pela relação do professor com os alunos, segundo o autor. Este processo está se passando com os professores entrevistados. Os conteúdos curriculares são re-significados pelos professores no contexto da escola e dos alunos. São diferentes daqueles “dos poderosos”, vêm depois deles, passando pela relação entre professor e seus alunos.

Mesmo que queira, o professor não consegue trabalhar os conteúdos programáticos exatamente como planejou. Pelo menos nem sempre. Isso vale para

todas as disciplinas. Inclusive para a Educação Física, onde parte significativa dos conteúdos consiste no conhecimento e aplicação de técnicas de atividades físicas e esportivas. Porque deseja realizar bem o seu trabalho, o professor necessita adaptar o programa pensado ao nível dos alunos, como explica o professor da disciplina:

“O planejamento muitas vezes não dá certo pela própria técnica. A gente exige uma atividade que requer técnica, como o vôlei, por exemplo. Para ensinar a técnica eu acabo parando demais o jogo. Não sei se é uma coisa boa ou não, mas percebo que às vezes não dou uma chance para ver se a coisa acontece por outro caminho. Tenho me policiado muito. Então, quando paro não recomeço de onde parei, mas tento outro caminho, fazendo de outra forma para ver se eles encontram o jeito. Estou sempre olhando para ver se a coisa está acontecendo. Na quinta série, com o vôlei, a gente não chega ao jogo propriamente dito. A gente já deu muitas vezes com os burros n’água e não adianta insistir porque não vai dar certo. Pode dar para alguns que têm habilidade, mas assim a gente pode estar excluindo a grande maioria. Eu fico atento para o jogo não ficar chato, porque se a bola cai a toda hora o aluno se desmotiva, se desinteressa.”

(Manuel - Educação Física)

A adequação dos conteúdos ao nível dos alunos também é condição para a realização de um bom trabalho em sala de aula, segundo a professora de Biologia. As avaliações que aplica, muitas e variadas, e a interação em sala indicam quando há a necessidade de mudar o planejamento, como explica:

“Pelas avaliações e pelo embate que tínhamos nas aulas, vi que não adiantava entrar em matéria nova. Resolvi resgatar algumas coisas que percebia que eles não tinham. Na Biologia o aluno precisa dominar alguns conceitos para poder entender o fenômeno. A duras penas, eu consegui fazer algum resgate.”

(Débora - Biologia)

A professora Débora, em outra passagem, diz que a sua maior frustração é não conseguir fazer com que todos aprendam. O mesmo sentimento é compartilhado por outros professores. Pode ser algo que, no meu entender, esteja além de todos os esforços realizados por eles na interação e adaptação dos conteúdos. Vejo aí o fenômeno da “relação do aluno com o saber”, identificado por Charlot (2000). Para o autor, o “fracasso escolar”, apesar de real, não pode ser estudado por nenhuma pesquisa porque é uma negação. Para entender o fracasso ele propõe olhar para as relações com o saber. Parte do problema se deve à relação dos professores com o saber, mas a relação dos alunos com o saber tem as suas consequências. Em outras palavras, o professor pode fazer tudo o que está ao seu alcance para que o aluno aprenda, mas se o aluno não quiser o trabalho do professor pára aí.

O esforço dos professores nem sempre encontra paralelo nos gestores das escolas. No desenvolvimento da conversa que travamos em torno dessa mudança no planejamento, a professora relatou que teve pouco apoio da coordenação para a mudança. A preocupação da coordenação era com a execução do programa em primeiro lugar. Para fazer com que os alunos aprendessem, de fato, teve que abdicar dos conteúdos próprios do programa. Esta relativa autonomia que alguns professores conseguem, a despeito das desconfianças de suas chefias, foi constatada por Tardif e Lessard em seu estudo sobre o trabalho docente.

Os professores dão vários exemplos da falta de apoio institucional para iniciativas que tomam no sentido de passar um “conhecimento poderoso” para os alunos. Nas redes públicas, a falta de apoio nem sempre vem da direção local, mas da burocracia superior, que desconsidera as particularidades locais. O fato narrado por Nilton mostra bem o esforço para fazer com o aluno tenha acesso ao “conhecimento poderoso” e os limites institucionais a trabalhos desse tipo.

“Eu estava concorrendo, com alguns alunos do município, a uma viagem a Portugal. O município lançou um concurso em comemoração ao bicentenário da vinda da Família Real ao Brasil. Levei este projeto para as duas escolas do município. Na Épsilon, a direção adorou a proposta. Divulguei nas turmas em que trabalho e os melhores se interessaram. Fiz uma turma com 45 alunos para prepará-los para fazerem a redação e o desenho do concurso. Dei oito aulas fora da minha carga horária, encaixando aqui e ali de alguma forma. Fui capacitando esses alunos, levei transparências, levei textos e deu uma discussão muito boa. Surgiram trabalhos maravilhosos. Fizemos uma comissão na escola para a escolha dos melhores trabalhos. Escolhemos três redações e três desenhos. A própria escola premiou os três melhores. Mandamos o melhor desenho e a melhor redação para a coordenadoria de educação. Já sabíamos que a redação iria dar o que falar. Era de um menino de 10 anos, ainda iria completar 11. Uma sumidade. Foi o primeiro aluno de escola pública que eu tive vontade de adotar intelectualmente, para levá-lo a uma instituição que possa dar mais a ele. Aí ligaram da coordenadoria duvidando da autoria do trabalho. Aquilo me deixou muito frustrado. (...) Quando eles encontraram um trabalho que foi construído pelo aluno e não acharam nenhuma referência na internet, não acreditaram. (...) Dos outros trabalhos, de outras escolas, que foram avaliados, alguns continham cópias de trechos de artigos da internet, enquanto que o trabalho desse aluno foi todo original. Ele fez aquela coisa bem profissional, com referência bibliográfica, pois eu havia ensinado todos os alunos a fazerem uma citação. Então o trabalho ficou muito bom. Por isso não acreditaram que fosse feito por um aluno do município, mas pelo professor. (...) Isso é frustrante. Se o trabalho foi muito bom, a coordenadoria regional deveria ir à escola para saber o que a gente havia feito de tão bom para sair aquele resultado ou quem era aquele aluno.”

(Nilton - História)

No texto em que Young (2007) fala do “conhecimento poderoso” um dos problemas colocados é o da separação entre conhecimentos escolares e outras formas de conhecimento que estão fora da escola. Quando os professores

entrevistados dizem ir além dos conteúdos programáticos, uma das confirmações de que realmente trabalham na perspectiva do “conhecimento poderoso” é a consideração de outros conhecimentos que não passam necessariamente pela escola. Para a grande maioria deles, é ponto pacífico de que a escola já não é o único e talvez nem o principal meio de acesso dos alunos ao conteúdo. A professora de Ciências abordou o tema.

“O conteúdo o aluno pega em qualquer lugar. O bom aluno não precisa de mim para o conteúdo. Ele precisa de mim como essa orientadora para ele discernir o que for encontrando pela frente. O que é relevante ou não, qual a sua postura diante daquele assunto. Claro que em alguns momentos vou estar centrada na minha figura sim, não sou só coadjuvante nesta história toda. Mas, no fundo, ele é o ator principal nesta construção. (...) O professor não é mais o centralizador e detentor do conhecimento. Graças a Deus. O conhecimento, na verdade, nunca foi do professor. Essa sempre foi uma grande mentira. O conhecimento sempre esteve aí, no mundo. O que o professor faz e sempre fez foi ajudar o aluno a se organizar em relação a ele, ajudando-o a identificá-lo, classificá-lo e organizá-lo na cabeça para que possa seguir adiante. Nas escolas em que eu trabalho a gente parou com aquela neura de completar o programa a qualquer custo. Isto é besteira, porque a gente só completava para a gente, porque a maioria dos alunos tinha ficado lá atrás. Hoje a gente se preocupa mais com o aluno em si do que com o conhecimento.”

(Alessandra - Ciências)

O que está em jogo não são os conteúdos das disciplinas específicas, mas os conteúdos curriculares mais amplos que remetem aos objetivos da escola na atualidade. Os professores percebem que na interação com os alunos são chamados a ensinar muito mais do que os conteúdos de suas disciplinas.

“Eu aprendi também que o aluno capta muito mais do que a gente ensina. Eu ensino Matemática, mas ele está aprendendo o vocabulário que eu estou empregando, está entendendo o meu jeito de ser, observando o meu jeito de caminhar, a minha maneira de se dirigir ao aluno, a minha maneira de responder. Ele está pegando de mim, mesmo sem perceber, uma quantidade enorme de outras coisas. Isso para mim é natural. É algo como um ator. Não é só o que você está falando, é toda a sua postura. São um monte de coisas pequenas, quase impossíveis de se ensinar, mas muito fáceis de perceber.”

(Pedro - Matemática)

A experiência dos professores dentro de sala de aula é referida várias vezes ao trabalho de um ator. Não se trata de mera representação de um papel social. São eles por inteiro que atuam, representando o lugar do docente, mas também se expondo pessoalmente, no processo de negociação de identidades pessoais e profissionais que víamos anteriormente. A negociação não separa, mas integra a experiência num “mundo vivido” (Dubar, 1997). Dois relatos mostram esta projeção integral do professor em seu trabalho:

“Tenho que utilizar o corpo, tenho que representar um pouco aquilo que eu falo, principalmente na 5ª série. Acho que é por isso que consigo dar aula em tantas escolas. Se eu tivesse um perfil mais parado não ia dar certo. É um ritmo intenso dentro da sala.”

(João - Geografia)

“Ser professor para mim é transmitir o ensinamento, minha experiência de vida, e ver, depois de algum tempo, que aquela mensagem foi transformada não em aprendizado de Química, mas em mudança comportamental, na vida deles.”

(André - Química)

A auto-projeção no trabalho, que caracteriza parte considerável do trabalho docente, vem carregada de intencionalidade, como expressa o professor de Educação Física.

“A gente tem duas linhas predominantes no trabalho de Educação Física nas escolas. Uma vai pelo tecnicismo, voltado para o domínio das técnicas dos esportes, o jogo em si. A outra segue mais uma linha humanista, procurando uma socialização através da Educação Física. Nesta segunda linha o que importa mais são os jogos cooperativos e não os competitivos”.

(Manuel - Educação Física)

O relato acima remete às lógicas da ação, descritas por Dubet (1996) e discutidas anteriormente. Apesar da lógica da subjetivação ser a mais evidente, a opção humanista do trabalho do professor se integra a um fazer próprio da área de Educação Física que tem que passar pelas estratégias dos estabelecimentos de ensino para que se concretizem. Em última análise, a interação humana reflete as opções de uma comunidade e é testada num sistema de mercado, onde competem várias visões, mas se realiza através de um ator concreto que, em algum momento, assume para si os objetivos prescritos para o seu trabalho. Esta dinâmica vai ser mais explorada adiante, na discussão da profissionalidade e dos sentidos do trabalho docente.

Enfim, acredito que a importância que os professores entrevistados dão ao trabalho interpessoal com os alunos vem marcada por suas próprias experiências de alunos. Absolutamente todos os professores afirmaram que, de uma forma ou de outra, seu trabalho tem alguma inspiração em professor que tiveram como aluno ou aluna. Encontramos nos depoimentos as marcas das relações que professores dos entrevistados deixaram em suas trajetórias profissionais. Alguns foram decisivos, inclusive, na escolha da profissão. São professores da alfabetização à faculdade que deixaram suas marcas pessoais e profissionais na vida dos entrevistados.

Tal constatação não é nova. No caso dos professores itinerantes, no entanto, o impacto deste fato merece ser mais estudado, visto que a relação direta deles com seus alunos é mais forte e até prescinde de uma relação mais explícita com os objetivos e identidade dos estabelecimentos de ensino onde trabalham.

Aproximando conhecimentos

O domínio do idioma pedagógico é resultado de muitos investimentos pessoais e institucionais. Minha circulação pelos estabelecimentos de ensino onde os professores pesquisados trabalham e seus próprios depoimentos confirmam que a escola assumiu para isso os desafios postos pelas pesquisas em relação à formação continuada dos professores. A grande maioria delas, reserva momentos para a formação dos professores. As públicas todas têm suas rotinas de formação, umas mais produtivas que outras, e as privadas também têm feito seus investimentos. O problema é que cada estabelecimento pensa esta formação de forma isolada, complicando a vida dos professores itinerantes.

As mudanças costumam mobilizar bastante o corpo docente. Antes de cada mudança, geralmente os professores são envolvidos no debate e podem dar sua própria opinião sobre um ou outro aspecto do projeto que está sendo posto em discussão. Para promover as mudanças, as escolas têm investido massivamente na formação continuada dos professores. Várias escolas têm projetos estruturados de formação continuada de seus professores. Reservam dias específicos para as reuniões, que podem ser semanais, quinzenais ou mensais. Quando remuneram, exigem que o professor compareça. As questões de estudo, no entanto, nem sempre coincidem entre as várias escolas. Um tema que está sendo estudado numa escola hoje pode ser o tema longamente estudado em outra há algum tempo atrás. O professor tem que passar pelo processo todo novamente. Fernanda fala das reuniões de formação com bastante propriedade, pois trabalha em três escolas privadas, cada qual com seu próprio projeto, elaborado sem a consideração da interdependência real que existe entre as escolas.

“Quando a gente entra já sabe das reuniões, pois são remuneradas e obrigatórias em todas as três escolas. Aliás, no Colégio Lambda estas reuniões deste jeito começaram neste ano. Aí eu tive que conversar coma coordenação que teria que faltar a uma dessas reuniões em cada mês porque eu já tinha em contrato a obrigação de participar das reuniões no Sagrado. Isso foi ruim, porque aqui eu perdi muitas reuniões. Quando um feriado mudava o dia da reunião para mim era

vantajoso. Algumas vezes eu perguntei as pautas das reuniões de uma e de outra escola para poder decidir onde a minha presença seria mais importante.”

(Fernanda - Língua Portuguesa)

Se, de um lado, os diferentes calendários de reuniões de formação pedagógica complicam a vida do professor itinerante, quando consegue uma composição da agenda para poder participar dos eventos promovidos pelas diferentes escolas, acaba sendo beneficiado pela variedade de discussões. Não encontrei nenhum deles que não valorizasse as reuniões de formação. Mesmo que alguns apontem o problema de algumas escolas estarem discutindo algo já superado em outras, acham a discussão rica, pois pode acontecer de num estabelecimento determinadas alternativas darem certo, mesmo que em outros estabelecimentos tenham sido um fracasso. A aplicação dos parâmetros curriculares nacionais foi um exemplo que alguns professores citaram para mostrar que nem tudo funciona da mesma forma em todas as escolas.

Alessandra afirma que as condições para que os professores dominassem mais o idioma pedagógico são fruto de investimentos pessoais e institucionais.

“As mudanças estão vindo através das escolas. As escolas promovem a formação dos professores. Claro que alguns professores têm a sua própria iniciativa, mas a mudança está vindo porque a escola está promovendo a formação. Em alguns casos pode ser que seja até por uma tendência de mercado. Mas o importante é que a escola toma novos rumos pedagógicos.”

(Alessandra - Ciências)

O investimento pessoal na própria formação é característica dos professores entrevistados. Nenhum deles ficou no nível da graduação. Todos eles têm algum tipo de pós-graduação, ainda que em nível de especialização. Parece-me que, para a maioria, a continuidade nos estudos surgiu como um desafio pessoal, mas também como possibilidade de diversificação dentro da própria carreira. Tirando o projeto dos professores mais novos, que buscam a pós-graduação pensando na possibilidade de trabalho no ensino superior, a maioria continua estudando pelas oportunidades surgidas dentro da própria escola. Vários professores têm assumido outras funções docentes além daquela de sala de aula. A coordenação de série ou a de área/disciplina são resultado ou motivam a continuidade da formação, seja em cursos de especialização ou mesmo mestrado ou doutorado. Novamente um extrato de Alessandra, que numa das escolas assumiu a coordenação de área, mostra o papel da formação continuada no serviço e na carreira.

