Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

1290003705
FE
TCC/UNICAMP B282t

Michelle Felippe Barthazar

O trabalho docente em escola técnica: Trajetórias Profissionais

Campinas
2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Michelle Felippe Barthazar

O trabalho docente em escola técnica: Trajetórias Profissionais

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Aparecida Neri de Souza.

Campinas
2008

© by Michelle Felippe Barthazar, 2008.

UNIDADE FE
Nº CHAMADA TCC/Unicamp
V.
TOMBO: 3705
PROC.: 129/08
C: X
PREÇO: 11,00
DATA: 09/10/08
Nº CPD:

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

B282t

Barthazar, Michelle Felippe.
O trabalho docente em escola técnica : trajetórias profissionais / Michelle Felippe Barthazar. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Aparecida Neri de Souza.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Trajetória de vidas. 2. Trabalho docente. 3. Ensino técnico. 4. Educação e trabalho. I. Souza, Aparecida Neri. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-151-BFE

Resumo

O objetivo geral deste trabalho é a análise das diferenciações sociais – de classe, gênero e idade – de professores que ministram aulas em um colégio técnico, na cidade de Campinas, através da análise de suas trajetórias. Para tanto, se fez entrevistas semi-diretivas com professores dois *antigos* na escola e dois professores recém contratados, tentando apreender as diferenças e similitudes entre os professores da década de setenta e os que começaram a trabalhar nos anos 2000. Também se buscou compreender a organização, as condições e relações de trabalho dos professores da escola técnica estudada mediante observação das atividades cotidianas, a análise de documentos históricos e a análise das entrevistas.

O colégio foi compreendido como um local de trabalho, isto é, onde os sujeitos estabelecem relações de trabalho. Embora apresente, segundo os professores entrevistados, problemas principalmente relacionados ao seu espaço físico, é um local no qual trabalham professores altamente qualificados, que recebem bons salários, se comparados aos seus colegas de profissão e que possuem liberdade para escolher a forma e os materiais com que trabalhar.

Pudemos perceber que as trajetórias desses professores, são construídas na tessitura das relações familiares e nas condições sociais e econômicas de cada um deles. Os professores *novos* e os *antigos* diferenciam-se por suas trajetórias de formação, trajetórias profissionais, inserção no colégio e também nas representações que constroem acerca de sua profissão e aproximam-se, no que diz respeito a influência das famílias em suas trajetórias.

Palavras chaves: Trajetórias de vida – Trabalho docente – Ensino técnico – Educação e trabalho.

Sumário

Introdução ..... p. 08

Procedimentos Metodológicos ..... p. 12

Capítulo 1. O Ensino Profissional no Brasil ..... p. 19

1.1. A formação do Sistema "S" ..... p. 24

1.2. As reformas educacionais e os professores do colégio ..... p. 33

1.3. O Estado de São Paulo ..... p. 35

1.4. Campinas ..... p. 37

Capítulo 2. Relações e Condições de Trabalho ..... p. 43

2.1. Ambiente de trabalho ..... p. 44

2.2. O Cotidiano da escola ..... p. 52

2.3. Quem são os estudantes do colégio? ..... p. 60

2.4. O trabalho docente: uma dinâmica diferenciada? ..... p. 66

2.5. Quem são os professores que trabalham nesse colégio? ..... p. 71

2.6. Os quatro professores pesquisados ..... p. 84

Capítulo 3. Trajetórias de Formação e Profissional ..... p. 88

3.1. Trajetórias de Formação ..... p. 95

3.2. Trajetórias Profissionais ..... p. 89

3.3. Inserção e permanência das professoras no ensino profissional ..... p. 100

3.4. Representações sobre a docência no ensino profissional ..... p. 111

Considerações Finais ..... p. 124

Referências Bibliográficas ..... p. 129

Lista de Ilustrações

Figura 1. Anúncio no Jornal Estadão, 1969. Fonte: Documentação SIARQ. ..... p. 40
Figura 2. Sala de aula do Colégio, prédio principal, 2006. Michelle Felippe Barthazar. ..... p. 46
Figura 3. Sala de aula do Colégio, prédio principal, 2006. Michelle Felippe Barthazar. ..... p. 46
Figura 4. Sala de aula do Colégio, prédio principal, 2006. Michelle Felippe Barthazar. ..... p. 47
Figura 5. Sala de aula do Colégio, prédio anexo, 2006. Michelle Felippe Barthazar. p. 47
Figura 6. Sala de aula, década de 70. Fonte: Arquivo Central da Unicamp, SIARQ, 1970..... p. 48
Figura 7. Sala de aula, década de 70. Fonte: Arquivo Central da Unicamp, SIARQ, 1970. ..... p. 48
Figura 8. Sala de aula, década de 70. Fonte: Centro de Memória da Unicamp, CMU. p. 49
Figura 9. Sala de aula, década de 70. Fonte: Centro de Memória da Unicamp, CMU. p. 49
Figura 10. Sala de aula, década de 70. Fonte: Centro de Memória da Unicamp, CMU. ..... p. 49
Figura 11. Vista do espaço interior do colégio, 1970. Fonte: Centro de Memória da Unicamp. ..... p. 54
Figura 12. Vista do espaço interior do colégio, 2005. Michelle Felippe Barthazar. .... p. 54
Figura 13. Biblioteca do colégio, 2005. Michelle Felippe Barthazar. ..... p. 56

Lista de Tabelas, Quadros e Gráficos

Quadro 1. Área e Habilitações do Colégio, 2004. ..... p. 42
Quadro 2. Professores e níveis de carreira, 2005. ..... p. 72
Tabela 1. Distribuição percentual dos professores segundo o nível e modalidade de ensino por sexo e espaço geográfico, 2004. ..... p. 77
Gráfico 1. Professores em geral e professores e instrutores do ensino profissional, por rendimento médio (em reais) e espaço geográfico, 2004. ..... p. 78
Tabela 2. Distribuição dos professores segundo o nível, modalidade de ensino e espaço geográfico por rendimento médio e mediano, 2004. ..... p. 79
Gráfico 2. Porcentagem de professores do colégio, por sexo e pós-graduação, 2005. ..... p. 80

Lista de Abreviaturas

CDA	- Conselho Departamental de Avaliação
CEETEPS	- Centro de Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEPE	- Câmara de Ensino Pesquisa e Extensão
CFESP	- Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CNI	- Confederação Nacional da Indústria
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	- Conselho Universitário
FAPESP	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEA	- Faculdade de Engenharia de Alimentos
FIESP	- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	- Instituto de Organização Racional do Trabalho
ITAL	- Instituto de Tecnologia de Alimentos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MST	- Magistério Secundário Técnico
ONG	- Organização Não-Governamental
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RMC	- Região Metropolitana de Campinas
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
SENTEC	- Secretaria de Ensino Técnico
SEMTEC	- Secretaria da educação Média e Tecnológica
SEFOR	- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

Introdução

Este trabalho de conclusão de curso é resultado de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida durante os anos de 2005 e 2006, com financiamento da Fapesp, que buscou compreender as diferenciações sociais entre os professores que ministram aulas em um colégio técnico[1], na cidade de Campinas, através da análise de suas trajetórias.

A preocupação em estudar as diferenciações sociais dos professores teve origem na discussão provocada por Balandier (1998, p.242, apud CAVACO, 1995, p.157), apontando que atualmente, "vivemos em um contexto de mudança no qual a modernidade opera por divergência, ampliando a complexidade, estimulando a diversidade, atingindo as escolas e provocando efeitos vários, como por exemplo, a reorganização do mundo do trabalho". Mudanças essas, de cunho tanto social, como cultural e econômico.

O projeto temático *Trabalho e formação profissional no campo da cultura – professores, bailarinos e músicos,* no qual o projeto de iniciação científica esteve inserido, instigou a pensar "a existência de um sistema capitalista, que expressa relativa subordinação às leis de uma economia que pretende maior eficácia e competitividade, afetou o mercado de trabalho – incorporando novas funções e ocupações, criando novos empregos e novas qualificações, eliminando outras, e por fim criando novos perfis de trabalhadores", neste sentido podemos refletir que, talvez esteja criando também um novo professor, diferente socialmente dos que ingressaram na profissão entre os anos de 1960 e 1970.

Pensando no recorte histórico, podemos dizer que estes últimos trinta anos, no Brasil, foram férteis em mudanças: o país saiu de uma ditadura militar; fez uma nova constituição; uma nova legislação para a educação; aumentou o número de professores e

[1] Nesta pesquisa utilizaremos a expressão "colégio" e não escola técnica, para identificar a instituição pesquisada. Trata-se uma escola de ensino médio de nível técnico vinculada a uma universidade pública do estado de São Paulo, que se autodenomina Colégio Técnico.

escolas, pois a população brasileira está se escolarizando mais[2], e, o mundo do trabalho está passando por transformações importantes.

Sennett (2000) nos auxilia a pensar esse sistema capitalista e as modificações presentes no mundo do trabalho, ao apontar que já não vivemos mais no tempo em que a vida e o trabalho eram lineares, tempos em que o sistema burocrático regulava os ganhos de riquezas e podia se contar também com maior presença do Estado na formulação e na garantia de direitos vinculados ao trabalho e de força dos sindicatos. Segundo o autor (2000), esses anos considerados áureos do capitalismo, denominado modo de produção fordista parecem estar se reestruturando.

Ao reorganizar as atividades produtivas, com a especialização flexível como forma de trabalho e de criação da riqueza material; alguns valores como autonomia, independência e liberdade sofreram grandes alterações, produzindo histórias de vida que dispensam a profundidade dos vínculos entre as pessoas. Este cenário também desperta nos trabalhadores o que Sennett (2000, p.59) chamou de um sentimento de deriva, que seria "a falta de propósito em relação ao presente e de perspectivas futuras", já que diante de tanta flexibilidade e instabilidade fica difícil planejar o futuro.

A expressão "capitalismo flexível" descreve hoje um sistema que enfatiza a flexibilidade nas relações de trabalho. "Atacam-se as formas rígidas de burocracia e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente e dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais" (SENNETT, 2000, p.9). Segundo o autor "essa ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho", o que nos anos "áureos" do capitalismo, eram longas carreiras, para vida toda, hoje se transformou em vários empregos no curso de uma vida, não existe mais o longo prazo (SENNETT, 2000, p.9).

Para Sennett (2000, p.66), existe hoje, um "mosaico de pessoas trabalhando em horários diferentes, mais individualizados", estando distante da "monótona" organização do trabalho à maneira fordista, seja nos escritórios ou nas fábricas. E "o capitalismo hoje age com base em diferentes princípios de produção. O tempo de curto prazo, flexível do novo capitalismo parece excluir que façamos uma narrativa constante de nossos labores, e, portanto uma carreira" (SENNETT, 2000, p.146).

[2] Segundo as estatísticas produzidas não somente pelo Ministério e Secretaria de Educação, como também pelo IBGE.

A partir deste referencial teórico as perguntas que orientaram a pesquisa são: quem são os professores que começaram a lecionar na década de 1970? Quais as diferenças entre estes professores do referido período e os que entraram na profissão nos anos 2000? Para responder as estas questões, optou-se por fazer um estudo de caso, um colégio técnico no Estado de São Paulo, vinculado a uma universidade pública[3] criado durante a ditadura no ano de 1967. No caso estudado também se optou por analisar um pequeno grupo de professores, de modo a compreender como suas trajetórias expressam essas diferenças.

A análise das trajetórias foi realizada tomando Pierre Bourdieu, em especial seu livro *A Miséria do Mundo* (2001) e *Escritos de Educação* (1998), nos quais ele discute a noção de trajetórias, compreendendo-a como um reflexo das condições sociais e econômicas dos diferentes grupos ou classes sociais.

Durante a elaboração deste projeto e cursando o primeiro ano de pedagogia, cujas disciplinas são os fundamentos teóricos e metodológicos do campo da educação – sociologia, história e filosofia –, foi possível discutir questões relacionadas às relações de trabalho, às classes sociais e à cultura, assim como sobre o ensino como trabalho e profissão. Diante das questões provocadas pelas aulas fui buscar um grupo de pesquisa que indagasse, também, sobre essas questões.

Encontrei então, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural – GEPEDISC, da Faculdade de Educação da Unicamp; que entre suas linhas de pesquisa encontra-se a temática do "trabalho e educação" que indaga sobre as mudanças no mundo do trabalho. Esta linha de pesquisa tinha um projeto de pesquisa, estudando justamente as questões que eu buscava compreender, o Projeto Temático, financiado pela Fapesp: *Trabalho e Formação Profissional no Campo da Cultura: Professores, Músicos e Bailarinos*[4], cujo objetivo era analisar as mudanças nas formas de regulação e racionalização do trabalho em Artes e Espetáculos, especificamente os músicos e bailarinos, e em Educação, os professores. Após a leitura e a discussão do

[3] Esta escola não integra a rede de escolas técnicas do estado de São Paulo, vinculadas ao Centro Paula Souza, da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo.
[4] O projeto foi coordenado pela professora titular Liliana Rolfsen Petrilli Segnini e tinha como pesquisadora principal a professora Aparecida Neri de Souza, foi desenvolvido entre 08/2003 a 12/2007.

projeto temático com as professoras e as estudantes de pós-graduação[5] envolvidas na pesquisa foi construído o projeto de iniciação científica apresentado à Fapesp.

A análise das diferenciações sociais é um recorte no estudo sobre o trabalho e formação de professores que permitirá analisar as diferenças (e similitudes também) entre os professores, quais são as especificidades em cada grupo de professores? A concepção de ser professor daqueles que ingressaram na profissão nos anos de 1970 é diferente da concepção dos que ingressaram nos anos 2000? As trajetórias construídas na profissão são as mesmas ou não? As trajetórias de formação dos professores se diferenciam? Há diferenciação entre o recrutamento e as carreiras de professores? Como apreender estas diferenças ou similitudes? Enfim, como realizar uma pesquisa com estas indagações?

[5] Participaram deste projeto: Maria Aparecida Alves e Cristiane Batista de Andrade (ambas com doutorado concluído); Dilma Farbri Marão Pichonieri (mestrado concluído e atualmente doutoranda); Katiuska Riz Scuciato e Ana Lúcia Lennert (mestrandas); recentemente incorporou-se ao projeto: Maria Lúcia Büher Machado (doutoranda).

> Em outras palavras, estamos durante todo o processo de pesquisa, elaborando e rediscutindo o problema de investigação; estamos sempre em trabalho de campo; estamos sempre analisando e refletindo o trabalho em desenvolvimento, sobre as fontes, os sujeitos e as informações coletadas, colocando novas questões sobre os conceitos utilizados ou aprofundando alguns aspectos até imprevistos no inicio do estudo (DEMARTINI, 2001, p.52).

A opção pela realização de um estudo de caso nos permite apreender uma situação singular em profundidade, através de observações e entrevistas, e embora ele não seja generalizável, possibilita construir um quadro analítico para compreender as relações de trabalho em outras escolas, as características sociais, as trajetórias de formação e profissionais, bem como as representações, de outros professores.

Por que trabalhar com o estudo de caso? Segundo Merrian (1988, p.14 e 15, apud ANDRÉ, 2005, p.16 e 17) o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é diferente do conhecimento suscitado por outras pesquisas, por ser ele mais concreto, uma vez que, "se configura num conhecimento que encontra eco em nossa experiência por que é mais vivo e sensório do que abstrato" e porque ele é mais contextualizado, pois as experiências estão enraizadas em um determinado contexto.

Merrian (1988, apud ANDRÉ, 2005) aponta ainda que o estudo de caso focalize uma situação, um programa, um fenômeno particular e sendo assim, o caso em si tem importância, seja pelo que ele revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. E ao caracterizar o estudo de caso, a autora destaca que esse proporciona a descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida.

Stake (1978, apud ANDRÉ, 1995) indica que o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Ou seja, embora o estudo de caso não possa ser transposto à realidade mais global, permite por meio das particularidades apreender elementos que visam compreender o todo. Segundo o autor (1978, apud ANDRÉ, 1995, p.57) "o conhecimento em profundidade de um caso, pode ajudar-nos a entender outros casos".

A definição do grupo de professores, assim como da escola e nível de ensino a ser analisado decorreu da inserção no projeto temático *Trabalho e Formação Profissional no Campo da Cultura: Professores, Músicos e Bailarinos*. A pesquisa, no campo do ensino, sobre os professores de escolas técnicas, no Brasil selecionou uma escola técnica estadual, integrando da grande rede de escolas e faculdades do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS); e a, outra, vinculada a uma universidade pública. Ambas as escolas são organizadas e geridas pelo poder público, foram criadas uma nos anos 1950 e outra nos anos 1970, e expressam o movimento da educação profissional dirigido para projeto de industrialização e urbanização do estado de São Paulo.

Assim, visando integrar diversas interpretações sobre o objeto em análise, a equipe do projeto temático propôs o estudo do colégio técnico vinculado à uma universidade, por vários motivos, entre os quais destaco: o acesso aos arquivos e aos professores; o fato de que a história deste colégio coincide com a da universidade; há, ainda, poucos estudos sobre o colégio; e, principalmente trata-se de uma escola considerada de "elite" [6] no contexto social da cidade. Esta concepção como escola de elite, parece ser, uma contradição, posto que a formação profissional e técnica no Brasil tem sido invariavelmente compreendida como aquela dirigida às camadas populares, formando trabalhadores e técnicos para o mercado de trabalho[7].

A pesquisa teve início com visitas e observações sobre o cotidiano de trabalho da escola. No início as observações do campo eram semanais e acompanhadas pela coordenadora pedagógica do colégio; mas à medida que a pesquisa foi avançando as observações tornaram assistemáticas. Essas observações ocorreram entre março e novembro de 2005 e contaram com o auxílio e o apoio dos monitores[8].

Estas observações foram realizadas com o objetivo de apreender as condições de trabalho dos professores; conhecer o espaço físico da escola: sua construção, tamanho, disposição das salas, disposição laboratórios, salas do setor administrativo, de orientação educacional, coordenação pedagógica, recepção; observações das rotinas de trabalho dos professores: a chegada, para onde se dirigem quando chegam, o que fazem (preparação

[6] A origem social dos estudantes, na sua maioria pertencente às elites econômicas e intelectuais; o nível de ensino que possibilita a estes estudantes o acesso às melhores universidades, bem como a inserção qualificada no mercado de trabalho, permite aos professores a afirmação de que trabalham numa escola de "elite".

[7] No capítulo seguinte, aprofundaremos a questão do ensino profissional.

[8] Trata-se de estudantes que recebem uma bolsa do colégio para auxiliar os professores nas atividades.

de material para as aulas, conversa com os colegas), como vão para as salas de aula, ações verbais e físicas, interações na sala dos professores, nos corredores, nos espaços coletivos. Houve também a observação da rotina dos funcionários administrativos, da rotina do pessoal do apoio pedagógico, do pessoal da direção, dos alunos, do entorno do colégio, de eventos promovidos pela escola e de uma reunião de pais, totalizando mais de cento e vinte horas de observação.

E simultaneamente às observações foram realizadas a coleta e análise de documentos, no Centro de Memória da Unicamp – CMU, no Sistema de Arquivos da Unicamp – SIARQ, onde encontramos o processo de tombamento do prédio em que o colégio se encontra instalado e a documentação referente à sua instalação. Também trabalhamos com seu Regimento Interno, Planejamento Estratégico, Manual do Candidato e Manual dos Alunos. Documentos esses, que segunda Lang (1992, p.80) "têm sido utilizados para diferentes finalidades: como ilustração de fatos ou explicações; como instrumentos para a reconstituição de eventos históricos; como instrumentos para reconstituição e análise de estruturas sociais".

Entre os documentos históricos encontramos fotografias, que segundo Bogdan e Biklen (1994) estão intimamente ligadas à investigação qualitativa. Segundo os autores (1994, p.184) as fotografias podem ser separadas em duas categorias: "as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu". Dessa forma, as fotografias, encontradas nos arquivos históricos, segundo os autores, podem dar uma boa percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos particulares desse meio; e também foram produzidas outras pela investigadora.

Sendo assim, foram produzidos alguns ensaios fotográficos do colégio e de eventos realizados no mesmo. Embora as fotos possam não ser conclusivas, elas estão sendo usadas em conjunção com outros dados coletados, conforme orienta Bogdan (1988, apud BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.191).

Bogdan e Biklen (1994, p.189), informam que "as fotografias tiradas no campo fornecem-nos imagem para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades". Para utilizá-las temos que colocá-las em seu contexto próprio e compreender o que elas são capazes de nos dizer, a fotografia, portanto, é compreendida como todas as outras formas de dados qualitativos.

Guy Jobert (1984, apud DEMARTINI, 2001, p.56), ao discutir "estudo de caso", aponta que para ele o mais importante é a questão da relação entre o fragmento e a totalidade, pois segundo ele no fragmento já existe a totalidade. "Na profundeza da experiência a mais individualizada, há a concentração, a reestruturação ou "estenograma" de toda uma cultura, de toda uma vida social. Não há totalidade preconcebida sem fragmentos, mas em todo fragmento há a nostalgia da totalidade".

Sobre a relação entre documentos e depoimentos na pesquisa Lang (1992, p.95) afirma que eles constituem fontes de dados extremamente importantes que, longe de se excluírem, se completam. Cabe ao pesquisador estar ciente das limitações de cada uma, contornar as dificuldades e aproveitar as vantagens oferecidas por uma e outra.

Sendo assim, as observações, os documentos, as fotos não foram suficientes por si só para compreendermos a composição, o recrutamento e a construção de carreiras em diferentes momentos históricos, da década de setenta aos anos 2000. Para traçar e compreender as trajetórias – profissionais, pessoais ou de formação – dos professores, era preciso entrevistá-los e aí se decidiu realizar entrevistas em profundidade e semi-diretivas.

Sobre entrevistas, Bogdan e Biklen (1994, p.135) nos dizem que na investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas.

> Podem constituir a estratégia dominante para a coleta de dados ou podem ser utilizadas, como nessa pesquisa, em conjunto com a observação, a análise de documentos e as fotos, entre outras técnicas. Sendo que em todas as situações as entrevistas são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo assim ao investigador desenvolver idéias sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A quem entrevistar? Lang (1992, p.91) nos coloca essa questão, e diz que a escolha dos depoentes depende fundamentalmente da preocupação da pesquisa. A seleção dos entrevistados obedeceu a critérios que tentaram abranger a diversidade dos professores e da escola, pois se entende que as diferentes trajetórias profissionais e pessoais dos sujeitos, que são construídas em determinados momentos históricos, podem, sob variados aspectos, refletir as mudanças e transformações que vêm ocorrendo na formação, no mercado de trabalho e na própria compreensão do trabalho dos professores do ensino profissional. Durante as observações na escola e a coleta de documentos junto à administração da mesma foi possível mapear o conjunto dos professores, conhecendo seu ano de ingresso, posição na carreira, salário, jornada de trabalho, contrato de trabalho e a formação.

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

A partir desse mapeamento e buscando compreender, também, as relações sociais de gênero, ou seja, a diversidade de homens e mulheres presentes no colégio e também na área técnica optou-se por selecionar para as entrevistas quatro professores. A seleção de professores a serem entrevistados seguiu os seguintes critérios: antiguidade na escola (ingresso nos anos 1970, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a reforma da educação profissional), sexo e disciplina que ministram na área técnica, além da disponibilidade e concordância em dedicarem algumas horas às entrevistas.

Os selecionados foram dois homens – um que ingressou no magistério na década de 1970 e outro que ingressou nos anos 2000 –, ambos da área técnica (Mecânica e Engenharia), um próximo à aposentadoria e outro começando uma trajetória na profissão; e duas mulheres – também antiga e nova e também da área técnica (Engenharia Mecânica e Engenharia de Alimentos). Embora Eletrônica ou Eletrotécnica e Enfermagem sejam cursos tradicionais na escola não foi possível encontrar professores que contemplassem os critérios construídos. Mecânica, por ser o curso mais antigo e uma área em mudança na escola (por meio da introdução da Mecatrônica) teve dois professores selecionados, o primeiro é recrutado pela formação técnica e o segundo pela formação acadêmica.

Com objetivo de preservar a identidade dos professores pesquisados, optamos por nomeá-los de acordo com o curso em que ministra aulas e o sexo, logo o professor antigo do curso de Mecânica será citado como *professor antigo*, a professora antiga do curso de Alimentos por *professora antiga*, o jovem professor do curso de Equipamentos Médico-Hospitalares por *professor novo* e a jovem professora do curso de Mecânica por *professora nova*.

