

Trajetórias de professores da Educação Profissional¹

*Aparecida Neri de Souza**

Resumo: O texto analisa as trajetórias profissionais de professores que trabalham em duas escolas técnicas públicas do Estado de São Paulo, com o objetivo de melhor compreender as mudanças nas formas de racionalização do trabalho em educação. As transformações decorrentes dos processos de reestruturação das atividades produtivas provocaram mudanças não somente no mercado de trabalho, mas também no emprego e no lugar dos professores na sociedade.

Palavras-chave: Trajetórias profissionais, escolas técnicas, profissão e trabalho de professores, formas precárias de trabalho, relações de trabalho.

Abstract: This text brings an analysis of professional stories of teachers who work in two public technical schools in the state of São Paulo, with the purpose of better understanding the changes in the ways of rationalizing work in education. The transformations coming from the restructuring of productive activities have caused changes in the job market and in teachers' function and place in society.

Key words: Professional courses, technical schools, teachers' occupation and work, poor working conditions, work relationships.

O texto analisa as trajetórias profissionais de professores de ensino médio e da educação profissional que trabalham em duas escolas técnicas públicas do Estado de São Paulo, com o objetivo de melhor compreender as mudanças nas formas de regulação e racionalização do trabalho em educação.

Há um movimento que introduz novas abordagens sobre a formação e profissão de professores, baseadas na noção de competências, na valorização da experiência profissional e no autodidatismo. Essas mudanças apresentam reflexos não somente nas concepções de profissão, mas principalmente no estatuto e nas práticas profissionais de professores. As escolas técnicas (de ensino médio e de educação profissional) estão submetidas às tensões sociais, decorrentes dos processos de

* Professora de Sociologia da Educação, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação/Unicamp.

1. Trata-se de resultados parciais e preliminares de pesquisa do projeto temático "Trabalho e formação no campo da cultura: professores, bailarinos e músicos", financiado pela Fapesp, iniciado em 09/2003, a ser concluído em agosto/2007.

precarização social, que exercem fortes pressões sobre os professores: são conflitos que colocam em evidência os processos de legitimação, de seleção e de profissionalização dos professores. As relações entre a escola e a sociedade e suas redefinições indicam que esses problemas desorientam os professores quanto aos objetivos da escola (VERPRAET, 2001; ZANTEN, 2001). Analisar as trajetórias de professores é trazer à tona um conjunto de constrangimentos que pesam sobre os profissionais da função pública, assim como as respostas que eles engendram (MONJARDET, 1996). Há fortes evidências de que as mudanças sociais e econômicas do mundo contemporâneo tocam diretamente as agências educativas e aquelas que nela trabalham (MAROY, 2002).

Neves (2002), ao interrogar a produção de pesquisas em ciências sociais sobre educação, apresenta um movimento intermitente e lacunar nos estudos sobre trabalho e profissão de professores². Os professores parecem não ter se constituído em objeto privilegiado de investigação, nas ciências sociais, nas três décadas passadas, embora possa ser observado que, na última década, questões como identidades profissionais dos professores tenham orientado a pesquisa referente ao crescimento da educação escolarizada, à heterogeneidade sociocultural dos estudantes e às reformas da educação básica (SOUZA, 1998). O foco dos estudos é a discussão dos elementos constitutivos da (des)qualificação do trabalho de professores, que informam modos de ser e de estar no mundo e no trabalho (GATTI, 1996).

Carvalho (1999) identifica nos estudos sobre professores duas orientações teóricas: a primeira analisa a escola não apenas como organização burocrática – e reconhece o pioneirismo de Luiz Pereira (1969) nos estudos sociológicos sobre professores –, mas também como trabalho feminino e vocacionado, submetido às racionalidades das organizações burocráticas; a segunda analisa a influência das teorias da reprodução social e/ou cultural, a partir da década de setenta, nos estudos sobre escola e professor. “Produz-se uma redução do sentido do magistério e do trabalho do professor, que passa a ser visto como momento privilegiado da reprodução social” (NEVES, 2002, p. 387). Os anos noventa recolocam o trabalho e a profissão docente no centro das pesquisas sobre educação, “os professores passam a ser valorizados em relação à prática pedagógica desenvolvida no interior da escola e por sua organização e lutas sindicais” (NEVES, 2002, p. 388). Conseqüentemente, os professores são colocados no centro das estratégias de transformação da escola, pois estas afetam as condições concretas pelas quais se exercem as atividades docentes. Aspectos importantes em torno da profissão e do trabalho de professores são interrogados para que se possa compreender a diversidade de respostas às mudanças nas formas de regulação e racionalização.

2. Este mesmo movimento também é apresentado por Maria da Glória Bonelli (1999), ao analisar os estudos sobre profissões no Brasil.

Se os efeitos do prolongamento e massificação da escolarização e a influência das mudanças culturais e globais não só afetaram os estudantes, como, além disso, toranaram complexos a profissão, as transformações decorrentes dos processos de reestruturação da atividade produtiva, a partir da década de noventa, também tiveram profundos reflexos sobre o mercado de trabalho. O emprego e o lugar dos professores na sociedade tornaram-se mais desejáveis do que anteriormente, por aqueles que não permaneceram nos ambientes produtivos reestruturados. A síntese revela-se neste depoimento: “Minha profissão é engenheiro, minha atividade de trabalho é ministrar aulas e a instituição onde exerço minha profissão é a escola”.