“Eu gostaria de ter mais tempo para estudar. Agora, na coordenação, (...) passei a ler mais sobre educação e isso está me agradando muito. (...) O problema da teoria não é a teoria em si, mas o modismo que se lança na mídia. Qualquer teoria vai ter problema. Ela tem que ser aplicada, até para ver onde estão os problemas. Sobre as competências e habilidades, por exemplo, é interessante a possibilidade que dão de ultrapassar o foco disciplinar. Os conteúdos ultrapassam o fechamento tradicional das disciplinas e isso é bom, isso ajuda a construir o que queremos para a escola hoje.”

(Alessandra - Ciências)

A relação entre a teoria e prática, citada pela professora, remete à idéia da circulação dos saberes. A revista *Recherche et Formation* dedicou o seu nº 40, de 2002, inteiramente ao problema dos saberes entre prática, formação e pesquisa na educação. No editorial (Gonnin-Bolo; Derouet: 2002), Derouet deixa claro que uma questão central na formação dos professores é a relação entre saberes científicos e saberes da ação. Gonnin-Bolo, ainda no editorial do mesmo número, fala da superação da idéia de transposição didática, pois representa um movimento numa única direção: da universidade, produtora dos conhecimentos científicos, para os professores, meros aplicadores dos conhecimentos desenvolvidos pelos pesquisadores. O número reúne análises de diferentes pesquisadores do INRP (*Institut National de Recherche Pédagogique*), durante os últimos quinze anos, aonde a relação entre pesquisa em educação e ensino é amplamente problematizada.

Alguma perspectiva de superação do abismo tradicionalmente encontrado entre pesquisadores e professores é dada pela idéia da circularidade de saberes, termo que parece ter sido batizado por Jean-Louis Martinand, como vem sugerido na entrevista que cedeu a Évelyne Burguière no nº 40 de *Recherche et Formation* (Burguière: 2002). A circularidade quer representar a idéia de que todos os espaços educativos são, ao seu tempo, lugares de produção e mediação de saberes, não cabendo qualquer forma de hierarquização entre eles, embora mantendo as diferenças reais em cada processo de circulação. Sem deixar de ser a referência de inúmeros conhecimentos, a universidade estaria reconhecendo, pela admissão da circularidade dos saberes, que tem algo a aprender com os professores da escola básica, movimento na mão contrária à que vem transitando nos dias de hoje.

A equipe de pesquisadores do INRP voltou a tratar da circulação dos saberes no nº 48 de *Recherche et Formation*, de 2005. Aqui parece terem feito duas aproximações da questão: uma epistemológica, em torno da problematização,

e outra sociológica, quando propõem a ampliação dos fóruns de divulgação dos resultados das pesquisas e das práticas. A aproximação epistemológica ajuda a entender o que os professores entrevistados dizem acerca do papel da teoria e dos avanços das pesquisas sobre os professores em sua prática. A idéia de “pro-des-re” (Étévé: 2005) mostra a dinâmica da circulação dos saberes, que são problematizados, des-problematizados e re-problematizados constantemente: a) é necessário re-interpretar, re-estruturar e construir novos dispositivos em todas as etapas por onde circulam os saberes; b) “pro-des-re” é uma construção entre parceiros, cabendo à universidade formar para a problematização pelo contato com a prática da pesquisa; c) parceria supõe interação entre pesquisadores e práticos, aceitação de certo relativismo e uma simetria de percepções; d) a comunicação da pesquisa não pode ser entendida como mera transferência de saberes, mas como ciclos de saberes simultâneos.

A perspectiva sociológica contida em todo o nº 48 agrega uma dimensão inovadora à pesquisa do professor da escola básica ao propor a democracia dialógica, que seriam debates públicos que permitiriam expor as controvérsias científicas e políticas das pesquisas, onde entram em jogo saberes especialistas e profanos. O fórum público dá novos ares à pesquisa, que corre o risco de se confinar em laboratórios, além de poder mostrar certa sagacidade e originalidade que nem sempre são alcançadas pelos especialistas. Como uma “profissão” pouco hermética, a docência pode ter aí um diferencial a ser desenvolvido.

De fato, a pesquisa tem se aproximado cada vez mais dos professores nos últimos quinze anos. O trabalho de Menga Lüdke tem prestado a sua contribuição para isso (Lüdke: 2006; 2007). Por outro lado, os professores têm tido cada vez mais acesso aos resultados das pesquisas. Novamente uma fala de Alessandra, que entrou em mais detalhes acerca da formação continuada, mostra alguma mudança, que atribuo à maior circulação dos saberes entre a pesquisa e o trabalho concreto do professor:

“Antes os textos de educação eram complicados. Hoje eles são mais fáceis, são mais voltados para o dia-a-dia do professor. Eu ainda quero fazer um mestrado, provavelmente em educação, mas sem mudar a minha carreira. Quero continuar em sala. A equipe de professores que está comigo está entrando no mesmo processo. A gente está lendo, para a formação da área, coisas ligadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estão em cima de competências e habilidades, que alguns dizem que já estão ultrapassadas, mas eu acho que estão aí.”

(Alessandra - Ciências)

A popularização dos resultados das pesquisas sobre o trabalho docente e os professores, uma vulgata, tem promovido vários avanços nas escolas. Isto os professores comentaram nas entrevistas. Quando pedia para citarem algum autor interessante, a quase totalidade citou Perrenoud, que nem sempre é bem visto pelos pesquisadores. A importância de publicações mais acessíveis aos professores, ainda que nesse esforço de divulgação se tornem demasiadamente prescritivas, pude constatar nas pesquisas do GEProf (Lüdke: 2006; Boing e Cruz: 2007a; 2007b; 2007c). Procurávamos trabalhos de professores da escola básica que fossem pesquisa. Desta pesquisa é preciso ressaltar que existem muitos espaços, hoje, para os professores poderem publicar trabalhos pessoais. Além dos encontros próprios de cada área, existem vários eventos voltados para a área pedagógica que aceitam propostas de professores. Nos trabalhos enviados a vários destes encontros é possível constatar uma bibliografia em que predominam autores pouco considerados por pesquisadores. No entanto, estes divulgadores desempenham um papel fundamental para os professores da escola básica que tentam entender melhor o que fazem e que buscam fazer cada vez mais, para o bem dos alunos, das escolas e deles próprios.

4.3

Condições estruturais: entre o isolamento e a liberdade

Os resultados apresentados até aqui partiram do fator humano presente na docência. As relações entre professor-aluno não são circunstanciais, mas estratégia privilegiada para se alcançar o objetivo mais importante da docência, que é ensinar. O ensino escolar, por outro lado, apesar de visualizado objetivamente através de conteúdos disciplinares, também implica o fator humano, pela capacidade discricionária que o professor exerce dentro de um contexto mais ou menos autônomo de trabalho. Não se trata meramente de transmissão de conteúdos programáticos. Os conteúdos curriculares não se reduzem aos programas das diferentes disciplinas. Comportam uma cultura de escola e diversos outros saberes mediados pelo professor.

Mas há também circunstâncias estruturais e organizacionais que têm implicações diretas e contribuem para caracterizar o trabalho dos professores itinerantes, e merecem atenção.

Como já mencionei no segundo capítulo, ao falar das múltiplas itinerâncias, logo no início do trabalho de campo os professores entrevistados informaram que não sentiam grandes dificuldades de adaptação às diferentes escolas. Tirando o desgaste do deslocamento entre uma escola e outra, especialmente nos casos daqueles professores que trabalham em duas ou três escolas num mesmo dia, afirmavam não haver grande esforço de contextualização na passagem de um estabelecimento para outro. Para eles, as mudanças de segmentos e séries, às vezes na mesma escola, mobilizavam mais recursos de adaptação do que os necessários à circulação e trabalho em diferentes estabelecimentos de ensino, quando se concentram na mesma série.

As pistas dos professores entrevistados levaram-me a analisar os projetos político-pedagógicos de alguns estabelecimentos em que trabalhavam. Aparentemente, parecem ser muito diferentes. Nos documentos escritos, determinadas escolas reúnem apenas alguns princípios gerais, enquanto outras descem a detalhes da organização curricular. Um inclui no projeto o próprio levantamento diagnóstico que serviu de base para a confecção do projeto. Desta forma, encontrei projetos que iam de um pouco mais de duas dezenas de páginas até outro que chega a quatrocentas. Como, então, os professores afirmavam que as diferenças entre as escolas não eram tão grandes?

Não parece que os projetos político-pedagógicos sejam, de fato, retrato da identidade institucional, como, teoricamente, seria de se esperar. Como vários professores afirmaram, o projeto político pedagógico é um documento elaborado pela direção, uma formalidade legal. Quando alguns entrevistados que dizem participar da elaboração do projeto político-pedagógico, na verdade se referem aos planos anuais, aos planos de curso, entendendo que estes sejam o projeto propriamente dito.

Busquei confrontar os projetos manipulados com publicações sobre o tema. Na minha percepção, no entanto, a literatura é mais escassa do que esperava e tampouco configuram um cenário diferente daquele mostrado pelos professores. Fora do Brasil é mais comum encontrar referências ao projeto político pedagógico, tido como uma das referências das avaliações institucionais. Nos

anos 90 surgiram, aqui, algumas publicações específicas sobre o tema, que foi perdendo fôlego ao longo dos anos. As mais antigas parecem ser mais específicas que as mais recentes. As primeiras continham orientações mais concretas, que auxiliavam a elaboração conjunta do projeto político pedagógico. Com o tempo, sob o mesmo nome, foram sendo incluídos temas diversos, que pouca relação tinham com as primeiras discussões. Aqui no Brasil, projeto político pedagógico, longe de ser um antídoto contras as reformas e políticas centralizadas, como acontece em outros países, está mais distante ainda de ser encarado como uma necessidade da escola.

Na verdade, o discurso em favor de projetos político-pedagógicos autônomos, para cada estabelecimento escolar, bem como a discussão em torno da identidade institucional, tem servido para escamotear a crescente desresponsabilização dos diferentes entes federativos em relação à escola. A União descentraliza para os Estados e estes passam as responsabilidades para os Municípios. Martins (1998) e Moreira (1998) já afirmavam que a descentralização dos sistemas educativos, proposta na Constituição Federal de 1988, não passava, na prática, de uma desconcentração, uma vez que a gestão dos recursos continuava centralizada no governo federal, repassador de recursos e avaliador dos sistemas e das escolas a partir de parâmetros nacionais.

Não existe, nos sistemas educacionais, uma avaliação sistemática e diferenciada para a escola que seja baseada em seu projeto político-pedagógico. O chamado “efeito estabelecimento”, como já mostrava Derouet (1996, p. 64), aparece como consequência das avaliações quantitativas nacionais. A definição do local se dá por seu desvio em relação às médias nacionais. No fundo, isto é mais uma forma de manter a problemática em nível nacional.

Se não encontrei nada significativo na linha da identidade das escolas, nem nos documentos e nem na literatura, o mesmo não posso dizer em relação aos objetivos da educação. Tampouco mostram grandes diferenças, mas ajudam explicar o pouco estranhamento dos professores quando saem de uma escola e entram em outra, além de evidenciar as prescrições em torno do trabalho do professor, em uns documentos mais que em outros.

Os objetivos educacionais expressos nos projetos político-pedagógicos analisados acompanham o debate acadêmico sobre as questões mais desafiadoras da escola. Em alguns documentos se percebe claramente o foco em determinados

problemas e sua estruturação com vistas a responder ao desafio posto. É o caso da proposta de rede pública municipal, orientada para uma educação multicultural. Em comparação com os demais projetos do conjunto estudado, este é o mais antigo, publicado em 1996, mas ainda hoje baliza o trabalho na rede. Por outro lado, sendo o mais antigo, foi um dos pioneiros na encampação do debate acadêmico pela educação escolar, pelo menos enquanto proposta pedagógica.

A maioria dos projetos que refletem o debate educacional, no entanto, não mostram solidez organizacional de mudança compatível com a abordagem teórica. É comum, por exemplo, o tratamento conceitual dos problemas acerca da sociedade da informação e a emergência de múltiplos acessos ao conhecimento extra-escolar, a necessidade de superação da fragmentação dos conteúdos, a importância da transversalidade de temas e a necessidade de maior articulação entre as disciplinas. Avançando na leitura das propostas, o que encontrei, basicamente, foram os velhos conhecimentos agrupados nas tradicionais disciplinas escolares, algumas vezes travestidas de “componentes curriculares” referidos às áreas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ou a determinados temas transversais.

A formação para a cidadania é unanimidade como objetivo, quase sempre expresso literalmente. Algumas vezes a palavra cidadania ou cidadão não vêm expressamente colocadas, mas a mesma intencionalidade pode ser percebida em objetivos de “formação da consciência crítica” e “preparação para a vida”.

Algumas nuances aparecem em planejamentos de escolas típicas. As redes privadas, por exemplo, dão destaque para as TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação). As escolas católicas ressaltam a formação integral da pessoa e, muitas vezes, explicitam a evangelização.

Tirando os objetivos religiosos das escolas confessionais, não encontrei nenhum objetivo, em nenhuma escola, que não se enquadrasse no perfil e expectativas dos professores entrevistados. Tampouco existem objetivos mutuamente excludentes. As escolas confessionais, dizem, resolvem o problema de seus objetivos específicos com investimentos na formação dos professores para que conheçam as opções religiosas da instituição. Não me pareceu, pelas entrevistas e visitas que fiz a algumas delas, que tais objetivos sejam os maiores problemas que o professor precisa enfrentar para se contextualizar no estabelecimento, até mesmo porque vários deles dizem comungar do conjunto da

proposta pedagógica e do clima institucional, mesmo sem aderir ou professar a religião.

A empatia dos professores em relação aos objetivos institucionais expressos nos projetos político-pedagógicos das escolas onde trabalham encontra paralelo na pesquisa de Tenti Fanfani (2005). Perguntando sobre os fins prioritários que deve seguir a educação a professores da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai (p.114), “preparar para a vida em sociedade” foi o dado que contou com a aprovação de 72,2% dos professores brasileiros. No questionário do *survey* do autor, este objetivo foi formulado como “formar cidadãos conscientes”. Acredito que a semelhança mostra a hegemonia de determinados “idiomas pedagógicos”, para usar a linguagem de Lelis (2001), como um efeito cascata que começa na academia, passa pelas políticas públicas e se traduz em objetivos assumidos pela legislação geral do ensino e expressos nos projeto político-pedagógicos das escolas.

Isolamento disciplinar

A concretização dos objetivos institucionais em sala de aula depende mais da interpretação do próprio professor do que dos fins anunciados pela instituição. Existem duas lógicas sobrepostas na maioria dos projetos político-pedagógicos. De um lado, um discurso aparentemente atento aos debates atuais sobre os problemas e desafios da educação, desenhando a necessidade de uma nova escola para o futuro, como é próprio das projeções. De outro, a manutenção das mesmas estruturas organizacionais e curriculares de sempre. Isso não quer dizer que o ensino não mude por causa da manutenção da “forma escolar” (Vincent, Lahire e Thin: 2001). Tal manutenção reforça o papel dos professores na renovação da educação e evidencia o potencial transformador da interpretação pessoal que os professores fazem dos objetivos institucionais, a partir de suas crenças e a despeito do aprisionamento da escola em sua própria forma.