As entrevistas possuíam um roteiro aberto, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p.135) mesmo quando se utiliza um roteiro, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferece ao sujeito a oportunidade de moldar o se conteúdo. O roteiro aberto permitiu explorar as lacunas, acrescentar, esclarecer pontos, estabelecer uma relação de investigação de pouca formalidade. Elas foram gravadas e duraram em média uma hora e quarenta minutos. As duas primeiras entrevistas foram realizadas pela orientadora deste trabalho, a professora Dra. Aparecida Neri de Souza para o projeto temático e as outras duas foram realizadas por nós duas e transcritas por mim. Na renovação da bolsa de

iniciação científica foi apontada a necessidade de realização destas duas entrevistas, não só para aprofundar o estudo, mas pela importância na aprendizagem do ofício de pesquisadora.

Além desta aprendizagem proporcionada pela participação na realização das entrevistas, a transcrição das mesmas foi um exercício muito interessante que permitiu pensar a importância da metodologia na análise dos dados, desde compreender o objetivo da transcrição, que segundo Queiroz (1991) é permitir um manuseio mais fácil e uma conservação mais longa e eficiente do documento, até compreender que a omissão de fatos, de detalhes pode ser tão significativa quanto sua inclusão nos depoimentos.

A análise das entrevistas foi feita a partir de Queiroz (1991, p.96) que sobre a análise das mesmas aponta que:

> Diante do texto que assim obteve – isto é, de uma informação gravada que, depois de transcrita, tomou a forma de uma narrativa – o pesquisador tem três caminhos a seguir: a) leitura cuidadosa do mesmo para ajuizar do seu conteúdo e, então, decidir os cortes que nele poderá efetuar, a partir do material encontrado; b) trazendo já em seu projeto as questões que lhe interessam, procurar no conteúdo do texto as informações de que necessita; c) combinar os dois rumos, que não são mutuamente exclusivos, colocando no documento as questões previamente definidas, e levantando outros temas que não figuravam em seu projeto, porem que de repente se lhe avultaram como importantes.

Sendo assim, decidiu-se por combinar as questões que previamente interessavam a pesquisa, como por exemplo, as trajetórias de formação e profissional, e ir levantando outras categorias analíticas que não figuravam ainda no projeto. Pois, o material empírico e o trabalho de campo nos colocaram novas questões, que até então não havíamos pensado. Por exemplo, o aluno com quem os professores trabalham estava ausente do projeto e acabou se revelando uma questão necessária para pensar as condições e as relações de trabalho dos professores.

Constatando que, como afirmou Queiroz (1991, p.97), de fato a combinação é a que permite a leitura mais rica do documento, "extraindo dele o maior número de informações, tanto a respeito das questões já estabelecidas pelo pesquisador em seu projeto, quanto no tocante às informações imprevistas que o texto pode veicular".

Sobre a realização de entrevistas, Queiroz (1991, p.89), aponta que embora da fita gravada se obtenha o documento escrito, "o vivido é irrecuperável em sua total vivacidade". A entrevista, como documento escrito, não dispensa a comparação, o auxílio de outros tipos de documentos como o caderno de campo e as próprias recordações do

pesquisador, indo ao encontro à proposição de Lang (1992) que aponta justamente para a riqueza da complementaridade entre as diferentes fontes na pesquisa.

As entrevistas transcritas foram tematizadas, isto é, fragmentadas por assunto ou tema, que permitiram a construção de categorias analíticas. Este processo nos permitiu comparar os quatro professores e estabelecer em cada um a singularidade das trajetórias (QUEIROZ, 1991).

Os resultados dessa pesquisa são apresentados, neste trabalho de conclusão de curso de Pedagogia em três capítulos. O primeiro capítulo aborda – sucinta e historicamente – a construção da educação profissional no país, para que possa se localizar o desenvolvimento deste nível e modalidade de ensino, no estado de São Paulo e em Campinas, cidade em que o colégio encontra-se localizado. A hipótese que orienta o capítulo é que a educação técnica e profissional foi um projeto de modernização do país, compreendida como industrialização e urbanização, por isso a forte evidência das escolas dirigidas à formação para a indústria.

No segundo capítulo o foco da análise são as condições e as relações de trabalho, buscando apreender as situações nas quais o professor exerce sua profissão, para isso trabalhamos com a organização do trabalho no colégio técnico: cursos e currículos, os espaços ou ambiente de trabalho, as relações que se estabelecem no cotidiano, quem são os estudantes e professores que ali trabalham. Para compreender melhor quem são os professores, o capítulo analisa os dados estatísticos mais gerais para localizar os professores no conjunto da categoria profissional. A escola é compreendida, neste capítulo, como um local de trabalho, isto é, onde os sujeitos estabelecem relações de trabalho.

O terceiro capítulo analisa as trajetórias de formação e profissional dos professores, construídas na tessitura das relações familiares e nas condições sociais e econômicas de cada um deles, além do recrutamento de professores (a inserção) e da construção das carreiras (a permanência no magistério) dos mesmos e também as representações que esses professores constroem sobre a docência no ensino profissional, a partir das vivências destas relações e condições de trabalho.

Capítulo 1

O Ensino Profissional no Brasil

O objetivo deste capítulo é contextualizar a emergência no Brasil do ensino profissional. Embora, ele tenha surgido como possibilidade de disciplinar os pobres, são os liberais que construíram o sistema de educação profissional, a partir da república, como meio de formar uma força de trabalho industrial e urbana. O capítulo visa a apresentar, de forma sucinta, a construção do sistema[9] de educação profissional no país, para em seguida, localizar no estado de São Paulo a criação e desenvolvimento deste nível e modalidade de educação.

Esta reconstrução histórica se apóia nos textos de Luiz Antonio Cunha e Silvia Manfredi (2002) e nos depoimentos dos *antigos professores*. A hipótese que orienta o capítulo é de que a educação profissional se insere no projeto de modernização da sociedade brasileira, compreendido como industrialização e urbanização. De fato, as escolas como se verá, são na maioria voltadas para a formação de trabalhadores para a indústria.

Segundo Manfredi (2002) o termo "trabalho" normalmente vem associado à idéia de emprego, ou seja, à atividade remunerada. As relações entre trabalho e escola por sua vez, expressam visões ambíguas e idealizadas; de um lado podem estar as representações que denotam negatividade, mediante a subestimação da importância da escola e a supervalorização da experiência, dos saberes e do saber fazer (*savoir faire)* adquiridos no mundo do trabalho; e de outro, as visões idealizadas que superestimam a importância da escola como veículo de formação profissional e de ingresso no mercado, ainda que exista um divórcio entre o que é ensinado na instituição escolar e os desafios a serem enfrentados no mercado de trabalho[10], conforme passaremos a analisar.

Manfredi (2002) aponta que tais representações não são falsas nem verdadeiras, e que as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma

[9] A expressão sistema aqui é utilizada para designar a organização de escolas, mantidas pelo poder público, pelo setor privado, destinadas à educação profissional, majoritamente em nível técnico.
[10] As relações entre escolarização, formação profissional e mercado de trabalho que merecem uma análise mais cuidadosa; nesta monografia apenas destacamos a problemática.

complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural.

Sendo assim,

> O sistema de educação escolar de uma sociedade é historicamente datado e situado. É, portanto, produto de um complexo movimento de construção/reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social e político-cultural (MANFREDI, 2002, p.32).

Em relação à formação para o trabalho, Manfredi (2002, p.52 e 53) aponta que:

> (...) durante alguns séculos, ela efetivou-se na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade do trabalho. Este processo de atividade informal, que abrangia o domínio dos métodos, técnicas e rotinas das tarefas dos diferentes ofícios, constituiu durante séculos, a única escola de que homens e mulheres, jovens e adultos e adultos das classes populares dispunham.

A educação *no* e *para* o trabalho segundo Manfredi (2000, p.54), é para a autora:

> (...) um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito trabalhador.

Logo, para Manfredi (2002) para se resgatar a história tanto das concepções como das práticas de educação profissional no Brasil, se faz necessário observar além das dimensões escolares e considerar também as práticas e concepções produzidas historicamente em outros espaços sociais como sindicatos, empresas, associações de bairros e movimentos sociais.

Nesse caminho a autora aponta que nos deparamos com duas ordens de dificuldades. Primeiro, a tradição historiográfica de pesquisa, que privilegiou a educação oferecida nos espaços escolares, e segundo, que os estudos acerca da educação escolar, que têm privilegiado pesquisas sobre o ensino superior e sobre o ensino médio, em detrimento do ensino profissional.

Portanto, muitas são as lacunas a serem preenchidas nessa área do conhecimento histórico sobre o ensino profissional, sobretudo ao que se refere às pesquisas sobre práticas educativas que se desviam ao âmbito escolar, sendo essas últimas mais recentes, especialmente no início dos anos 2000. Entre os ramos do ensino profissional, o manufatureiro-industrial é sobre o qual se encontra maior quantidade de

pesquisas, o mesmo ocupa uma posição preponderante sobre o ensino agrícola e comercial[11].

Segundo Luiz Antonio Cunha (2000a), no período entre os últimos anos do Império e as primeiras décadas da República ocorreram intensas mudanças socioeconômicas, desencadeadas pelo fim da escravidão, pelo aumento da imigração e pela expansão da economia cafeeira, que acarretaram a aceleração dos processos de industrialização e de urbanização.

Mudança no perfil dos destinatários afetaram o sistema educacional escolar e a educação profissional nos primeiros 30 anos do período republicano, que deixaram de ser exclusivamente órfãos e desvalidos. Contudo, essa modalidade ainda era direcionada às camadas sociais menos favorecidas.

Os positivistas foram os primeiros a realizar uma proposta para a Educação Profissional, em dezembro de 1889, na forma de um memorial entregue à Benjamim Constant, na época Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos. Ainda que as medidas por eles requeridas não tenham sido atendidas, esse memorial influenciou na elaboração de um decreto[12] que não somente limitou, mas também regulamentou o emprego de menores nas fábricas da capital federal e transformou o *Asilo de Meninos Desvalidos*, a mais importante casa de educandos artífices do país, criada em 1875, no *Instituto de Educação Profissional.* (MANFREDI, 2002, p.80)

Os republicanos baseados nas ideologias liberal e positivista, determinaram a separação entre Igreja e Estado. Os industrialistas, de posição mais progressista, mas também parte da classe dominante, não só acreditavam que ensino profissional impediria o avanço do movimento operário, mas também que o ensino público era um instrumento de emancipação econômica, política e social do país, ao cultivar valores de democracia e civilização.

Nilo Peçanha, que ao assumir o governo federal, criou 19 escolas de aprendizes artífices[13], uma escola em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e Rio Grande do Sul, que já possuíam instituições com organização e propósitos semelhantes[14].

---

[11] Sobre este assunto ver os estudos de Luiz Antônio Cunha (2000) sobre o ensino manufatureiro-industrial desde os primórdios do Brasil até os dias de hoje.
[12] Decreto 1.313, de 17 de janeiro de 1891.
[13] Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.
[14] O Instituto Profissional Masculino e o Instituto Parobé, respectivamente

Esse novo sistema de educação profissional era mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria (MANFREDI, 2002, p.83).

As escolas de aprendizes e artífices formavam um sistema escolar diferenciado do que havia até então. Elas encontravam-se estavam submetidas a uma legislação própria, tinham prédios, currículos e metodologia próprios. Todas foram criadas nas capitais, que representava a sede do poder político, para atender mais a critérios políticos do que econômicos[15], ainda que as atividades manufatureiras estivessem concentradas em outro lugar, como no caso de Santa Catarina, onde as indústrias localizavam-se em Blumenau, não em Florianópolis.

Essas escolas tinham como intenção educacional formar operários e contra-mestres, usando de conhecimentos técnicos e práticos. Os ofícios ensinados deveriam atender às necessidades dos Estados em que as mesmas estivessem instaladas. Segundo Manfredi (2002, p.84) as escolas deveriam oferecer também cursos noturnos, de primeiras letras para analfabetos, e de desenho. Cunha (2000a) destaca que o decreto de criação das escolas deixava claro, mesmo usando de eufemismos, os objetivos ideológicos de tal empreendimento:

> O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; (...) para isso se tornar necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (CUNHA, 2000a, p.94).

As oficinas, em geral, ofereciam cursos mais de caráter artesanal do que industrial, como, por exemplo, os cursos de marcenaria, alfaiataria e sapataria. Segundo Cunha (2000a, p.35), "o rendimento [dessas escolas] era extremamente baixo, resultado das precárias condições de vida dos alunos e suas famílias: a evasão era alta e a qualidade do ensino, precária".

Ao ser convidado pelo governo federal para dirigir o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, João Luderitz em 1920, propôs a primeira de uma série de reformas que remodelaram o ensino nas Escolas de Aprendizes e Artífices. Essa reorganização representou o início da organização do ensino industrial ancorada no âmbito do governo federal, com objetivo de atender à demanda do setor industrial por trabalhadores com qualificação (RIBEIRO, 2005).

---

[15] Com exceção do Rio de Janeiro, que teve sua escola localizada em Campos devido às dificuldades impostas pelo governo local para a instalação da mesma na Capital.

No período da Primeira República, foram diversas as mudanças políticas, econômicas e sociais o que trouxeram conseqüências para o ensino. À educação profissional, somou-se à idéia de cunho assistencialista, a concepção católico-humanista de dignificação da pobreza e contenção das idéias anarquistas e comunistas, além da visão da formação para o mercado de trabalho. Sendo que, esta última, a concepção de educação profissional para o trabalho assalariado e para o emprego, vai cada vez mais se tornando predominante, idéia que definirá, nos períodos posteriores, a matriz político-pedagógica desse ensino, que ganha cada vez mais uma racionalidade técnica (MANFREDI, 2002).

No Estado Novo[16], a mudança mais marcante na política educacional foi a legitimação da "separação entre trabalho manual e intelectual" (MANFREDI, 2002, p.95). Outra característica desse período foi o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico, feito através de grandes investimentos, visando a criação da infra-estrutura necessária para que o país pudesse estabelecer seu parque industrial[17]. (MANFREDI, 2002).

O Estado criou grandes companhias estatais e constituiu aparelhos burocráticos de administração pública em todos os setores da sociedade. Entre 1935 e 1942, as organizações independentes dos trabalhadores foram silenciadas pela intensa repressão. (MANFREDI, 2002, p.95 e 96).

Diante das demandas da indústria e do crescimento da população urbana, o governo iniciou mudanças políticas no campo da educação, a começar pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930. Até 1941, a organização do ensino profissional era bastante diferenciada: havia as Escolas de Aprendizes Artífices, mantidas pelo Governo Federal; os estados, além do Governo Federal, mantinham suas próprias escolas industriais, distintas das federais; instituições privadas (religiosas e laicas) mantinham escolas com ênfase na questão assistencialista; as Forças Armadas, também tinham suas próprias, e diferenciadas, instituições de ensino de ofícios.

Por razões econômicas – formação da força de trabalho para a realização do projeto de desenvolvimento do Estado Novo – e ideológicas – montar um sistema organizado e simétrico abrangendo todos os tipos de ensino – o sistema escolar sofreu

[16] Período compreendido entre 1937 e 1945.
[17] De fato, o processo de industrialização teve altas taxas de crescimento nas décadas posteriores a 1930. Entre 1929 e 1957, a intensidade do processo de industrialização no Brasil foi de 47,5%. (SANTOS, 2000).

várias modificações. Em relação ao ensino médio, foi regulamentado o ensino secundário[18], destinando-o à formação das classes dirigentes; enquanto que os demais ramos desse nível de ensino tinham a finalidade de formar trabalhadores para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o industrial para o secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores primários (MANFREDI, 2002).

Cada ramo do ensino se dividia em dois ciclos, o 1º Ciclo, o ginásio, era propedêutico ao 2º Ciclo respectivo; mas, enquanto o curso secundário habilitava também para os outros ramos, os ramos profissionalizantes possibilitavam apenas a continuidade dos estudos nos segundos ciclos respectivos. Em relação à continuação dos estudos, os egressos de cursos médios profissionais passaram a ter acesso ao ensino superior, porém, apenas a cursos relacionados à sua formação de nível médio. Esta lógica permaneceu mais 16 anos após a queda do Estado Novo.

A reestruturação do ensino profissional, que incluiu a instituição da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, foi fundamental para consolidar uma estrutura de ensino dessa modalidade no Brasil.

A lei orgânica do ensino industrial[19] definiu a posição desse ensino no sistema escolar brasileiro e conciliou duas modalidades de formação de operários. A principal, ou ensino industrial correspondia ao primeiro e segundo ciclos do ensino médio ramo industrial, que seria herdeira das antigas escolas de aprendizes artífices, e onde se ofereceria uma formação mais longa, e não mais direcionada, definitivamente, aos "desvalidos", passando a ter, inclusive, testes vestibulares e de aptidão física e mental para a admissão.

1.1 A formação do Sistema "S"

Paralelamente ao sistema público de educação, no final do governo de Getúlio Vargas, foi construído um sistema privado, administrado pelas associações patronais, o chamado "Sistema S". Era uma modalidade de ensino que associava escola e trabalho, os

[18] Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942.
[19] Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

dois primeiros "serviços" educacionais foram o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, depois Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); ambos criados por Decreto-Lei[20]; primeiro criado em 1942 e o segundo em 1943. Segundo Silvia Manfredi (2002), a criação do "Sistema S" destinava-se a atender às necessidades "de expansão da indústria nacional".

Para compreender a origem do SENAI e também de seu modelo de ensino, faz-se necessário retornar à história da Escola Profissional Mecânica, ligada a empresas ferroviárias. Em sua criação, o engenheiro suíço Roberto Mange, professor da Escola Politécnica de São Paulo, teve papel de destaque ao divulgar, junto com outros engenheiros da Politécnica, a doutrina da Organização Racional do Trabalho, sistematizada por Frederick Taylor. Em 1931, esse grupo de professores fundou o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), com o patrocínio da Associação Comercial e da Federação das Indústrias de São Paulo.

Segundo Cunha (2000, p.97) o IDORT ganhou influência "à medida que os efeitos da crise econômica de 1929 se somavam aos movimentos reivindicatórios de trabalhadores, provocando a diminuição da taxa de lucros". O taylorismo era apresentado pelo IDORT como solução para a desorganização administrativa das empresas e para o desperdício de matéria-prima, de força de trabalho e de energia motriz.

Em 1930, a empresa estatal estrada de Ferro, instigada pelos resultados apresentados pelos funcionários oriundos do Liceu, motivou-se a enfrentar a concorrência do transporte rodoviário, organizou um Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP), que segundo Cunha (2000a, p.97) "deu partida a um padrão de articulação institucional que persistiu por pelo menos seis décadas".

Através de um acordo entre a direção da Estrada de Ferro Sorocabana e a Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo decidiu-se que o conteúdo geral dado aos aprendizes fosse fornecido pela Escola Profissional Sorocabana, enquanto que o ensino profissional específico ficava a cargo da própria empresa, sendo dado em suas oficinas. "O aprofundamento da experiência do Liceu de Artes e Ofícios pelo SESP propiciou a extensão da aprendizagem sistemática a outras empresas ferroviárias do estado de São Paulo" (CUNHA, 2000, p.98).

---

[20] Decreto-Lei 4048, de 22 de janeiro de 1942 (SENAI) e Decreto-Lei 5.452, de 01 de maio de 1943.

Roberto Mange organizou o projeto de um Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), apresentado às empresas ferroviárias e ao governo do Estado pelo IDORT. Em 1934, o CFESP foi criado por decreto sendo constituído pelas ferrovias do estado de São Paulo, tinha administração autônoma, e recebia recursos das próprias ferrovias e do governo, que, além dos recursos materiais, disponibilizou pessoal especializado para o empreendimento.

Segundo Manfredi (2002, p.95) no que concernem as políticas educacionais, o período do Estado Novo foi marcado pela legitimação da separação entre o trabalho manual a o intelectual, "um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas". Outro aspecto significativo desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico, tornando-se segundo Manfredi (2002, p.95) "um centro dinamizador do desenvolvimento econômico".

Entre os anos de 1935 e 1942 "as organizações independentes dos trabalhadores foram silenciadas e golpeadas pela intensa repressão" presente nesse período ditatorial (MANFREDI, 2002, p.96).

Em 1938 foi proposta a criação de escolas de aprendizes industriais mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelas próprias indústrias. Essas escolas deveriam possuir oficinas próprias, atender trabalhadores maiores de 14 e menores de 18 anos, que receberiam remuneração por sua atividade produtiva. O Estado ficaria encarregado de manter escolas onde os sindicatos e as empresas não pudessem fazê-lo.

Segundo Cunha (2000a), este projeto foi enviado, no mesmo ano, à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e à Confederação Nacional das Indústrias. Essas duas entidades se mostraram contrárias ao projeto devido aos custos que as empresas teriam; esses empresários não perceberam o quanto esse projeto atenderia a seus interesses a médio e longo prazo. No entanto, os empresários estavam, crescentemente, dependentes dos favores do Estado em relação às questões fiscais, alfandegárias e de crédito, o que impediu uma resistência ativa ao projeto; as entidades, simplesmente, não responderam à consulta ministerial.

O governo, diante disso, assinou um decreto[21] obrigando as empresas a manter cursos profissionalizantes de aperfeiçoamento para adultos e menores. Além disso, obrigava as empresas, de todos os setores, com mais de 500 empregados a criar refeitórios para seus trabalhadores. A reação contrária dos empresários, desta vez foi ativa, obrigando, o próprio presidente Vargas a intervir. A posição de Vargas frente aos empresários era ameaçá-los com novas exigências, inclusive atribuindo a gestão de todo o "Sistema S" aos sindicatos dos trabalhadores. Sem alternativa, a Confederação Nacional da Indústria - CNI e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP assumiram a criação do SENAI, "Constatada a funcionalidade do SENAI para os interesses dos industriais, eles reescreveram a história, de modo a colocarem-se como os autores da idéia" (CUNHA, 2000, p.100).

Concebido como um apêndice da lei orgânica do ensino industrial, depois de duas décadas, o SENAI passou a ocupar uma posição preponderante na formação de operários qualificados, segundo a concepção dos industriais.

Logo após a queda do Estado Novo, é retomada a luta do movimento dos *Pioneiros da Educação* para, entre outros objetivos, estabelecer a equivalência entre os ramos do ensino profissional e secundário e eliminar a dualidade estrutural do sistema educacional. A primeira medida para a equivalência parcial entre os cursos ocorreu com a aprovação da Lei 1.076 de 31 de março de 1950, que permitia aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial ou agrícola e ingressarem no curso clássico ou científico, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário. Com a aprovação da Lei 1.821 de 12 de março de 1953, os alunos de qualquer ramo técnico passaram a ter direito a ingressar em qualquer curso superior, desde que prestassem exames de adaptação.

A articulação completa entre os ensinos secundário e profissional ocorreu, pela primeira vez na história do Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4024). Essa lei, apesar de ter flexibilizado a passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário[22], não conseguiu superar a dualidade estrutural como queriam os *Pioneiros da Educação*. O ensino secundário continuou

[21] Decreto-lei 1.238, de 2 de maio de 1939.
[22] Passou a existir um 1º Ciclo comum, que permitia o acesso a qualquer ramo do 2º Ciclo, sendo que todos os cursos do 2º Ciclo permitiam o ingresso em qualquer curso superior.

sendo destinado aos grupos sociais distintos daqueles que se dirigiam à educação profissional (SANTOS, 2000).

No estado de São Paulo, o mais industrializado do país, entre 1951 e 1953, o número de trabalhadores cresceu 50%, enquanto o número de trabalhadores qualificados, em apenas 5%. Para resolver a situação apresentavam-se duas correntes: havia os que defendiam a profissionalização "estreita", em que os jovens deveriam ser preparados para tarefas específicas e não para habilitações num sentido mais amplo; do outro lado estavam os que defendiam o preparo dos futuros operários e técnicos a partir de uma boa formação geral, permitindo que os mesmos pudessem ajustar-se às mudanças do mercado de trabalho e das transformações da própria profissão (WEREBE, 1994).

Apesar da crescente demanda e das mudanças pelas quais o ensino profissional passou, poucas se efetivaram. As grandes empresas acabaram por instituir o *treinamento em serviço*[23] como uma forma de suprir as exigências urgentes de trabalhadores qualificado.