Embora se estejam apresentando resultados parciais e preliminares de pesquisa, é possível apreender as principais características sociológicas do grupo profissional de professores que trabalham em escolas técnicas. A pesquisa parte do pressuposto que as relações de trabalho de professores devem ser apreendidas na diversidade dos espaços institucionais e profissionais. Neste texto, serão analisados dois grupos de professores que trabalham em escolas técnicas públicas, uma vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)³, da Secretaria da Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo do Estado de São Paulo e outra vinculada à Universidade Estadual de Campinas. Os professores compõem os denominados “corpos” estáveis, isto é, possuem contratos de trabalho por tempo indeterminado e com vínculo empregatício assalariado nas duas instituições escolares, de elevado grau de prestígio. A seleção destas instituições públicas, organizadas e mantidas pelo Estado, permite apreender as relações de trabalho construídas sobre direitos relativos ao trabalho.

Embora não seja o escopo deste texto, a seleção de profissões vinculadas ao Estado permitiria, também, apreender suas implicações com uma série de injunções e transformações da ação pública e com as tensões entre a dimensão técnica (desempenho profissional) e a dimensão social (superação dos processos de precarização, violência ou exclusão). Ambas permitiriam evidenciar contradições que parecem dissociar dos aspectos profissionais as dimensões políticas de engajamento do professor na função pública (GAUDIN, 1999; DEMAILLY, 1991).

Os professores constituem um grupo profissional definido pela sua formação, pelo conteúdo e pelo caráter de seu trabalho. A educação se inscreve, como profis-

3. Este Centro, criado em 1970 para desenvolver o ensino tecnológico e técnico em nível médio, até 1980 organizava somente duas faculdades de tecnologia (FATECs) de São Paulo e Sorocaba. Em 1980 recebeu 12 escolas técnicas do governo do Estado de São Paulo (a maioria delas composta por escolas criadas pelo setor privado em convênio com o setor público). Entre 1988 e 1992 o Centro criou duas escolas (São Paulo e Taquaritinga). Em 1993, o governo estadual transferiu 82 escolas técnicas estaduais da Secretaria de Educação para o Centro (35 agrícolas e 47 industriais). O objeto deste estudo é uma destas 82 escolas que, na origem, eram vinculadas à Secretaria Estadual de Educação.

são, numa temporalidade de longa duração para a aquisição de conhecimentos e saberes e de maturação das biografias, sejam elas profissionais ou pessoais (BAUTIER, 1991). Assim, o propósito deste texto é apresentar as principais dimensões constitutivas dos professores como grupo social e profissional, por intermédio das trajetórias de acesso à profissão.

A pesquisa e as escolas

Na busca dos significados da profissão para os professores, objetivando compreender as formas de regulação e racionalização do trabalho em educação, foram selecionadas, no Brasil⁴, duas escolas técnicas a partir de critérios que indicassem reconhecimento social da qualidade do trabalho dos professores. As escolas, pelo escopo da pesquisa, deveriam ser públicas, isto é criadas e mantidas pelo Estado.

Entre as públicas escolheu-se a maior rede brasileira de escolas técnicas organizada por uma unidade da federação, aquela que pertence ao Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. Trata-se de uma rede de 105 escolas técnicas e 17 faculdades de tecnologia, distribuídas por 95 municípios do Estado de São Paulo, que emprega 4.550 professores e 1.887 trabalhadores administrativos e de apoio pedagógico e oferece educação profissional a 84.734 estudantes⁵. A cidade de São Paulo foi selecionada por ter o maior número de escolas do CEETEPS: são 11 escolas, dentre as 105 distribuídas pelo Estado. A escolha recaiu sobre o bairro de Pinheiros, aquele com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); trata-se do quarto maior IDH da cidade (0,833) e pode ser comparado com países europeus⁶. A população, residente no entorno, inquirida⁷ sobre suas relações com a escola, informou que se tratava de uma excelente escola: os professores eram considerados qualificados por aqueles que nela estudavam, “eles ensinam a matéria”; as aulas acontecem diariamente; a escola tem regras claras que todos seguem e “é uma escola bem cuidada”, diziam os entrevistados.

Compreendendo que o objetivo era o estudo sobre os professores das escolas técnicas públicas e não somente daqueles que trabalham no CEETESP, selecionou-se a segunda escola, mantida por uma universidade e localizada em cidade

4. O projeto temático no qual se insere esta pesquisa desenvolve estudo comparativo entre Brasil e França.

5. Fonte: Banco de dados da Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC) do CEETEPS, 2003. Ver também Machado (1999).

6. O IDH é um índice sintético criado a partir de indicadores de esperança de vida ao nascer, taxas de alfabetização da população adulta, taxas de matrículas no ensino básico e superior e PIB *per capita*. Apenas seis bairros da cidade de São Paulo possuem IDH superior a 0,8, índice comparável à Europa. (SECRETARIA do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade. PMSF, 2002).

7. Foram feitas pequenas entrevistas com os comerciantes e moradores do entorno, com o objetivo de confirmar a escolha da escola.

diferente da capital⁸. Observar condições e organização do trabalho diferenciadas levaram à escolha da escola técnica vinculada à UNICAMP, na cidade de Campinas, também considerada de excelente qualidade pelos pais dos alunos e bastante disputada nos processos seletivos para ingresso em seus cursos técnicos.