Os autores acima, que cunharam a expressão, definem a forma escolar como organização coerente de vários traços, entre os quais citam: “a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras” (Vincent, Lahire e Thin: 2001, p. 7). Eles defendem a idéia de que a forma escolar

é hegemônica, há muito tempo, em todas as realidades de socialização. As empresas, quando pensam na formação de suas equipes de trabalho, geralmente utilizam uma forma que tem sua matriz na escola. As próprias famílias têm expectativas sobre a educação escolar que supõem o tradicional modo de ser da escola. As comunidades, que dizem buscar uma educação alternativa, tampouco descartam a riqueza da forma escolar. Querem as duas: a alternativa, mas sem abdicar daquilo que a tradição parece fazer bem, que é ensinar conteúdos. Por isso, afirmam os autores, as “aberturas” que a escola se propõe não podem ser entendidas necessariamente como mudanças, pois acabariam sempre na segurança e permanência de ambientes socializados a partir de sua própria forma. Concluem que “o modo escolar de socialização e a forma escolar não seriam, portanto, fundamentalmente afetados pelas transformações institucionais” (p. 44).

O professor de Física, diferentemente da maioria, ressaltou a importância do projeto político-pedagógico, embora reconheça a mera formalidade que tal documento significa para a maioria das escolas:

“O colégio Delta foi a única escola que me deu o livro do projeto político-pedagógico deles assim que entrei. Levei para as férias e li todinho para saber o que a escola pretendia como instituição. É claro que todo projeto pedagógico entra em conflito com a realidade o tempo todo. Eu vejo a educação como uma onda oscilante. Como a gente trabalha com material humano, as opiniões dos pais e dos alunos interferem muito nas decisões da escola. Também as opiniões dos professores, dos coordenadores, dos orientadores, das psicólogas. Na escola católica ainda tem o padre e a irmã. Na judaica, o rabino, dependendo da relação que tem com a escola. O projeto sempre é bem feito. No São Vicente é a linha guia da escola. Quando o professor tem alguma dúvida acontece da própria coordenação estar em dúvida e aí consulta o projeto. Muitas vezes a resposta não está explícita, mas ajuda a tomar a decisão. Em outras escolas, não. Aliás, de todas em que trabalhei ou trabalho até agora, a única que considera de fato o documento é o São Vicente”.

(Antonioni - Física)

Na fala do professor Antonioni podemos perceber vários aspectos discutidos até aqui: o projeto político-pedagógico costuma ser bem escrito, raras são as escolas que envolvem o professor no projeto, existe uma distância entre o que é projetado e a realidade concreta da sala de aula e as orientações são genéricas, tendo que passar pelo julgamento dos atores para serem aplicadas.

Alguns professores falaram que participam ativamente na elaboração do projeto político-pedagógico de uma ou outra escola em que trabalham. Tentando investigar o que poderia ser um diferencial, percebi que o que esses professores entendiam como sendo projeto educativo da escola eram as iniciativas de trabalho

inter, multi ou transdisciplinar. Por exemplo, Berta falou do trabalho transversal como construção do projeto político-pedagógico em sua escola municipal:

“No município é o tempo todo. O projeto pedagógico que estamos trabalhando lá é “o mundo que eu tenho e o mundo que eu quero”. Trabalhamos sempre em cima deste projeto e a gente tenta fazer os nossos trabalhos em torno dessa proposta. Trabalhamos os Jogos Pan-americanos dentro disso. Foi surreal. A prefeitura que gastou aquele dinheiro todo para fazer esse evento maravilhoso não tem nem quadra na escola onde trabalho. Os professores de Educação Física dão uma corda para as crianças pularem ou resolvem o problema de espaço com uma bolinha de queimado. É muito triste, porque é o mesmo padrão...”

(Berta - Língua Estrangeira)

O isolamento disciplinar é o que acontece com a maioria dos professores itinerantes. Participar de projetos interdisciplinares requer reorganização dos tempos e espaços escolares e disponibilidade dos professores para a participação em atividades que, na maioria dos projetos deste tipo, também acontecem fora dos muros da escola. Olhando o horário semanal dos professores entrevistados, esta é uma atividade quase impossível para a maioria deles.

O professor itinerante, porque quase sempre só vai à escola nos horários em que lá leciona, acaba sitiado pela disciplina. Encontrei aqueles que, pelas condições especiais do estabelecimento, como disse anteriormente, conseguem romper com a disciplinarização do trabalho. Também ficou evidente, pela manifestação dos próprios professores, que Artes e Educação Física se prestam mais facilmente ao trabalho integrado com outras disciplinas. No entanto, a maioria dos professores itinerantes simplesmente não tem como sair de sua disciplina para um trabalho mais interdisciplinar. Conseguem algumas aproximações com outras disciplinas, facilitadas pela amizade com os professores daquelas disciplinas, que faz com que o trabalho ultrapassa as barreiras disciplinares sem grande esforço. Para o segmento do ensino médio, parece que isso faz pouca diferença. Mas, no ensino fundamental, onde a pressão pelos conteúdos é menor, um professor sem disponibilidade para trabalhar em equipe dificulta a realização de projetos que efetivamente podem levar à superação da tradicional “forma escolar”.

Capilaridade dos estabelecimentos de ensino

O isolamento disciplinar não nasce na escola. Os professores entrevistados, especialmente os do ensino médio, sentem-se confortáveis em suas disciplinas. O trabalho interdisciplinar chega a ser um movimento estranho à sua

própria formação, no dizer de alguns deles. Foram formados como professores de disciplinas específicas. Na formação inicial, muitos sequer tiveram contato com a literatura específica e muito menos estudaram projetos concretos de inter, multi ou transdisciplinaridade. Alguns falaram, inclusive, que os seus formadores nas instituições de ensino superior aplicavam rigidamente um modelo disciplinar. Escolhendo as disciplinas por créditos, fizeram sua formação pela sobreposição de cursos disciplinares. Questionam, com certa razoabilidade: se foram formados para trabalhar como professores numa disciplina específica, lembrando que os egressos recentes de suas instituições formadoras tiveram basicamente a mesma formação, como é que se pode exigir que sua prática de professor seja diferente?

Certamente, não é pelo fato de serem itinerantes que acabam isolados em suas disciplinas. As instituições superiores de educação têm a sua parcela na manutenção da rigidez da “forma escolar” e, na escola, alguns segmentos são mais conservadores que outros, cada qual com suas limitações, fazendo com que o professor, mesmo desejando, pouco possa fazer contra as condições reais de trabalho, especialmente no ensino médio. Na 3ª série do ensino, como se fosse uma modalidade à parte dos demais segmentos, pelo contrário, o enfoque é conteudista e estritamente disciplinar. Provavelmente esta é a série que reúna a maior quantidade de professores itinerantes do Brasil. Se não em números absolutos, mas proporcionalmente com certeza.

O professor de Física, que, como a maioria dos professores entrevistados, começou a lecionar em cursinhos preparatórios para o vestibular, foi sendo seduzido pelo trabalho interdisciplinar ao longo de sua experiência docente. Ele se mostrou um crítico contundente do sistema de ensino das séries finais da escola básica, segmento com o qual está comprometido pela própria disciplina que leciona. O ensino de Física é próprio do ensino médio, sendo antecipado para o nono ano do fundamental, em algumas escolas, como preparação para a metodologia científica que sustenta várias disciplinas da área no segmento seguinte. Alguns extratos de seu depoimento mostram a convicção de sua argumentação.

“O nosso sistema educacional é vestibulesco. Não é o governo. Você pode mostrar qualquer coisa do governo, qualquer sigla, como ENEM, que você verá que aquela proposta é diferente do que acontece na realidade. Ali o que conta é o vestibular, que é uma grande mentira do mercado. Algumas escolas particulares resistem, mas os pais cobram. As escolas públicas estão tentando sobreviver. Nosso sistema educacional precisaria de uma reforma radical e, para isso, é

preciso acabar com o vestibular. Mas as universidades não vão acabar com o vestibular porque acham que isso ainda seleciona alguma coisa e que faz o nível ser melhor. (...) Rola muita grana em torno desse mito. A rede particular tem a possibilidade de ser tudo o que a pública jamais vai ser, no entanto ela não consegue por uma questão mercadológica. (...) Quem ensinou os alicerces das disciplinas foi a escola, com os seus valores. Penso que não é apenas uma questão de passar conteúdos. Os valores são fundamentais para ele [o aluno] ser alguém depois. (...) Concretamente, a gente se esforça para trabalhar um projeto diferente e é obrigado a interromper tudo para aplicar uma prova de preparação para o vestibular em que não posso colocar nenhuma questão com o software que venho utilizando em sala de aula. Disfarcei um pouco para poder cobrar algum conhecimento do que tinha trabalhado. O resto foi tudo programa do vestibular. Você viver nessa divisão não é fácil. Você querendo uma coisa e a escola outra. (...). Isso a gente tem que colocar em cima da mesa, porque os pais querem a formação humana que a escola dá só até a oitava série. Chega no ensino médio querem que tudo seja em função do vestibular.”

(Antonioni - Física)

Vários depoimentos mostram como condições que cercam a escola contribuem para o isolamento do professor em seus saberes disciplinares: o problema é de mercado, porque as expectativas das famílias é a continuação dos estudos e as instituições de ensino superior não dispõem de vagas para todos; a solução poderia ser facilitada se as instituições de ensino superior modificassem o processo de seleção baseado em conteúdos enciclopédicos; o professor, mesmo o itinerante, desenvolveria outras possibilidades de trabalho com os alunos se as condições estruturais e organizacionais do estabelecimento não fossem contrárias; as mudanças dependem mais de opções políticas tomadas dentro do próprio estabelecimento de ensino; não se pode culpar as políticas públicas de educação pela manutenção da “forma escolar”, nem mesmo os exames standardizados; ensinar é mais do que transmitir conhecimentos; e o problema se agrava no ensino médio.

Os relatos dos entrevistados mostram que existe uma intercomunicação entre os locais da escola que nem sempre são percebidos ou considerados. A interligação é mais sentida nos sistemas de avaliação da aprendizagem adotados em cada estabelecimento. As diferenças de calendário ficam patentes quando uma escola divide as avaliações em períodos bimestrais ou trimestrais. O sistema de aprovação, por outro lado, pode ser numérico numa escola e conceitual em outra. Entre as escolas que adotam um sistema numérico de notas ainda existem diferentes fórmulas de aprovação: numa a média é cinco, noutra é seis e numa terceira pode ser sete. Numa escola a recuperação é paralela, e outra é localizada em determinados períodos, podendo ser semestrais, anuais ou mistas. Cada escola,

como resultado da luta por sua autonomia, é livre para estabelecer as regras de promoção interna.

Existe uma capilaridade sub-organizacional que liga um estabelecimento a outro, ainda que os vínculos sejam tênues ou pouco perceptíveis. Maroy (2006) afirma que os vínculos são mais fortes, não apenas entre as escolas, mas também nas relações de cada uma com o mercado, tornando-as interdependentes. O autor coordenou uma pesquisa em seis escolas, em cinco países europeus, procurando identificar o processo de produção de desigualdades sociais a partir da interação da escola com seus espaços locais. Por espaços locais devemos entender o estabelecimento e o seu entorno, a comunidade local de referência. Ele mostra a interdependência entre as lógicas de ação internas e externas ao estabelecimento (p. 142). Como fatores que pertencem à lógica interna, cita: o *ethos* profissional da direção e dos profissionais da educação, a identidade narrativa do estabelecimento, a cultura profissional, a composição social e profissional do corpo docente e a micro-política, que se percebe pelo tipo de liderança, pelas relações e alianças entre diferentes grupos e, ainda, pela tensão entre consenso e dissenso nas opções feitas ao longo da história do estabelecimento. Como fatores externos, elenca: a posição do estabelecimento diante da concorrência local, a composição acadêmica e social das famílias, a intensidade das interdependências competitivas no espaço escolar (influência dos pais e de outros estabelecimentos), a regulação política, com suas regras de intervenção mais ou menos descentralizadas, e, finalmente, as características sócio-demográficas do espaço local. No cruzamento dos diversos fatores, o que mais aparece é a interdependência entre fatores internos e externos.

Pelas informações colhidas junto aos professores não é possível afirmar que a ligação entre a escola e seus espaços locais seja de interdependência. Mas não há como negar que estejam ligadas de uma forma ou de outra. Os professores sentem quando as ações são desarticuladas. Dessa forma, talvez não seja possível promover mudanças na escola só com intervenções internas. O trabalho isolado de renovação de um estabelecimento esbarra, mais cedo ou mais tarde, nos limites de sua capilaridade com os fatores externos. Mas quando cada qual toma as decisões pesando somente as lógicas de ação internas, a diferenciação aparece e se torna desgastante para o professor itinerante.

A conformação da escola ao mercado educacional é um dos fatores que têm formatado as escolas nos últimos anos, tornando-as cada vez mais semelhantes. Alguns professores mais antigos sentem claramente a diferença no acompanhamento das chefias. Outros citam o fato de escolas que sempre tiveram uma tradição mais alternativa serem obrigadas a se modificarem para não perder alunos. Os discursos sobre a qualidade e eficácia são cada vez mais hegemônicos nas novas administrações, mostrando forte influência de modelos de gestão estranhos aos tradicionais serviços educacionais. Fernanda expõe estas mudanças em sua fala:

“Percebo involução da parte da escola. A escola está tentando resgatar o seu papel dentro da sociedade se burocratizando, se tornando mais empresa e menos escola. No trato com os profissionais isso é uma inovação. Nesta parte de papelada nem se fala. Está deixando de lado a dimensão mais humana e social. Percebo que os alunos estão vindo mais carentes, mais infantis. Estão cada vez lendo menos, conhecendo menos e se importando menos com isso. Quando você fala de um autor parece que você está falando de um ET. Não vêem a menor importância na leitura. Estão mais preocupados com os conhecimentos que eles vão utilizar. Cada vez menos a gente também está encontrando respostas para esse tipo de situação. Os professores estão desanimando porque estamos enxugando cada vez mais o ensino e colocando outras coisas que não sei se têm o mesmo peso daquelas que tiramos do currículo”.

(Fernanda - Língua Portuguesa)

É uma lógica pragmatista que está invadindo progressivamente a escola. Comentado esta constatação com outros professores, muitos se mostraram preocupados com a força que esta lógica instrumental dentro da escola.

Alessandra explica:

“A gente vive uma padronização da escola que mudou a relação da família com a escola, para pior. A entrada de uma visão de gestão empresarial na escola, que é interessante em alguns aspectos, contaminou toda a escola. Acho que também por culpa dos professores. Nós deixamos um nicho desocupado e veio alguém e o ocupou. Quando os professores deixaram o seu papel de liderança da escola, ficou aberto o espaço para que a escola fosse ocupada por administradores que não são da área. Quando a gente está numa escola em que o gestor é um professor isso faz uma grande diferença. Ele sabe do que está falando e quando se encontra com as famílias ele dá respaldo ao seu trabalho.”

(Alessandra - Ciências)

A visão empresarial de que falam os professores, sustentada numa perspectiva da eficácia, persegue resultados pragmáticos. Esta forma de atuação tem reduzido, segundo os professores, os objetivos institucionais a indicadores de conteúdos e os alunos e famílias passam a exigir. O discurso de muitos alunos, quando questionam determinados conteúdos, é sempre o mesmo: “quando é que

eu vou utilizar isso, professor?”. Pelo perfil dos entrevistados, eles mostram preocupação com este tipo de mudança. Já falei amplamente sobre esta relação de professores e alunos com o conhecimento, no item em que busquei mostrar que o trabalho desses professores entrevistados vai além dos conteúdos. O sentido que dão ao trabalho que realizam é contrário a estas mudanças introduzidas pelos novos modelos de gestão. Por isso a professor desabafa, dizendo ser uma involução da escola.

Trabalho mais complexo e mais intenso

Se as escolas não se distinguem por sua identidade narrativa e tampouco pelos objetivos educacionais que se propõem, as diferenças são facilmente percebidas nos sistema de avaliação da aprendizagem e suas conseqüências. Os professores itinerantes sentem os efeitos dessas diferentes formas de organização. Alguns aspectos podem ser benéficos, mas a maioria é percebida como uma dificuldade na itinerância.