A partir de 1961[24], o SENAI passou a oferecer o curso ginasial em quatro anos e o curso técnico industrial em três anos, equivalente ao curso secundário, possibilitando, desta forma, que os alunos daquela instituição ingressassem no ensino superior. As entidades do "Sistema S", construídas segundo a ótica e necessidades do setor empresarial, e que constituíam as principais agências de educação profissional, não só foram mantidas como um sistema paralelo, mas também tiveram períodos de expansão. Além do fortalecimento do "Sistema S", as empresas passaram a ter incentivos fiscais para o desenvolvimento de seus próprios projetos de formação profissional, que, em geral, se resumiam aos cursos rápidos, com conteúdo prático e operacional[25].

Em 1969 é criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma autarquia, via decreto-lei, pelo então governador do estado de São Paulo Abreu Sodré.

> O debate em torno da criação do Centro Paula Souza aconteceu entre o momento das reestruturações do ensino superior pelo governo militar, através da chamada Lei da Reforma Universitária, nº 5.540, de 1968, e a introdução do ensino médio profissionalizante compulsório, pela lei 5692, de 1971. Essas leis, que reorganizaram a educação brasileira, visam atingir, pelo menos, três

[23] Treinamento visa adaptar os trabalhadores aos objetivos da empresa, à aplicabilidade imediata dos conteúdos propostos. Ver Fidalgo e Machado (2000).
[24] Lei 4.024/61.
[25] Lei 6.297/57.

> objetivos caros aos governos militares: a contenção da demanda dos estudantes secundaristas pelo ensino superior, que marcara a organização estudantil no final dos anos 60; a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista e a preparação de força de trabalho qualificada, segundo Cunha (2000), para atender uma suposta carência de técnicos de nível médio em conseqüência do desenvolvimento econômico, principalmente após o surgimento no país de empresas de médio e grande porte. (MACHADO, 2002, p.64)

Segundo Machado (2002), paralelamente à ação do governo federal, o governo do estado de São Paulo propôs instituições de ensino tecnológico cujos objetivos seriam o ensino do "fazer bem, construir bem, aplicar bem". O secretário da Educação do Estado de São Paulo em 1970, Paulo Ernesto Tolle, defendia:

> "(...) a criação de uma faculdade de tecnologia ofereceria uma ampla oportunidade aos jovens que não conseguiam freqüentar uma faculdade nos moldes das que formam bacharéis, mas que poderiam se formar nos cursos superiores de tecnologia, com duração menor, dois a três anos, com ênfase nas ciências aplicadas do ramo da engenharia (Machado, 2002, p. 65).

Através de uma comissão criada pelo governo estadual, em 1968, é elaborado um projeto de criação e plano de instalação e funcionamento de um instituto tecnológico educacional sob responsabilidade do governo do estado. Esta comissão faz, então, um projeto de lei, que o governador enviou a Assembléia Legislativa, criando o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET). "No final daquele ano, porém, a Assembléia foi fechada pelo AI-5 e o projeto foi convertido em decreto-lei em 6 de outubro de 1969". (MACHADO, 2002, p.66).

O CEET se instalou na capital de São Paulo e suas atividades iniciaram-se como escola em 1970, oferecendo um curso na área de construção civil, nas modalidades: Movimento de terra e pavimentação, Obras hidráulicas e Edifícios.

> Em 1971, através de Decreto foi anexada ao Centro a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (FATEC Sorocaba) que ministrava cursos na área de mecânica, nas modalidades Desenhista projetista e Oficinas.
> Com essas duas unidades, a FATEC São Paulo e a FATEC Sorocaba, o CEET de São Paulo passa a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, tendo como intenção a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação técnica e tecnológica nos graus do ensino médio e superior[26]. (MACHADO, 2002, p.66)

Após o Golpe Militar de 1964, foi no governo Médici que ocorreu a primeira mudança de grande impacto: a criação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei acarretou algumas mudanças para o quadro educacional brasileiro, inclusive para a

[26] Decreto 1.418 de 10 de abril de 1973. Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus cursos.

educação profissional. Entre elas, a lei estabelecia que a educação de 1° Grau (atual Ensino Fundamental) deveria ser dada em oito anos e a de 2° Grau (atual Ensino Médio) em três ou quatro anos. A grande mudança, no entanto, estava relacionada à questão do trabalho. Com o objetivo de efetivar o vínculo entre educação e trabalho, tornou-se *obrigatório* o ensino profissional a todos os alunos que quisessem concluir seus estudos.

Diante desse cenário, as instituições de ensino sofreram algumas mudanças, pois tiveram que se adaptar à nova lei. Para aquelas que já ministravam o ensino técnico, essa adaptação foi simples; mas para aquelas que tinham como único objetivo uma educação geral com foco no acesso ao ensino superior tiveram que introduzir na parte diversificada do currículo, disciplinas profissionalizantes.

Diferentes análises, entre as quais se destacam Luiz Antonio Cunha, Otaíza Romanelli, questionam o escopo destas mudanças dirigidas à formação de trabalhadores para o projeto de desenvolvimento dos militares. Parece haver consenso entre as análises de que não se formavam nem para o mercado de trabalho, nem para a continuidade de estudos em outros níveis de ensino.

É então, que ocorre um movimento denominado *Reforma da reforma* conduzido principalmente por mantenedores de instituições de 2° Grau, especialistas em educação e educadores em geral. Tal movimento resultou na criação da Lei n° 7.044/82 que colocou fim à obrigatoriedade da educação profissional no 2° Grau. O que essa lei alterou efetivamente foi o conceito de "qualificação para o trabalho" que passou a ser chamado de "preparação para o trabalho". Representando que não era mais exigida do estudante a formação para uma "habilidade profissional" ou para um ofício específico, mas que aprendesse a ter responsabilidades face ao ingresso no mercado de trabalho.

Rubegga (2000) aponta a crise em que mergulhou a educação profissional no Brasil, na década de 1980, ligada à crise econômica do país. As mudanças introduzidas no sistema mundial de produção capitalista, devido aos grandes avanços tecnológicos que possibilitaram a automação dos processos produtivos levaram a redefinição das concepções de qualificação da força de trabalho e formação profissional para o mercado de trabalho.

O processo que levou ao fim da ditadura militar, a elaboração de uma nova constituição para o país, produziu mudanças importantes na educação nacional. Em 1996

foi aprovada uma nova "Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional" (LDB. Lei 9.394/96), depois de oito anos de debate no congresso nacional.

A LDB de 1996 em seu terceiro capítulo trata especificamente da Educação Profissional e prevê que:

> Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
> Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.
> Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
> Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
> Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.
> Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, Lei 9.394, 12/1996).

Manfredi (2002) aponta que a reforma do ensino médio e profissional implantada nas duas últimas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso, é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira. Uma vez que, vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional foram objeto de debate e enfrentamento durante a primeira metade dos anos 1990.

Os diferentes projetos, segundo Manfredi (2002, p.114), representavam as aspirações dos diferentes grupos sociais que apoiaram os diversos anteprojetos de lei em tramitação no Congresso Nacional antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

> No âmbito do governo federal, há que se destacar a existência de dois projetos distintos: o do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico – Sentec (hoje Secretaria da Educação Média e Tecnológica – Semtec), e outro do Ministério do Trabalho, por meio do Sefor – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. No âmbito da sociedade civil, várias entidades de profissionais da educação, de pesquisa, Ongs e entidades do movimento popular e sindical organizaram-se no Fórum em Defesa da escola Pública (MANFREDI, 2002, p.114).

Manfredi (2002), ao analisar as mudanças ocorridas ao nos últimos anos da década de 1990 afirma que a proposta era modernizar o ensino médio e o ensino profissional no Brasil, de maneira que acompanhassem o avanço tecnológico e

atendessem às demandas do mercado de trabalho, que passa a exigir flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio passou a ter uma única trajetória, articulando conhecimentos às competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante. A educação profissional, de caráter complementar, conduziria ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva, e destinar-se-ia a alunos e egressos do ensino básico e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada[27].

Segundo artigo 2° do Decreto 2.208/97:

> A educação será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidade que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho e abrangerá três níveis: básico, técnico e tecnológico.

O nível básico destina-se à maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolaridade anterior (aí se incluem os que não foram escolarizados até os que possuem formação pós-universitária). Trata-se de cursos "livres", antes denominados de aprendizagem, "não sujeitos à regulamentação curricular e podem ser ministrados em múltiplos espaços sociais: empresas, sindicatos, escolas, etc." (Artigo 4°, decreto 2.208/97).

> O nível técnico destina-se aos matriculados ou egressos do ensino médio. Terá estrutura organizativa e curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a ele. No entanto, só será conferido o diploma de técnico àqueles que concluírem o ensino médio (Artigo 5°, decreto 2.208/97).

O nível tecnológico corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados àqueles que concluíram o nível médio e/ou técnico. No estado de São Paulo o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza organiza as escolas de ensino médio, nível técnico (escolas técnicas estaduais – ETEs) e as faculdade de tecnologia (FATECs).

A organização do ensino médio, nível técnico provocou modificações substantivas na estrutura curricular do colégio técnico objeto desta pesquisa. Apresentaremos no próximo item os reflexos no colégio técnico estudado.

[27] Questões que podem ser aprofundadas em outras pesquisas: qual é sentido da educação para a cidadania? Como educação e cidadania se articulam com a formação profissional? Quais os objetivos desta articulação?

1.2 As reformas educacionais e os professores do colégio

Foram inúmeras as reformas educacionais vivenciadas pelos professores que trabalham neste colégio desde os anos setenta. Primeiro foi a lei 5692/72 que unificou o antigo primário e ginásio no primeiro grau com oito séries anuais (atual ensino fundamental) e transformou o secundário em ensino de segundo grau (atual médio).

Depois nos anos 1980, foi retirada a obrigatoriedade de profissionalização tanto no ensino de 1º. Grau como no 2º. Grau[28]. Na década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deu novas diretrizes para a educação em todos os níveis e modalidades, mas deixou para lei complementar a reforma da educação profissional. A partir daí as mudanças na educação profissional se fez mediante decretos-leis, destacando-se os de número 2.208/97, na gestão de Fernando Henrique Cardoso e o 5.154/2004 (gestão Luiz Inácio Lula da Silva). O primeiro separava a educação profissional da educação básica e o segundo propõe a articulação entre os dois níveis. O conjunto de mudanças colocadas em práticas no final da década de 1990 teve reflexos na forma de organização do trabalho dos professores no colégio.

Quais os reflexos destas mudanças na organização do trabalho no colégio pesquisado? O diretor do colégio o caracteriza antes da reforma:

> Tínhamos o ensino médio e o ensino técnico integrado, não só operacionalmente, mas filosoficamente. O que significa isso? Operacionalmente, o horário da escola era feito de forma que as disciplinas do ensino médio e do ensino técnico se misturassem de acordo com as disponibilidades de cada professor. Havia três turnos: manhã, tarde e noite; o diurno era integral (manhã e tarde). O noturno era um período com maior número de anos: eram quatro anos enquanto o diurno eram três anos. O mais importante, entretanto, não era apenas a questão operacional. O colégio tinha mais integração entre as matérias do ensino médio e do ensino técnico. Os coordenadores do ensino técnico (mais tarde se transformaram em chefes de departamento) estavam mais integrados com o ensino médio. Por exemplo, havia pré-requisitos, a matemática era pré-requisito para eletrônica, cada um dos cursos tinham pré-requisitos no ensino médio. Desta forma, o professor de matemática ou de português ou de física sentava-se com o chefe de um curso para discutir o programa de acordo com as necessidades do ensino técnico (Diretor do colégio, 2004).

O colégio técnico para se adequar à reforma se organizou de forma a oferecer o ensino técnico para aqueles que não faziam o ensino médio na escola ou já haviam feito o

[28] Lei 7044/82.

ensino médio; também se organizou para manter a concepção de ensino técnico integrado, isto é a formação técnica realizada em articulação com a formação geral.

Desta forma há diferentes modalidades de ensino técnico: *concomitância interna* ou *integrado* (com um único exame de seleção para ingresso no ensino médio e no ensino técnico); *concomitância externa*, na qual o ensino médio é feito em outra escola e a seleção é somente para o ensino técnico; *subseqüentes ao médio*, o ensino técnico para aqueles que já fizeram o ensino médio (técnico pós-médio); e, finalmente, *especialização técnica*, para aqueles que já concluíram um curso técnico.

De forma geral, os cursos pós-médios são oferecidos em período noturno (já que os estudantes são na sua maioria trabalhadores), embora haja no período diurno cursos oferecidos aos que já estão inseridos no mercado de trabalho (como, por exemplo, enfermagem).

Se, de um lado, o colégio conseguiu se adequar às proposições das mudanças propostas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, por outro, ela teve dificuldades para manter a concepção de curso técnico integrado. A saída encontrada, pelo colégio, para atender à legislação foi o estudante fazer duas matrículas – uma para o ensino médio e outra para o ensino técnico –, e o horário foi organizado de forma que as disciplinas por série e curso fossem aglutinadas em períodos distintos – manhã ou tarde.

> Após a reforma não apenas houve a separação operacional. Precisamos separar o ensino médio do ensino técnico do ponto de vista operacional, quando um é no período da manhã, o outro é no período da tarde. Essa separação ficou a critério de cada departamento. Da parte diversificada, do ensino médio composta por 800 horas, somente 25%, isto é, 200 horas por ano, pode ser utilizado por disciplinas técnicas. Nós fizemos isso também. Mas operacionalmente esta parte é do ensino técnico. Na minha opinião, como professor e não como diretor, a reforma não foi implantada da maneira como foi concebida. A idéia da reforma era dar oportunidades para todos estudarem fora do colégio e aqui teríamos somente o ensino técnico. O que aconteceu? Implantou-se o ensino integral. Houve a separação somente no horário (Diretor do colégio, 2004).

Dessa forma é possível compreender a fala dos *professores antigos* que apontam à ênfase dada ao ensino médio após a reforma. Conforme podemos verificar na fala do professor de mecânica, o mais antigo do colégio:

> Professores do ensino "puxam" demais suas matérias e os alunos saem do colégio para a universidade. Antes o médio era mais fraco e o técnico mais puxado, logo os alunos saíam para empresa com bons salários. Encheram de aulas que não precisa, puseram meio ambiente, puseram gestão de qualidade, puseram, gestão de informática, puseram um monte desse negócio que... No curso de mecânica puseram eletricidade, eles têm sessenta e oito horas de

> eletricidade e tem trinta e duas de mecânica, fabricação em mecânica (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

Tal fato, segundo o professor entrevistado, acabou refletindo não só na formação dos estudantes, como também diretamente em seu trabalho, já que de 40 aulas ele próprio passou a dar 20 aulas semanais. A professora de Alimentos, também antiga no colégio, aponta na mesma direção:

> Mudou mesmo viu e depois uma outra coisa que eu percebi em termos do médio, foi inchando matérias do médio, geografia não existia essas coisas no segundo, no terceiro ano, história e geografia, aumentou, o médio se reformulou de uma maneira... (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

E por fim, a coordenadora pedagógica do colégio concorda com ambos os professores:

> E só de química no primeiro ano o aluno tinha seis aulas por semana, então eu tinha dois professores de química com uma jornada de trinta e duas aulas por semana cada um. Já no primeiro ano de aplicação da reforma esse número de aulas foi reduzido para duas aulas por semana. Então foi uma coisa brutal. (...) nós fomos trabalhando nessa reconstrução curricular, o médio ganhou muito, ganhou muito, porque quando o médio tinha a parte do núcleo comum a parte do núcleo comum era muito pequena. Por exemplo, os cursos de informática, mecânica, elétrica, eles tinham duas aulas de química no primeiro ano e só, não tinha mais. Com a Reforma, mas a própria LDB, foi enriquecendo essa base nacional comum, hoje em química nas três séries do ensino médio, tem biologia nas três séries do ensino médio, tem física, nas três séries, porque o forte era física, matemática (...) (Coordenadora Pedagógica do colégio, 2004).

Os *jovens professores* não chegam a discutir os reflexos da reforma no colégio, pois começaram a trabalhar na escola após sua implementação.

Encontramos aqui, elementos que deveriam ser aprofundados em pesquisas futuras: se a educação profissional no Estado de São Paulo, parece estar diretamente vinculada a um projeto de industrialização e urbanização, como está organizado o colégio técnico em questão, para formar os técnicos necessários a este projeto? No próximo capítulo tratar-se-á dessa questão.

1.3. Estado de São Paulo

> O regime federativo da República possibilitou a realização de iniciativas por certos governos estaduais, que ao lado das iniciativas federais, desenhavam um novo mapa para o ensino profissional no Brasil. O Estado de São Paulo destacou-se nessa modalidade de ensino (...) (Cunha, 2000b, p.194).

A primeira iniciativa no ensino profissional em São Paulo data de 1892, com a criação de cursos noturnos para jovens trabalhadores, mesmo que não fossem cursos propriamente profissionais, pois buscavam a educação geral, eles davam ênfase à "aplicação prática dos conhecimentos". Segundo Manfredi (2002, p.86) "em 1907, havia 22 cursos desse tipo no Estado; em 1920, já eram mais de uma centena, atendendo 50 mil alunos".

As primeiras escolas profissionais públicas de São Paulo começaram a funcionar em 1911 e é importante observar a presença da divisão sexual do trabalho na educação escolar; para o sexo masculino, as escolas deveriam ensinar as *"artes industriais"*, enquanto que para o sexo feminino os cursos seriam de "economia e prendas domésticas", dessa forma nas escolas masculinas eram oferecidos cursos de mecânica, marcenaria, pintura, decoração e eletricidade; enquanto que nas femininas os cursos eram de rendas e bordados, confecções, flores e chapéus, pintura e desenho profissional. (MANFREDI, 2002, p.86 e 87)

Em São Paulo houve a iniciativa de uma aprendizagem sistematizada e centralizada dos ofícios ligados às empresas ferroviárias. Em 1924, as condições foram criadas pela grande densidade de estradas de ferro desse Estado, que, por sua vez, foram criadas para atender à expansão cafeeira.

O marco inicial foi a Escola Profissional Mecânica, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, criada a partir de um acordo entre o Liceu e quatro empresas ferroviárias, acordo esse que incluía duas inovações no ensino de ofícios: a utilização das séries metódicas e a aplicação de testes psicotécnicos para a seleção e orientação dos candidatos aos diversos cursos (MANFREDI, 2002, p.87).

Segundo Manfredi (2002, p.86) a "Escola Profissional Masculina do Brás na cidade de São Paulo foi a primeira de uma rede espalhada pelo interior do Estado, a qual contava com dez unidades em 1935". Desta rede faziam parte três tipos de escola: a profissional primária, a profissional secundária e o instituto profissional. Havia também cursos para aperfeiçoamento dos mestres das oficinas das escolas; o curso durava dois anos e era realizado junto aos institutos, feminino e masculino, da capital.

1.4. Campinas

Diante desde contexto, através da Resenha Histórica disponível no Estudo do Tombamento do Prédio do Colégio Bento Quirino encontramos um panorama sobre o desenvolvimento da cidade de Campinas, na qual o colégio objeto desse estudo encontra-se instalado.

> Desde o inicio do século XIX Campinas se apresentou como um "centro comercial" atendendo às comarcas distantes, tanto da província como de Minas Gerais. Recebia algodão, toucinho, feijão, queijo, etc. em troca de sal, ferramentas e artigos importados da Europa.[29] Esta posição de liderança se reafirma na década de 1850 quando a região foi atingida pela "onda verde" dos cafezais que substitui paulatinamente o cultivo da cana. O número de engenhos e a produção de açúcar decaíram bastante, dando lugar às fazendas de café.
> Neste momento temos ainda uma Campinas dependente das lavouras de cana e café, sendo considerada por Silvério de Godói como um dos "núcleos de população de escravos, que se superpõe à branca, onde se destacam colonos estrangeiros, principalmente alemães". São estes alemães técnicos e artesãos, que se nuclearam pelos bairros da cidade, montando oficinas de conserto de veículos, chapelarias, sapatarias e comercio em geral.[30]
> Este processo de transformação econômica repercutira diretamente no crescimento da cidade que vai ganhando uma feição diferente, modificando-se fisicamente. São construídos novos prédios e as ruas recebem novos traçados. Criam-se novos espaços culturais, resultantes de uma desigual combinação de fatores econômicos, políticos e sociais. O ano de 1875 foi propicio ao desenvolvimento urbano industrial, em função da inauguração da E.F. Paulista e Mogiana. Oficinas foram montadas para os seus serviços ocupando centenas de operários. Em 1881instalam-se importantes fábricas de maquinários para a lavoura, com fundição de ferro e bronze, fabrica de cerveja e gelo, de sabão, de chapéus, curtumes, mercearia e carpintaria a vapor. (CARNEIRO, 1983).

Esse processo de transformação econômica influenciou diretamente no crescimento da cidade que segundo o documento "foi ganhando uma feição diferente e modificando-se fisicamente com a construção de novos prédios e das ruas que receberam novos traçados".

Em 1875 inaugurou-se a Estação Ferroviária Paulista Mogiana, auxiliando o desenvolvimento industrial e urbano da cidade. Em decorrência disso organizaram-se oficinas que ocuparam centenas de operários.

> Em 1881 instalam-se importantes fábricas de maquinários para a lavoura, com fundição de ferro e bronze, fábrica de cerveja e gelo, de sabão, de chapéus, curtumes, mercearia e carpintaria a vapor. Este florescimento industrial fez com que Campinas entrasse no século XX contando com um total de 47 fabricas diversificadas, mais de 55 ruas e 17 praças. A cidade, naquele momento se

[29] PUPO, C. de Mello. Campinas seu berço e juventude. Campinas, Acad. Campinense de Letras, 1969, p.20.
[30] GODÓI, Silvino de. A indústria em Campinas. Monografia histórica, IBGE. Rio de Janeiro, 1952, p.25.

> apresentava como um pólo comercial, atendendo a uma grande extensão do interior paulista. (CARNEIRO, 1983).

Segundo a Resenha Histórica, Campinas destacava-se também no setor de ensino. Contando com a atuação de entidades como: Associação Culto à Ciência, Creche Bento Quirino, Liceu nossa Senhora auxiliadora, Escola Noturna da Loja Maçônica e Associação Artística Beneficente de Campinas dentre outras. Situação essa, apontada como resultado da atuação de um grupo político formado por fazendeiros, bacharéis, comerciantes e militares e intelectuais. Uma vez que,

> (...) os investimentos na produção cafeeira tiveram como conseqüência, de uma forma geral, a concentração de renda, mas mãos deste grupo a ela ligado, (...) dando condições para o incentivo e a implantação da indústria no Brasil. Assentados nas relações capitalistas de produção e oriundos do oeste paulista, este grupo se afirma apoiado em ideais positivistas, maçons e republicanos, transplantando para a educação suas aspirações políticas (CARNEIRO, 1983).

Neste cenário de tantas transformações a educação assumiu um papel essencial, voltado para uma "super-valorazição do ensino técnico profissional, considerado o "motor do desenvolvimento" (RODRIGUES, 1982, apud CARNEIRO, 1983).

Segundo a Resenha Histórica do Estudo do Tombamento do Prédio do Colégio Bento Quirino (1983) "a instalação de uma escola profissional em Campinas sinalizou a concretização de um ideal defendido não apenas por um cidadão campineiro, mas de uma proposta nacional, que apesar de setorizada, vinha de encontro às necessidades do país". (CARNEIRO, 1983).

Segundo ainda este documento,

> As escolas profissionais romperam com os padrões tradicionais de aula mantidas pelas escolas primárias e secundárias e ao mesmo tempo representaram uma alternativa para substituir o vazio deixado pela figura tradicional do mestre-artesão, que através da corporação de ofício, garantiu a transmissão de conhecimento e da prática profissional durante todo o período colonial até a independência. A partir do momento em que temos um conteúdo voltado para disciplinas profissionalizantes (mecânica, marcenaria, costura, serralheria, economia doméstica, etc.) pressupõe-se que os ambientes serão transformados com a presença de máquinas e equipamentos específicos, possibilitando ao "aluno/operário" vivenciar problemas típicos do dia-a-dia de uma verdadeira fábrica ou de sua futura profissão. (Carneiro, 1983).

É aí então que aparece a figura de Bento Quirino, que era considerado "um idealizador, preocupado em dotar a cidade de um "Instituto de Artes e Ofícios"

semelhante ao da capital paulista, fez uma doação de mil contos de réis para a construção de uma escola deste gênero para meninos". [31]

Bento Quirino faleceu em 1914, e após esse ocorrido surgiu no ano seguinte a *"Associação Industrial Profissional Bento Quirino"*, cujo objetivo era levar adiante a proposta de Bento Quirino.