O trabalho de campo, iniciado em outubro de 2003 em São Paulo na escola técnica vinculada ao CEETEPS e em março de 2004 em Campinas, orientou-se por quatro procedimentos na coleta dos dados: as observações de reuniões, aulas e o encontro na sala de professores; as entrevistas com os quadros diretivos das escolas (aí inclusos os coordenadores de curso ou chefes de departamento) e professores (dois por curso); os questionários para caracterizar os professores e selecionar os entrevistados; e os dados institucionais das duas escolas⁹.

Ao procurar interrogar o percurso profissional de cada professor procurou-se estabelecer trajetórias como processos sociais. As entrevistas aproximaram-se das abordagens biográficas ou das histórias de vida e buscaram investigar a escolha profissional (as expectativas que se cruzam com as oportunidades ou contingências e os constrangimentos institucionais e sociais quando se opta pela profissão); a socialização profissional (apropriação dos saberes profissionais por intermédio da experiência, a tensão das primeiras experiências profissionais); os deslocamentos entre diferentes escolas; as redes de apoio ou de resistência (as vias de fuga da profissão, a solidariedade profissional, mudanças de expectativas decorrentes das alterações institucionais); e o desenvolvimento de linhas que estruturam a profissão (relações com alunos, com colegas, com o conhecimento e com a própria profissão).

A escola vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) foi criada, em 1950, para formar trabalhadores para a indústria e fica localizada em um bairro de classe média da cidade de São Paulo. Inicialmente oferecia cursos ginasiais de mecânica, marcenaria, eletricidade, cerâmica, artes gráficas, encadernação e trabalhos em metal, plástico e couro, para os rapazes, e para as garotas eram oferecidos cursos de consertos caseiros, cerâmica, encadernação, trabalhos em couro e madeira, corte e costura, alimentação, iniciação dietética, puericultura e artes aplicadas. Somente na década de setenta, com a transformação do ginásio em colégio técnico, foram criados os dois cursos técnicos – eletrônica e construção civil (atualmente edificações) – destinados a ambos os sexos. Os professores contratados para estes cursos eram, na sua maioria, engenheiros e téc-

8. Rejeitou-se a outra possibilidade de escolha: a escola técnica pública mantida pelo governo federal, devido ao fato de que há apenas uma dessas escolas no Estado e está localizada na cidade de São Paulo.

9. Ainda não foi concluído o trabalho de campo; os dados aqui analisados constituem a primeira etapa da coleta, realizada até junho de 2004, e foram incluídos no relatório de desenvolvimento da pesquisa para a Fapesp. Foram realizadas 15 entrevistas na escola do CEETEPS e 17 entrevistas na escola em Campinas. (SEGNINI; SOUZA, 2004).

nicos com experiência de trabalho no setor produtivo e até 1994¹⁰ mantiveram vínculos de emprego com a Secretaria Estadual de Educação sob o regime de trabalho estatutário, como todos os professores do ensino básico público. Desde 1994, os contratos de trabalho têm sido feitos em regime de CLT, na maioria por tempo indeterminado. Este contrato tem por base o número de horas-aula ministradas e é, portanto, variável a cada distribuição de aulas¹¹. Se essas mudanças produziram modificações nas relações de trabalho, o mesmo não aconteceu com a oferta dos cursos técnicos; mantiveram-se até 1997 os dois cursos criados na década de 70: técnico em edificações e técnico em eletrônica, em três períodos diários (manhã, tarde e noite), com cerca de 1.700 estudantes.

A transferência das escolas e professores, na década de noventa, para o CEETEPS, de um lado, foi acompanhada de intensa ação coletiva dos sindicatos de professores contra a quebra dos contratos de trabalho estáveis; e, de outro lado, havia a expectativa de melhoria das condições de ensino e de trabalho dos professores, pela proximidade e articulação com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o CEETEPS.

Entre os professores havia uma avaliação generalizada sobre as escolas técnicas: “tinham problemas de toda ordem: como deterioração da parte física, sucateamento de toda a parte instrumental dos laboratórios, desnível salarial e qualificação de professores”¹². Assim, segundo outro professor, a ação governamental estava ancorada na “preocupação de se livrar de um problema, transferindo a escola para o CEETEPS”. A maioria dos entrevistados afirma que “todo este processo significou grande alteração na história da escola [...]”.

Quando a escola técnica, objeto deste estudo, parecia estar se inserindo na rede mantida pelo Centro Paula Souza e superando as precárias condições de trabalho e de ensino, ela foi envolvida por novo processo de mudanças: as reformas na educação profissional do final da década de noventa,¹³ alterando a estrutura do ensino técnico e a organização do trabalho na escola, conforme entrevistas até agora realizadas.

10. Em 1992 o governo paulista transferiu as escolas técnicas para Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e as vinculou ao CEETEPS, mas os professores permaneceram com seus contratos de trabalho com a Secretaria de Educação. Em 1994, os contratos de trabalho dos professores efetivos foram transferidos para outras escolas de ensino médio da Secretaria de Educação, mas continuaram trabalhando na escola técnica. Os professores não efetivos foram desligados dos quadros da Secretaria de Educação e contratados pelo CEETEPS.

11. Desde 1998, a distribuição de aulas tem sido semestral para as disciplinas do ensino técnico e anual para as disciplinas do ensino médio.