Entre os benefícios de calendários diferenciados, os professores apontam a possibilidade de planejamento das avaliações para não fazer coincidir todas as provas num mesmo período. Trabalhando em escolas que adotam o bimestre e noutras que adotam o trimestre, o professor itinerante tem maiores chances de distender o período das avaliações. No entanto, algumas avaliações recebem tratamento especial e acontecem quase sempre num período determinado, agendado no próprio planejamento anual. Estas provas bimestrais ou trimestrais mais amplas são as que mais desgastam o professor itinerante. O depoimento de Antonioni, mais uma vez, ilustra o que se passa numa situação dessas:

“Os prazos para entrega das notas são estipulados no início do ano e depois o coordenador faz todo mundo cumpri-los. O próprio coordenador sofre muito com isso. Eu acho que tem que ter um prazo guia, mas tem que haver certa flexibilidade. Num ano de Copa do Mundo, por exemplo, é muito difícil você conseguir cumprir prazos. A gente não pode separar a escola do que acontece no resto do país. Ano de eleição também é complicado. Às vezes a gente diz que não conseguiu terminar determinado conteúdo e não há flexibilidade de prazos. Você simplesmente tem que avaliar até onde conseguir dar e pronto. (...) Eu não opino na confecção do calendário de provas. Quando acumula eu pago o pato. Eu não escolhi aquele prazo, mas eu tenho que cumprir. (...) A supervisão faz o trabalho do cobrador. Manda e-mails lembrando constantemente as coisas que a gente tem que mandar. É ementa, é nota... Têm professores que conseguem entregar tudo em dia. Como conseguem eu não sei. Não sei da vida pessoal deles. Mas eu tenho a minha vida pessoal. Por isso eu preciso de um prazo razoável, preciso de uma

semana para corrigir as provas. Gostaria de ter uma semana de prazo em cada escola, mas isso dificilmente acontece. Já ouvi resposta do tipo: “se vira”. É péssimo ouvir isso”.

(Antonioni - Física)

O desgaste de um trabalho nestas condições é evidente. A avaliação é colocada fora do processo de ensino-aprendizagem e do controle do professor. Geralmente, é através do sistema de avaliação que a escola garante a sua excelência acadêmica, como mostra a tese de Perrenoud. Este quase fetiche não sai do controle do corpo diretivo, que também tem as suas próprias lógicas, um dos fatores internos identificados por Maroy e descritos acima. A rigidez no controle das avaliações repercute no professor itinerante como intensificação do trabalho, algo que mais complexo que um mero sentimento interno, como se poderia imaginar à primeira vista.

Fernanda, de Língua Portuguesa, fala de “um monte de regrinhas” que cada escola adota. Não basta saber o sistema de pontuação. Existem mínimos de avaliações em algumas escolas. Outras determinam, inclusive, os valores que cada avaliação parcial deve ter. Nas que adotam o sistema número, umas utilizam o somatório de pontos e outras a média. São regras que podem induzir o professor itinerante a erro. Essa possibilidade pode ser percebida no relato de Fernanda:

“Quando o aluno pergunta: “passei?”, eu respondo: “não sei”. Ele fica assustado: “como não sabe, professora?” E eu tenho que explicar: “meu filho, presta atenção, eu trabalho em três escolas diferentes. Se for responder assim, de repente, posso estar confundindo as escolas. Então é melhor você pegar o manual do aluno e ver a fórmula, porque eu não faço a mínima idéia de quanto você precisa tirar para passar de ano.” Eu acho melhor não arriscar, mesmo sabendo se ele passou ou não, porque realmente as regras confundem. Por exemplo, numa escola a avaliação é conceitual, tem um mínimo de três avaliações por bimestre. No outro colégio é por bimestre, média sete, duas avaliações, mais livro, mais compromisso acadêmico, mais teste. Aqui é trimestral, são 30, 30 e 40 pontos, tendo que fazer 100 pontos no final. Ainda tem isso. Até onde é numérico é diferente. Num é média, noutro é soma de parciais.”

(Fernanda - Língua Portuguesa)

Os professores trabalham indistintamente com todos os modelos e fórmulas. As opiniões são divergentes. Alguns preferem o ano dividido em trimestres porque se ganha mais tempo de aula, uma vez que as paradas para as provas são menores e são menos provas a serem corrigidas ao longo do ano. Outros até concordam que o sistema trimestral favoreça o trabalho de correção, mas dizem que acaba prejudicando os alunos, que têm menos oportunidades de recuperação. O mais comum são os bimestres, segundo dizem. Estranham a

constante mudança nas fórmulas de avaliação nos últimos anos. Nas escolas privadas experimentam vários modismos. Três professores dizem que já passaram por situações em que uma de suas escolas estava introduzindo um sistema de notas como se fosse a solução para todos os problemas, enquanto, em outra escola, o mesmo sistema estava sendo abandonado por causa de uma série de problemas mais sérios, muitas vezes, do que outros. Dentro de uma mesma escola, inclusive, os sistemas vão e voltam, dependendo da mentalidade do diretor que no momento ocupa o cargo. Os professores itinerantes não dão tanta importância a esse tipo de mudança. Como já trabalham com vários sistemas, a mudança numa das escolas pouco lhes afeta ou afeta menos que o próprio fato de terem que conviver com sistemas diferentes.

Yves Clot (2006) é um autor que discute o problema do trabalho nos dias de hoje e é pouco citado na área educacional, apesar de participar em vários eventos relacionados ao trabalho docente. Tem vários textos traduzidos para o português que abordam a psicodinâmica do trabalho. Suas idéias têm grande afinidade com as discussões da escola. Em entrevista publicada na revista *Psicologia da Educação* (Machado: 2005), esclarece que suas idéias se sustentam no estudo de dois autores, Bakhtin e Vygotski (p. 159), bastante conhecidos entre os educadores. O próprio Yves Clot, no entanto, ainda não conseguiu romper a barreira da psicologia aqui no Brasil, onde já esteve algumas vezes. No site do *Institut National de Recherche Pédagogique* está disponível para download, em MP3, a sua intervenção no seminário sobre o trabalho docente, promovido pelo próprio INRP, em 2006. A palestra se chama: “o trabalho faz o homem?” e alguns exemplos que cita podem ajudar a entender a problemática da introdução de modelos de gestão oriundos de outros setores produtivos dentro dos estabelecimentos de ensino. Explica que o trabalho tem se tornado mais complexo em quase todas as profissões. Para obter os resultados de sempre, os profissionais de hoje necessitam realizar inúmeras outras tarefas, o que imprime outro ritmo ao fazer do *métier* e essa intensificação maior do trabalho produz a sensação, real, de que nenhum tempo fora do trabalho é suficiente para o descanso. Desta forma explica porque várias categorias profissionais que conquistaram redução da jornada de trabalho não conseguem perceber os benefícios da conquista. Trabalham menos, mas o trabalho é mais intenso que antes.

Débora, com quase trinta anos de magistério, percebe mudanças no trabalho do professor em sala da aula, a crescente complexificação e intensidade.

“Você tem um desgaste muito grande com o aluno hoje em dia. Não é só com o conhecimento que trabalhamos. Existe uma relação afetiva intensa no trabalho. Ela é muito forte e importante. Não adianta você ser um excelente professor no domínio do conhecimento, ser um “bam-bam-bam”, se você estiver falando para as paredes. A interação é uma coisa que faz parte de todo professor, mas é difícil, porque você tem que construir as regras com eles. Quando a gente constrói isso, a troca fica interessante. Mas a gente sofre no início.”

(Débora - Biologia)

Seu depoimento confirma a mudança do trabalho em sala, na relação com os alunos. Os problemas da mudança não estão ligados ao conhecimento da matéria, mas à maior complexidade das relações pessoais com os alunos, atribuída por vários entrevistados, a políticas inclusivas várias. Dito de outra forma: não são os conteúdos disciplinares que estão em crise, mas os objetivos mais gerais de democratização do ensino. Muitos dizem, inclusive, que suas disciplinas mudaram substancialmente nos últimos anos. Houve um esforço de renovação dos conteúdos programáticos e de adequação dos mesmos à realidade dos alunos. Em Educação Física, por exemplo, fica clara a sua evolução. Vem se reconhecendo cada vez mais como uma disciplina ligada à Educação e não à Saúde. Dizem que os materiais didáticos são mais ricos e as novas tecnologias abrem possibilidades positivas para o ensino de sua matéria específica. A frustração de muitos deles é ver que não conseguem atender a todos. Sentem despreparo para lidar com alunos portadores de necessidades especiais, por exemplo.

O trabalho docente tem passado pela mesma complexificação e intensificação. As etapas continuam praticamente as mesmas: preparar as aulas, ensinar, elaborar provas e corrigi-las. Mas em todas as fases o professor de hoje tem mais trabalho que antes, como vários entrevistados relataram. A preparação das aulas de hoje envolve, além do levantamento do conteúdo e da escolha de alguma dinâmica para a interação em sala, a pesquisa na internet e a atenção aos fatos e notícias, publicados nos jornais e revistas, que possam ser utilizados para a contextualização em sala ou trabalhado como um novo conteúdo. As aulas em si estão mais complexas pela diversidade maior dos alunos, resultados das políticas de inclusão social e de expansão do ensino. Apresentei, anteriormente, relatos do desgaste crescente que a manutenção da disciplina vem significando para o professor, de tal forma que uma aula com os mesmo minutos de 50 anos atrás

cansa muito mais o professor de hoje. As avaliações de hoje também são mais complexas. Não cobram apenas conteúdos linearmente trabalhados em sala. Muitas disciplinas de hoje exigem que as questões sejam retiradas de algum contexto dado, especialmente na rede privada, onde o professor deve estar ainda também para enviar os arquivos digitalizados com antecedência para que sejam fotocopiados. O trabalho de digitalização, em si, é uma novidade introduzida não faz muitos anos. O retorno das avaliações também é mais complicado na atualidade, segundo os professores. O aluno vem com mais argumentos, pois tem acesso facilitado às informações fora de sala.

O trabalho docente sempre implicou trabalho em casa. Mas a incorporação das novas tecnologias, que permitem o contato a distância, fazem com que a escola esteja muito mais presente na mentalidade do professor quando ele, nos dias de hoje, trabalha em casa. O último relato do professor Antonioni fala do e-mail que recebe das chefias cobrando o cumprimento dos prazos para entrega das avaliações. Maroy (2006) chama isso de “regulação cibernética” do trabalho. Assume a conceituação terminológica proposta por Dutercq e van Zanten (2001), segundo os quais a regulação diz respeito a modos de orientação, de coordenação e de controle do trabalho dos professores. Maroy propõe diferentes aproximações conceituais, identificando várias formas de regulação no trabalho docente. Esta, realizada com recursos das TIC, se enquadra, segundo o autor como uma típica regulação institucional. Os professores entrevistados que trabalham em escolas particulares sentem e se ressentem dessa regulação. O sentimento que têm é que as escolas onde trabalham os acompanham constantemente. Nem o lançamento das notas, muitas vezes, é feito na escola. De casa, acessando a intranet, o professor digita as notas, trabalho que antes era realizado por outro profissional dentro da escola, e também coloca suas observações sobre os alunos, preparando relatórios para serem discutidos em conselhos de classe. As ferramentas informatizadas são colocadas como uma forma de apoio ao trabalho do professor, onde ele pode ter maior controle sobre as atividades propostas aos alunos e o desempenho de cada qual. Na verdade é ele que está sendo controlado pela instituição, e de forma pouco sutil.

O trabalho em casa, por todos os incrementos que o complexificam, como mostrado até aqui, preocupa a maioria dos professores entrevistados. Áurea foi

entrevistada em sua residência e ficou visível a presença de suas escolas no ambiente pessoal.

“Quando você tocou o interfone eu estava abrindo a porta com um pacote deste tamanho, com livros didáticos do ensino médio e cinco diários de classe. Isso me incomoda muito. Problema não é enfrentar aquele trabalho, é ter que fazer isso aqui, dentro da minha casa, trazer tudo para cá. (...) Na verdade, eu tenho armário em todos os lugares, mas eles ficam vazios, porque eu não trabalho no próprio lugar. Eu trabalho em casa. Eu vou lá, dou as aulas e volto. A minha base é aqui. (...) Eu não tenho tempo vago em nenhuma escola. Então, não teria tempo para trabalhar lá. Há coisas que poderiam ficar na escola, mas eu fico pensando que, se quisesse consultar em outro momento, como eu faria? Não sei se minha tabela de atitudes sobre tal turma, se eu quisesse consultá-la para fechar alguma coisa às nove horas da noite, para adiantar, aí não tenho e não vou poder fazer. Como eu ando de carro, deixo muita coisa dentro do carro. Eu tive alguma estratégia, durante este ano, para carregar menos coisas. Comprei pastas de plástico e comecei a preparar as aulas e atividades com antecedência, pelo menos a base, e deixava na escola o que estava pronto. Inclusive, algumas sugestões para questões de testes e provas. Estava fazendo assim. Só trazia para casa alguma avaliação que não daria tempo para corrigir, porque não tenho lugar e nem hora para corrigir em nenhuma escola. Isso só funcionou no início. Depois as coisas foram acumulando e não deu para preparar os materiais com tanta antecedência”.

(Áurea - História)

Pelo relato de Áurea, até o seu carro é extensão da escola e mostra a intensificação do trabalho do professor. João fala explicitamente desta intensificação que acontece fora da própria instituição, no trânsito e em casa. Lembra que parte da intensificação se deve às diferenças de calendário das escolas.

“Não é só o ritmo intenso dentro da sala. É na rua também, tem que andar com o carro num ritmo um pouco maior. Você não pode se dar ao luxo de ir passeando. Você tem que olhar para o relógio o tempo todo. Eu senti uma mudança na minha atitude. Eu faço tudo mais rápido hoje em dia, inclusive falo mais rápido. (...) Esse trabalho todo tem uma consequência que vai estourar no final de semana. Tem sempre uma prova para corrigir. As escolas não têm um calendário único. Uma dá teste nesta semana e daí você tem que corrigir. Na outra semana é outra escola e assim vai.”

(João - Geografia)

A professora de Artes tem uma outra visão do trabalho em casa, por causa das características próprias da disciplina. Para ela, o trabalho em casa funciona como uma terapia.

“Eu levo trabalho para casa porque eu gosto (risos). Fico lá fazendo as minhas coisas. Não gosto de fazer maquete de isopor, então proponho fazer de papel. Preparei uma da Lagoa, com o Horto e tudo. Casinhas coloridas, a favela com casinhas minúsculas, que eu tinha que colocar com palito de dente e cola. Quando eu preparo uma coisa assim eu olho e admiro, fico toda boba com a obra, curto. Procuro mostrar para eles que tem que ter uma qualidade no que eles fazem. Sou muito chata em relação a isso. Eu aceito a expressão deles, mas tem que ter

qualidade, não pode ser qualquer coisa. (...) Quando eles me mostram a produção eu tenho noção do quanto eles investiram na obra, pois eu mesma fiz a experiência e sei das facilidades e dificuldades de se fazer cada detalhe.”

(Cássia - Artes)

Independência dos professores itinerantes?

Outro detalhe que se pode perceber no desabafo do professor Antonioni, quando fala da falta de tempo para cumprir os prazos para entrega das avaliações, pode ser percebido no comentário: “têm professores que conseguem entregar tudo em dia. Como conseguem eu não sei. Não sei da vida pessoal deles. Mas eu tenho a minha vida pessoal”. Vários professores relataram que procuram preservar a sua vida pessoal. São estratégias que tentam conter a invasão da escola nos espaços pessoais e nos tempos fora do trabalho contratado. O próprio professor Antonioni defende a importância do tempo pessoal.