> O terreno escolhido para a construção do prédio destinado a abrigar o "Instituto Profissional" foi adquirido na herança de Bento Quirino e a elaboração do projeto e construção do prédio ficou sob responsabilidade do arquiteto Ramos de Azevedo, que já havia efetuado uma série de projetos em Campinas, sua terra natal, como edifícios públicos, residências e monumentos importantes. A planta de Ramos de Azevedo contava de quatro grandes pavimentos entremeados por áreas ajardinadas, sendo as obras iniciadas em abril de 1916, e terminadas em 1918, já com as aulas acontecendo no novo prédio, neste ano.
> Em 1927 o governador Julio Prestes regulamentou a situação do instituto pela Lei nº 2228, que passou a denominar-se *"Escola Profissional Bento Quirino"*, em 1951 passa a se chamar *"Escola Técnica"*, em 1965 a denominação da escola foi novamente alterada passou a chamar-se *"Ginásio Industrial Estadual"*, mas na realidade os cursos não sofreram modificação de modo a permitir esse tipo de ensino.
> Em 1958 o patrimônio do Instituto foi doado em 1958, ao governo do Estado pela *"Associação Bento Quirino"* representada pelo seu presidente, o professor José Minervino. A autorização para doação à Fazenda do Estado de São Paulo foi dada na Assembléia Geral Extraordinária com a condição de que a outorgada o destinasse a manter em funcionamento com a denominação "Bento Quirino", uma escola profissional, bem como de reservar uma sala para uso da diretoria da associação e guardar seus arquivos. (CARNEIRO, 1983).

Em 1967 a pedido do Secretário de Estado dos Negócios de Educação o colégio transferiu-se para um edifício especialmente construído para este fim, onde funciona até hoje a *"Escola Técnica Estadual Bento Quirino"*.

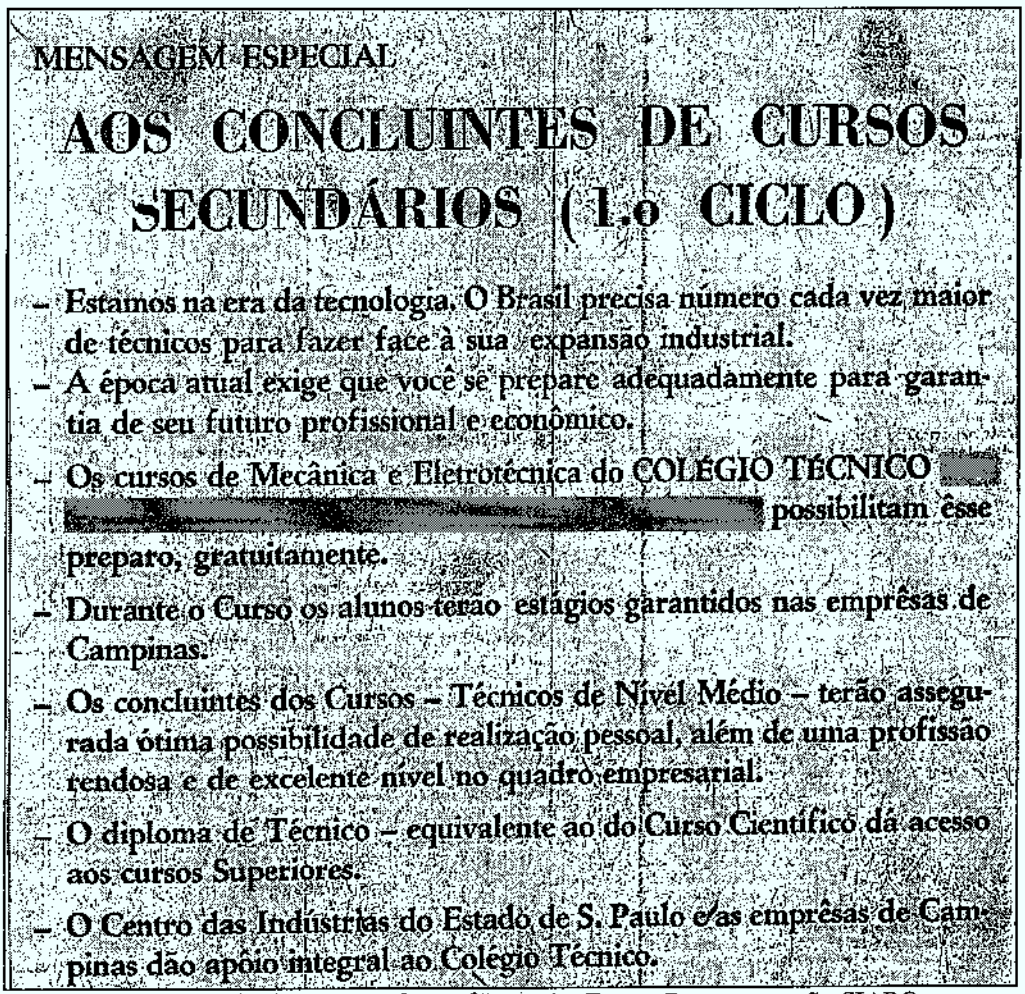
O Relatório da Comissão Organizadora da Universidade a qual o colégio objeto de estudo dessa pesquisa é vinculado aponta que:

> (...) considerando o que foi preconizado pela L.D.B. e pela estadual nº 7655/62, considerando que seria de toda conveniência que a Universidade de Campinas tivesse sob sua égida os colégios técnicos referidos e considerando por fim a urgente necessidade de técnicos diferenciados de nível médio para a indústria, propõe ao Conselho que autorize a assinatura dos convênios indispensáveis à consumação desse objetivo com as entidades oficiais ou particulares mantedoras daqueles cursos.
> O dispositivo da L.D.B. que tornou possível criação de colégios técnicos junto à Universidades abriu novas perspectivas para o preparo de mão de obra técnica especializada de nível elevado e veio ao encontro de bem conhecida deficiência de elementos intermediários entre o engenheiro e o operário. Ocorre aqui fenômeno rigorosamente idêntico ao observado no exercício da medicina pela carência de enfermeiros e de técnicos em enfermagem. Exército com mais oficiais do que sargento. Felizmente a lei criadora da Universidade de Campinas, cujo projeto foi elaborado pelo eminente Governador Carvalho Pinto,

[31] Inventário processado pelo Cartório do 3º Tabelionato da Comarca de Campinas, julgado por sentença e datado de 25/05/1916.

> assessorado por um grupo de universitários de alta capacidade, previa também a existência de cursos técnicos de nível médio. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Relatório da Comissão Organizadora, 1966).

Então, o colégio técnico, objeto desta pesquisa, é fundado em (1967) [32], com os cursos técnicos de Máquinas e Motores, Eletrotécnica e Tecnologia de Alimentos, em dois turnos, matutino e vespertino, como podemos observar no anúncio baixo. Os cursos no período noturno ainda estavam em estudo[33].



MENSAGEM ESPECIAL

AOS CONCLUINTES DE CURSOS SECUNDÁRIOS (1.o CICLO)

– Estamos na era da tecnologia. O Brasil precisa número cada vez maior de técnicos para fazer face à sua expansão industrial.
– A época atual exige que você se prepare adequadamente para garantia de seu futuro profissional e econômico.
– Os cursos de Mecânica e Eletrotécnica do COLÉGIO TÉCNICO [redacted] possibilitam êsse preparo, gratuitamente.
– Durante o Curso os alunos terão estágios garantidos nas emprêsas de Campinas.
– Os concluintes dos Cursos – Técnicos de Nível Médio – terão assegurada ótima possibilidade de realização pessoal, além de uma profissão rendosa e de excelente nível no quadro empresarial.
– O diploma de Técnico – equivalente ao do Curso Científico dá acesso aos cursos Superiores.
– O Centro das Indústrias do Estado de S. Paulo e as emprêsas de Campinas dão apôio integral ao Colégio Técnico.

Figura 1. Anúncio no Jornal Estadão, 1969. Fonte: Documentação SIARQ.

O colégio iniciou suas atividades oferecendo os cursos de Máquinas e Motores, Eletrotécnica e Alimentos, no período diurno. No ano de 1971, passou a oferecer o curso técnico em Enfermagem inicialmente nas dependências da Santa Casa de Misericórdia e na Maternidade de Campinas, em seguida no prédio sede da Unidade. Em 1973, criou o curso de Processamento de Dados, objetivando a preparação de trabalhadores qualificados na área de informática.

[32] A partir da Lei nº. 7655 de 28/12/62, que dispunha sobre a criação da Universidade de Campinas, como entidade autárquica, uma unidade de ensino médio e segundo ciclo.
[33] É importante ressaltar que esse não era o foco do trabalho, entretanto seria interessante uma pesquisa que aprofundasse esse aspecto da história do colégio.

Os cursos instalados no colégio, por ocasião de sua criação, são voltados para a área industrial que se instala na região, a exceção da Enfermagem, pois a universidade á qual é vinculado estava criando uma faculdade de medicina.

Em 1978, visando atender um grande segmento de jovens e adultos trabalhadores, portadores de diploma de 2° grau, passou a oferecer cursos técnicos de Mecânica e Eletrotécnica, na modalidade de Qualificação Profissional, ambos no período noturno. Em 1991, o curso de Eletrotécnica passou por uma profunda revisão curricular, motivada pelo rápido avanço da indústria de eletrônica na região de Campinas, formando técnicos em Eletroeletrônica.

Em seu Planejamento Estratégico (2004), essas transformações são sempre apresentadas na sua articulação com o desenvolvimento do setor produtivo e de novas tecnologias:

> Em 1993, foi criado o curso Técnico em Plásticos para atender às demandas das indústrias de artefatos de plásticos e embalagens. Ainda em 1993, foi implantada a habilitação em Equipamentos Médico-Hospitalares. A partir de 1997, o curso de Processamento de Dados, agora denominado de Informática, passou a ser oferecido, também, no período noturno. Nos últimos 6 anos antecedentes a 1999, o surgimento de um grande número de indústrias de telecomunicações na região, motivou a criação do curso Técnico em Telecomunicações. Ainda nesse ano, o curso de Mecânica passou por uma profunda revisão curricular visando enfatizar a área de Automação e Controle, sintonizado com as tendências tecnológicas dos modernos processos produtivos. (Planejamento Estratégico, 2004).

No início dos anos 2000 foram criados dois cursos técnicos: Técnico em Segurança do Trabalho (2001) e Ambiental com ênfase em Gestão (2003) em resposta às necessidades apontadas pela universidade na qual está inserido o colégio técnico. Também, foram criados os cursos de especialização, destinados àqueles que já eram portadores de um diploma de nível técnico: Gestão pela Qualidade e Produtividade (2001); Projetos Mecânicos Assistidos por Computador (2002); e, Materiais Metálicos (2003) [34].

As mudanças curriculares, o aumento da oferta de cursos e por conseqüência do número de estudantes, confirmam a tese de que as escolas técnicas são estruturadas para estarem sintonizadas com as mudanças no mercado de trabalho, com a criação ou extinção de ocupações ou profissões; com as mudanças nas relações de trabalho que exigem trabalhadores flexíveis, capazes de se adaptarem às mudanças. O quadro abaixo resume as áreas profissionais de atuação do colégio.

---

[34] Segundo dados do Planejamento Estratégico (2004).

Quadro 1. Áreas profissionais de atuação do colégio, 2004.

Área Profissional	Habilitações Técnicas
Indústria	Alimentos com Ênfase em Fabricação e Industrialização de Alimentos Eletroeletrônica Mecânica com Ênfase em Automação e Controle Plásticos Projetos Mecânicos Assistidos por Computador Materiais Metálicos
Informática	Informática com Ênfase em Sistemas de Suporte Informática com Ênfase em Programação e Internet Informática com Ênfase em Sistemas de Informação
Saúde	Enfermagem com Ênfase em Saúde Pública Segurança do Trabalho Equipamentos Médico-Hospitalares
Telecomunicações	Telecomunicações
Meio Ambiente	Ambiental com Ênfase em Gestão

Fonte: Planejamento Estratégico, 2004.

Capítulo 2

Relações e Condições de Trabalho

Este capítulo foi construído com o objetivo de descrever a organização escolar do colégio técnico aqui analisado. Serão apresentadas informações sobre os cursos e o currículo; o espaço de trabalho; a organização dos horários; as relações que se estabelecem no cotidiano da escola e quem são seus estudantes e professores. A hipótese que orienta o capítulo é que a escola é um local de trabalho, nesse sentido a análise pretende apreender o trabalho prescrito, normatizado pelos regulamentos, horários, grades, para em seguida observarmos como o trabalho se realiza (trabalho real) no cotidiano escolar.

Os cursos técnicos do colégio são organizados em unidades modulares. O número de módulos de cada curso, assim como sua duração, é determinado em função das características especificas de cada área profissional. Em todos os cursos, após a conclusão de um ou mais módulos, dependendo da habilitação, é conferido um Certificado de Qualificação Profissional de nível técnico, possibilitando ao aluno o ingresso no mercado de trabalho para a execução de tarefas especificas. E ao termino de todos os módulos e do estágio profissional supervisionado o aluno faz jus ao Diploma de Técnico, desde que comprove ter concluído o ensino médio mediante a apresentação de certificado.

O público alvo do colégio técnico é constituído por jovens e adultos da cidade em que está instalado e demais municípios que compõem a região.

2.1 Ambiente de Trabalho

> Pensar sociologicamente o espaço físico é pensá-lo em suas relações com o espaço social, para não cair no pensamento substancialista do senso comum, simplesmente como um "lugar". Pensar as relações sociais localizadas é refletir sobre as relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico (ANTUNIASSI, 2001, p.36 e 37).

O colégio encontra-se instalado bem próximo ao centro da cidade. Se na época de seu surgimento (1967) era bem próximo ao entroncamento ferroviário, atualmente ele se encontra relativamente próximo à rodoviária da cidade, o que facilita o acesso dos estudantes das outras cidades às quais o colégio atende.

No seu entorno encontramos comércios, prédios, um colégio de ensino médio também antigo na cidade e algumas residências. Trata-se de um prédio tombado, portanto que conserva as suas características quase centenárias, porém, as casas do entorno foram substituídas por alguns prédios e sobrados.

Em seu Planejamento Estratégico (2004, p.7) as condições físicas de trabalho docente são analisadas como deficitárias. "A infra-estrutura física e de espaço predial disponível e a impossibilidade de intervenção física para adequação da infra-estrutura" são alguns dos problemas apontados. Embora haja um projeto desde 1967, (data em que o colégio se instalou no atual prédio) para que ele seja transferido para o campus da universidade ao qual é vinculado e ainda que o espaço já exista desde 1967 a construção ainda não teve início.

O panorama encontrado no que concerne aos laboratórios do colégio pode ser ilustrado através do que foi apontado como "pontos médios" do colégio, em seu Planejamento Estratégico (2004, p.7), relativos aos laboratórios, que segundo ele são: "a defasagem tecnológica em alguns laboratórios, ausência de equipamentos e laboratório para alguns cursos e a necessidade de atualização tecnológica relativa aos equipamentos". O laboratório de mecânica, por exemplo, encontra-se praticamente como o professor o montou em 1969 (entrevista *professor antigo*, curso de mecânica). Entretanto, se faz necessário ressaltar que a boa estrutura de laboratórios e equipamentos para alguns cursos é levantada nos pontos fortes do colégio.

O *professor novo* do curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, por exemplo, para desenvolver seu curso tem necessidade de certos equipamentos que estão

disponíveis no hospital da universidade. O problema é que estes equipamentos são usados pelos médicos, engenheiros e enfermeiros nos tratamentos, portanto não podem ser desmontados e remontados pelos estudantes. Como formar técnicos em equipamentos que não podem manusear os aparelhos para conhecer o funcionamento e a tecnologia? A ausência de equipamentos disponíveis os faz encontrar formas alternativas de trabalhar:

> O curso está meio teórico por falta de equipamentos, não equipamentos de teste, equipamentos de uso em hospital. A gente até poderia utilizar o HC, mas a gente não pode abrir o equipamento. A gente tem um projeto dentro da construção da escola nova, do prédio novo. A gente faz visita no hospital, visita ao CEB, que é o centro que trata da questão de manutenção lá na [universidade], o ano passado não teve, mas normalmente, anualmente a gente faz uma visita numa empresa, que é a Fanei lá em São Paulo, também a gente visita a Feira Hospitalar, que é a maior feira que existe na América Latina de equipamentos médicos, tecnologia na área médica, que é em junho, primeira semana de junho, então os alunos acabam tendo um contato, mas ainda o curso está muito mais teórico do que prático. (*Professor novo,* curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, 2004).

O professor relata que também utiliza um *software* de simulação do funcionamento de um equipamento, resultado de seu trabalho de mestrado, mas que mesmo assim seu curso está mais voltado para a sala de aula. Aqui percebemos como este professor alia sua experiência acadêmica como pesquisador ao seu trabalho como professor.

A *professora nova* além de apontar o espaço físico como problema para o exercício do trabalho docente, tais como a temperatura das salas, ela chama a atenção para as condições de trabalho em sua área de atuação. Não há bibliografia nacional na área de mecânica para seu trabalho no curso técnico, o que faz com que ela tenha que utilizar os livros usados nas engenharias.

Trata-se de uma grande construção que dispõe de cinco prédios, o principal, composto por três pisos: o subsolo, o térreo e o piso superior e quatro prédios anexos. O colégio possui 23 salas de aula e 20 laboratórios, distribuídos por todos os prédios.

As salas de aula variam entre grandes salas, amplas, com capacidade para aproximadamente 40 estudantes, bem iluminadas e bem ventiladas em função das grandes vidraças, até pequenas salas com capacidade apenas para vinte estudantes, com pequenas vidraças e pouca ventilação, que se concentram em um dos prédios anexos.

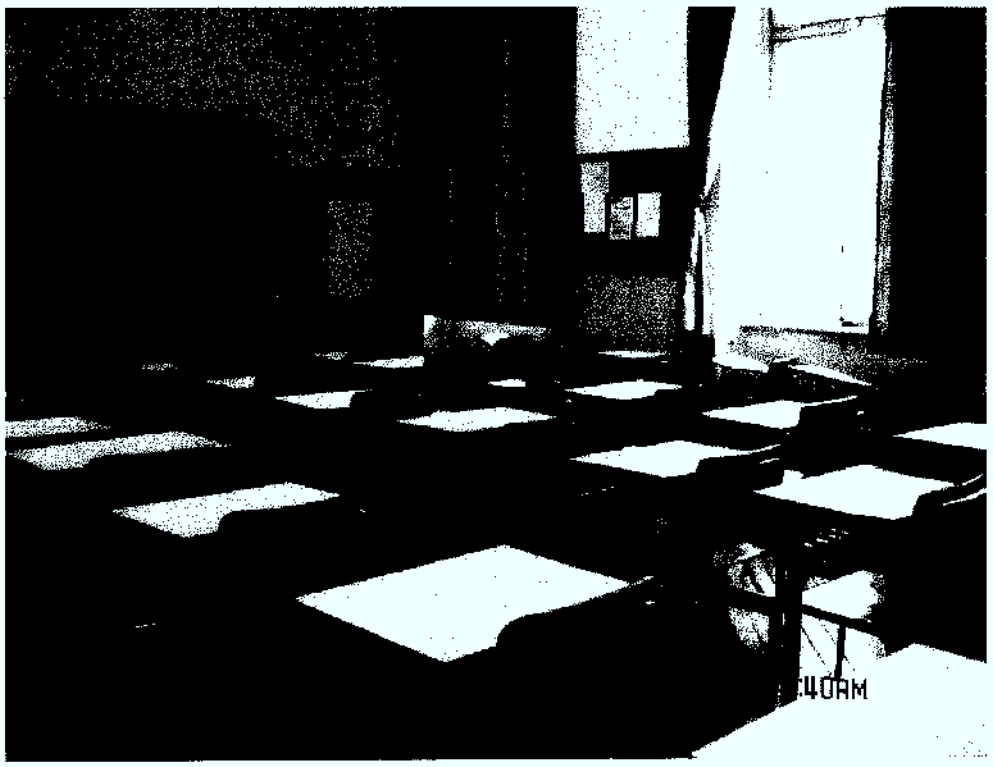


Figura 2. Sala de aula do Colégio, prédio principal 1º andar, 2006. Foto Michelle Felipe Barthazar.

Figura 3. Sala de aula do Colégio, prédio principal térreo, 2006. Foto Michelle Felipe Barthazar.

Figura 4. Sala de aula do Colégio, prédio principal térreo, 2006. Foto Michelle Felipe Barthazar

Figura 5. Sala de aula do Colégio, prédio anexo, 2006. Foto Michelle Felipe Barthazar

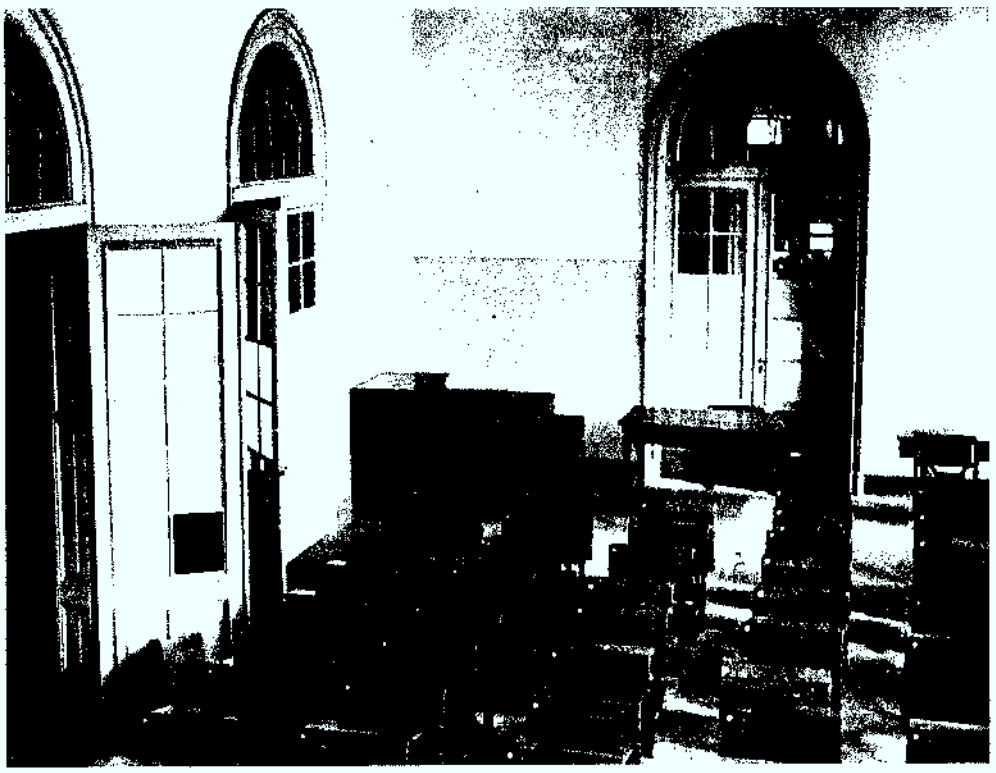


Figura 6. Sala de aula, década de 70. Fonte: Arquivo Central da Unicamp, SIARQ, 1970.