12. Entrevista com professor de disciplina de formação profissional.

13. Transformações decorrentes da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e do Decreto 2.208, de 1997, que levaram o Ministério da Educação (MEC) a elaborar o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP).

O término de 1997 é marcado pelo fantasma da demissão [...] Após 3 anos de tentativas, em 1998, o governo estadual consegue, finalmente, impor suas reformas. [...] cursos são fechados: a demanda para o vestibulinho nas ETEs e nas ETAEs foi reduzida; os cursos foram enxutos e um grande número de professores foi demitido (Sindicalista).

O ensino médio, segundo a reforma colocada em prática em 1998¹⁴, tem uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho, sem ser profissionalizante. No CEETEPS, a partir da reforma, há uma seleção exclusiva, anualmente, para o ensino médio oferecido no período manhã. Os estudantes deste nível de ensino são, na sua maioria, jovens de classe média entre 15 e 19 anos, dentre os quais apenas 42,5% cursam o ensino técnico (tarde ou noite). Os professores que trabalham com este nível de ensino têm o magistério como ocupação principal e exclusiva e são portadores de licenciatura específica para ministrar aulas, diferentemente de seus colegas do ensino técnico. A escola de Campinas, como veremos a seguir, não oferece o ensino médio (formação geral) independente da formação profissional.

No escopo da reforma, a educação profissional possui caráter complementar e tem por objetivo o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, destina-se aos estudantes e aos egressos do ensino médio. No CEETESP, o ensino técnico é organizado em três módulos semestrais para os cursos de eletrônica (nos períodos da tarde e noite), administração (tarde e noite), edificações (noite) e *design* de móveis (noite). Os estudantes desses cursos são jovens e adultos (entre 15 e 60 anos) oriundos das camadas populares, na sua maioria, habitantes de bairros ou cidades vizinhas. A seleção de alunos para os cursos técnicos é semestral, assim como a distribuição das aulas para os professores. O número de aulas a serem distribuídas é afetado tanto pela procura dos alunos pelos cursos ofertados pela escola quanto pelas desistências ou reprovações. Todos os professores se mobilizam para manter o emprego: divulgam intensamente o processo seletivo e buscam aumentar ou manter as classes, evitando desistências ou reprovações. Poder-se-ia recorrer a Weber (1971, p. 159) para compreender as tensões às quais estão submetidos os professores do CEETESP:

A situação, porém, é tal que as universidades alemãs [...] estão empenhadas numa competição ridícula em busca de alunos. [...] E, à parte isso, o número de alunos matriculados é uma prova de qualificação, que pode ser vista em termos de números, ao passo que a qualificação por competên-

14. São inúmeras as análises sobre a reforma da educação profissional; destaque: Manfredi (2002); Ferretti (1997, p. 225-269); Ferretti (1999); Kuenzer (2000, p. 15-39).

cia universitária é imponderável. [...] Dizer de um docente que é mau professor é, habitualmente, pronunciar uma sentença de morte acadêmica, mesmo que ele seja o mais destacado erudito do mundo. E a questão de ser ele um bom professor ou não é determinada pelo número de alunos que condescendem em freqüentar-lhe o curso.

Os professores que trabalham na escola vinculada à Unicamp vivenciam relações de trabalho diferenciadas, não somente pelas condições de trabalho e salários, mas também pela forma como foi implementada a reforma da educação profissional. A resistência dos professores não foi suficiente para impedir a reformulação do ensino técnico, mas produziu trajetória diferente do CEETEPS. Esta escola, embora criada junto com a universidade, não se constitui em uma escola de aplicação de propostas educacionais formuladas pela Faculdade de Educação. Durante sua trajetória, ela construiu uma relativa autonomia acadêmica e articulação com os centros de tecnologia da universidade, com intensidades e temporalidades variáveis.

A escola de Campinas, ao implementar a reforma da educação profissional, diferentemente da escola anterior, manteve a concepção de escola técnica que vinha desenvolvendo: a formação geral (ensino médio) integrada com a formação profissional (ensino técnico). Para atender às proposições da reforma, organizou grade curricular separando os agrupamentos de disciplinas da formação geral (manhã ou tarde) daquelas destinadas à formação profissional (manhã ou tarde, dependendo da série); assim, o aluno do ensino técnico diurno estuda em tempo integral durante três anos. Para o período noturno (destinado aos jovens já inseridos no mercado de trabalho), esta integração entre formação geral e formação profissional foi realizada mediante a extensão da escolaridade para quatro anos. Portanto, o ensino técnico (diurno ou noturno) organiza-se em séries ou módulos anuais, com um único processo seletivo de ingresso, sem distinção entre ensino médio ou ensino técnico.