“Eu faço sobrar tempo [*para a vida pessoal*], embora, às vezes, durma tarde demais. Eu surfo, pratico esporte, luto. Invento tempo para essas atividades. Faço luta livre desde os 16 anos. Já era para ser professor de luta, mas sou muito faltoso. Foi a faculdade, depois o casamento, uma série de coisas. Sinto muita falta de atividade física, de leitura, sinto falta de poder estudar mais. Quando estou só trabalhando aquilo me angustia”.

(Antonioni - Física)

O professor de Matemática, pianista, sempre procurou se desligar dos problemas das escolas tocando piano. Diz que durante alguns anos, quando as crianças eram pequenas, não podia tocar muito porque fazia barulho e acordava o neném. Depois que cresceram, também não podia tocar porque sempre subia um pelo ombro e queria tocar junto. Hoje, não. As crianças cresceram e ele pode se isolar por uma hora todos os dias.

“Aconteça o que acontecer, durante uma hora o piano é meu. Toco com muito prazer, faço música inteiramente sozinho e deixo ali todo o meu estresse. Aí eu abro a porta e digo: “cheguei” (risos).”

(Pedro - Matemática)

São inúmeras as estratégias descritas pelos professores que utilizam como defesa contra a invasão da escola no espaço privado. Todos procuram preservar este espaço, de uma forma ou de outra. Os dois professores de História também descarregam as tensões através da música. A de Biologia faz um curso de pintura e não há nada mais importante naquele horário, segundo ela. Uns dizem que vão ao cinema ou teatro. Outros gostam de viajar com a família. São estratégias que permitem maior distanciamento da escola. O trabalho é fundamental em suas

vidas, mas não é tudo. Sentem a necessidade de garantir uma vida pessoal e conseguem.

Os professores dizem que os controles mais instrumentais são sentidos fortemente nas escolas privadas. Mas aí diferenciam um discurso geral, da direção, mais voltado para a lógica administrativa e instrumental, e um discurso específico do setor pedagógico, que avalia e acompanha o trabalho com um olhar que não pode ser reduzido à lógica instrumental. Entretanto, a lógica instrumental está presente em alguns casos, podendo ser percebida na gestão do conhecimento e nos controles que visam a excelência acadêmica, embora distendida pelas relações mais próximas com as chefias da área pedagógica.

A diferença de tratamento das chefias pedagógicas pode ser entendida, a meu ver, dentro do espírito de corpo da área. Muitos coordenadores são ou foram professores.

“Hoje em dia algumas escolas têm o coordenador de turma, que é um dos professores. Ajuda um pouco, pois ele conhece mais os alunos, consegue filtrar mais as coisas que os alunos passam para ele como coordenador. (...) O coordenador que também é professor tem a vantagem de estar em sala, mas ele pode misturar as estações se não for alguém muito centrado. Eu tenho muito colegas professores que assumiram o cargo de coordenadores. Não são pedagogos. Aliás, isso está trazendo muito conflito com os pedagogos. Eu não me meto nessa briga. É um caos. Tem escola que tem pedagogo, psicopedagogo, psicólogo, todos ao mesmo tempo querendo mandar. É muito complicado”.

(Antonioni - Física)

Como a pesquisa se prolongou ao longo do segundo semestre, foi possível perceber o peso dos controles à medida que o final do ano se aproximava. Vários mencionaram que era a hora em que o clima de trabalho começava a ficar “pesado”, por causa das avaliações e pelo medo das demissões. No meu entender, a mudança de ares acontece porque é o período em que, inevitavelmente, as duas lógicas de ação das chefias, a pedagógica e a administrativa, tendem a convergir. A mudança do clima de trabalho acontece quando o acompanhamento pedagógico durante o ano foi marcado pelo corporativismo. Durante o ano inteiro estive distante do ponto de convergência. Com o movimento de aproximação, a lógica do pedagógico parece ceder espaço para a lógica administrativa. Quando as duas lógicas caminham mais próximas durante o ano, por outro lado, não quer dizer que não haja mudança de clima. O final de ano sempre é difícil porque é o período mais favorável às demissões. Os acordos coletivos de trabalho tendem a inibir quaisquer demissões fora da virada de ano.

Vários professores entrevistados conseguem distinguir os dois cenários. Quando as demissões são feitas por causa de cortes nos custos, dizem que não têm muito o que discutir. O problema maior acontece quando surgem as surpresas, quando alguns professores são demitidos sem que os colegas saibam exatamente o porquê. Nesses casos, de acordo com a leitura que estou propondo, pode ter havido falta de clareza do papel das chefias pedagógicas durante o ano, confusão de papéis ou mesmo espírito de corpo, visto que muitos coordenadores pedagógicos são colegas professores.

São inúmeros os professores que dizem sentirem-se mais livres diante da mudança no clima organizacional que acontece principalmente nos finais de ano. Como têm vários empregos, sempre é mais fácil para eles assumirem o impacto de uma demissão do que alguém que só trabalha em uma escola. Assumem, muitas vezes, a defesa dos colegas em situações mais difíceis. Falam com mais coragem, pois não estão presos só àquela escola. Alguns dizem, inclusive, que já pediram demissão quando perceberam que o trabalho em determinada escola começou a ser dificultado por algumas chefias.

Os professores entrevistados, tanto das escolas públicas quanto das privadas, parecem não ter grandes problemas de relacionamento com suas chefias na área pedagógica. Vários falam do acompanhamento do trabalho de forma tranquila. As avaliações de desempenho, quando citadas, são descritas como conversas periódicas, umas mais formais, mas geralmente dialogadas.

Chamou a atenção a falta de acompanhamento do trabalho nas redes estadual e municipal. Aí os professores dizem que se sentem sozinhos. São avaliados, quase sempre, somente pela assiduidade ao trabalho. Por outro lado, também sentem mais liberdade para trabalhar, como expressa Manuel:

“O município tem um lado bom, porque você é mais solto. Você pode fazer um trabalho por iniciativa própria e mostrar esse trabalho à coordenadora. É claro que eu levo a proposta da escola particular para lá. É uma proposta em que eu acredito, que trabalha mais o lado humano e não tanto o técnico da Educação Física. Eu utilizo essa mesma proposta no município, eu sou a mesma pessoa. (...) A gente tem uma base comum. (...) É claro que você encontra muito mais dificuldades para fazer esse tipo de trabalho com a classe social dos alunos que frequentam o município.”

(Manuel - Educação Física)

Por mais que se sinta livre para pedir demissão do emprego quando o trabalho das chefias começa a incomodar, o desligamento não acontece com a mesma facilidade em todas as escolas. A fala de Manuel, acima, confirmada por

vários outros depoimentos, mostra que o professor tem sempre alguma escola com a qual sente maior afinidade. Seja pela proposta, seja pelas amizades, dizem que sempre existe aquela escola onde gostam mais de trabalhar. Por isso sua liberdade também é limitada. Sentem mais as mudanças no clima de trabalho naquelas em que construíram mais vínculos.

Liberdade do professor itinerante é mais do que fuga dos controles pedagógicos e administrativos. Ele tem a liberdade de fruir do melhor de cada escola e isso é riqueza para as instituições. Vários afirmam que levam as melhores experiências de um lugar para outro. Uma prática, descrita por Cássia, ilustra o trabalho de polimerização que os professores itinerantes acabam fazendo:

“Trago trabalhos do estado, que eu guardei, e os alunos daqui afirmam que são muito bons, são uns artistas. E faço isso para mostrar que todos são capazes quando há envolvimento. Quando mostro os trabalhos é para que entendam o que eu quero com a atividade.”

(Cássia - Artes)

Outro depoimento mostra que este trabalho dos professores, de levar e trazer coisas de uma escola para outra, é possível por causa de certa abertura institucional, tanto para dar quanto para receber.

“As escolas são fechadas até certo ponto. Se eu entro na escola eu tenho que seguir as orientações daquela instituição. Mas todas estão abertas para receber as contribuições de outros locais. A minha riqueza está aí. Eu não estou fechada num só lugar. Por passar em instituições diferentes eu levo coisas de uma escola para outra. Projeto daqui eu levei para o município sem problemas, porque caía muito bem para o município. É claro que fazendo algumas adaptações. A instituição não diz tudo o que quer. Ela quer saber quem é o profissional dela, no que esse profissional pode contribuir para renovar a própria escola.”

(Alessandra - Ciências)

Em outra passagem, Alessandra mostra que a liberdade que os professores têm para fruir do melhor de cada escola enriquece o seu desenvolvimento profissional.

“Essa pluralidade de escolas contribui para quem eu sou como profissional. Eu tenho capacidade de avaliar os projetos onde estou envolvida. Se for bom, por que não levar para a outra escola? (...) O município é muito bom para isso. Lá a gente tem liberdade para inovar no trabalho. Por outro lado, desenvolver o mesmo projeto aqui e no município é bastante prático para mim. Vou a pé daqui para a escola municipal. Até parece uma filial. São clientelas distintas, mas isso também acontece entre as escolas particulares. Cada uma tem um público diferente. A gente sempre precisa fazer umas adaptações, mas educação tem um prumo maior que independe da classe social dos alunos.”

(Alessandra - Ciências)

A liberdade de trabalho parece ser a grande vantagem da itinerância. Se, de um lado, é motivada pela necessidade econômica e impõe aos professores situações que implicam maior complexificação e intensificação do trabalho, também possibilita, por outro lado, um desenvolvimento profissional mais rico e dinâmico, maior independência em relação às regulações do trabalho que acontecem na escola e transforma os professores que vivem esta condição em vetores das melhores experiências de mudanças institucionais.

Todos os professor entrevistados gostariam de reduzir o número de escolas. Isso mostra que a itinerância não é uma condição desejada. No entanto, o ônus da condição não parece ter a mesma força que o bônus que conseguem tirar

4.4

O cotidiano de um professor itinerante

“E, pedindo ele uma tabuinha de escrever, escreveu, dizendo:
o seu nome é João. E todos se maravilharam.
(*Lucas 1, 63*)

Atenção, leitor: o texto a seguir pode destoar do conjunto do relatório. Foi redigido a partir do diário de campo e em algumas passagens pode exagerar na informalidade. Mantive-me fiel à redação original encorajado por Wrigth Mills, quando diz que “para superar a prosa acadêmica, temos de superar primeiro a pose acadêmica” (Mills: 1965, p. 235). Estive tentado a chamar esta seção de “na carona de um professor taxista”, mas acho que seria uma estrapolação às orientações de Mills.

Definitivamente, a oportunidade de acompanhar o professor João, que é esse o seu nome verdadeiro, foi fundamental para a minha pesquisa. As entrevistas trouxeram experiências narradas por outros. Acompanhar o professor João por uma semana permitiu um mergulho direto na itinerância, colocando-me no centro da realidade estudada.

Desde o início do estudo, havia proposto o acompanhamento de um dos professores entrevistados durante uma semana. A idéia era construir um instrumento de pesquisa que permitisse um olhar sobre o trabalho concreto do professor itinerante, o seu cotidiano de circulação entre as várias escolas e a sua

lida com diferentes séries e turmas. Estar com ele durante todo o tempo também me permitiria contatos menos formais e possibilidade de conversas mais esclarecedoras.

Como a idéia era estar o tempo todo acompanhando o professor, inclusive nas aulas, vários cuidados foram necessários. O ponto de partida seria encontrar um entrevistado que aceitasse a proposta e, principalmente, que sentisse confiança e tranquilidade no processo. Logo de saída dois professores aceitaram. Mas nenhum poderia fazê-lo em 2007, pois passavam por um período atípico, tanto pessoalmente quanto nas instituições. Um estava de licença, convalescendo de uma cirurgia, e outro também havia tirado alguns dias de licença para poder se preparar para um exame de seleção para o doutorado. Por outro lado, as escolas estavam em período intensivo de provas e logo começariam as aulas de recuperação, que não atendem a todos os alunos, o que empobreceria a observação. Acertei com um deles que aproveitaríamos o início do ano letivo de 2008. Ele próprio se encarregou de conseguir as devidas autorizações das direções das escolas. Não houve nenhum impedimento ou condição.

Durante a observação fui escrevendo um Diário de Campo, procurando anotar o máximo de observações. A seguir, procuro fazer um relato do trabalho de observação, não como uma transcrição do diário, mas dando alguma organização significativa. Desdobro os dados de observação em cinco itens: o horário, o trânsito, as escolas, as itinerâncias entre escolas, séries e turmas e o repertório pedagógico do professor.

Horário

Na época da entrevista, em 2007, João, o professor que passei a acompanhar, planejava deixar uma das escolas, reduzindo um pouco o ritmo frenético de trabalho. Contrariando suas expectativas, por uma questão econômica, além de não conseguir sair de uma das escolas, teve que aumentar a sua carga horária. O Quadro 1 mostra o seu horário de 2008. Como se percebe, as únicas “janelas” do dia são tempos reservados para o almoço. É difícil um professor conseguir arranjar um horário assim. Geralmente as escolas exigem que os professores disponibilizem algum tempo a mais, além de sua carga horária regular, para haver maior flexibilidade na confecção dos horários dos demais

professores. No seu caso, como me explicou, só consegue um horário tão “fechado” porque já tem vários anos de trabalho em cada uma das escolas. Quando uma das escolas contatou-o, nas férias, oferecendo mais uma turma, disponibilizou os únicos três tempos que ainda restavam vagos. Mesmo assim, a turma foi dada a ele.

Quadro 1: Horário semanal de João em 2008

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30 – E2 – 6A	7:10 – E1 – 8A	7:10 – E1 – 8A	7:30 – E2 – 6A	7:10 – E1 – 8B
8:20 – E2 – 7A	8h – E1 – 8B	8h – E1 – 7A	8:20 – E2 – 6A	8h – E1 – 6A
9:10 – E2 – 7A	8:50 – E1 – 8B	8:50 – E1 – 7B	9:10 – E2 – 7A	8:50 – E1 – 6B
10:30 – E3 – 7B	10:30 – E3 – 7B	10:10 – E1 – 6B	10:30 – E3 – 7B	10:10 – E1 – 7B
11:20 – E3 – 6B	11:20 – E3 – 6B	11h – E1 – 6A	11:20 – E3 – 6B	11h – E1 – 7A
		11:50 – E1 – 8A		
12:50 – E4 – 1704	12:50 – E5 – 1702		12:50 – E5 – 1802	12:50 – E4 – 1704
13:40 – E4 – 1802	13:40 – E5 – 1702	13:40 – E4 – 1702	13:40 – E5 – 1802	13:40 – E4 – 1702
14:35 – E4 – 1802	14:35 – E5 – 1901	14:35 – E4 – 1702	14:35 – E5 – N2	14:35 – E4 – 1705
15:50 – E4 – 1702	15:50 – E5 – 1901	15:50 – E5 – 1901	15:50 – E5 – N2	15:50 – E4 – 1802
16:40 – E4 – N1	16:40 – E5 – 1802	16:40 – E5 – 1901	16:40 – E5 – N2	16:40 – E4 – 1802

São 50 aulas semanais, concentradas nos turnos matutino e vespertino. Para dar mais atenção à família e ter tempo para preparar as aulas e as provas e corrigir as atividades e avaliações, diz que prefere ter os dias cheios de segunda a sexta, mas não abdica das noites e finais de semana. Sua esposa também é professora. Têm três filhos, que estudam numa das escolas onde João trabalha, a escola E1. A cada dia tem uma rotina diferente, mas o início e o final da jornada são sempre os mesmos: de manhã, deixa os dois mais velhos na escola e, no final da tarde, passa novamente pela escola E1 para pegar o caçula, antes de ir para casa. Este início e final de expediente facilitaram o meu acompanhamento. Todos os dias eu me dirigia à escola E1, um pouco antes das 7 horas da manhã. Três vezes por semana – terça, quinta e sexta – era aí que começava o seu dia de trabalho. Na segunda e quarta feiras, assim que deixava os filhos na escola E1, partíamos rápido para a escola E2. Ao final do dia sempre passávamos novamente pela escola E1, duas vezes vindo da Escola E4 e três da escola E5. Como a sua casa fica no caminho da minha, seguia de carona até onde morava. Chegávamos lá por volta das 19 horas, todos os dias, depois de tê-lo acompanhado por intensas 12 horas de atividade docente e trânsito.