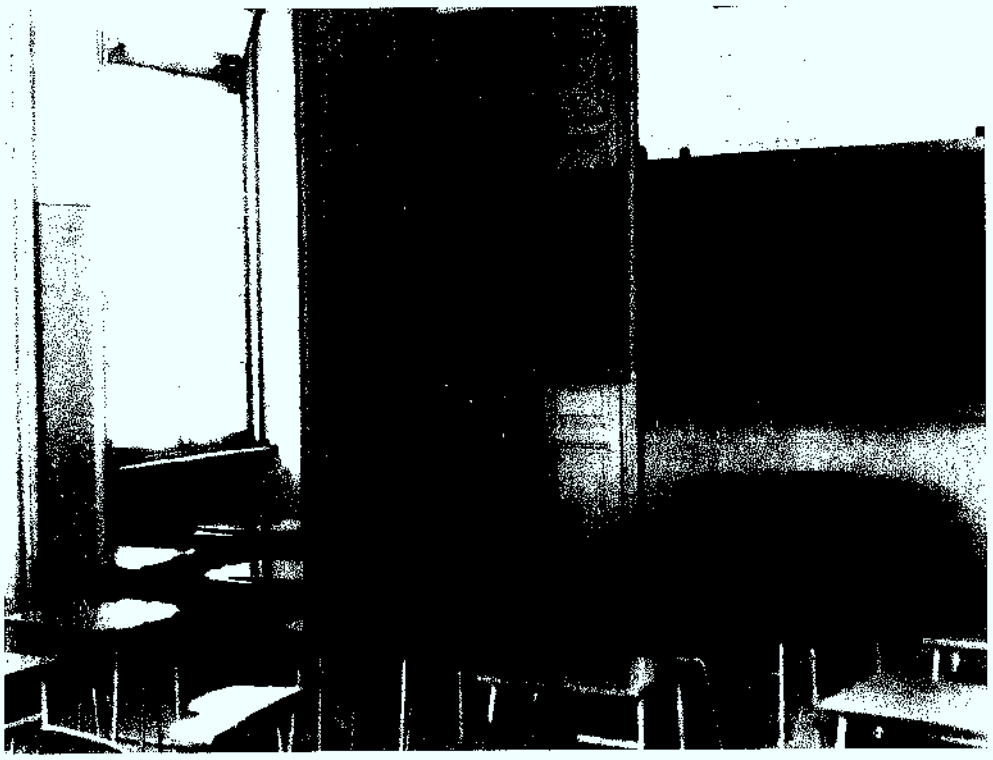
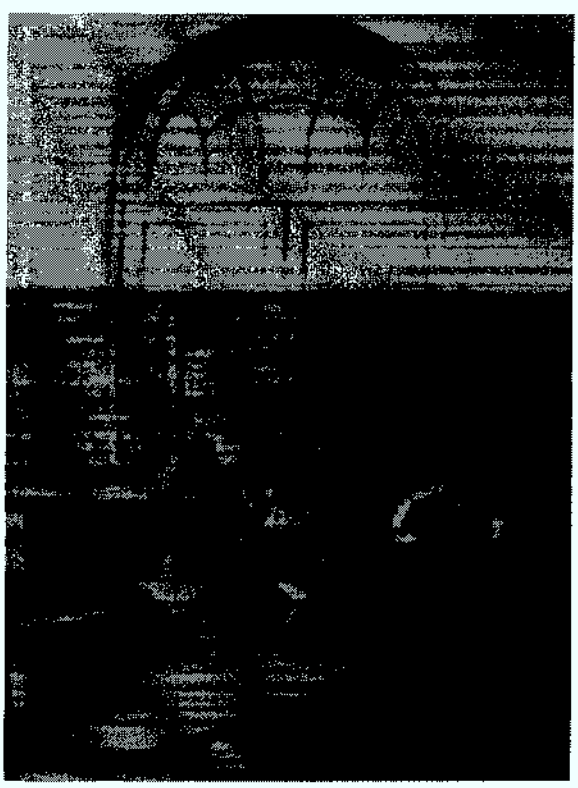


Figura 7. Sala de aula, década de 70. Fonte: Arquivo Central da Unicamp, SIARQ, 1970.

Figura 8. Sala de aula, década de 70. Fonte: Centro de Memória da Unicamp, CMU.



Figuras 9 e 10. Salas de aula, década de 70. Fonte: Centro de Memória da Unicamp, CMU.

Se comparadas com as salas da década de 1970, podemos notar que as lousas saíram de trás das portas, para ocuparem a parede na frente sala, todas as salas possuem uma lousa quadriculada, a mesa para o professor se manteve, hoje ela que pode ser pequena ou grande, depende do tamanho da sala, e às salas hoje contam com um aparelho de retro projetor, uma tela para projeção e ventiladores.

Os laboratórios também se encontram distribuídos pelo colégio, com exceção do prédio principal, onde eles se concentram somente no subsolo. O fato de o subsolo concentrar alguns laboratórios como o de Informática, Enfermagem, Física e Biologia, nos mostra a forma que o colégio foi encontrando para ampliar o seu espaço, à medida que o número de cursos e por conseqüência o número de alunos foram aumentando.

Trata-se de um espaço tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico – CONDEPHAAT, que é um órgão da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Dessa forma, aproveitaram-se as áreas disponíveis, como o subsolo, por exemplo, ou construindo-se prédios anexos, como, por exemplo, o laboratório do curso de Plásticos, criado no ano de 1993, se encontra instalado atrás do refeitório, em um dos prédios anexos, num espaço pequeno, necessitando assim de mais espaço, mais equipamentos, e melhor iluminação e ventilação.

Entretanto, é importante ressaltar que um dos objetivos do colégio, também estabelecido em seu Planejamento Estratégico (2004), é a atualização e recuperação de equipamentos e máquinas. Segundo o documento, as mudanças tecnológicas exigem atualização constante, "integração como mercado de trabalho" e busca de financiamento em agências de fomento. A pesquisa encontrou na fala dos entrevistados e nas observações certa tensão entre as condições reais de trabalho (equipamentos e máquinas que não acompanham as mudanças tecnológicas) e as necessidades apontadas no planejamento. Importante ressaltar que o colégio, por sua vinculação à universidade, tem maiores condições de acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico do que teriam as demais escolas.

E ainda, é intenção do colégio (Planejamento Estratégico, 2004) realizar a edificação de novas instalações físicas para abrigo e desenvolvimento das atividades da unidade, por meio da obtenção de recursos orçamentários, o documento não aponta quais seriam as fontes destes recursos. Entretanto, durante toda a pesquisa, observou-se

que os professores tinham muitas expectativas de que a construção do novo edifício, para o colégio no campus universitário, fosse concretizada.

A sala dos professores é ampla, bem iluminada e bem ventilada. Encontra-se instalada no prédio principal. Nela há mesas ovais grandes, sofás, armários grandes, escaninhos, uma pequena geladeira, cafeteira elétrica, computador, impressora e telefone. É um local confortável, em que os professores aparentam gostar de estar, embora se concentrem lá nos horários de intervalo e antes das aulas começarem, trata-se de um local de encontro dos professores.

Observando a sala dos professores, nos anos 1970 e anos 2000, podemos dizer que há uma mudança na concepção de trabalho docente. Naquela década a sala contava com armários, poltronas e 3 pranchetas individuais com banquetas de madeira, o que evidenciava ser a sala dos professores um local de trabalho; atualmente, a sala possui duas grandes mesas ovais, nas quais os professores podem sentar e construir maior convivialidade. Além das evidências de conforto e de convivência há que se ressaltar que os professores aparentemente permanecem na sala somente um pequeno espaço de tempo antes do início de suas aulas e no intervalo das mesmas.

O espaço social, segundo Antuniassi (2001, p.38), pode ser entendido como "um conjunto organizado de posições, que se definem umas em relação às outras".

> As relações estabelecidas entre os agentes sociais num espaço de posições são relações objetivas, pois independem da existência física dos agentes que as ocupam num determinado momento histórico, são relações diferenciadas, hierarquizadas e potencialmente conflituosas, que em geral pressupõem uma relação de poder e uma dinâmica em que lhes são mais favoráveis. Por ser historicamente determinadas, essas posições não são estáticas, mas dinâmicas e convém sempre analisá-las tanto de forma sincrônica quanto diacrônica (ANTUNIASSI, 2001, p.38).

Sendo assim, após conhecer o espaço físico do colégio passamos a discutir as relações estabelecidas nesse espaço, que como vimos, segundo Antuniassi (2001) são relações diferenciadas, que podem ser hierarquizadas e conflituosas. Como será o cotidiano dessas relações no colégio?

2.2 O cotidiano da escola

> Aproximar-se da escola com a idéia de vida cotidiana, significa algo mais que "chegar e observar" o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma busca e de uma interpretação daquilo que pode ser observado na escola. (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p.21).

Ezpeleta e Rockwell (1989, p.22) ao tratar o conceito de "vida cotidiana", apontam que:

> (...) ele delimita, e ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. Dessa forma, as atividades observadas na escola, ou em qualquer outro contexto, podem ser compreendidas como cotidianas apenas em referência a esses sujeitos. Sendo assim, elas se restringem a 'pequenos mundos', cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta a história de vida de cada sujeito.

Nesse caminho, Heller (1970) ao trabalhar o mesmo conceito noz diz que:

> A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais "insubstancial" que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 1970).

A vida cotidiana é, na perspectiva da autora, então a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. "O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade". (HELLER, 1970, 17).

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea e marcada por impressões imediatas, por pré-noções e por pré-conceitos. O olhar da pesquisadora foi tentar apreender como se movimentavam alunos e professores nesta cotidianidade, como eles vivenciavam o trabalho na escola. Observando o que nos recomenda Agnes Heller (1970, p. 18): "Sendo partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercambio e a purificação".

As observações, registradas no caderno de campo, são aqui analisadas buscando as relações entre os acontecimentos e a organização do trabalho na escola. Matos (1994, p.19) ofereceu uma boa pista para esta análise:

> Difícil de analisar é a relação entre as estruturas do cotidiano e a mudança. Visto de seu interior, o cotidiano parece imutável, de modo que constitui grande desafio para o historiador mostrar como o cotidiano faz parte da história, abordá-lo mais de modo analítico que apenas descritivo, relacioná-lo aos acontecimentos mais conjunturais, estabelecendo relações e articulações mais amplas, inserindo-o na dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais (...).

Sobre o cotidiano, Matos (1999, p.26) registra ainda que:

> O cotidiano é a matéria prima básica para a composição da biografia, por que todo homem está imerso nele, ou seja, vive a vida no cotidiano e é dele que retira tanto os elementos da sua singularidade como os elementos que ele vive em comum com os outros homens. A história pessoal cruza a história do grupo social, a história de um sujeito cruza a história de uma época.

E é nessa perspectiva de inserir o cotidiano observado no colégio na dinâmica das transformações que se busca realizar essa análise.

As aulas têm inicio às 7h 30m da manhã, a escola está localizada num local privilegiado pelo acesso de ônibus, inclusive como apontado anteriormente ele encontra-se muito próximo da rodoviária da cidade, entretanto, grande parte dos estudantes chega de carro particular. A maioria dos professores chega em seus carros que ficam estacionados no interior do colégio e de lá se dirigem para a sala dos professores, aguardando o horário de início das aulas.

Observou-se uma convivência de amizade entre os professores na sala dos professores e na escola em geral. Se a sala dos professores com grandes mesas ovais sugere um trabalho coletivo, na realidade os professores chegam ao colégio em horário próximo às aulas e pouco tempo eles permanecem na sala com os colegas. Após tocar o "sinal", eles seguem para as salas de aula, geralmente "apressados" em função da localização da sala dos professores, não só distante dos prédios anexos, mas também por haver muitas escadas para o acesso ao subsolo e ao piso superior. Eles estão sempre carregando objetos: pastas ou bolsas com livros e cadernos, mapas, estojos de giz, apagadores e às vezes um copo ou de água ou de café.

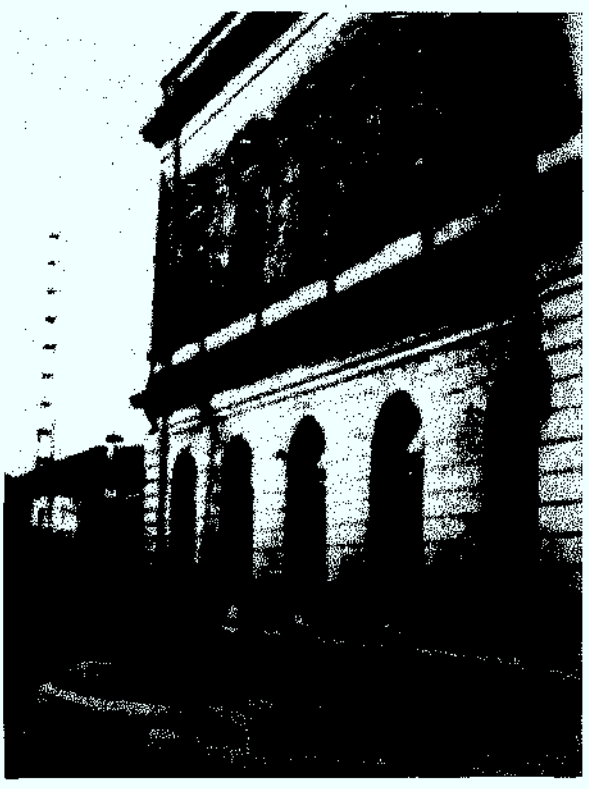


Figura 11. Vista do espaço interior do colégio, 1970.
Fonte: Centro de Memória da Unicamp.

Figura 12. Vista do espaço interior do colégio, 2005.
Michelle Felippe Barthazar.

O controle da presença no trabalho é feito mediante a assinatura diária de "Livro – Ponto". Professores e alunos bolsistas[35] assinam e registram o horário de entrada e de saída do trabalho. Alguns professores assinam quando chegam outros antes de ir para a aula e outros ao final das aulas, esta flexibilidade nas assinaturas do "ponto" nos permite inferir que o controle sobre a presença e ausência é realizado pelo trabalho dos docentes em sala de aula.

No intervalo os professores se dirigem para a sala dos professores, alguns continuam tirando dúvidas dos alunos nas salas ou nos laboratórios. O relacionamento entre professores e alunos no trabalho educacional cotidiano também corresponde a uma construção histórica específica, que fez com que os alunos do colégio tivessem um ambiente escolar diferente do ambiente de outras escolas, já que se trata de um espaço com "maior abertura" aos alunos, assemelhando-se a institutos ou faculdades, possibilitando a construção de um relacionamento amigável e respeitoso. Inclusive espaços da universidade são utilizados para aulas práticas, como, por exemplo, a Faculdade de Engenharia de Alimentos, o Instituto de Química, a Faculdade de

[35] Como já mencionamos, anteriormente, há um grupo de estudantes que são contemplados com bolsas para desenvolver trabalho de monitoria sob a supervisão de professores.

Engenharia Elétrica e de Computação, e também o Centro de Tecnologia. (Revista do Colégio, 2008, p.6).

Ezpeleta e Rockell (1999, p.69) afirmam que "o relacionamento entre professores e alunos no trabalho educacional cotidiano também corresponde a uma construção histórica específica", e nesse sentido, o *professor antigo* relata sobre o convívio com os estudantes que:

> Eu converso muito com os alunos, os alunos ficam comigo quatro horas, então eu dou trabalho, eu explico o trabalho pra eles, dou o desenho, acompanho... Brinco muito com o aluno, da mesma forma que eu tenho energia depois eu converso com ele normalmente, brinco, passo a mão no cabelo dele, faço uma piada, entende? Quer dizer, então eles acabem gostando daqui, tem aluno que fala professor eu nunca aprendi tanto, eu não vejo a hora de vir aqui. O que eu posso fazer? Vocês querem ficar o dia inteiro aqui, pra mim é melhor. Eu gosto, eu adoro lidar com jovens, por que há quarenta e dois anos eu estou dentro de sala de aula. (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

Heller (1970, p.19) analisa a "assimilação, sobre o "amadurecimento" para a cotidianidade, que essa começa sempre por "grupos", de modo geral, na família, na escola ou em pequenas comunidades". E esses grupos, assim como os professores e estudantes do colégio, estabelecem então, uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. Ou seja, o homem aprende no grupo a cotidianidade. Pois "a vida cotidiana não está "fora" da história, mas no 'centro' do acontecer histórico, segundo Heller (1970, p.20) ela é a verdadeira "essência" da substância social". E parece que foi assim que professores e alunos aprenderam à cotidianidade no e do colégio.

Segundo a coordenadora pedagógica e o diretor do colégio o horário do intervalo é um espaço importante para que ambos possam conversar com os professores, pois eles se encontram todos reunidos na sala dos professores.

Por se tratar de uma escola aberta, onde o controle de entrada e saída dos alunos é bastante diferenciado se comparada a outras escolas, ou seja, os estudantes desfrutam de uma liberdade maior e diferenciada, além das áreas interiores do colégio, as áreas exteriores, como calçadas e lanchonete também se tornaram locais de convívio entre os alunos.

No interior do colégio há um pátio, onde estão localizados a cantina e o grêmio escolar, três quadras de esporte e há ainda uma terceira parte onde funciona uma academia de musculação que só pode ser freqüentada com supervisão dos monitores. Já

no espaço exterior ao colégio, além das calçadas onde os alunos costumam sentar para conversar, há uma lanchonete muito freqüentada por eles principalmente no horário do intervalo.

A biblioteca também é um espaço de convívio dos alunos, trata-se de uma biblioteca ampla, bem ventilada, bem iluminada e há nela mesas e cadeiras individuais e também mesas redondas para estudo em grupo. Além de ser um centro de informação, de cultura e educação desde 1977 no colégio a biblioteca é atualmente um centro de recursos multimídia de livre acesso, oferece amplo número de informações em diferentes suportes, desde materiais impressos, eletrônicos e audiovisuais.

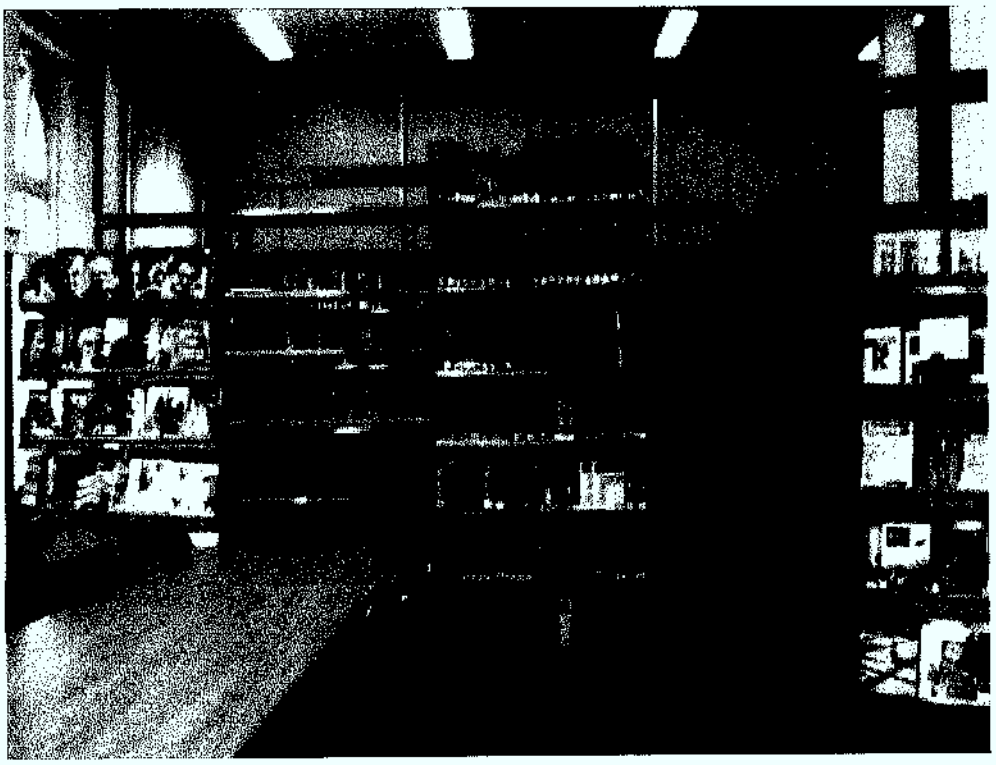


Figura 13. Biblioteca do colégio, 2005. Foto da pesquisadora.

A biblioteca do colégio integra o Sistema de Bibliotecas da universidade, coordenado pela Biblioteca Central, o que implica no fato de que os alunos do colégio podem utilizar também as bibliotecas da universidade. O bibliotecário busca "apoio cultural para promover exposições de arte, oferece treinamento aos bolsistas, orientação bibliográfica ao estudante e professores e prepara materiais didáticos alternativos". (Revista do Colégio, 2008, p.5).

O atendimento aos pais se necessário, acontece na sala do SOE – Setor de Orientação Educacional, onde trabalham três pedagogas, orientadoras educacionais e por vezes na sala que a coordenadora pedagógica divide com a diretora de Ensino.

As reuniões acontecem ou na Sala de Reuniões, localizada no segundo piso do prédio principal, ou na própria sala dos professores, ou sala do diretor, dependendo de sua finalidade. Reuniões com pais acontecem geralmente no Salão Nobre, também localizado no primeiro piso do prédio principal.

Não parece também que haja conflitos no relacionamento entre todos que trabalham na escola. Há, aparentemente, um clima de coleguismo: "todos conversam com todos", professores conversam com os professores, com o diretor, com a coordenadora, com os alunos, funcionários do setor administrativo também conversam com professores, com o diretor, e os alunos também, cumprimentam e às vezes param os professores nos corredores, fazem brincadeiras e também tiram dúvidas da matéria. Há um clima de cordialidade. Presenciei desde inúmeras brincadeiras entre alunos e professores, até, por exemplo, a cena de um professor que se dirigiu até a guarita dos guardas para dar boa noite e desejar um bom trabalho à tarde, porque a noite seria "corrido" demais e talvez ele não pudesse passar por ali.

A partir do que foi observado é possível concluir que o colégio é uma escola diferente das demais, assemelhando-se ao funcionamento de um instituto ou faculdade da universidade. Ele é aberto, entretanto há guardas na portaria. Embora no Regimento Interno do Colégio seja vedado aos alunos entrar em classe ou dela sair sem permissão e ausentarem-se do colégio sem a devida autorização, os alunos circulam pelo colégio com maior liberdade, uma vez que, além da escola ser aberta, há espaços livres "janelas"[36] durante algumas jornadas escolares e não é possível ter controle do horário de todos os alunos.

Segundo Matos (1994):

> Os espaços, os usos, as práticas e os saberes que chegam a dar forma a vida escolar são aqueles dos quais determinados sujeitos se apropriam e que se põe diariamente em jogo na escola. Integrados a partir da ação individual ou mais significativamente, da ação coletiva (reuniões de pais, associações de professores), entram na trama diária como elementos que dão conteúdo específico à relação estabelecida na escola. O processo de apropriação, enquanto vincula o sujeito com a história, para reproduzi-la ou transformá-la torna-se central para a compreensão da construção social da escola. (MATOS, 1994).

Dessa forma, observam-se os espaços, os usos e as práticas foram se construindo no dia-a-dia do colégio, e embora uma das primeiras iniciativas tomadas pela universidade ao instalar seu colégio técnico no prédio foi construir muros a sua volta, tudo indica que desde o início, o colégio teve um funcionamento diferente do

[36] Trata-se um jargão dos professores para definir aulas livres

funcionamento de outras escolas existentes, exercitando uma forma mais aberta e entendendo os alunos de uma forma mais autônoma.

A prática permanente de apropriação por sujeitos individuais, que se reúnem na escola como professores e alunos, produz a diversificação, a alteração, a historização da realidade escolar. Os significados sociais dos elementos constitutivos das escolas variam de época para época e se entrelaçam no tempo (EZPELETA e ROCKWELL, 1989).

Dessa forma é possível observar que tal prática permanente dos sujeitos que se reúnem na escola, como os professores e alunos, produziu a diversificação e a historização da realidade escolar que encontramos no colégio hoje. Esse ambiente "aberto", do qual tratamos acima, que proporciona maior liberdade aos alunos, e essa forma mais autônoma de compreendê-los foi sendo construída através de práticas dos sujeitos que lá conviveram e ainda convivem.

É importante ressaltar que apesar dessa liberdade diferenciada da qual os alunos compartilham, da autonomia para o aluno decidir entrar em aula ou não vedada pelo regimento, mas proporcionada pela organização da escola, por ser um prédio aberto, há controle por parte do Setor de Orientação Educacional, da presença ou ausência dos estudantes, pois isto interfere no desempenho acadêmico deles. Os alunos com problemas de aproveitamento são solicitados a esclarecem as dificuldades e os pais (ou responsáveis) são chamados à escola. Este ir e vir dos alunos não provoca tumultos nem confusões. Há alunos chegando e saindo durante praticamente toda a jornada escolar.

O colégio técnico, assim como os institutos e faculdades da universidade, oferece bolsas aos estudantes para desenvolverem atividades de monitoria junto às disciplinas dos diferentes departamentos. O monitor é auxiliar do professor, ajudando os colegas a superarem as dificuldades nas diversas matérias, tanto para as aulas teóricas quanto para as práticas. Há também Bolsa-Trabalho, Bolsa Transporte e Bolsa Alimentação, destinadas aos alunos com dificuldades econômicas. Não só o tipo de bolsas como o processo de seleção dos bolsistas é igual para toda a Universidade, cujo principal critério é sócio-econômico. O estudante do ensino técnico e o estudante universitário partilham os mesmos direitos estudantis, o que talvez influencie o próprio tratamento dado aos alunos, semelhante ao tratamento dados aos alunos da universidade.