Também para responder às proposições da reforma educacional, a escola organizou cursos que podem ser oferecidos a estudantes de outras escolas de ensino médio ou àqueles que já concluíram o ensino médio ou técnico¹⁵. Portanto, durante o dia, a escola oferece os cursos “integrados” de enfermagem, alimentos,

15. Por exemplo: a formação dos técnicos em enfermagem está organizada em diferentes modalidades: para jovens (a partir dos 16 anos) egressos do ensino fundamental há o curso integrado (formação geral e profissional) somente durante o dia; para os adultos já inseridos no mercado de trabalho há o curso somente para formação profissional (pela manhã ou à tarde). Na seleção para o ano letivo de 2004 havia cerca de 15 candidatos para cada vaga no curso integrado, enquanto para os que já trabalham em hospitais ou similares havia cerca de 2 candidatos para cada vaga.

eletroeletrônica, mecânica (automação e controle industrial) e informática (sistemas de informação e sistemas de suporte), ministrados em três anos; no período noturno são oferecidos os cursos de eletroeletrônica e mecânica em quatro anos. Os estudantes que cursam ensino médio em outras escolas podem se inscrever num dos seguintes cursos: técnico ambiental e segurança do trabalho, no período noturno; plásticos e informática nos períodos vespertino ou matutino e noturno. Para aqueles que concluíram o ensino médio (ou o ensino técnico), são oferecidos os cursos sequenciais de eletroeletrônica (2 anos e à noite), equipamentos médico-hospitais (1 ano e à noite), mecânica (4 semestres e à noite), telecomunicações (2 anos e à noite), enfermagem (2 semestres à tarde ou pela manhã). E, finalmente, há cursos de especialização técnica em 1 ano e à noite: gestão de qualidade e produtividade, projetos mecânicos assistidos por computador e materiais metálicos.

Esta diversidade de 24 cursos, considerados períodos e modalidades, conta com o trabalho de 97 professores, enquanto a escola do CEETEPS tem 77 docentes para 7 cursos, também considerados períodos e modalidades. A relação entre professores e cursos pode ser compreendida pelas formas de contratação em cada uma das escolas: enquanto na escola de Campinas os professores são contratados por jornada parcial, completa ou integral, no CEETEPS os professores são contratados por hora-aula ministrada. Assim, na primeira escola os professores, na sua maioria, trabalham em jornada de 40 horas semanais (integral) e, na segunda, a maioria trabalha menos de 20 horas por semana. O magistério é, para a maioria dos professores de Campinas, a atividade principal, enquanto na escola do CEETEPS é atividade complementar para aqueles que ministram aulas no ensino técnico, embora os professores que trabalham no ensino médio tenham o magistério como principal ocupação, ministrando aulas em mais de uma escola.

As diferenças salariais possibilitam compreender as relações que os professores estabelecem com o magistério como atividade principal: enquanto na escola da Unicamp os salários (base) variam de R\$ 2.072,81 a R\$ 5.182,03 para jornadas de 40 horas semanais, na escola do CEETEPS os salários (base) variam de R\$ 924,00 a R\$ 1.966,00 para jornadas, também, de 40 horas semanais¹⁶.

Em ambas as escolas os professores são recrutados mediante concurso público de provas e títulos e são contratados pela CLT por tempo indeterminado; entretanto, a abertura de concurso responde a lógicas diferenciadas. O CEETEPS realiza concursos com o objetivo de criar um banco (reserva) de professores que pode ser acionado no caso de necessidade; a escola da Unicamp, porém, só realiza concurso se houver uma vaga disponível para o professor. As representações que os professores constroem sobre o trabalho no CEETEPS como complementar são

16. Os cálculos dos salários do CEETEPS foram realizados a partir do valor da hora-aula multiplicado por 200 horas-aula mensais.

legitimadas pelos processos seletivos, que incorporam a noção de transitoriedade de seus docentes.

Idade e sexo: o magistério no ensino técnico não é “profissão de mulheres?”

As profissões do ensino foram as primeiras, entre as ocupações intelectuais, a se abrirem às mulheres. A forte representação das mulheres em profissões da educação, segundo Zaidman (1986), possibilita considerá-las como “profissões de mulheres”. Embora tenham ocupado este campo profissional, o número de professoras varia no sentido inverso ao prestígio e à remuneração no emprego, como nas demais categorias profissionais. O conjunto dos dados sobre os professores brasileiros¹⁷ evidencia uma participação menor das mulheres no ensino médio (73,5%), em comparação com as séries iniciais do ensino fundamental (92%). A análise das disciplinas ministradas no 3º. ano do ensino médio indica diferenças mais significativas: 73,5% das professoras ministram aulas de língua portuguesa e 45,3% de matemática. Também pesquisa realizada pela Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE) já evidenciava, no final da década de noventa, o “aumento paulatino e constante de profissionais do sexo masculino. Ano a ano existem mais homens que mulheres entrando na profissão” (CODO, 1999, p. 62).

Este movimento evidenciado pela pesquisa da CNTE para o conjunto dos professores brasileiros é visível quando se observam, na tabela 1 abaixo, as duas escolas técnicas estudadas. Na escola vinculada ao Ceeteps, as professoras são menos de 40% do total de professores e, na escola da Unicamp, são menos de 50%.

Ao se tomarem faixa etária e tempo de trabalho no magistério e/ou na escola¹⁸, observar-se-ão similitudes entre os docentes: na sua maioria possuem larga experiência no magistério e não são muito jovens. Na escola vinculada ao CEETEPS, 63% dos professores e professoras estão na faixa etária entre 30 e 50 anos; 69% estão trabalhando na escola há menos de 15 anos, embora a maioria (80%) já esteja no magistério há mais de 10 anos. Na escola da Unicamp, 76% dos professores e professoras estão na faixa etária entre 40 e 55 anos; 64% estão trabalhando na escola há menos de 15 anos, embora a maioria (76%) já esteja no magistério há mais de 10 anos. A diferença entre os coletivos de professores é a concepção do magistério como ocupação principal e em tempo integral, na escola localizada na capital, onde há predominância maior de homens trabalhando.