Quadro 2: Distâncias diárias percorridas por João em 2008

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Casa - E1: 11 km	Casa - E1: 11 km	Casa - E1: 11 km	Casa - E1: 11 km	Casa - E1: 11 km
E1 - E2: 12 km	E1 - E3: 28 km	E1 - E4: 8 km	E1 - E2: 12 km	E1 - E4: 8 km
E2 - E3: 16 km	E3 - E5: 18 km	E4 - E5: 3 km	E2 - E3: 16 km	E4 - E1: 8 km
E3 - E4: 20 km	E5 - E1: 11 km	E5 - E1: 11 km	E3 - E5: 18 km	E1 - Casa: 11 km
E4 - E1: 8 km	E1 - Casa: 11 km	E1 - Casa: 11 km	E5 - E1: 11 km	
E1 - Casa: 11 km			E1 - Casa: 11 km	
Total: 78 km	Total: 79 km	Total: 44 km	Total: 79 km	Total: 38 km
Total percorrido na semana: 318 km				

Trânsito

Quando fiz o acompanhamento do professor, o ano letivo estava começando em quatro das cinco escolas onde trabalha. O deslocamento de uma escola para a outra em curto espaço de tempo era sua preocupação constante, talvez a mais verbalizada. Logo na segunda feira, ao deixar os filhos na escola E1, enfrentamos um trânsito atípico. O volume de carros era significativamente mais elevado porque várias escolas estavam iniciando as aulas nas redondezas e as novidades próprias desse início acabam por tumultuar ainda mais o trânsito. Crianças menores, novas no turno, ainda não tinham autonomia suficiente e os pais, inseguros, só seguiam adiante depois de verem seus filhos dentro dos portões da escola. Outras vinham carregadas de materiais, que normalmente não trazem, mas que são solicitados pelos colégios logo no início das aulas. Esta movimentação atípica, por si só, já provocava muitas buzinas de impaciência, sem contar aquelas, rápidas, que alguns pais acionavam como despedida de seus filhos. A ausência de guardas de trânsito no local também colaborava para o caos no trânsito logo às sete da manhã. A maioria dos pais aproveitava o sinal de travessia de pedestres, que existe na frente da escola, para fazer um retorno impróprio. Bastavam dois ou três carros se posicionarem para fazer a conversão para provocar um pequeno engarrafamento atrás deles.

A retenção de carros era considerável quando João chegou para deixar os filhos na Escola E1, na segunda feira. Seguimos acelerados para a escola E2, onde as aulas começam às 7h30. Este trecho é de 12 km, passando pelo túnel Rebouças, que também recebe um fluxo de carros considerável neste horário. O professor já saiu comentando que esperava não haver nenhum carro enguiçado no túnel, pois não poderia chegar muito em cima da hora na outra escola, porque lá não existe

estacionamento para os professores. Estes têm que estacionar na rua, onde as vagas também são limitadas. Quem chega primeiro, ocupa.

Depois de dar três aulas na escola E2, só houve tempo para guardar apagador e giz na sala dos professores e saímos para a escola E3, da mesma empresa, mas distante 16 km da unidade onde estávamos. Apesar do tempo limitado, a transição desta escola para a outra começou mais tranqüila. Como o próprio professor comentou, pelo menos a outra unidade tinha estacionamento próprio. Aliás, ele tinha uma regalia que os demais professores não tinham. As vagas mais próximas da escola eram exclusivas dos pais. Os professores tinham que deixar seus carros mais longe. Mas, como o professor João tinha o horário “apertado”, a direção da escola permitiu que estacionasse o carro na área exclusiva. Isso significava o ganho de preciosos minutos. Mas nem tudo correu como previsto. A escola E3 está localizada dentro de um condomínio de luxo e obras de infra-estrutura nos acessos o obrigaram a tomar um desvio que lhe custou o tempo que ganharia podendo estacionar mais próximo à escola. Se a viagem foi mais tranqüila, a chegada foi carregada de ansiedade e pressa para não se atrasar.

Depois do almoço, mais uma pequena viagem. Seriam 20 km se o professor não tivesse se confundido. Como se vê no Quadro 2, saindo da escola E3, nas segundas feiras ele deve ir para a escola E4 e nas terças e quintas para a escola E5. Distraído com nossa conversa sobre as observações que eu havia feito até então e bastante envolvido com explicações sobre sua forma de trabalhar, tomou o caminho da escola E5, ligeiramente fora da rota da escola E4. Quando já estávamos próximos da escola E5 o professor se deu conta de que não era para aquela escola que deveria ir. O clima mudou. Começou a dirigir mais apressadamente e telefonou para a direção da escola E4, avisando do seu engano e que chegaria um pouco atrasado. Estava um pouco constrangido de “deixar um furo” com a diretora logo no primeiro dia de aula e passou a se culpar pela distração. O resto da viagem foi a mais estressante até então. Cada retenção no trânsito o fazia respirar profundamente e se lamentar. Chegamos em tempo à escola, mas a busca por vaga de estacionamento na rua acabou atrasando a sua efetiva entrada na turma, contando também com sua passagem pela diretoria para se justificar e tomar conhecimento do horário das aulas do dia e a que turma deveria se dirigir de imediato. Os alunos esperavam em sala de aula. A saída, ao final do dia, foi mais tranqüila, pois foi antecipada pela dispensa de sua turma por

causa da falta de vários professores naquele dia. A diretora disse que dispensou a turma para não fazê-los esperar apenas para a última aula, que seria a sua. A dispensa soou como prêmio. Poderia ir mais tranquilo para a escola E1 apanhar o seu filho caçula e, depois, direto para casa. Comentou que a retomada do ritmo de trabalho, a cada início de ano letivo, era mais cansativa. O corpo precisava ir se acostumando ao final das férias. Estava visivelmente cansado.

A terça feira, apesar de iniciar o dia lecionando na própria escola E1, começou tumultuada pela logística de deslocamento de uma escola para outra. Ao chegar à escola, trazendo os dois filhos mais velhos e a esposa, percebeu que havia esquecido seus documentos. Pediu que a esposa voltasse para casa para apanhá-los, já que o seu trabalho começava mais tarde. Fez várias recomendações para que, na volta, deixasse o carro estacionado na parte anterior do colégio, pois precisava ir direto para a escola E3, trajeto que nunca havia feito e não sabia do tempo que iria precisar. Pediu também que trouxesse o desodorante, pois, na pressa de sair de casa, além de ter esquecido os documentos, não havia passado desodorante. Nos dois intervalos das aulas que se seguiram comentou comigo que esperava que a esposa tivesse conseguido colocar o carro mais à frente, pronto para sair. Preparados para emergências deste tipo, ele e a esposa têm uma cópia da chave do carro cada um. Sua esposa poderia deixar o carro e ir para o trabalho rapidamente, pois ele tinha sua própria chave. Mas não saber onde ela estacionara era motivo de preocupação, manifestada várias vezes em que se dirigiu a mim, dentro da sala ou nos intervalos. Depois das três aulas que tinha que dar na escola E1, saímos apressados em busca do carro. Para seu desespero, sua mulher não havia conseguido a tão desejada vaga no estacionamento da frente. Fomos para os fundos. O portão se encontrava fechado, sem nenhum funcionário por perto. Perderia muito tempo se fosse dar a volta para passar por dentro da escola. Pediu que alguns alunos chamassem o encarregado do portão e este disse que não poderia abrir porque tinha ordens de não deixar carros passarem pelo pátio quando alunos estivessem em recreio. Diante das argumentações do professor, bastante enfáticas, mas também pelo bom relacionamento que parece ter com o funcionário, conseguiu tirar o carro devagar e cuidadosamente, com o funcionário ajudando a fazer uma passagem por entre os alunos, que jogavam bola por perto. Algo deixado no carro por sua mulher quebrou um pouco a tensão. No lugar do desodorante que havia pedido, achou um spray de inseticida. Riu muito com a

brincadeira e fomos, mais apressados que nunca, para a escola E3. É a maior distância entre duas escolas que leciona: 28 km, como mostra o Quadro 2.

No caminho, lamentava o azar de ter esquecido os documentos em casa, pois na hora em que chegou havia uma vaga perfeita para deixar o carro. Ele não teria perdido todo o tempo que gastou tendo que convencer o funcionário da escola a abrir o portão, sem contar as dificuldades de passar com o carro entre os alunos, no pátio. Quando estávamos a meio caminho da escola E3, o telefone tocou e era a sua esposa, dizendo onde havia escondido o desodorante e esperando para ver a sua reação em relação ao inseticida. Na tensão pelo tumulto que foi a retirada o carro dos fundos da escola, nem se lembrou da brincadeira. Uma notícia dada pela esposa, no entanto, mudou todo o seu estado de espírito em relação ao esquecimento dos documentos. Ela disse que ao chegar em casa, onde o filho caçula dormia sozinho enquanto a empregada não chegava, encontrou ainda ligado o grill utilizado para fazer os sanduíches no café da manhã. Chegou num momento crítico, quando o cheiro da resistência super aquecida impregnava o ar da casa, prestes a provocar um curto circuito e mesmo um incêndio. De um momento para outro mudou o seu estado de ânimo, deixando de se culpar pelo esquecimento e até agradecendo a sorte ao final das contas, embora ainda estivesse preocupado com o horário. Dirigia acima da velocidade normal e trocando de faixa sempre que percebia qualquer indício de retenção na pista em que se encontrava. Mas já não era uma direção nervosa. Seus comentários voltavam constantemente para as coincidências entre o esquecimento da carteira e o quase acidente com o grill. Ria de sua própria forma de dirigir, dizendo que, com um ano dirigindo naquele ritmo, poderia se candidatar a ser motorista de fuga dos traficantes de drogas, até porque, segundo ele, o tráfico parece estar utilizando especialistas em cartografia para identificar as melhores rotas de fuga. Apesar de tudo, chegamos a tempo na escola E3.

A adrenalina da manhã foi suficiente para o dia inteiro. A transição da escola E3 para a escola E5 foi sem enganos: desta vez era para aí mesmo que deveríamos ir. Ao final das aulas, retornamos para a escola E1 para apanhar o filho caçula e fomos para casa.

A quarta feira foi sem incidentes de trânsito ou atrasos. Depois de lecionar a manhã inteira na escola E1, fomos para a escola E4, distante 8 km, onde ministrou duas aulas, e seguimos para a escola E5, para os dois últimos tempos de

aula do dia. Se na segunda e terça havíamos percorrido 78 km e 79 km, respectivamente, na quarta foram “apenas” 44 km. A tranquilidade de circulação do dia só foi perturbada na volta para casa. Deu carona para uma professora e algumas alunas que iam para uma festa de 15 anos de uma colega. Lotação de nove pessoas dentro do carro, um Fiat Doblô. Um comentário do professor, rindo, mostra bem o seu estado de espírito: “acho que não sou professor taxista, pois isso aqui está parecendo uma van”. Depois de deixar o grupo no local da festa, fomos adiante e ficamos aguardando a sua filha mais velha, que ficara o dia inteiro na casa de uma amiga. As duas caronas atrasaram a volta para casa, o que fez com que enfrentássemos um engarrafamento muito maior que nos dias anteriores. Quando deixei o professor, dirigia com dificuldades, visivelmente cansado.

Pelo horário deste ano, quinta feira é muito parecida com a segunda. Acredito que tal semelhança possa ter gerado a confusão da segunda feira, quando o professor se enganou de escola. Até a chegada à escola E5, saindo da escola E3, o caminho que fizemos por engano na segunda, as transições entre um local e outro foram tranquilas.

Na escola E5, pública, o professor tem vaga de estacionamento dentro dos muros da escola. Não são tantos os professores que vão para lá de carro. Se, de um lado, sempre existe uma vaga no estacionamento, quem tem carro acaba disponibilizando-o para atender a emergências que podem ocorrer. E ocorreu uma bastante séria naquela quinta feira em que acompanhei o professor João.

Naquela quinta à tarde, na escola E5, por duas vezes sua aula foi interrompida para dar suporte à direção e secretaria, que não conseguiam imprimir determinados relatórios. Como lida bem com a tecnologia, o professor João, segundo me disse, sempre é acionado para destravar o sistema ou a impressora. É mais rápido do que chamar um técnico. Quando pela terceira vez foi chamado, saiu visivelmente incomodado com aquela situação. Mas voltou logo depois, pedindo que eu o acompanhasse, pois iríamos levar um aluno para o hospital. Tratava-se de um aluno do 7º ano que caíra numa atividade de dança, desmaiara e, já acordado, estava tendo convulsões. Rumamos apressadamente para o hospital, tentando manter o adolescente acordado. Chegamos ao Miguel Couto, onde havia mais de 50 pessoas na fila da emergência. Enquanto o professor foi encontrar uma vaga de estacionamento, procurei encaminhar o aluno ao atendimento. Mostrando que o mesmo estava tendo convulsões, acabamos sendo atendidos imediatamente.

Mas tive que sair porque só era permitido um único acompanhante e eu não tinha nenhuma relação de responsabilidade. Quem assinou os papéis de entrada foi o professor João, que ficou acompanhando os exames do aluno até a chegada da mãe. Olhando o relógio, viu que poderíamos chegar à escola a tempo de dar a última aula. Voltamos, mas a diretora dispensara os alunos, pois não sabia se conseguiríamos retornar naquele dia. Terminamos o dia passando pela escola E1 para apanhar seu filho, como sempre.

Definitivamente, a sexta feira é o dia mais tranquilo de circulação entre as escolas. Vai apenas a duas, onde leciona cinco aulas em cada. Percorre apenas 38 km, a menor distância da semana. Por pouco não chegamos atrasados na escola E4, após o almoço. Saímos com tempo de folga, mas o trânsito estava completamente parado por causa da presença de várias autoridade federais na inauguração de obras na subestação de água da Gávea. Ficamos retidos, o que gerou certa ansiedade, mas não o suficiente para atrasarmos.

Ao final da semana havíamos percorrido um total de 318 km, apenas nos locomovendo entre uma escola e outra. O carro foi fundamental para isso. Mais do que comodidade, foi um instrumento de trabalho. Impossível realizar aquelas proezas todas de ônibus e não se atrasar para o trabalho nas diferentes escolas. Comentou que se o Rio de Janeiro adotasse o rodízio de carros, como já acontece em São Paulo, seria o seu fim. De carro, gasta quase R\$ 80,00 por semana de combustível. De ônibus, provavelmente gastaria bem mais, porque teria que contar também as passagens de seus filhos e a necessidade de utilização de mais de um ônibus em cada trajeto. Ao total, como se vê no Quadro 2, são 26 trajetos. Somente o custo de suas passagens já chegaria próximo ao valor gasto com o carro.

Outro detalhe relativo aos gastos pode ser percebido em relação à alimentação. Na escola E1, onde almoça três vezes por semana, o restaurante passou a ser terceirizado neste ano. O preço cobrado não difere muito do praticado pelo comércio alimentício da região. Na escola E3, onde almoça nos outros dois dias, o restaurante é da própria escola, mas o cardápio é voltado para os alunos. O preço é de acordo com a clientela, que é de classe média alta. Pelas opções que oferece, valor cobrado está bem acima do mercado.