Os professores do colégio se preocupam prioritariamente com as aulas, isto é com seu trabalho face ao aluno. Embora conste no Regimento Interno do colégio que é

dever do professor manter a disciplina em classe a colaborar para a ordem e disciplina geral do colégio, tais questões são de responsabilidade do Setor de Orientação Educacional – que além de cuidar da disciplina, auxilia os alunos a aprimorarem seus hábitos de estudo, enfrentarem dificuldades de aprendizagem e a se integrarem numa escola técnica de ensino médio na qual os alunos devem ter autonomia. Se problemas houver, os professores ou estudantes encaminham seus problemas e sugestões. E os pais podem ser chamados a vir à escola para resolverem os problemas. Trata-se de um trabalho realizado por três orientadoras educacionais trabalhando em tempo integral.

E pelas observações é possível concordar com Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 60), que:

> Toda forma social viva, toda instituição é, de fato, história acumulada, reticulada. É produto de todos os setores sociais engajados nela, síntese de práticas e concepções criadas em diversos momentos do passado, cujo aparecimento atual não é homogêneo nem coerente.

O colégio técnico resume a suas finalidades nas seguintes palavras:

> Disseminar os conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos com vistas a provocar transformações no individuo, através de uma educação voltada para a qualificação profissional, tornando-o apto para uma vida produtiva no mundo do trabalho. Formar profissionais capazes de constante aprendizado, preparados para atuar com princípios éticos exercendo plenamente sua cidadania. Promover ações junto a comunidade social e produtiva, para que, estimulando o estreitamento de relações, se construa uma permanente troca de conhecimentos e informações, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população. (Planejamento Estratégico, 2004, p.4).

E a partir das observações é possível dizer que é cotidianamente, na interação de todos os sujeitos envolvidos no dia-a-dia do colégio, alunos, funcionários e professores, que o colégio busca cumprir sua finalidade. Acumulando história, modificando ou reforçando espaços, usos, práticas e saberes que assim vão dando forma à singular vida escolar lá existente (EZPELETA e ROCKWELL, 1989).

2.3 Que são os estudantes do colégio?

O corpo discente do colégio é bastante diversificado, durante o dia há alunos desde 14 anos até adultos (com mais de 50 anos), já no período noturno prevalece a presença de adultos, em função de serem oferecidos nesse período os cursos de especialização e cursos técnicos para alunos que já tenham concluído o nível médio.

Sobre os estudantes, um aspecto importante levantado pelos *professores antigos* é a diferença entre os estudantes das décadas de 1970 e os estudantes atuais. Ambos acabam assinalando para a diferença dos *objetivos* dos estudantes ao cursar o ensino técnico.

A entrada dos estudantes, nos anos de 1970, tinha como objetivo a formação profissional em nível médio e a entrada no mercado de trabalho, mesmo que continuassem seus estudos em nível universitário. Atualmente, os estudantes, na sua maioria, têm como objetivo o ensino superior, a "terminalidade" não se apresenta como meta.

O *professor antigo* compara sua formação com as dos estudantes para os quais ministra aulas. Segundo ele os exames de admissão ao ginásio eram seletivos, aqueles que não fizessem o ginásio industrial não conseguiam entrar no ensino técnico, havia um percurso escolar que deveria ser percorrido dentro da educação profissional.

Segundo ele, hoje, o aluno cursa o ensino fundamental (formação geral) e depois ele já faz direto o técnico. No caso do colégio é oferecido o ensino técnico integrado (ensino médio e educação profissional integrado), diferentemente das escolas técnicas da rede estadual. O professor ao comparar os estudantes, dos anos 70 com os estudantes dos anos 90, ressalta que isso gera uma grande dificuldade não só na aprendizagem no ensino técnico como também no projeto profissional dos estudantes. Para o professor, o aluno que vem de uma formação geral (ensino fundamental e médio) sem conhecimento algum do ensino técnico tem mais dificuldades.

> Não é como hoje, hoje o aluno faz o curso médio, o colegial médio e depois ele já faz direto o técnico, então nós encontramos uma grande dificuldade no ensino técnico porque o aluno vem do médio sem conhecimento algum do ensino técnico. A maioria dos alunos que passam por nós aqui eles vem sem saber o porquê vão fazer... (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

A *professora antiga* do curso de alimentos aponta para a mudança do perfil socioeconômico do estudante que freqüenta o colégio hoje, segundo ela eles são "mais elitizados", de uma classe social superior, isto é possuem maior poder aquisitivo, o que também estaria acarretando diferenciações em seu trabalho[37].

> É classe média alta bem, você vai conversar com um aluno, então é, tem alunos bons que acompanham, mesmo sendo da classe média alta, são mais humildes, mas tem os alunos que você, que o pai é não sei o que, na [universidade] não sei o que lá, teve um aluno o ano passado, no primeiro ano, retrasado, que chegou para o professor e falou assim: "eu não gosto dessa nota aqui, não estou me conformando com isso daqui, eu vou levar para um professor corrigir", eu falei ah pode levar, mas leve para um bom professor. Entendeu? Nunca que nós passamos por um negócio desse aqui no colégio, um aluno chegar nesse ponto, pra mim nunca aconteceu, mas tem aluno que pro professor, que ele pega o professor na prova ele faz assim ele pica na hora, você dá, a escola dá mil coisas, dá advertência, fica três dias aí suspenso, mas não leva a nada, entendeu? (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2004).

É importante ressaltar que, se a LDB 9394/96, tinha como objetivo formar "trabalhadores" assim como os *professores antigos* apontam que o colégio fazia antes da reforma, aparentemente o que ocorreu foi o inverso. Assim como apontam as professoras de Mecânica e Alimentos:

> O perfil do aluno que vem mudou. Principalmente o que eu vejo no Colégio que era uma coisa que eu não trabalhava no Liceu é que existe o curso seqüencial, então o perfil do aluno que vem para o colégio no concomitante diurno é um, muita vezes é um aluno que está lá fazendo o técnico, mas ele tem como objetivo a universidade. Enquanto o aluno do curso [seqüencial noturno] não, ele está ali por que ele quer um posto melhor de trabalho, ele necessita do diploma de técnico, e a própria idade (*Professora nova*, curso de Mecânica, 2006).

> Não é, queira ou não queira ele entra aqui por causa do médio, você acha que um aluno de catorze anos vai ter a cabeça pra discernir o que ele gosta de alimentos, mas nunca eu falo para os alunos, (...) eles entram aqui eles vão fazer o quê, eu tenho excelentes alunos meus que fazem dança, na faculdade de artes, IFCH. Nossa! Tem uma aqui que saiu daqui e foi fazer latim... É uma entrou em alimentos por que achou que gostava, chegou ao segundo ano trancou matrícula e foi fazer música, e era excelente pianista, e ela manda e-mail [professora] vai no bar tal e tal que eu toco, eu e meu marido entendeu? (...) o que eu digo é o seguinte, o aluno entra aqui é o médio, tem o médio bom, ele entra na faculdade, esse menino saiu daqui entrou direto na FEA [Faculdade de Engenharia de Alimentos], ele está se formando esse ano (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2004).

[37] No curso de Pedagogia uma grande questão discutida é a dificuldade dos professores – das camadas médias em trabalhar com estudantes de camadas diferentes, nesse caso inferiores. Os professores do Colégio nos apresentam a mesma dificuldade, entretanto os jovens são das camadas superiores.

Ou seja, por meio dos depoimentos dos professores apreende-se que, atualmente a maioria dos estudantes do colégio não segue a área técnica, muitos deles não concluem o ensino técnico e sim somente o ensino médio, seguindo para a universidade[38].

> A classe social nossa, era bem menor, nossa menor a classe social, era um aluno que queria sair daqui fazer técnico, tinha um grupinho bom de alunos que queria ir para o mercado de trabalho. O que eu percebi? Que o aluno aqui agora ele não vê a hora, quando chega no terceiro ano é uma turma impossível, você fica assim estressada, por que a preocupação deles é o vestibular, entendeu? (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2004).

Considerando que o perfil dos alunos é importante para compreender o trabalho dos professores, já que é em face a eles que seu trabalho acontece, buscou-se conhecer quem são os estudantes do colégio. Foi possível perceber que assim como aponta a professora de mecânica, o colégio possui duas realidades de corpo discente diferentes[39].

Uma delas é a realidade dos alunos que cursam o ensino técnico com concomitância interna, isto é, realizam o ensino técnico e o médio no colégio, e são representados pela Modalidade "A", que significa candidatos/estudantes que pretendem realizar o curso técnico simultaneamente ao ensino médio oferecido no colégio, desde a primeira série. A outra realidade é dos alunos que ou cursam o ensino médio fora do colégio ou já concluíram o mesmo, representados pelas Modalidades "BCDEF", que são os candidatos/estudantes matriculados no ensino médio em outra escola, ou que já tenham concluído ensino médio ou técnico.

O diretor do colégio disponibilizou alguns documentos internos, através dos quais foi possível apreender que em relação aos alunos da Modalidade "A" (candidatos/estudantes que pretendem realizar o curso técnico simultaneamente ao ensino médio oferecido no colégio), a maioria tanto dos inscritos como a dos ingressantes em geral é oriunda de escola privada, pertenciam ao período matutino, a maioria nunca repetiu o ano escolar. O que pode nos levar a pensar que a escola de origem tem influência sobre o ingresso dos candidatos no colégio.

A maioria dos alunos inscritos nessa modalidade de ensino não fez cursinho para entrar no colégio, porém dos alunos que fizeram cursinho o número de matriculados é superior ao de inscritos, ou seja, o cursinho pode ter ajudado esses alunos a ingressarem.

---

[38] Este fato mereceria uma pesquisa com alunos egressos detalhada para confirmar a percepção dos professores.

[39] Lembrando que o ingresso no colégio ocorre por meio de um vestibulinho, no qual o candidato se inscreve para o curso desejado.

Por fim, em relação à renda familiar, tanto o maior número de inscritos, como de matriculados possuem uma renda que varia entre dois e dez salários mínimos[40].

A partir desses dados e considerando que o colégio realiza exame de seleção, denominado "vestibulinho", para ingresso e cuja concorrência do curso de Alimentos que foi o mais concorrido em 2008 foi de 33,05 candidatos por vaga[41], (40 vagas no total) os alunos ingressantes revelam ser alunos cuja educação básica foi de muito boa qualidade. Além de indícios como: eles nunca terem sido reprovados, a maioria não fez cursinho para ingressar no colégio, confirmando a boa qualidade da educação recebida.

Sobre os alunos das Modalidades "BCDEF" (candidatos/estudantes matriculados no ensino médio em outra escola, ou que já tenham concluído ensino médio ou técnico), a realidade é um pouco diferente. A maioria tanto de inscritos como de ingressantes é oriunda de escolas estaduais, entretanto a maioria dos ingressantes é oriunda de escolas privadas, reforçando a tese de que escola de origem tem influência sobre o ingresso dos candidatos no colégio. Em relação ao turno de origem, prevalece o turno da manhã, e aparecem alunos oriundos do noturno, porém é a minoria.

Em relação às retenções, a maioria nunca repetiu, e fez cursinho para ingressar no colégio. É importante atentar para que a quantidade de estudantes da modalidade "BCDEF" que fizeram cursinho é inferior aos da modalidade "A", logo a possibilidade de freqüentar um cursinho pré-vestibulinho pode estar relacionada à renda familiar, que nessa modalidade varia entre dois a cinco salários mínimos. É possível pensar então, que quanto maior a renda familiar, maior a probabilidade de ingresso de um estudante no colégio, uma vez que quem possui maior renda familiar, pode financiar os estudos em um cursinho, aumentando assim as chances de ingresso.

Bourdieu (2001) discute a "falsa" democratização da escola, pois ela não é igual para todas as classes sociais. Embora a escola tenha democratizado a entrada de muitos alunos nas escolas públicas[42], o que acontece dentro da escola e dentro da sala de aula indica que a escola não é igual para todos.

---

[40] Esses dados referentes ao corpo discente do colégio foram disponibilizados pelo diretor do mesmo, e trata-se de documentos internos.
[41] Segundo a Revista do Colégio (2008).
[42] As estatísticas produzidas pelo Ministério da Educação indicam que cerca de 98% das crianças e jovens entre 7 e 14 anos estão matriculados na escola e que a escola pública brasileira é responsável por cerca de 2/3 destas matrículas. Ver Censo Escolar, diversos anos.

Parece que há duas seleções, esta que Bourdieu (2001) descreve, os que entram têm dificuldades em prosseguir; e outra que é a seleção de entrada, o "vestibulinho", como o existente no colégio. Os dados do colégio mostram que os estudantes do diurno são de classe social mais favorecida que os do noturno, e que no caso dos estudantes do noturno, quanto maior a renda familiar, maior o número de alunos ingressantes. Assim, as trajetórias escolares parecem ter relação direta com a origem social (ou com a classe social).

Nogueira (1991) busca verificar de que maneira e com que intensidade as condições de existência afetam, não somente o destino escolar nas suas várias dimensões, como por exemplo: a duração da escolaridade, o lugar ocupado no aparelho escolar (tipo de ensino e estabelecimento), os resultados escolares obtidos, e, enfim, a própria vivência da experiência escolar. Como também, as estratégias escolares de que cada grupo social se utiliza. Entre essas estratégias, a autora (2001) aponta que estão: o investimento escolar, a transmissão doméstica e precoce do capital cultural, o recurso à escola particular, as atividades para-escolares. E este panorama dos alunos do colégio deixa claro como essas estratégias podem fazer a diferença na trajetória escolar de um indivíduo.

A partir do ano de 2005 o colégio implementou um programa de ação afirmativa e inclusão social, voltado para candidatos que estudaram todo o ensino fundamental em escolas públicas e também para candidatos que declarem pertencer aos grupos étnicos preto, pardo ou indígena, conforme a nomenclatura étnica utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O objetivo do programa é:

> Amenizar os efeitos das diferenças sociais, buscando maneiras de possibilitar a todas as camadas da população o acesso à educação de qualidade que oferece e incentivar o acesso aos seus cursos profissionalizantes de estudantes provenientes da Escola Pública, assim como de grupos étnicos minorizados, para refletir, na composição do corpo discente, a diversidade social, étnica e cultural existente na nossa sociedade. (REVISTA DO COLÈGIO, 2008, p.9) [43].

Segundo informações disponíveis na Revista do colégio (2008, p.9) esse programa tem possibilitado uma maior participação de estudantes de escolas públicas no colégio.

---

[43] Segundo Revista do Colégio (2008, p.9) *esse processo de inclusão social leva em consideração o desempenho dos candidatos desses grupos no Processo Seletivo, e é feito pela atribuição de pontuação adicional às notas obtidas na prova. Assim, esses candidatos concorrem com todos os demais inscritos e precisam, para serem aprovados, de um desempenho adequado nas provas.*

Outro aspecto interessante em relação aos estudantes é a opção pelo curso técnico. O *professor antigo* de mecânica aponta que muitos estudantes estão indo para o ensino técnico sem ter muita certeza sobre o curso escolhido e isso segundo ele pode ter haver com dois aspectos, o primeiro é que antigamente os estudantes cursavam um ginásio industrial e aí seguiam para o ensino técnico conhecendo melhor a sua área de interesse e o outro aspecto é que o ensino médio do colégio é de muito boa qualidade e que os alunos saem de lá para a universidade.

> Tinha que ter a área técnica se não, não podia fazer, se não tivesse o curso profissional do ensino industrial não poderia fazer o técnico naquela época. Não é como hoje, hoje o aluno faz o curso médio, o colegial médio e depois ele já faz direto o técnico, então nós encontramos uma grande dificuldade no ensino técnico porque o aluno vem do médio sem conhecimento algum do ensino técnico (...) a maioria dos alunos que passam por nós aqui eles vem sem saber por que vão fazer... A pergunta que eu faço todo ano no primeiro ano pros alunos é o seguinte, por que vocês escolheram o curso de mecânica? Os alunos, ah, porque eu gosto, eu acho bonito, meu pai trabalha com mecânica, meu tio, eu tenho um primo, o meu colega, eu já vi o meu colega trabalhando então acabei gostando, por isso que eu vim fazer. Mas noventa por cento não seguem a mecânica no curso técnico (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

A professora de Alimentos, também antiga no colégio aponta para a importância do vestibular dentro desse quadro e para a mudança do perfil socioeconômico desses estudantes:

> A classe social nossa, era bem menor, nossa menor a classe social, era um aluno que queria sair daqui fazer técnico, tinha um grupinho bom de alunos que queria fazer o, servir... Ir para o mercado de trabalho. O que eu percebi? Que o aluno aqui agora ele não vê a hora, quando chega no terceiro ano é uma turma impossível, você fica assim estressada, por que a preocupação deles é o vestibular, entendeu? (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

Sendo assim, o corpo discente do colégio é diferenciado, apresentando desde estudantes que buscam uma formação ou uma complementação técnica visando o mercado de trabalho, estudantes esses que parecem se concentrar nos cursos noturnos, como aponta o professor de Equipamentos Médico-Hospitalares que é um curso seqüencial.

> Eu acho que no colégio nós temos dois padrões, o concomitante e o seqüencial, o concomitante diurno são todos menores de idade, são adolescentes tipicamente classe média pra baixo, dificilmente a gente vai ter um aluno muito rico aqui, quando eu estudei tinha um bem rico, mas o normal é classe média, C e D. À noite os alunos do concomitante noturno são novos, alguns deles são tão começando a trabalhar, mas eles tem aquela perfil de adolescência ainda bem marcante. Agora quando a gente pega o seqüencial, como eles são praticamente todos maiores de idade ou com dezessete e meio assim... Já terminaram o ensino médio, então já um perfil diferente de educação, de comportamento em sala, de interesses e idades heterogêneas, você tem tanto o menor de idade quanto o aposentado, o aposentado esse ano tem, o ano passado não tinha aposentado, mas de uns quarenta e cinco anos pra cinqüenta, o ano retrasado tinha um de cinqüenta e cinco com certeza também, eu não lembro se era

> aposentado, mas com cinqüenta e cinco anos, sempre teve algum mais idoso querendo se reciclar, se manter mais atualizado (*Professor novo*, curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, 2004).

E os estudantes que ou por falta de experiência e de conhecimento na área de interesse acabam desistindo do curso técnico e cursando somente o médio, ou que buscam realmente somente uma formação de nível médio de boa qualidade.

2.4 O trabalho docente: uma dinâmica diferenciada?

> A escola possui uma Carreira Docente que incentiva a progressão e qualificação dos professores, através o desenvolvimento de estudos, material didático, pesquisas e atividades para o aprimoramento dos laboratórios e cursos. (Revista do Colégio, 2008, p.7).

Um aspecto importante apreendido sobre o trabalho dos professores é a discussão sobre o *trabalho do professor do ensino técnico para além da sala de aula,* os professores estudam, pesquisam preparam aulas e escrevem aulas. É um trabalho que tem autoria (pode ser feito por um ou mais professores, mas eles são os autores). A *professora antiga* do curso de Alimentos aponta para a importância desse aspecto no caso dos professores do ensino profissional:

> Todo material didático aqui de apostila tudo fui eu que fiz, até falei a única coisa de sair daqui todo esse material está no meu nome e o professor entra e coloca o nome dele, então eu quero ver como é que vão ficar esse lado, essas coisas? (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

A autoria do trabalho é o reconhecimento público de que o trabalho de professor não se restringe a reproduzir o livro didático ou outros materiais pedagógicos, o professor é também produtor.

Ao analisarmos a história da profissão docente vemos como a sua constituição enquanto profissão, apesar de ter um desenvolvimento linear, foi um processo repleto de lutas e conflitos e que nem sempre existiu entre o professorado a consciência de classe profissional, sendo esta construída através de luta e reivindicação.

Os docentes vivem hoje, e desde há muito tempo, uma crise de identidade que se tem visto refletida numa patente situação de mal estar (ENGUITA, 1991, p.41). A questão dos salários é apenas um dos aspectos desta crise. Segundo este mesmo autor, não há

consenso sobre as conseqüências deste mal estar, são muitas as polêmicas, mas talvez a principal seja definir o que é o professor, para uns é classe trabalhadora, para outro é um profissional (próximo dos profissionais liberais). Enguita (1991) resolve o problema afirmando que o professor está num lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização.

Para o autor, o termo 'profissionalização' deve ser empregado "como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho" (ENGUITA, 1991, p.41). A partir de definições de profissões, Enguita estabelece cinco características – competência, vocação, licença, independência, auto-regulação - das profissões e analisa se os professores se aproximam ou se distanciam destas. Sua conclusão os professores "compartilham traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária" (ENGUITA, 1991, p.49).

Em relação à *competência*, como resultado de formação profissional, de nível universitário, ele aponta que:

> O professor primário tem uma competência oficialmente reconhecida, mas, devido a uma educação superior curta, de menor prestígio que a universitária em sentido estrito. O professor que tem um curso superior que não seja uma licenciatura possui uma competência reconhecida como técnico em seu campo, mas não como docente. Seu saber não tem nada de sagrado e a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo profissional (ENGUITA, 1991, p.45).

Sobre a *vocação*, entendida como fé e chamado, o autor nos diz que:

> Tradicionalmente reconhecia-se um componente vocacional na prática da docência, mas o retorno do individualismo consumista associado à boa saúde política e ideológica do capitalismo em nossos dias parece estar terminando com isso: a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguir encontrar algo melhor. Em todo caso o docente é um assalariado, e as opções sobre a adequação ou não de seu salário dependem da valorização que se faça do seu trabalho que, diferentemente do de um profissional, sim, possui um preço (Enguita, 1991, p.45).

Em relação à licença, reconhecimento pelo poder público que a docência é um campo específico dos licenciados, o autor aponta muitos não licenciados são autorizados a ensinar, que há informalidade para trabalhar como professor, situação que não se encontra na medicina (ENGUITA, 1991, p. 45). No colégio técnico, objeto desta pesquisa,

poucos são os professores que possuem licenciatura, eles possuem uma licença especial para exercer a docência.

Sobre a independência, autonomia no exercício da profissão, seja frente às escolas, seja frentes aos pais ou alunos, Enguita (1991) afirma que os professores têm autonomia relativa. O fato de participar dos colegiados escolares não lhes garante autonomia, eles estão submetidos à autoridade do poder público que define os currículos, por exemplo.

E por fim, sobre à auto-regulação, identidade e solidariedade do grupo profissional, Enguita (1991, p. 44 e 46) aponta que os professores não possuem códigos ou mecanismos da própria categoria para resolver os problemas éticos e profissionais, ou para decidir quem entra ou não na profissão, ou como formar professores; todas estas decisões estão nos Conselhos estaduais ou nacionais ou nas secretarias ou ministérios e educação.

No oposto do arco das profissões encontra-se a classe operária em sentido estrito. Mas o autor adverte que não se pode associar o professor ao trabalhador fabril (ENGUITA, 1991, p.41), como aquele que perdeu (ou que nunca teve acesso) "a propriedade dos meios de produção" e o controle sobre "o objeto e o processo de produção" (ENGUITA, 1991, p. 42). O professor seria um trabalhador proletarizado?

> Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte de gastos sociais, a lógica controladora da administração pública a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta. Mas há também outros fatores que atuam contra essa tendência e, por conseguinte, a favor de sua profissionalização. O mais importante é a natureza especifica do trabalho docente, que não se presta facilmente à fragmentação extrema de suas tarefas, nem a substituição da atividade humana pela das máquinas. Outros fatores relevantes, que, com efeito, vão na mesma direção, são a igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação – ao menos a longo prazo – e a enorme importância do setor público frente ao setor privado.

Assim, conclui Enguita (1991, p. 50), os professores, como categoria social, estão localizados "em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das *semiprofissões*".

> Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação – em comparação com o conjunto de trabalhadores assalariados – e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. (Enguita, 1991, p.50).

Sendo assim, como compreender a categoria dos professores? Ora se localizam próximos à classe operária, ora são profissionais, na perspectiva de Enguita, aqui analisada. Mas, na tentativa de compreender melhor a profissão e o trabalho docente, Blas Cabrera e Marta Jimenez Jaén perguntam "quem são e que fazem os professores?" e discutem o "conhecimento" (aspas dos autores) sociológico do professorado em artigo publicado em 1991. Os autores fazem um resumo das principais tendências da sociologia das profissões e do trabalho na análise do trabalho de professores e propõem analisar os professores como trabalhadores intelectuais.

Segundo, Cabrera e Jaén (1991), há duas tendências teóricas na sociologia das profissões – estrutural funcionalista, neoweberiana – e uma preponderante na análise do trabalho – neomarxiana e eles informam que:

> Defenderemos uma quarta perspectiva, que conta com uma tradição importante no que se refere à análise marxista de classe dos trabalhadores intelectuais nas sociedades modernas (CABRERA E JAÉN, 1991, p.191).