O perfil predominantemente masculino nas escolas técnicas deve-se, em parte, ao recrutamento de professores para os cursos técnicos no Brasil¹⁹. O Centro Paula

17. Dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, Saeb, 2001 (<http://www.inep.gov.br>)

18. Os dados aqui apresentados referem-se aos professores que responderam os questionários.

19. Para os professores do ensino técnico na França, ver Tanguy (1991).

Tabela 1. Número de professores nas escolas estudadas, por sexo (2004)

Escola	Mulheres	Homens	Total
Ceeteps	38,9%	61,0%	100,0%
Unicamp	49,5%	50,5%	100,0%
Total	44,8%	55,2%	100,0%

Fonte: "Livro-Ponto", questionários e Plano Diretor das escolas.

Souza e a escola de Campinas, desde sua origem, privilegiaram, para as disciplinas técnicas, a contratação de professores inseridos no processo produtivo, formados nos campos das engenharias e das tecnologias, e não priorizavam a formação específica para o magistério. Por consequência há uma forte presença de engenheiros nas escolas técnicas que formam profissionais para o setor industrial. Análises (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2003) sobre a escolarização das mulheres por área de conhecimento evidenciam que engenharia e a tecnologia são tradicionais redutos masculinos, embora haja relevante aumento da participação de mulheres²⁰.

Um depoimento citado por Motoyama (1995) sobre o início dos cursos técnicos do CEETEPEPS informa como os professores eram recrutados:

Naquela época se fixou a orientação de que deveriam ser contratados docentes que tivessem capacidade didática, mas que tivessem também alguma ligação com a atividade prática, fosse em execução de obras civis, fosse ligada à indústria, no planejamento ou no desenvolvimento industrial” (entrevista com José A. Martins, realizada por Shozo Motoyama).

○ magistério na recomposição das trajetórias

O recrutamento de professores, ao privilegiar a seleção daqueles profissionais inseridos no processo produtivo, permite que o trabalho dos professores do CEETEPEPS seja organizado em horas de aulas ministradas e não em uma jornada de horas de trabalho semanal ou mensal composta por horas de aula, de estudo ou preparação de aulas, de orientação e atendimento aos alunos e de pesquisa. Os engenheiros que ministram aulas nos cursos técnicos e exercem atividades profissionais no sistema produtivo não podem dedicar-se à docência em tempo integral;

20. Em 1997, entre os concluintes deste campo de conhecimento, 22,4% eram mulheres, enquanto em 1990 eram somente 15,3%, segundo dados do MEC citados por Bruschini e Lombardi (2003, p. 333).

conseqüentemente, legitimam os contratos de trabalho ancorados em hora-aula e não em uma jornada de trabalho mensal ou semanal. Embora a escola de Campinas, na sua origem, privilegiasse a experiência profissional no setor produtivo, construiu as relações de trabalho à semelhança da universidade à qual está vinculada: os professores, na sua maioria, trabalham em tempo integral, são estáveis e as carreiras são construídas sobre a qualificação e titulações acadêmicas.

Esse perfil de recrutamento e seleção que privilegia a inserção no setor produtivo contribuiu para contratar muitos professores sem a formação específica para docência. A “licenciatura” em uma disciplina do currículo do ensino básico é condição para o exercício profissional da docência²¹, mas, excepcionalmente, o órgão público responsável pela supervisão da educação escolar concede uma licença que permite ao portador de um título universitário ministrar aulas. Na escola vinculada à universidade, os professores das disciplinas técnicas, na sua maioria, não possuem licenciatura num componente curricular, embora 61% tenham realizado estudos pós-graduados (9% são doutores, 21% são mestres, 31% fizeram pós-graduação *lato sensu*). Na escola vinculada ao CEETEPS, ao contrário, apenas 5% não possuem formação especial para o magistério ou licenciatura²², 25% fizeram estudos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e apenas 5% são portadores do título de mestre. Enquanto os professores das disciplinas técnicas no CEETEPS buscaram a “licença” para a docência, a fim de permanecer no emprego, os professores da escola da Unicamp construíram trajetórias acadêmicas, à semelhança dos docentes da universidade. O grupo de profissionais da escola de São Paulo é mais homogêneo quanto à formação escolar, se a compararmos com a escola de Campinas. Esta última mantém professores com formação em curso técnico²³ como docentes, pois a qualificação e a titulação são somente possibilidades de ascensão na carreira e não interferem na distribuição das aulas, diferentemente da escola localizada em São Paulo.

Embora as trajetórias profissionais construídas no setor produtivo tenham sido privilegiadas, a seleção mediante provas e titulação permitiram que as instituições organizassem grupos profissionais altamente escolarizados e relativamente articu-

21. A partir do final de década de setenta, foram criados programas de formação para o magistério mediante cursos regulares de licenciaturas ou programas especiais de formação pedagógica para os instrutores ou monitores.
22. O próprio Centro Paula Souza desenvolveu, nas Faculdades de Tecnologia, nas décadas de oitenta e noventa, programas especiais de formação de professores, denominados Esquema, tanto para aqueles que tinham nível superior (esquema I), como para aqueles que tinham somente o curso técnico de nível médio (esquema II). Foram 25% dos professores da escola que participaram desses programas especiais. Ver também Peterossi (1994).
23. As disciplinas do currículo da educação profissional podem ser ministradas por professores com formação de nível superior e/ou por instrutores ou monitores (técnicos de nível médio) detentores de experiência profissional em determinada área ou atividade profissional.

lados com o mercado de trabalho. A construção de corpos profissionais mais homogêneos quanto à escolarização pode ser compreendida para além do recrutamento e seleção mediante concurso público e da construção de carreiras com base na qualificação. A abundância de profissionais de nível superior no mercado de trabalho foi produzida, em grande parte, pelo desemprego e pela precarização do trabalho.