Escolas

As escolas se diferem bastante, tanto por sua estrutura, quanto organização e clientela. O Quadro 3 apresenta algumas características delas. Uma diferença sutil, que ajuda a entender a distribuição da carga horária, está na quantidade de aulas destinada à Geografia dentro de cada currículo. Em todas as turmas são três tempos semanais, à exceção do 6º e do 7º anos da escola E1, que destina apenas duas aulas semanais nessas séries.

Quadro 3: Quantidade de aulas semanais, turmas, alunos e média de alunos por turma em cada escola onde João leciona em 2008

Escola	Aulas semanais	Turmas	Alunos	Média
E1	14	6	140	24
E2	6	2	34	17
E3	6	2	38	19
E4	12	4	115	29
E5	12	4	130	33
Totais	50	18	457	26

A escola E1 foi construída para ser uma escola. É confessional católica e tem presença e boa reputação na região há muitas décadas. Possui várias comodidades para os professores. Tem estacionamento próprio, salas amplas, com ar condicionado, excelentes lousas, algumas para uso com giz outras com caneta colorida, sala de professores aconchegante, restaurante próprio e locais onde se pode utilizar os melhores recursos de mídia e informática. Chama atenção a alta qualidade das carteiras dos alunos. Muito confortáveis, pois todas possuem mecanismos de ajustes personalizados, adaptando-se à estatura do usuário. Como se vê no Quadro 3, são 24 alunos em turma, em média. Auxiliares de coordenação estão sempre a postos para qualquer eventualidade. Precisando de algo, basta o professor sair até o corredor que será atendido. Qualquer solicitação feita a aluno também conta com o suporte do auxiliar. Todos os alunos tinham os livros de apoio solicitados, que são três: um livro texto, um atlas e uma brochura de atividades com mapas. Foi a única escola a apresentar uma pauta com os nomes dos alunos já na primeira semana de aula.

A escola E2 é privada e está instalada numa casa que foi adaptada para funcionar como escola. Como residência é uma mansão, mas como escola necessita vários espaços para os alunos circularem quando não estão em aula. Há um rodízio de turmas para utilização da quadra de esportes na hora do recreio. As salas de aula foram adaptadas. Uma delas está instalada no que originalmente era

o sótão da casa, onde o forro é alto no centro e vai descaindo para as laterais. Os alunos dos cantos laterais encostam com a cabeça no teto quando se levantam. Em contrapartida, as turmas são menores, com 17 alunos em sala, na média. Também tem os dois modelos de quadro, de giz e de pilot. A sala dos professores é menor que na escola E1, mas proporcional aos espaços oferecidos aos alunos. Não faltam recursos de apoio tecnológico para os professores, mas sua utilização parece estar mais voltada para o uso de um instrumento de tecnologia do que para as possibilidades pedagógicas oferecidas pelos equipamentos. Os professores têm que estacionar seus carros na avenida que passa em frente à escola. Os alunos tinham o material didático solicitado, mas o professor passou a semana inteira sem a pauta com os nomes dos alunos de cada turma.

Apesar de pertencer a uma mesma rede de escolas, a unidade conhecida como escola E3 é bastante diferente. De semelhante apenas algumas auxiliares de serviços gerais, que usam o mesmo uniforme, mas que estão mais focadas na limpeza do ambiente que no suporte aos professores. O ambiente geral da escola é muito acolhedor. Localizada dentro de um condomínio de alta classe, situa-se à beira de um lago. São muitos espaços verdes em volta, que grandes janelas de vidro ajudam a incorporar ao espaço da sala de aula. Originalmente, o prédio foi construído para abrigar uma academia de ginástica. Como a prioridade são os clientes, a unidade está organizada para atender mais aos alunos que aos professores. Chama a atenção o fato de nem haver uma sala de professores para os do segundo segmento do ensino fundamental. Tampouco encontrei uma mesa para o professor. Ele tem uma carteira igual às dos alunos. Aliás, quando o professor chegou numa das turmas não encontrou nem a sua carteira. Foi falar com uma das funcionárias de serviços gerais e a sua resposta causou-me espanto. Disse com todas as letras que recebeu orientação para priorizar os alunos. Como não havia carteira para um aluno que estava chegando naquele dia, não hesitou em tomar a carteira do professor. Como não podia deixar o seu material no chão, o próprio professor teve que providenciar a sua mesa, indo pegar em outra turma. As salas são mais amplas que na outra unidade em que João trabalha, cada turma comportando uma média de 19 alunos. Quase todos os alunos possuem os livros solicitados. Muitos ainda não sabiam da existência da brochura de atividades com mapas. Também não havia pauta com a relação dos alunos da turma.

Estas três primeiras escolas são privadas. Nas três, a quantidade de materiais de apoio parece ser bastante grande em todas as disciplinas. Por isso os alunos dispõem de escaninhos para guardar suas coisas, sem ter que levar grande quantidade de livros para casa. Os escaninhos, como pude perceber, facilitam o trabalho do professor, pois todos dispõem de todos os materiais que podem ser utilizados nas disciplinas do dia. Caso surja a necessidade de uma ilustração, basta o professor indicar a página, pois os livros estão sobre a mesa dos alunos.

A escola E4 é pública, da rede municipal de ensino. Está localizada numa área nobre da zona sul da cidade e atende basicamente a alunos das comunidades próximas. O prédio tem arquitetura escolar, com as salas em torno de um pátio ou jardim central. Carece de espaço para a prática de esportes e educação física. Seria mais apropriada para as séries iniciais. Com os alunos maiores, do segundo segmento do ensino fundamental, torna-se relativamente pequena. A média de alunos por turma, 29, é visivelmente mais elevada que nas três primeiras escolas. Mas as carteiras dos alunos são boas, algumas novas, ainda com o plástico protetor nas partes metálicas. A sala dos professores é confortável, inclusive com ar condicionado, que fazia grande diferença naquelas tardes de fevereiro. As salas de aula são amplas, mas bastante ruidosas, tanto pelos ventiladores barulhentos quanto pelo barulho dos carros, pois está situada numa área de grande circulação de veículos. Nas sextas, por conta de uma feira livre que acontece ao lado, o desconforto aumenta muito a partir das 15 horas, quando a feira começa a ser desmontada. O barulho dos caminhões de lixo, prensando o material que os garis recolhem, e o cheiro fétido de restos de peixe, que ficaram ao sol durante o dia inteiro, tornam impraticável qualquer atividade na ala voltada para a praça da feira. Os quadros, tanto de giz quanto de pilot, são bons e bem conservados. Como o material para escrever nos quadros não fica na sala, várias vezes aconteceu do professor se dirigir para uma sala munido de giz e ter que voltar para a sala dos professores para pegar o pilot e vive versa. Nenhum aluno estava com o livro didático porque o governo havia enviado apenas parte do material solicitado pela escola. O professor optou por passar a usar o livro somente quando houvesse o suficiente para todos. A escola possui uma sala de mídia, mas os mapas se extraviaram em meio às faxinas das férias. Na sexta feira os mapas foram encontrados e o professor os utilizou.

Finalmente, a escola E5, também da rede pública municipal, mas situada dentro de uma favela. É uma realidade muito diferente da escola anterior, apesar de ambas pertencerem ao mesmo sistema. Inclusive, a comunidade desta quinta escola passava por um sério problema de baixa estima por causa do péssimo desempenho na avaliação Prova Brasil, do Ministério da Educação. Pareceu-me que o projeto arquitetônico original era bastante adequado a uma escola. Mas as transformações ocorridas ao longo dos anos deformaram a construção. No período noturno funciona como escola estadual. Foram feitas adaptações e construídos anexos para abrigar a outra rede. Pelos relatos da própria diretora, sempre houve muita pressão por parte dos técnicos para aumentar o número de alunos. Como resultado, as turmas do professor João comportavam, na média, 33 alunos, como mostra o Quadro 3. Em relação ao livro didático, encontramos o mesmo problema que na escola E4. As salas estão bastante destruídas. A maioria está sem ventilador e outras com quadros, todos de giz, sem condições de utilização. Ao mesmo tempo que faltam salas, o professor mostrou-me uma sala com cerca 20 computadores que está fechada há mais de dois anos porque a Secretaria de Educação não mandou nenhum técnico para instalar a rede e não existe nenhum profissional na escola com formação para poder se responsabilizar pelo espaço. Pelo que percebi, os computadores, embora nunca tivessem sido utilizados, já estão obsoletos para muitas atividades. O professor não mostrou esperança alguma de poder utilizar aquele espaço algum dia. Por causa de sua localização, sempre faltam professores para completar o quadro. Por isso, além de não haver uma lista dos alunos matriculados, sequer existia um horário para os professores. A cada aula o professor era comunicado da seguinte. Enfim, um cenário insalubre. Para ilustrar o caos que foi o início do ano letivo nesta escola, transcrevo a parte de meu diário de campo que relata nossa chegada nesta escola:

“É o primeiro dia efetivo de aula. Giz tem, mas apagador o professor teve que procurar. A sala de aula era bem menor que as normais, tendo que passar por um corredor com crianças da educação infantil brincando sob orientação de uma professora. O quadro está bastante maltratado e a sala não tem porta. A explicação é que não houve salas suficientes para tantas turmas. Existe um ventilador. (...)”

Quando a aula começou a fluir, os alunos permaneceram sempre atentos. O estado das carteiras é deplorável. A sala é pouco profunda e bastante larga, o que dificulta o trabalho do professor para manter a atenção de todos. Quando dá atenção a um lado da sala, o resto da turma fica praticamente excluída. O sol bate forte nas janelas laterais e não existe cortina. Muitas queixas sobre o calor. Um pequeno ventilador, de plástico, só consegue fazer circular o ar quente.

O professor saiu em busca de mapas. A turma ficou copiando a matéria que escreveu no quadro. O professor voltou de mãos vazias. Não encontrou nenhum

mapa e comentou que isso era comum na volta às aulas. O pessoal da faxina tirava as coisas do lugar para a limpeza de férias e depois ninguém sabia onde colocavam o material. Remediou a dificuldade desenhando o mapa do Brasil no quadro. Os alunos ficaram maravilhados com a perfeição do desenho. Alguns até pediram que o professor desenhasse para eles, mas ele recusou, pedindo que cada qual desenhasse à sua maneira.

Já estamos no segundo tempo de aula. Por sorte as crianças da educação infantil saíram e quase se experimenta um silêncio total, enquanto os alunos copiam o mapa das zonas climáticas que o professor desenhou no quadro. A paz só foi perturbada por um grupo de alunos da turma 1901, que descobriu onde João estava e veio fazer festa para ele, aproveitando para confirmar se ele seria o professor da turma. Muita festa quando o professor disse que sim.”

(Diário de Campo, 19/02/2008, Escola E5)

Itinerâncias

Às mudanças de contexto, na passagem de uma escola para outra, é preciso acrescentar as diversas transições de série e de turma. Não é necessário que as turmas sejam diversas para que se sinta diferença no trabalho do professor ao passar de uma sala para outra num mesmo estabelecimento.

Sem dúvida, são diferentes culturas de escola (Forquin: 1993) e se refletem diretamente no trabalho do professor. Posso citar, como exemplo, os diferentes graus de autonomia dos alunos, que atribuo às diferentes culturas de escola. Em todas as escolas o professor João fazia o mesmo uso do quadro, com esquemas, mapas e pequenos resumos. Em todas as turmas de sexto ano, em todas as escolas, sempre ouvia um aluno perguntar: “é para copiar, professor?”. Na escola E1, no entanto, não ouvi isso se repetir nas turmas de sétimo e oitavo anos. Nas mesmas séries das escolas E2 e E3 a pergunta voltava constantemente. Nas escolas E4 e E5 apareciam em todas, inclusive nas turmas do nono ano.

Ainda ligada à autonomia do aluno, fruto de uma cultura de escola, a forma de copiar os esquemas e desenhos do quadro eram bem distintas. Nas escolas E1, E2 e E3 os alunos coloriam livremente os seus mapas, inclusive nas turmas de sexto ano. Aliás, vários alunos nas séries posteriores nem coloriam mais: faziam outro tipo de marcação, usando uma mesma caneta esferográfica. Nas escolas públicas, E4 e E5, percebia uma correlação entre as cores utilizadas pelo professor e as escolhidas pelos alunos. Quando o professor utilizava o giz vermelho, os alunos coloriam a mesma região com lápis vermelho; quando usava o amarelo, era o amarelo que aparecia na cópia, com o marcador de texto em muitos casos, pois o lápis comum não realçava suficientemente as cores. Parecia uma cópia mais mecânica que funcional

Entre uma escola e outra, além das diferentes culturas de escola, a adoção de um simples livro didático pode implicar grande esforço de contextualização na itinerância dos professores. No caso do professor João, ele utiliza duas coletâneas diferentes nas cinco escolas em que trabalha. Cada obra é um projeto diferente, tanto do ponto de vista da distribuição dos conteúdos quanto da abordagem política dos grandes problemas geográficos. A escolha do livro nem sempre depende unicamente do professor. Contam muito as opções de toda a equipe responsável pela disciplina na escola. Às vezes, como comentou, é voto vencido na escolha do material didático. Disse também que em anos passados fazia mais questão da escolha do material. Para ele, hoje, essa é uma questão secundária. Mas, pela minha percepção no pouco tempo em que passamos juntos, mesmo ele relativizando o papel do livro didático em sala, a adoção de diferentes projetos aumenta ainda mais as discrepâncias entre uma escola e outra.

É interessante observar a disparidade existente entre alunos de duas escolas que pertencem a uma mesma rede. Por exemplo, as turmas da escola E5, que atende a diferentes comunidades, são mais heterogêneas que as turmas da escola E4, que se situa dentro de uma favela e só atende, praticamente, a alunos daquela comunidade. Na rede particular de ensino, é possível perceber fenômeno semelhante: temos as escolas E2 e E3, freqüentadas por adolescentes de um mesmo estrato social. No entanto, a clientela da E2 é mais diversificada que a da E3. Como no caso das duas escolas públicas, que pertencem à mesma rede municipal de ensino, é possível estabelecer uma comparação com as duas escolas da rede privada, que pertencem aos mesmos proprietários: a escola E2 parece ser mais diversificada porque atende a uma região com diversos bairros próximos, com formações históricas diferentes, enquanto que a escola E3 atende a adolescentes que vivem em condomínios fechados, em sua grande maioria. As diferenças ficam evidentes quando o professor, nas quatro escolas, solicitava informações sobre a ocupação do espaço geográfico da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo. Os alunos das escolas públicas têm em comum a inibição na hora de falar, relutando em dar a sua contribuição com medo de errar. Mas, rompidas as dificuldades de participação, as contribuições resultam ser bem diferentes: mais ricas e variadas na escola E4, e mais fechadas em si mesma na escola E3. Os exemplos dados nesta última não ultrapassavam o bairro vizinho. Nas escolas privadas, ao contrário, a participação é imediata, mas os alunos da escola E4,

apresentam contribuições mais ingênuas que os da escola E2, apesar dos primeiros terem um conhecimento experiencial sobre as principais regiões do planeta. Não pude saber se estes viajaram mais que os da Escola E2, mas fazem mais questão de lembrar as suas viagens pelo mundo do que os seus colegas da outra unidade. No dizer do próprio professor João, o seu trabalho seria o de transformar o conhecimento turístico que têm do Brasil em conhecimento geográfico, pois, mais do que na escola E2, os alunos da escola E3 apresentam uma visão de turista acerca dos problemas brasileiros, e, por isso mesmo, mais ingênuas, quando não preconceituosas.