O enfoque estrutural-funcionalista compreende o ensino como uma atividade em processo de profissionalização, qualificando-se seu *status* como "semiprofissional" ou "profissional". As profissões têm características ou traços especiais, que podem ser ou não realizáveis, isto é, são funcionais. Neste sentido Cabrera e Jaén afirmam que se trata de uma teoria abstrata que dificulta compreender quem são os professores (CABRERA e JAÉN, 1991, p. 193).

O enfoque neoweberiano parte da compreensão de profissão como categoria analítica e também toma características especiais para definir se o professorado se inclui nas profissões ou não. A diferença entre esta e a primeira tendência é que as características das profissões, apresentadas nesta tendência, não são abstratas, mas referem-se aos processos de burocratização das sociedades modernas.

Esse enfoque compreende que ao interiorizar a ideologia "profissionalismo", os professores tomam diferentes atitudes em relação à sua profissionalização, como, por exemplo, o "fechamento social" (só entram na profissão os que possuem o monopólio do saber profissional dado pela formação profissional). Segundo os autores, nas sociedades contemporâneas, as profissões se diferenciam tanto da classe dominante como dos trabalhadores manuais (CABRERA e JAÉN, 1991, p.194).

Segundo Cabrera e Jaén (1991, p.194), a visão neoweberiana da profissionalização docente, apesar de "centrar-se nos conteúdos reais, sociais e históricos

das profissões", em relação ao enfoque estrutural-funcionalista, também tem seus limites. Os limites são as noções de "profissão" e "socialização profissional" que permitem a construção de "imagens ou auto-imagens da categoria docente, acima de qualquer outro condicionamento ideológico" (CABRERA e JAÉN, 1991, p.195).

Os autores também elaboraram uma crítica à perspectiva neomarxista sobre o professorado. Autores, como Michel Apple, analisam o trabalho de professores como submetidos "a mesma lógica racionalizadora do capital (...) que afastam o professorado da reflexão e tomada de decisões sobre os fins e os conteúdos do ensino, deixando-os exclusivamente com a delimitação (...) dos meios" (CABRERA e JAÉN, 1991, p. 196).

> Este modelo traz consigo uma crescente desvalorização das condições de trabalho do professorado, porque tem como efeitos a progressiva desqualificação destes agentes, sua separação das funções conceituais (...) e uma crescente perda de controle sobre seu trabalho (CABRERA e JAÉN 1991, p. 196).

Sobre essa aproximação do professorado à classe trabalhadora segundo Cabrera e Jaén (1991) trata-se de uma visão excessivamente reducionista aos olhos da sociologia e politicamente determinista, "ao passar por cima das particularidades que caracterizam a educação como âmbito de trabalho intelectual imerso nas relações sociais não estritamente econômicas da sociedade" (CABRERA e JAÉN, 1991, p.197).

Se os três enfoques apresentados – estrutural-funcionalista, neoweberiano e neomarxista – são criticados por Cabrera e Jaén (1991) como limitados para a análise sobre o trabalho de professores, como compreender sociologicamente esta categoria?

Os autores sugerem então uma análise alternativa do professorado, como "*trabalhadores intelectuais* no marco das relações sociais do capitalismo tardio" (CABRERA e JAÉN, 1991, p.199). Para eles os professores podem ser compreendidos como diferentes "da classe operária, membros de uma classe não fundamental, a qual se dão denominações diversas ('classe média', 'nova pequena burguesia'...), o qual não exclui a possibilidade de que estes assumam compromissos junto à classe operária em conjunturas históricas concretas" (CABRERA e JAÉN, 1991, p.199). As mudanças sociais, a expansão dos sistemas educacionais, segundo os autores têm transformado o trabalho de professores. Estes são "trabalhadores da ideologia e da cultura".

> Os educadores são irredutíveis, sociologicamente falando, aos grupos profissionais clássicos, certamente, mas também à situação de trabalhadores manuais. Menos pela sua formação que pelo alto grau de decisão própria que necessitam em seu trabalho (...) para garantir as funções ligadas às necessidades de socialização da democracia política em sociedades cada vez mais complexas,

> os professores são intelectuais situados dentro de todas as tentativas de manter, consolidar, desenvolver ou subverter as diferentes hegemonias históricas. Isto constitui a grande tragédia do professorado, mas também sua grande arma frente a todas as formas de controle idealizadas e desenvolvidas para conseguir a submissão dócil e servil. (CABRERA e JAÉN, 1991, p.206).

Ao analisarmos os professores do colégio, encontramos este trabalhador intelectual de que nos fala Cabrera e Jaén (1991), são aqueles que enfatizam a autoria das aulas, como por exemplo, a *professora antiga* do curso de alimentos. Neste colégio há professores enfatizando a criatividade para lidar com as dificuldades encontradas na realização de seu trabalho, como por exemplo, o *professor novo* do curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, que na falta de laboratórios adequados trabalha com seus estudantes por meio de *software* de computador, que ele mesmo produziu em seu mestrado. Os professores, neste colégio, parecem resistir criando respostas às condições de trabalho e às formas de controle sobre o conteúdo de seu trabalho.

Encontramos professores buscando formas de aprimorar o seu trabalho, como a *professora nova* do curso de mecânica que aponta que, desde o início de sua carreira, buscou manter uma sintonia com o desenvolvimento tecnológico e conhecimento produzido no campo industrial para assim proporcionar uma formação profissional de qualidade aos seus alunos. O trabalho destes professores parece distanciar-se daquele massificado que levou, segundo Enguita (1991) a um processo de proletarização.

2.5 Quem são os professores que trabalham nesse colégio?

> Referir-se ao professorado sem maiores especificações é ocultar notáveis diferenças que separam os distintos grupos de professores, diferenças que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestigio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais desejáveis. (ENGUITA, 1991, p.55).

O colégio possui atualmente um corpo docente formado por mais de cem professores, que se dividem entre disciplinas do ensino médio e disciplinas da área técnica.

A carreira do professores/as do colégio agrega uma característica especial, embora tenha muita semelhança com a dos docentes da universidade. A carreira de professor do "Magistério Secundário Técnico" foi instituída pelo Conselho Universitário (CONSU) por

intermédio da deliberação CEPE-A-10, de 18 de agosto de 1993. Esta carreira é composta de três categorias e 12 níveis e esta estratificação é construída na diferença da formação profissional.

Quadro 2. Professores e níveis de carreira, 2005.

Categoria	Níveis
Magistério Secundário Técnico I (MST I)	A B
Magistério Secundário Técnico II (MST II)	C D E F G
Magistério Secundário Técnico III (MST III)	H I J L M

Fonte: www.dgrh.unicamp.br/, 2005.

A contratação dos docentes ocorre em cada categoria e nível de acordo com sua experiência profissional e formação acadêmica. Para a categoria MST I o docente deve estar matriculado em curso superior em área afim à de contratação. Para a categoria MST II o docente deve ser portador de diploma de nível técnico de 2° grau ou ser diplomado em curso superior em área afim à de contratação. Por fim, para a categoria MST III o docente deve possuir título de mestre, ou especialização (de 360 horas-aula ou 24 créditos) ou ainda título de doutor. A progressão na carreira MST é feita mediante titulação, desempenho ou ambos combinados.

São três as jornadas de trabalho na escola: a integral (40 horas de aulas semanais); completa (30 horas) e parcial (20 horas); 60% desta jornada é realizada ministrando aulas diretamente aos alunos (sala de aula, laboratórios, etc). O período em sala de aula pode variar segundo o semestre ou o ano, é possível que um professor dê 50% de aulas como pode também dar 70% de aulas, esta variação depende da oferta de turmas e ou disciplina.

O professor mais antigo do colégio dá em média 20 aulas por semana, metade do que dava quando ingressou no colégio. Está na posição MST II - G da carreira, pois é portador de diploma de nível técnico. Ele trabalha em regime de dedicação integral, isto é de 40 horas semanais e ministra, em média, 20 aulas por semana.

A professora antiga possui também uma jornada integral, isto é de 40 horas semanais e ministra 20 aulas semanais. Está na posição MST III – L da carreira. A questão da posição na carreira nos remete a analisar as condições e a organização do trabalho.

Essa professora levanta a dificuldade das avaliações de desempenho dos professores, não é avaliado o trabalho do professor, mas a produtividade deste docente. As avaliações mensuram a quantidade de cursos que participou, quanto material didático foi produzido, se participou de comissões (como a comissão que prepara o "vestibulinho" ou exame de admissão ao colégio), entretanto são meramente quantitativas. Se os professores são avaliados pela quantidade e produtividade, as promoções refletem essas medidas; o professor também pode ascender pela antiguidade no colégio, a cada cinco anos completados ele recebe um acréscimo de 5% em seu salário. Todo este processo é demorado, segundo a professora, o que leva o docente, por vezes, a não solicitar avaliações que permitam que ele evolua na carreira. A professora, já com tempo suficiente de trabalho para se aposentar, ainda não solicitou a avaliação que lhe permitiria se aposentar no nível final (a letra M).

O jovem professor de equipamentos médico-hospitalares ingressou no colégio com uma jornada de 10 horas semanais e hoje também trabalha 40 horas semanais, mas em sala de aula são 25 aulas por semana. Além das aulas ele ocupa o posto de chefe de departamento, são apenas 3 professores que trabalham no departamento. Os chefes de departamento se ocupam das questões referentes aos professores do ponto de vista administrativo e segundo este professor a comunicação e a tomada de decisões num grupo pequeno, como seu departamento, não apresenta conflitos. A posição deste professor na carreira é MST III – nível I.

> É, três pessoas é fácil, porque quorum, unanimidade, é tudo a mesma coisa, a maioria das vezes se tem algum problema razoavelmente urgente o e-mail mesmo já... E-mail e telefone. Reunião de departamento tem uma por bimestre mais ou menos mais pra avaliação do próprio curso, de algumas questões como alguma viajem com a turma, ou algum seminário, alguma coisa assim, questões de prova do... (*Professor novo*, curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, 2004).

Os departamentos são órgãos constituídos por todos os docentes de cada área ou habilitação profissional e do ensino médio, sendo a chefia dele constituída pelos professores representantes de cada habilitação ou área profissional oferecida pelo colégio e do ensino médio. O chefe é eleito por seus pares para mandato de dois anos e pode ser reconduzido por mais um mandato

Nos postos de direção da escola, além do chefe e do vice-chefe, há uma diretoria voltada para as questões pedagógicas. Segundo o regimento do colégio, a direção de ensino encarrega-se dos assuntos relativos ao funcionamento acadêmico da escola, implantando as resoluções do Conselho Estadual de Educação, gerenciando o

desenvolvimento do currículo do colégio e do plano escolar, é onde se encontra a orientação pedagógica. Subordinados a essa direção, estão a biblioteca, os laboratórios e os departamentos acadêmicos, responsáveis pelos cursos técnicos oferecidos.

Embora os departamentos constem como subordinados à direção de ensino, as entrevistam demonstram que o departamento aparenta ser o espaço mais importante para os professores no colégio. É lá que se tomam as decisões, que são posteriormente informadas nas reuniões entre os chefes de departamento e a direção. E provavelmente também por que é o chefe de departamento que encaminha ao Conselho Departamental de Avaliação (CDA), propostas de admissão, progressão, alteração de jornada de trabalho e relatório de atividades dos professores de seu departamento, ou seja, a "vida profissional" desse professor do ensino técnico está no departamento. A coordenação pedagógica parece ser um espaço secundário na organização do trabalho desses professores.

Embora o chefe de departamento tenha uma complementação salarial e essa chefia seja considerada para a ascensão na carreira, aparenta ser um trabalho muito burocrático, que não atrai os professores do ensino profissional no colégio, coincidência ou não, atualmente são os jovens que assumem essa função.

A jovem professora também ingressou no colégio com uma jornada de 10 horas e antes de entrar em licença maternidade estava com uma jornada de 30 horas. Mas já solicitou a ampliação da jornada de trabalho para 40 horas semanais, para quando retornar ao trabalho (se retornar). Ela é MST III no nível I, tal como seu colega de equipamentos, embora seja doutora em engenharia mecânica e ele mestre em engenharia clínica. Também ocupa um posto administrativo, é vice-chefa de departamento, a quem compete auxiliar o professor-chefe nas suas atribuições e substituí-lo nos seus impedimentos legais e ocasionais.

É interessante notar que ambos os professores antigos ingressaram no colégio com grandes jornadas de trabalho, diferente dos jovens que ingressaram ambos em jornadas de 10 horas semanais.

Do ponto de vista do vínculo empregatício, embora a LDB estabeleça que todos os professores da escola devam ter o mesmo vínculo de emprego, é possível encontrar vínculos distintos, do estatutário até o professor eventual ou temporário. Entretanto,

diferente da década de 1970[44] na qual a maioria dos professores era estatutária, atualmente a grande maioria é contratada pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. É importante ressaltar que embora não estatutários, a carreira dos docentes é semelhante aos professores da universidade, proporcionando grande estabilidade no trabalho.

Se observarmos o corpo docente do colégio, na década de 1970, a primeira característica que nos chama atenção é o reduzido número de mulheres professoras se comparado com o corpo docente atual. Em 1967-69 elas representavam 10% do corpo docente do colégio e em 1970 8%, sendo importante ressaltar que elas se concentravam nas disciplinas relativas ao ensino médio e não nas disciplinas do ensino técnico. E hoje elas representam metade dos professores do colégio.

Segundo Hypólito (1997) em 1935, quando o processo de industrialização no Brasil já estava esquematizando-se, quando a urbanização acelerava-se e o processo de escolarização já chegava a amplos setores da população, a participação feminina na vida pública ocupava espaços importantes – por exemplo, as mulheres conquistavam o direito de voto. A participação no magistério primário do Brasil já era, nessa data, uma realidade: mais de 80% dos membros do magistério eram mulheres.

O crescimento foi acelerado: em 1940 o número de mulheres professoras já ultrapassava o índice de 90% (90,4%), atingindo, em 1948, 93,3%. Segundo Hypólito (1997) esse percentual mantém-se na faixa dos 90 pontos até o final dos anos 1950, chegando aos anos de 1970 à marca de 98,8%. O magistério configurava-se definitivamente como uma profissão na qual as mulheres são maioria absoluta. Nos anos 1980 as professoras eram 86,6% no magistério em geral, 9% no ensino pré-escolar e 96,2% no ensino de 1° grau. (BRUSCHINI E AMADO, 1988, apud HYPÓLITO, 1997).

Hypólito (1997) aponta que o fenômeno de feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista. A mulher tornou-se participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida, mas também porque ela construiu essa possibilidade.

---

[44] Os dados referentes aos anos de 1970 foram coletados no Sistema de Arquivos da Unicamp – SIARQ, na Documentação prevista na Resolução 16/64 do C.E.E. (Conselho Estadual de Educação) para instalação do colégio, enviada à universidade em 04 de Dezembro de 1970.

Costa (1995, p.141) em seu livro *Trabalho docente e profissionalismo,* aponta que:

> Hoje as mulheres constituem o contingente mais numeroso do magistério, mas a própria distribuição deste grupo na estrutura interna do campo de trabalho denuncia um caráter sexista. A totalidade do quadro de docentes nas séries iniciais do primeiro grau é feminino; nas séries finais do primeiro grau e no segundo grau as mulheres são a maioria absoluta. No ensino superior as mulheres constituem maioria nos cursos de licenciatura (...). Nas ciências exatas ou "duras", isto é, naquelas que, supostamente, requerem mais "precisão" e "objetividade", a participação feminina diminui, apresentando um grau reduzido em campos como engenharia ou física, por exemplo.

Entretanto, parece que a abertura do magistério às mulheres não se deu da mesma forma no ensino profissional, talvez justamente por que as disciplinas do ensino técnico estavam relacionadas às *ciências duras* a que se refere Costa (1995).

É possível notar então, que na década de 70, embora as mulheres estivessem ganhando cada vez mais espaço no magistério, o ensino técnico ainda era consideravelmente restrito aos homens, uma vez que, os professores do ensino técnico eram justamente os homens que trabalhavam nas fábricas e nas empresas, restando as mulheres então, as aulas relacionadas ao ensino médio. Atualmente, pode-se dizer que o ensino profissional continua restrito aos homens? Embora no colégio as mulheres hoje representem 50% do corpo docente, será essa uma realidade específica? Qual o espaço conquistado pelas mulheres no ensino técnico em geral?

Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2004), se observarmos a distribuição dos professores por sexo, percebemos que as mulheres são de fato a maioria em quase todos os níveis, modalidades de ensino e espaços geográficos. Entretanto em relação aos *professores e instrutores do ensino profissional* encontramos no Brasil a maioria de mulheres somando 53,7%, em São Paulo a maioria de homens com 83,7%, na Região Metropolitana de São Paulo a maioria absoluta de homens e em Campinas encontramos um reflexo do Brasil, ou seja, a maioria dos professores e instrutores do ensino profissional em Campinas e no Brasil são mulheres 53,7%.

Tabela 1. Distribuição percentual dos professores segundo o nível e modalidade de ensino por sexo e espaço geográfico, 2004.

FAMILIA OCUPACIONAL	Brasil		São Paulo		RMSP		Campinas	
	H*	M**	H	M	H	M	H	M
Professores da educação infantil	2,6	97,4	/	100,0	/	100,0	/	100,0
Prof. 1ª A 4ª séries do ensino fundamental	7,3	92,7	8,0	92,0	5,6	94,4	11,0	89,0
Prof. 5ª A 8ª séries do ensino fundamental	13,2	86,8	12,1	87,9	10,8	89,2	20,2	79,8
Professores do ensino médio	30,3	69,7	28,5	71,5	32,6	67,4	29,3	70,7
Professores e instrutores do ensino profissional	**46,3**	**53,7**	**83,7**	**16,3**	**100,0**	/	**46,3**	**53,7**
Professores do ensino superior	48,3	51,7	53,4	46,6	51,3	48,7	53,4	46,6
Professores de educação física, ginástica e desportos	60,2	39,8	70,9	29,1	72,7	27,3	42,2	57,8
Professores de alunos com deficiências físicas e mentais	19,0	81,0	50,6	49,4	100,0	/	/	100,0
Programadores, avaliadores e orientadores de ensino	13,0	87,0	15,0	85,0	16,7	83,3	19,0	81,0
Total	21,8	78,2	24,7	75,3	25,9	74,1	32,9	67,1

Fonte: IBGE/ PNAD 2004. Elaboração própria.
* Homem, ** Mulher.

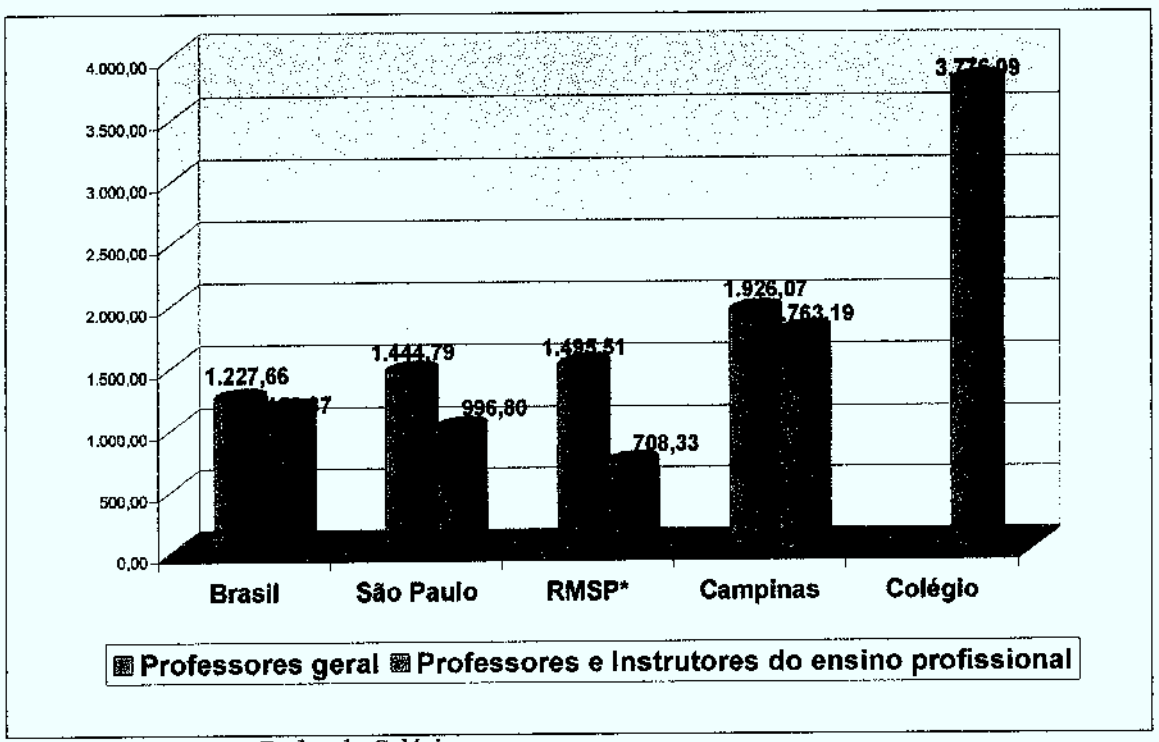
Entretanto é importante ressaltar que independentes de serem a maioria ou não, os dados mostram que os rendimentos das mulheres são sempre inferiores aos rendimentos dos homens. O que não acontece no colégio, uma vez que a progressão na carreira do Magistério Secundário Técnico (MST) *é feita mediante titulação, desempenho ou ambos combinados*[45]. Segundo Deliberação CEPE-A 02/97.

De forma que o processo de avaliação da carreira do professor inicia-se a partir da proposta do docente à Comissão Geral de Avaliação, para qual ele deve encaminhar um relatório de atividades do período em avaliação, composto por: curriculum vitae atualizado, planilha de avaliação preenchida e documentação comprobatória (Deliberação CEPE-A 02/97).

[45] Segundo artigo 4º da Deliberação CEPE – A 02/97 *a progressão na carreira MST será feita mediante titulação, desempenho ou titulação e desempenho combinados.* O artigo 5º prevê que *as propostas de progressão dos docentes serão avaliadas e processadas pelas seguintes comissões: I. Comissão Departamental de avaliação (CDA) e Comissão Geral de Avaliação (CGA).*

Dentro desse quadro os rendimentos colégio, observamos valores superiores ao restante dos espaços, sendo a média de R$ 3.776,09 reais e a mediana de R$ 4.119,91 reais. É interessante observar que a mediana superior ao valor do rendimento médio indica mais da metade dos professores do colégio recebendo salários com valores acima da média[46].

Gráfico 1. Professores em geral e professores e instrutores do ensino profissional, por rendimento médio (em reais) e espaço geográfico, 2004.



Fonte: PNAD 2004 e Dados do Colégio, 2004.
* Região Metropolitana de São Paulo.

[46] A mediana estatística consiste em é definida como o valor que depois de ordenados todos os resultados, deixa igual número de resultados de cada lado. Se *n* for ímpar, a mediana será o elemento central, caso *n* seja par, a mediana será a média entre os elementos centrais.

Tabela 2. Distribuição dos professores segundo o nível, modalidade de ensino e espaço geográfico por rendimento médio e mediano, 2004.

FAMILIA OCUPACIONAL	Brasil		São Paulo		RMSP		Campinas	
	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana
Professores da educação infantil	749,81	669,00	759,65	750,00	516,00	400,00	1.008,16	900,00
Prof. 1ª A 4ª séries do ensino fundamental	827,03	700,00	1.043,72	900,00	1.513,88	1.200,00	1.266,36	1.000,00
Prof. 5ª A 8ª séries do ensino fundamental	923,92	800,00	1.103,42	1.000,00	1.094,41	1.000,00	1.095,80	1.000,00
Professores do ensino médio	1.139,21	1.000,00	1.292,34	1.100,00	1.473,19	1.100,00	1.391,61	1.070,00
Professores e instrutores do ensino profissional	**1.150,87**	**800,00**	**996,80**	**800,00**	**708,33**	**800,00**	**1.763,19**	**1.750,00**
Professores do ensino superior	2.763,61	2.200,00	2.958,99	2.500,00	2.561,34	2.000,00	3.360,74	3.000,00
Professores de educação física, ginástica e desportos	1.002,87	800,00	1.153,44	900,00	964,56	600,00	1.481,78	1.100,00
Professores de alunos com deficiências físicas e mentais	865,96	580,00	914,25	700,00	700,00	700,00	987,75	1.000,00
Programadores, avaliadores e orientadores de ensino	1.324,20	1.050,00	1.676,04	1.490,00	2.113,88	1.800,00	1.855,40	1.500,00
Total	1.227,66	900,00	1.444,79	1.100,00	1.495,51	1.200,00	1.926,07	1.300,00

Fonte: IBGE/ PNAD 2004. Elaboração própria.