As entrevistas apontam para as novas práticas de emprego e de redefinição de trajetórias profissionais daqueles que se encontram fora de postos de trabalho no seu campo profissional antecedente. O desemprego e a precarização do trabalho, duas das conseqüências da reestruturação das atividades produtivas, contribuíram para que o magistério ganhasse proeminência na recomposição das trajetórias profissionais dos engenheiros ou dos administradores. A dimensão simbólica do pertencimento profissional é reconstruída e pode ser compreendida no depoimento deste professor: “Sou engenheiro, minha profissão é engenheiro; ministro aulas, esta é minha atividade de trabalho; esta escola é o meu local de trabalho, é aqui que eu exerço minha profissão”.

Os professores de ambas as escolas técnicas compreendem-se como profissionais que trabalham em instituições reconhecidas socialmente como importantes e vitais para a sociedade, pois são elas as responsáveis pela formação profissional dos jovens brasileiros. Entretanto, os professores da escola do CEETEPS ressentem-se da ausência de reconhecimento social pelo trabalho que realizam, expressa por baixos salários e pelas condições de trabalho a que são submetidos.

As dimensões da profissão professor

A análise das dimensões que constroem a profissão professor é realizada a partir da discussão sobre o trabalho e as condições nas quais se exercem as atividades docentes (ABBOTT, 1998).

Assim, a análise das trajetórias profissionais nos permitiu apreender duas concepções em disputa sobre a profissão: na primeira, compreende-se a profissão asentada sobre a aquisição de saberes formais, codificados e transmissíveis, as atitudes requeridas no desenvolvimento das situações de ensino, fundada sobre conhecimentos formais e atestada por diplomas universitários; na segunda, a profissão é construída no processo de trabalho, sobre as qualidades pessoais e a experiência, no trabalho em grupo e nas solidariedades construídas nas relações de trabalho. Estas duas dimensões resultam de diferentes modos de socialização profissional e estruturam diferentes formas identitárias para aqueles que se reconhecem como professor.

Nas duas escolas estudadas, os professores reconhecem-se como resultantes da articulação entre as formas históricas de trabalho e formação profissional: os ofici-

os fundados sobre a aprendizagem, a experiência e o *savoir-faire* e as profissões fundadas na formação universitária. As diferentes possibilidades de articulação entre essas duas formas são construídas pelos professores nas suas trajetórias.

O trabalho, nas duas escolas técnicas públicas, organiza-se sobre um sistema hierarquizado e burocratizado, no qual se valorizam mais os diplomas e os saberes formais que a experiência e o saber fazer. Aqueles que estão no “topo” da carreira ou que permanecem no emprego são os mais titulados; entretanto, esta condição não parece ser suficiente para obter o êxito nas atividades docentes. No exercício cotidiano do trabalho, os professores criam mecanismos que favorecem a mobilização subjetiva expressa no engajamento nas atividades de trabalho. Mas as formas de seleção, a permanência no emprego e a mobilidade na carreira privilegiam os conhecimentos formais e colocam limites aos mecanismos de engajamento subjetivo à atividade de trabalho. Existe uma tensão entre a exigência do *savoir-faire* que implica mobilização subjetiva dos professores e as possibilidades de traduzir este *savoir-faire* em qualificação profissional.

A forma como a profissão é vivida não é igual para todos os professores. Mas parece haver um consenso, entre os entrevistados, de que o professor é construído na articulação entre a experiência, a didática para dar aulas, a flexibilidade de transitar em diferentes assuntos de uma determinada área e o conhecimento. Os professores das disciplinas técnicas, embora atribuam às relações estabelecidas – entre aqueles que possuem um conhecimento construído no interior do trabalho na indústria e aqueles que possuem o conhecimento acadêmico desenvolvido na pesquisa, nos programas de mestrado e doutorado e nos laboratórios – o espaço fundamental para a socialização profissional, consideram serem essas relações portadoras de conflitos e antagonismos.

Os dispositivos de mobilização dos professores engendram tensões pelo não reconhecimento social de seus esforços nas atividades docentes. A profissão é dividida por lógicas diferentes, contraditórias, formas de identificação divergentes: de um lado, a qualificação profissional construída sobre os saberes formais e diplomas e, de outro, as competências profissionais construídas sobre a mobilização do *savoir-faire*. O foco da profissão docente ora se desloca para a o interior, na construção de uma carreira, ora se desloca para fora, no retorno para a profissão de engenheiro. A docência é um emprego complementar.

A primeira coisa a saber é se ele [o professor] está entrando na carreira de professor ou se está querendo arrumar emprego.[...] Ser professor é tão difícil quanto ser engenheiro ou esportista ou qualquer outra profissão. Será mais ou menos sacrificante, mais ou menos estafante, em função da forma como se encara a profissão. (engenheiro elétrico, há 18 anos no magistério como atividade principal).