Dentro de uma mesma série, numa mesma escola, em turmas com características semelhantes, pode-se imaginar que as aulas sejam praticamente idênticas. Na realidade não são. E isso independente, até certo ponto, da identidade de cada grupo. Mesmo com duas turmas praticamente iguais do ponto de vista da participação e conhecimento, como me parece ser o caso das turmas do oitavo ano da escola E1, a distribuição das aulas durante a semana provoca muitas diferenças que exigem atenção do professor. Ambas têm três tempos semanais e são muito semelhantes na autonomia e participação. Mas, como se vê no Quadro 1, a turma 8A tem uma aula de Geografia na terça-feira, no primeiro tempo, e duas na quarta-feira, no primeiro e no último tempos. A turma 8B tem dois tempos seguidos na terça-feira e o primeiro tempo de sexta. Percebi claramente que as estratégias adotadas pelo professor para trabalhar o conteúdo foram diferentes por causa desta distribuição dos tempos semanais. Na turma 8B, que tem dois tempos geminados na terça, a matéria avançou bastante em relação ao conteúdo dado na turma 8A, que só tem uma aula neste dia. Para a turma 8B foi possível mandar os alunos fazerem, em casa, um exercício do livro, que foi corrigido na aula de sexta com grande participação dos alunos. Na 8B o professor não passou nenhum dever de casa, pois as duas aulas seguintes aconteceriam um dia depois. Só chegou ao exercício após ter dado a segunda aula, como aconteceu na turma 8B, mas não foi realizado em casa e sim na própria sala, no último tempo de quarta, quando todos já estavam visivelmente cansados. A produção não foi a mesma. Pareceu-me que, neste caso, a distribuição das aulas favoreceu a um melhor aproveitamento da turma 8B, que teve oportunidade de se exercitar em casa, destinando o espaço da sala para a solução de dúvidas e discussão. Concretamente, a dinâmica do exercício funcionou melhor numa turma que em outra por causa da disposição das

aulas, que permitiu um trabalho de casa numa turma, enquanto que a outra acabou realizando a mesma tarefa num período pouco produtivo do horário escolar, o último tempo de aula.

A quantidade de horas semanais, em princípio, fez-me pensar que seria um fator a acentuar a itinerância. Mas este aspecto se mostrou menos decisivo do que as características de cada escola e de cada turma. Se tomarmos como exemplo as turmas do sétimo ano, série em que João leciona em todas as escolas, vemos que a matéria do programa é a mesma em todas elas. Eram os mesmos esquemas e mapas que o professor desenhava no quadro, mas a compreensão e aprofundamento do assunto era diferente de uma escola para outra. Na escola E1, apesar de dispor de apenas dois tempos semanais, o professor conseguia avançar no mesmo ritmo que nas escolas E2 e E3, que têm três aulas por semana, mas onde o professor perde mais tempo chamando atenção dos alunos. Nas escolas públicas, E4 e E5, com três tempos semanais, várias circunstâncias retardavam o avanço do conhecimento, entre elas também a disciplina, mas principalmente a necessidade constante de revisão da matéria anterior, pois esses alunos não mostravam disponibilidade imediata do conhecimento. Sempre era necessário lembrar alguma coisa ou desenhar um esboço no quadro para que os alunos comesçassem a mostrar o quanto já conheciam do assunto.

As constantes revisões de matéria que acompanhei na semana em que assisti às aulas do professor João permitem perceber uma característica própria dele lidar com a itinerância. Para cada série o programa básico é o mesmo e são os mesmos esquemas, testados ao longo dos anos de trabalho, que utiliza para explicar determinados pontos. Quando procurava contextualizar geograficamente o continente americano, no oitavo ano, procurava recolher da turma os conhecimentos básicos vistos no sexto ano, sobre as zonas climáticas. Invariavelmente, acabava esboçando o esquema que desenha nas turmas do sexto ano. Imediatamente os alunos identificam o esquema, pela semelhança. Na revisão o professor realça os mesmos conceitos e da mesma forma que o faz no sexto ano, provavelmente a mesma situação vivida pelos alunos dois anos antes, para os que foram alunos dele.

Repertório

O recurso à revisão é apenas um dos muitos truques do professor João. Mais do que didática, prefiro falar em repertório pedagógico. Uma visão didática apenas não seria justa com qualquer professor, diante das circunstâncias concretas de trabalho, diversas e adversas quase sempre. Pensar em termos de repertório ajuda a identificar e compreender situações reais que explicam o seu sucesso em sala de aula e a entender por que seus superiores o consideram um bom professor, a ponto de não abdicarem do seu trabalho, mesmo sendo limitado a poucas horas semanais.

Em todas as aulas a que assisti, sua preocupação com a atenção dos alunos sempre foi constante. Para começar a aula, procurava acomodar todos em seus lugares, motivando-os para o trabalho. As distrações e conversas paralelas eram combatidas de diferentes formas. Sendo um caso localizado, lançava um olhar direto ao aluno disperso, mas sem interromper a explicação. Quando isso não bastava, continuando a explicação como se nada estivesse acontecendo, aproximava-se de quem necessitava de uma chamada de atenção. Geralmente isso era suficiente para manter a atenção. A chamada coletiva só era utilizada em último caso.

Seu principal recurso é a própria voz, que é grave e forte, fazendo-se ouvir sempre, mesmo em condições adversas, quando muitos outros ruídos concorriam no ambiente. Por isso sempre circulava com uma garrafa de água, o que não impedia de chegar ao final de semana com a voz visivelmente mais cansada e rouca. O fato de sua aula depender em grande parte de sua fala não quer dizer que não houvesse interação na sala. Pelo contrário. Evitando apresentar as conclusões prontas, mobilizava as turmas a darem suas próprias opiniões e a chegarem às conclusões mais acertadas. A participação dos alunos é mais natural nas escolas privadas. Nas públicas o esforço do professor era dobrado para colher alguma participação. Ali os alunos mostram medo de errar. Mais de uma vez aconteceu de alguém responder corretamente a alguma indagação do professor, mas a resposta vinha de forma tímida, quase inaudível. Quando o professor pedia para repetir ou repetia em voz alta o que pensava ter ouvido, olhando para quem havia respondido, quase sempre este aluno, sem saber que acertara, imediatamente colocava a culpa em outro colega: “eu falei, mas foi fulano que me disse”. Só

assumia a autoria ao saber que a resposta era a correta. Mas neste jogo de estimulação à participação dos alunos das escolas públicas o desgaste era evidente. Nas escolas privadas a participação, embora mais espontânea, gerava outro tipo de desgaste, pois todos querem falar ao mesmo tempo ou falam mais que ouvem. Desta forma, em todas as escolas a voz sempre foi o recurso mais usado e a busca de uma aula dialogada com os alunos, de uma forma ou de outra, sempre foi fator de grande desgaste físico e mental do professor.

As falas costumavam ser intercaladas com a utilização do quadro. A atividade de cópia facilitava a acomodação dos alunos. Esta atividade proporcionou os momentos mais tranquilos em todas as aulas, em todas as escolas, talvez mais nas escolas públicas. Fiquei intrigado, em determinado momento, com a valorização que os alunos das escolas públicas dão ao caderno bem organizado. Notadamente, isso era perceptível de forma até exagerada em alguns casos. Nas escolas públicas, várias alunas, mais caprichosas, faziam questão de colher um visto do professor nos exercícios, mesmo que a correção tivesse sido realizada coletivamente. Perguntei discretamente para algumas que faziam fila para o professor assinar o caderno e a resposta foi clara: “minha mãe só sossega se tiver o visto do professor, se não ela não sabe se minha resposta está certa.”

Algo que encanta os alunos do João, e também de quem passa algum tempo observando-o a utilizar o quadro, é a perfeição dos mapas que desenha. Parecem fotocopiados. Continentes inteiros ou o Brasil são desenhados rapidamente com muita riqueza de detalhes nos contornos. Para alguns alunos, isto já seria suficiente para mostrar como João é “fera”, como dizem. Alguns chegaram a exemplificar este recurso para justificar porque gostavam das aulas dele. Isso chamou a minha atenção, pois inúmeras vezes poderia ter utilizado um mapa didático para mostrar a mesma coisa, como de fato o fez em determinada turma. Aí pude perceber os diferentes efeitos causados por um e por outro recurso. O desenho do professor era um esboço simples e em tamanho suficientemente amplo para ser visto por todos na sala, enquanto que o mapa didático dispersava o olhar dos alunos pela quantidade de detalhes e pelo reduzido tamanho da área que interessava ao professor estar mostrando. Assim, mais do que uma oportunidade para exibir uma habilidade ímpar, o professor utilizava o recurso ao desenho do mapa para focar melhor o assunto, reforçando o mesmo através da cópia. Como

resultado, pude perceber uma boa leitura cartográfica por parte dos alunos, que sabiam localizar alguns países pelo esboço feito. Ouvi quando um aluno corrigiu o colega em relação a uma erro de cópia da Itália, embora não houvesse nenhuma legenda ou indicação daquela península. Imaginei que devem ter desenhado coisa semelhante várias vezes ao longo dos anos em que foram alunos de João.

Parte considerável do tempo de aula transcorre entre a fala e a escrita. As explicações não eram muito longas, especialmente nas séries dos menores e nas escolas municipais, nestas em todas as séries. Quando é preciso falar mais tempo, sempre quebra a monotonia com alguma brincadeira, especialmente com os mais novos. O material colocado no quadro sempre ilustrava a explicação, antes ou depois da mesma. Das falas de sala de aula os alunos sempre podiam contar com a síntese em seus cadernos. São muitas anotações que os alunos vão acumulando ao longo do ano. Um aluno mostrou-me seu caderno, que estava aproveitando do ano anterior, e entre resumos e exercícios mostrava que haviam trabalhado bastante.

O roteiro básico de estudo dos alunos parece ficar no caderno. O livro didático é utilizado de forma não linear, indo e vindo no texto de acordo com as necessidades percebidas pelo professor. Nas turmas que já possuíam o livro pude perceber a liberdade em sua utilização. Determinado texto foi lido coletivamente numa turma e em outra pediu que a leitura fosse individual e silenciosa. Em relação aos exercícios propostos pelo autor também se percebe a mesma liberdade: só são solicitadas determinadas questões. Nem todas são trabalhadas.

A proximidade com os alunos foi sempre a mesma em todas as escolas. Para as turmas menores, mais paterno; para as maiores, mais direto e objetivo, mas sempre amigo. É um professor querido pelos alunos e faz da sala de aula um momento de prazer. O seu bem-estar em sala ficou evidente desde os primeiros momentos em que comecei a acompanhá-lo. Ele simplesmente se esqueceu de minha presença. Parecia esquecer de vários outros problemas que eu sabia estar passando naqueles dias. Comentei isto com ele, que confirmou o fato dizendo que tinha uma prova material de que se sentia muito à vontade em sala de aula. Contou que fez um exame para detectar hipertensão e, para isso, teve que utilizar um aparelho durante 24 horas, seguindo com suas atividades rotineiras com o aparelho conectado ao seu corpo. O que não é surpresa é que os momentos de maior estresse são os do trânsito. Mas, para espanto do próprio médico, a sala de

aula deu o mesmo resultado que foi obtido ao brincar com seus filhos, o menor índice de tensão.

Enquanto os alunos estão envolvidos com a cópia, o professor sempre circula por entre as carteiras, observando quem está trabalhando e como. Nestas andanças é comum entabular alguma conversa pessoal com alguns. Ouvi-o perguntar, a alunos novos, de onde tinham vindo, como era a escola, o que havia estudado em Geografia. Para outros queria saber sobre o grau de parentesco com antigos alunos e outros vínculos que pudessem aproximá-los. Nestes momentos surgiam várias questões geográficas que poderiam interessar a todos e o professor incentivava o aluno a colocar para toda a sala o problema que havia posto em particular. Uma destas questões foi colocada já ao final da aula e eu ouvi o professor pedir para a aluna perguntar para ele logo no começo da aula seguinte. Anotei o pedido. Para meu espanto, sem que eu percebesse, na aula seguinte, três dias depois, o professor começou falando na turma sobre os candidatos à presidência dos Estados Unidos. Perguntei a ele, mais tarde, como se lembrava que esta era a questão que a aluna havia levantado ao final da aula anterior e ele disse que ela havia dado um toque para ele, rapidamente, enquanto entrávamos na sala. Bastou apenas uma frase, dita enquanto continuava caminhando para a mesa do professor.

A concatenação entre uma aula e a seguinte também gostaria de destacar. Achava quase impossível um professor, diante de tantas itinerâncias, conseguir ir avançando na matéria de acordo com o ritmo de cada turma, retomando o assunto de onde havia parado. João parece conseguir. Perguntei como fazia aquilo e disse que geralmente anota no diário de classe o que aconteceu em cada turma e até onde foi com a explicação da matéria. Mas também procura dar uma rápida olhada no caderno de um aluno para saber o que foi dado na aula anterior. De fato, enquanto acomodava a turma para o início da aula, várias vezes percebi que olhava o caderno de alguém. Nas escolas privada, nas séries que já haviam tido aula com ele no ano anterior, vários alunos abriam seus cadernos e, por iniciativa própria, viravam-no na direção do professor para que pudesse se situar na matéria.

Parece que o professor tem mentalmente todos os roteiros das matérias. Tanto isso é verdade que a matéria que coloca no quadro não é cópia de livro, mas elaboração própria, enquanto escreve. Do livro costuma copiar números e quantidades mais precisas. Assim, ao se dar conta da matéria dada, segue em

frente com o seu roteiro a partir de onde parou. Em meio a esta rotina sem surpresas, deparamo-nos com um problema que exigiu uma mudança brusca no planejamento. Estávamos na escola E5, turma 1901. O assunto da série começava pela África e, como tinha planejado, iniciou pelos problemas econômicos gerados pela descolonização do continente e o dualismo entre os sistemas de produção capitalista e socialista, dados de forma rápida por se tratar de uma revisão da matéria lecionada no ano anterior. Uma parte da sala participava ativamente, enquanto outra mostrava crescente desconforto, com alguns alunos fazendo comentários indignados com os colegas. Ouvi, e o professor também, uma aluna comentando: “fala pra ele, menina; com ele não tem problema”. O professor parou tudo e encorajou o grupo a falar. O problema colocado é que aquela turma era a junção de duas turmas. Uma parte, aquela mais participante, havia sido aluna do João no ano anterior. A outra, que não estava participando, tinha vindo do turno da manhã, da mesma escola, mas não haviam tido aula de Geografia na série anterior. Sem poder conter certa indignação sobre os problemas do sistema de ensino, combinou com os alunos que iria pensar numa forma de cobrir as deficiências do grupo da manhã em outro momento. Pediu que deixassem de lado a matéria sobre a parte econômica da África e recomeçou a partir de uma visão física do continente, que considerou ser mais fácil. Depois, comentando o problema que tinha pela frente, disse que não poderia se limitar à geografia física, mas não sabia ainda como fazer para recuperar os alunos que simplesmente não tiveram professor no ano anterior. Tinha que fazer algo, pois considerava que os alunos não tinham culpa.

Na escola E5, a mais precária das cinco escolas, João está sempre muito à vontade. Conseguiu respeito de toda a comunidade porque respeita profundamente seus alunos. A diretora disse-me que sempre pode contar com o João porque ele não falta. No ano anterior deu aula até o limite de uma cirurgia de hérnia, mesmo com dificuldades, tendo que colocar a mão na barriga para poder falar. Até problemas de insegurança gerados pelo tráfico de drogas na favela não são motivo para deixar de ir à escola. A diretora contou, e ele me confirmou depois, que várias vezes deu aula para três turmas ao mesmo tempo para que não retornassem para casa sem aula alguma. Relatou que cada turma ficava em sua sala, colocava a matéria no quadro na primeira, depois na segunda e depois na terceira. Voltava à primeira para dar a explicação e escrever nova matéria no quadro e depois seguia

para as outras. Diante do desafio de atender aos alunos que não tiveram professor no ano anterior, comentou que provavelmente teria que pensar em algumas aulas extras para eles.

Ao fim de tudo, quando o choque com realidades tão distintas parece consumir todas as energias, sobressai a figura do professor. Ele é o mesmo João em todos os lugares.