As escolas técnicas, como instituições e grupos sociais, possibilitam aos professores construir visões diferenciadas das formas de inserção, de orientações e de percursos na profissão. A escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho dos professores resultam de inúmeras articulações: implicam rede de relações sociais e culturais tecidas ao longo da vida e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e decisões (CAVACO, 1991; BOURDIEU, 1996; SOUZA, 1996). As estruturas profissionais articulam-se com representações que estimulam, facilitam, inibem ou contêm os percursos como processos sociais.

A precarização do trabalho de professor

O trabalho no setor público não é suficiente para possibilitar aos professores condições estáveis, necessárias para o desenvolvimento de um trabalho altamente qualificado e especializado como a educação profissional. Há fortes evidências de que as formas que assume o trabalho assalariado nas escolas técnicas públicas ameaçam o trabalho no setor público como espaço seguro em termos de direitos. A profissão professor, aqui analisada, não é mais estatutária com direitos vinculados ao trabalho no setor público, tais como aposentadoria integral e um emprego estável. Os direitos do assalariamento no setor público são negados, possibilitando que a demissão de professores seja legalmente possível a qualquer tempo, o que impede a estabilidade no trabalho.

Entre os professores há que distinguir as formas de permanência no emprego, de um lado, aqueles que trabalham na escola vinculada ao Centro Paula Souza, embora tenham contratos por tempo indeterminado, a cada seis meses se defrontam com a possibilidade de não ter atribuídas aulas para ministrarem e portanto estão desempregados; por outro lado, os professores da escola vinculada à Unicamp, com contrato semelhante, mas mantém relações de trabalho assentadas na estabilidade (SEGNINI; SOUZA, 2004, p. 40).

As relações de estabilidade são compreendidas de forma diametralmente oposta: “o professor estável se acomoda, [se] não tem estímulo, se acomoda”. Assim, as relações de trabalho e emprego nas escolas constroem as possibilidades de formas precárias de trabalho e ao mesmo tempo reafirmam as exigências de formação permanente. Mas, a despeito dessas condições, as duas escolas técnicas são consideradas de excelente qualidade, quando comparadas com outras instituições escolares similares.

Referências bibliográficas

- ABBOTT, Andrew. *The system of professions – an essay on the division of expert labor*. London e Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- BAUTIER et al. *Travailler au banlieue, la culture de la professionnalisation*. Paris: L’Harmattan, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas – sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Mulheres e homens no mercado de trabalho brasileiro: um retrato dos anos 1990. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena (orgs.). *As novas fronteiras das desigualdades – homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo. Ed. Senac, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto. *No coração da sala de aula – gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, Fapesp, 1999.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NOVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto editora, 1991.
- CODO, Wanderley (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, Brasília: CNTE e UNB, 1999.
- DEMAILLY, Lise. *Le collègue, crise, mythes et réalités*. Lille: Presses Universitaire de Lille, 1991.
- FERRETTI, Celso et al. *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.
- GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cortez, n. 98, 1996, p. 85-90.
- GAUDIN, J-P. *Gouverner par contrat, l’action publique en question*. Presses la FNSP, 1999.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.
- MACHADO, C. B. Reforma curricular e o ensino de história nas escolas do Centro Paula Souza. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAROY, Christin. *L’enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2002.
- MONJARDET, Dominique. *Ce que fait la police, sociologie de la force publique*. Paris: Découverte, 1996.
- MOTOYAMA, Shozo. *Educação técnica e tecnológica em questão – 25 anos de CEETEPS, uma história vivida*. São Paulo, Ed. Unesp, 1995.

- NEVES, Clarissa Baeta. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.). *O que ler na ciência social brasileira – 1970-2002*. São Paulo: Ed. Sumaré, ANPOCS e Capes, 2002.
- PEREIRA, Luiz. *O magistério primário na sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PETEROSI, Helena. *Formação de professores para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.
- SECRETARIA DO DESENVOLVIMENTO, Trabalho e Solidariedade. Prefeitura do Município de São Paulo. *Desigualdades em São Paulo: o IDH*. Agosto 2002, mimeo.
- SEGNINI, Liliana R.P.; SOUZA, Aparecida Neri de. *I Relatório de Pesquisa*. Fapesp, agosto, 2004.
- SOUZA, Aparecida Neri de. Representações sobre o trabalho docente na produção acadêmica. *Cadernos de Educação*, UNESP, Araraquara, n.1, 1998, p. 108-128.
- SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou professor, sim senhor!*. Campinas: Papirus, 1995.
- TANGUY, Lucie. *L'enseignement professionnel em France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF, 1991.
- VERPRAET, Gilles. *Les enseignants et la précarité sociale – le regard de la Seine-Saint-Denis*. Paris: PUF, 2001.
- WEBER, Max. A ciência como vocação. In: WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- ZAIDMAN, Claude. La notion de féminisation: de la description statistique à l'analyse des comportements. In: AUBERT, N.; ENRIQUEZ, V.(dir.). *Le sexe au pouvoir. Femmes, hommes et pouvoirs dans les organisations*. Paris: Desclée de Brouwer, 1986.
- ZANTEN, Agnes van. *L'école de la périphérie – scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF, 2001.

Recebido em 01 de março de 2005 e aprovado em 01 de julho de 2005.