E se olharmos para a mediana em geral, percebemos que é a cidade de Campinas, o lugar que os professores recebem os maiores salários, embora ainda inferiores aos salários dos professores do colégio.

Embora atualmente, as professoras representem metade do corpo docente do colégio, parece haver uma segregação de cursos entendidos como "masculinos" como mecânica, por exemplo, onde elas são a minoria e cursos "femininos" como o curso de enfermagem e alimentos, no qual elas são maioria absoluta[47].

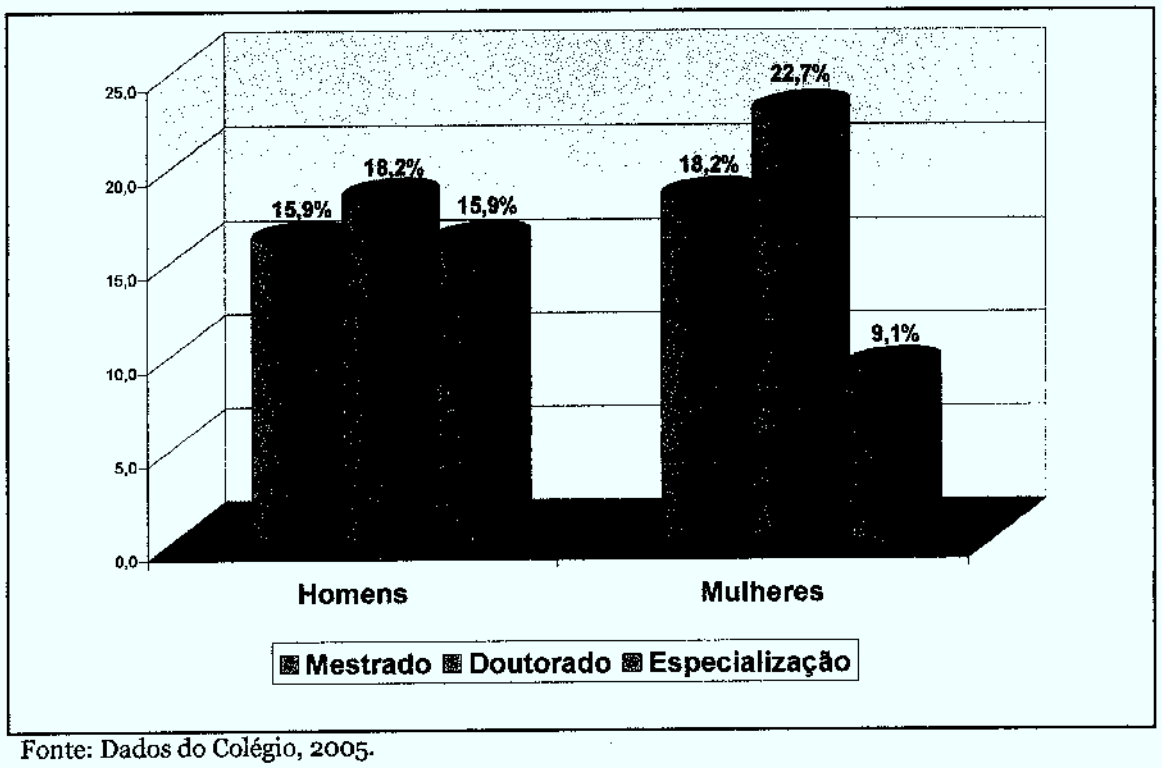
E se há diferenças nos cursos em que professores e professoras lecionam, há diferença também em relação a sua formação. Diferente dos homens, cuja grande maioria é formado em engenharias (elétrica, mecânica, de materiais, eletrônica), das 53 mulheres professoras apenas 7 são formadas em engenharia, com destaque para engenharia de alimentos (4 professoras), um curso que se pode dizer socialmente compreendido como curso "mais feminino" do que masculino. Há exceções, como uma professora formada em engenharia mecânica e outra em engenharia elétrica.

[47] Fonte: Documentos Internos do colégio, disponibilizados pela administração.

Esses dados permitem levantar a hipótese de que as mulheres precisam escolarizar-se mais, buscar uma pós-graduação para competir com os homens no mercado de trabalho, e ao que parece para conquistar seu espaço no ensino técnico, principalmente nas carreiras entendidas como "masculinas", indício disso é que todas as engenheiras do colégio possuem pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), o que não acontece no caso dos engenheiros.

Observa-se que, somente entre os homens há professores (dois) com formação técnica de 2° grau, quando poderia haver também professoras com essa formação. Reforçando a hipótese de as mulheres precisam de fato escolarizar-se mais que os homens para competir nesse mercado de trabalho. É possível acrescentar ainda que as professoras possuem mais mestrado e especialização, enquanto que os professores possuem mais doutorado.

Gráfico 2. Porcentagem de professores do colégio, por sexo e pós-graduação, 2005.



Fonte: Dados do Colégio, 2005.

É importante perceber que hoje, apesar das mulheres continuarem sendo a maioria nas disciplinas relacionadas ao ensino médio elas estão presentes em todos os departamentos do colégio, que são: Departamento de Tecnologia de Alimentos, de Ciências, de Eletroeletrônica, de Enfermagem, de Humanidades, de Mecânica, de Plásticos, de Processamento de Dados e por fim no Departamento de Segurança do Trabalho; representando 100% do corpo docente dos departamentos de Alimentos e

Enfermagem. É claro, que o fato delas representarem 100% desses departamentos tem influência sobre elas serem 50% do total dos professores do colégio, entretanto, o mais importante é que atualmente elas se encontram presentes em todos os departamentos.

Em 1970, o colégio oferecia os cursos de: Máquinas e Motores, Eletrotécnica e Tecnologia de Alimentos. É importante notar que comparando o curso de tecnologia de alimentos em que em 1969 havia 2 mulheres no corpo docente e 12 homens e em 1970, 2 mulheres e 17 homens, lembrando que essas duas professoras eram responsáveis por disciplinas do ensino técnico, como explicado acima, hoje, o departamento de Alimentos do colégio é formado por 100% de mulheres, o que demonstra a feminização de certos segmentos no campo da engenharia. Esse fato parece evidenciar que as mulheres estão tentando ocupar estes espaços, carreiras que até certa época (1970) eram entendidas como espaços masculinos no ensino técnico.

A partir da análise dos documentos coletados[48], foi possível constatar que a maioria dos professores dos anos de 1967-69 e 1970 ou haviam feito alguma engenharia ou um curso técnico. Em relação à formação, os cursos eram os mais diversos: Odontologia (ministrava aulas de química), Medicina (ministrava aulas de biologia) e Arquitetura (ministrava aulas de desenho técnico).

Atualmente o forte da formação mais presente dos docentes do colégio, ainda é a engenharia, entretanto dos 106 professores do colégio somente 2% possui um curso técnico. A titulação dos professores sofreu modificações significativas, enquanto que nos anos de 1967-69 e 1970 não havia nem mestres nem doutores no corpo docente, hoje o corpo docente é formado por 2% de técnicos, 11% doutores, 19% mestres, 14% especialistas e 54 % graduados.

Se quando os professores que lecionavam nas escolas técnicas, eram os técnicos ou os graduados que trabalhavam nas fábricas, atualmente o que parece estar acontecendo é que não somente eles, mas também e em quantidade significativa, os mestres e os doutores estão indo para a docência[49].

---

[48] Documentação prevista na Resolução 16/64 do C.E.E. (Conselho Estadual de Educação) para instalação do colégio enviada à universidade em 04 de Dezembro de 1970 e Documentos Internos disponibilizados pela administração do colégio..

[49] Além da análise dos documentos e entrevistas dos professores, em 15 de junho de 2004 foi aplicado um questionário pela Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza, para o projeto temático "Trabalho e formação no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos" dos 107 questionários retornaram somente 25 deles

A entrevista do professor mais antigo do colégio dá indícios desse quadro:

> A maioria dos professores, no começo, eram professores que trabalhavam na indústria, eram professores que tinham feito ensino técnico e depois fizeram engenharia. Hoje são professores formados dentro de uma universidade, que nunca fizeram um colégio técnico e nunca trabalharam numa empresa (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

Dados quantitativos indicam que a faixa etária predominante entre os professores é de 40 a 49 anos, sendo dentro dela a maioria mulheres e a maioria dos professores é casado.

Em relação à escolaridade dos pais dos professores, tanto para mãe quanto para o pai, predomina o ensino fundamental e a maioria dos professores cursou ensino médio público. O que permite levantar a hipótese de que tenha havido um investimento na escolarização dos filhos, investimento esse que parece não ter sido de natureza econômica, uma vez que a maioria dos professores cursou o ensino médio em escolas públicas, mas que fez com esses prosseguissem até o ensino universitário. (NOGUEIRA, 1991).

Sobre escolher a carreira docente, a maior parte dos professores respondeu ter recebido apoio familiar na escolha da profissão. Demonstrando a influencia da família na trajetória de escolarização dos indivíduos.

Questionados se a profissão docente, no caso do ensino técnico, é uma carreira competitiva, a maioria menciona que sim e pelos seguintes motivos: ser uma área técnica, dificuldade de conseguir aulas melhor remuneradas, mercado de trabalho: há mais formandos que vagas, dificuldade de encontrar escolas boas e necessidade de formação continuada entre outros. Já os que não consideram a carreira docente competitiva argumentaram que: a escola pública premia a inércia, a escola pública não valoriza os postos de trabalho, a escola não acompanha os salários do mercado de trabalho e por fim argumentaram que na área técnica não há competição.

A maioria deles possui registro de professor, sendo que praticamente metade possui registro em duas profissões. 50% dos professores exercem outra atividade profissional, entre elas: coordenação de ONG, produção cultural e artística, consultor

(23,4% do total de professores responderam) e através dele é possível conhecer um pouco dos professores do colégio.

técnico, "personal trainer", coordenação de projeto de implantação de escola técnica, entre outras[50].

A metade dos professores da área técnica do colégio não possui licenciatura específica para o exercício do magistério, embora grande parte possua formação pós-graduada (especialização, mestrado ou doutorado).

Sobre o tempo de trabalho como professor, predominou as faixas de 16 a 20 anos e 21 a 25 anos. A maioria ingressou na escola por concurso, seguido de indicação de amigos ou professores, pode-se observar que a rede de relações sociais teve importância nessas trajetórias. No início da escola, os professores eram "levados" por seus amigos ou professores a ingressarem no magistério, a contribuírem para construir o colégio técnico, os laboratórios e ou as disciplinas técnicas; atualmente o ingresso se faz mediante concurso público de provas e títulos.

Sobre o trabalho em si, apesar das dificuldades apontadas por eles mesmos, a maioria acredita que ser professor é ter prestígio social, é um trabalho estável, é ser funcionário público da educação, é cartão de visitas para outros trabalhos, é um trabalho valorizado pela família e pelos amigos, e que ser professor neste colégio especificamente é ter prestígio no magistério.

Por que estudar então um grupo de quatro professores? A história desses professores é uma história singular, entretanto há elementos para pensar o conjunto dos professores da do colégio. Sendo assim, ao nos aprofundarmos nas trajetórias de quatro professores, será possível buscar reconstituir a história da educação profissional, reconstituir a historia deste grupo de professores, para poder compreender como é que essas histórias se concretizam em historias singulares.

[50] Isto seria indicativo da necessidade de complementação salarial? Uma questão que poderia ser aprofundada em outras pesquisas.

2.6 Os quatro professores pesquisados

Professor Antigo no magistério

O primeiro professor entrevistado foi um professor do curso de mecânica, o professor mais antigo do colégio, tendo ingressado nele em 1969 com contrato de trabalho regido do Estatuto do Funcionário Público e não pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Este professor nasceu em Pedreira, cidade que não possuía escolas de educação profissional. Este fato leva este professor, bastante jovem, com 14 anos de idade, deixar a família, sair de sua casa e cidade para estudar num ginásio industrial e depois no colégio técnico, ambos escolas públicas.

Este professor construiu sua trajetória de escolarização, tal como seu irmão mais velho, no interior das escolas de ensino profissional e técnico, não cursou o ensino superior, embora tenha feito um curso pós-técnico. Seus pais são semi-analfabetos e trabalhadores rurais, mas tinham como perspectiva de vida para seus filhos a superação desta condição pela via da escolarização.

Ele é casado com uma professora de português, formada em Letras, possui cinco filhos, dos quais as três mulheres são formadas em odontologia, um filho está cursando medicina em Santa Catarina e o outro está cursando engenharia agrícola na Unicamp. Podemos perceber que tal como seus pais o incentivaram a buscar uma formação profissional pela escola, ele buscou incentivar a formação dos filhos em nível superior.

Sendo o professor mais antigo do colégio e tendo ingressado no magistério na década de 1960, seu relato contribui para compreender diferentes aspectos da trajetória de *antigos professores* do ensino técnico. Este professor começou a trabalhar no colégio logo que esse se instalou na cidade.

Professora Antiga no magistério

A professora do curso de Alimentos começou a trabalhar no colégio em 1975 como estatutária. A família poderia ser classificada como integrante de camada social entre média e alta, segundo a própria professora. Sua origem social é bastante

diferenciada do professor de mecânica, seu pai era formado em bioquímica e possuía uma farmácia, e sua mãe era dona de casa e, também, trabalhava na farmácia. O pai casou-se duas vezes, assim ela possui uma irmã mais velha e três irmãos por parte de pai.

Estudou também como o professor de mecânica, em escolas públicas, mas não foi necessário deixar a família para se escolarizar. Seu projeto, inicial, de formação profissional era a medicina, fez cursinho para ingressar no curso de medicina, entretanto não conseguiu passar nos exames. Foi nesta conjuntura que se interessou pelo curso de Engenharia de Alimentos no qual se formou.

Ela é casada, seu marido também cursou engenharia de alimentos e trabalha hoje no ITAL – Instituto de Tecnologia de Alimentos. Ela é mãe de três filhos, um casal formado em engenharia de alimentos que trabalha um uma indústria alimentícia e um rapaz cursando direito. À semelhança do professor de mecânica, esta professora também incentivou a formação de seus filhos em nível superior, reproduzindo sua trajetória.

A entrevista com a professora foi realizada em 21 de março de 2006. Ambos os *professores antigos* trabalham na escola há 30 anos, acompanharam a construção da proposta de formação técnica do colégio. O professor, de origem em família de agricultores, construiu uma carreira – escolar e profissional – como técnico; a professora, de origem de família de comerciante e farmacêutico, construiu a carreira como engenheira.

Professor novo no magistério

O professor novo no magistério trabalha como docente há 5 anos, tem 34 anos de idade e ministra aulas no curso (pós-ensino médio) de Equipamentos Médico Hospitalares. Seu ingresso no colégio é posterior às reformas na educação profissional. Este professor vem de uma família, aparentemente, de alta renda, seu pai é engenheiro eletricista, sua mãe cursou magistério em nível médio, mas nunca exerceu, ela também é "dona de casa". Ele estudou em um colégio particular de muito prestígio, e depois fez o curso técnico no colégio que ora analisamos

O professor entrevistado cursou engenharia elétrica, fez especialização (residência no Hospital de Clínicas da Universidade) e mestrado, ambos na área de

Engenharia Clínica. Sua esposa é formada em enfermagem, atualmente atua como enfermeira da pediatria, com quem tem dois filhos um de cinco anos e um enteado de dezesseis. Este professor atua num curso pós-técnico, uma área de conhecimento interdisciplinar que envolve as engenharias e as áreas médicas.

Se, os dois *professores antigos* permitem conhecer a história da escola, as diferentes reformas educacionais, as mudanças nas formas de contratação e carreira dos docentes, as mudanças curriculares, a mudança social e econômica dos estudantes, entre outros; este novo professor permite compreender as possíveis diferenciações sociais, de formação e culturais entre os *novos* e os *antigos professores* do ensino técnico.

Professora nova no magistério

Esta professora é a única mulher do Departamento de Mecânica, assim como seu colega de Equipamentos, ela trabalha nesta escola há 5 anos. Sua entrevista foi realizada em 20 de março de 2006. Seus pais têm formação universitária, há evidências de que se trata de uma família de camada média; o pai era administrador de empresas (hoje aposentado) e sua mãe advogada. Possui dois irmãos, uma irmã da área de humanas e outro da área de biológicas.

É importante destacar que esta professora sempre estudou em escolas públicas (a professora considera o Liceu de Artes e Ofícios como escola pública[51]). Fez a graduação em tecnologia, na área de mecânica, mestrado e doutorado na Unicamp. Desde o curso técnico a área de formação é mecânica.

É casada com um engenheiro que conheceu durante a realização de seu doutorado, com quem possui um filho recém nascido. O marido ingressou como docente numa universidade pública em São Carlos e isso os levou à mudança de domicílio e cidade.

A professora formada numa área considerada masculina – engenharia mecânica – nos permitirá interrogar sobre as diferenças entre as trajetórias profissionais de homens e mulheres neste campo, as diferenças de duas gerações (o antigo professor há

[51] Trata-se de uma escola não estatal, embora seja gratuita.

mais de 30 anos no magistério e a nova professora há 5 anos na escola) e as diferentes representações sobre estar na profissão docente.

Capítulo 3

Trajetórias de Formação e Profissionais

> Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (MOITA, 1992, p114-115).

Em seu livro *Razões Práticas – Sobre a teoria da ação*, Bourdieu (1996, p.81) aponta que "tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um "sujeito" cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações".

Para o autor (1996, p.71) diferenciando-se da biografia comum "a trajetória descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor em estados sucessivos do campo literário, tendo ficado claro que é apenas na estrutra de um campo, isto é, repetindo, relacionalmente, que se define o sentido dessas posições sucessivas, publicação em tal ou qual revista, ou por tal ou qual editor, participação em tal ou qual grupo etc".

Dessa forma, serão analisadas diferentes instancias das trajetórias desses professores que podemos compreender como:

> Conjunto de posições simultaneamente ocupadas, em um momento dado no tempo, por uma individualidade biológica socialmente instituída, que age como suporte de um conjunto de atributos e de atribuições que permitem a sua intervenção como agente eficiente nos diferentes campos. (BOURDIEU, 1996, p.82).

3.1 Trajetórias de Formação

O professor antigo, que leciona no curso de mecânica, fez o ensino industrial na Escola Industrial João Belarmino de Amparo, na área de mecânica. Os pais deste professor, semi-analfabetos e trabalhadores rurais, tinham na escolarização dos filhos o projeto de mobilidade social. Entretanto, o projeto não era para todos os filhos, apenas para os homens, às mulheres parecia estar destinado o casamento como possibilidade de mobilidade social. Das seis irmãs, três delas não estudaram, as outras três o professor não cita.

A "escolha" do curso profissional segue feita com base no conhecido, o irmão mais velho já havia saído da casa paterna para estudar mecânica.

> Pedreira era uma cidade muito pequena naquela época, deveria ter mais ou menos uns três mil habitantes, só tinha uma indústria de louça e então meu pai e a minha mãe, principalmente a minha mãe, ela sempre dizia o seguinte, como ela não teve a possibilidade de estudar ela queria que pelo menos os filhos homens aprendessem uma profissão, isso ela tinha na cabeça, eu não sei por quê. (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

Após concluir o curso ginasial (hoje 5ª. à 8ª. Série do ensino fundamental), ele segue para a Escola Estadual Técnica "Bento Quirino", também para cursar mecânica. Ao final do ensino médio de nível técnico, o professor realiza um curso de especialização em desenho e, já professor, faz o curso de complementação pedagógica oferecido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), na "Escola Estadual Técnica Getúlio Vargas" em São Paulo.

Viana (1995, p.115) realiza um estudo sobre a problemática das formas de presença das famílias populares na escolarização dos filhos, e segundo a autora:

> A noção de relação com o saber – com o aprender e com a escola – assume a centralidade nessa reflexão, uma vez que possibilita a imersão num dos elementos constitutivos do sucesso ou do fracasso escolar, nesse caso pela via das complexas demandas familiares que podem favorecer e sustentar a mobilização (ou a desmobilização) da criança e do jovem com relação a escola. Uma forma que, no caso das relações intergeracionais em contextos populares, no plano do simbólico, cada geração autorize a que lhe segue a ser diferente e, portanto, a emancipar-se das origens.

E aparentemente, foi isso que a família deste professor de mecânica fez, em seu projeto de escolarização, pelo menos, para os filhos homens o projeto de mobilidade

social se apresentava. Autorizaram seus filhos (homens) a emancipar-se das origens indo cursar o ensino industrial, como aponta Viana (1995).

Segundo Nogueira (1991, p.93):

> Mesmo quando se trata da instrumentalização da escola com a finalidade de conseguir uma situação profissional melhor para os filhos por meio da obtenção de um diploma, as classes populares dão mostra de um certo realismo. Suas ambições e também seus investimentos escolares tendem a ajustar-se às oportunidades objetivas oferecidas pelo mercado de trabalho em cada conjuntura histórica.

Ou seja, naquele momento histórico a família via no ensino técnico a melhor oportunidade para seus filhos ingressarem no mercado de trabalho, tanto que todos os filhos homens fizeram o ensino industrial.

Queiroz (1981) em seu estudo sobre as famílias populares detectou duas estratégias a respeito da escola: a primeira relaciona-se ao incitamento dos filhos à escolha da boa profissão o mais cedo possível – assim como o antigo professor de mecânica, que sai de casa aos 14 anos de idade – entendendo uma boa profissão aquela que permitirá viver menos sacrificadamente do que a geração dos pais. E a segunda, se pesados investimentos escolares (tempo, dinheiro, esforços) forem consentidos, estarão concentrados na escolaridade de apenas um dos filhos: aquele que oferecer provas claras de um bom rendimento escolar, e de que possui as aptidões necessárias para levar mais longe com os estudos.

É possível notar que o que os investimentos que Queiroz aponta serem direcionados para "um filho", na família desse antigo professor, se traduzem por "todos os filhos homens", restando às mulheres a possibilidade do casamento como mobilidade social e emancipação das origens. Entretanto, quando observamos a família construída por este professor, o projeto de mobilidade social se concretiza na formação universitária de todos os filhos, homens e mulheres, nos permitindo afirmar que há superação da condição de sua família original.

A professora antiga, também sempre estudou em escolas públicas. Seu projeto inicial era a medicina como profissão, conhecida e prestigiada. O percurso escolar no ensino básico – fundamental e médio – foi realizado de forma mais tranqüila que o professor de mecânica, também antigo, pois em Campinas as condições de escolarização eram mais acessíveis. Foi através de informações dos médicos que possuíam consultório

próximo à farmácia de seu pai e do acesso à circulação de informações que havia em sua casa que essa professora descobre o surgimento do curso de Engenharia de Alimentos.

> Aí o que o meu pai fez? Ele falava: não! Era uma vida muito dura, mas ele não tinha aquela idéia que eu poderia trabalhar em outro lugar como farmacêutico-bioquímico, não só, a minha idéia era trabalhar em pesquisa e tal, aquelas coisas todas, aí eu fui, eu falei eu vou prestar medicina, só que eu prestei, logo que eu saí e não entrei por que eu fazia o curso comum. Como eu trabalhava com o meu pai na farmácia eu fazia noturno e o noturno era um pouco mais fraco que o diurno. Aí eu fiz cursinho. Falei não eu vou ter que..., vou entrar! Eu comecei a ler, eu tinha uns amigos que trabalhavam no..., começaram a falar em engenharia de alimentos. Nossa! A gente lia muito jornal, meu pai sempre foi uma pessoa que tinha... Na minha casa tinha tudo quanto é jornal, era Estadão, era Folha da Tarde, era Folha de São Paulo, eles assinavam tudo (...) (*Professora antiga*, curso Alimentos, 2006).

Esse fato nos mostra a importância da família na construção das trajetórias de formação e profissional dessa professora. O meio social e também cultural em que está inserida a professora e as relações sociais (com os vizinhos, médicos, clientes da farmácia) permitem que ela construa um capital social e cultural diferenciado, que lhe permite ter acesso às informações que a ajudarão a "escolher" a trajetória profissional.

Depois de formada e já trabalhando como docente, ela faz um curso especial de licenciatura, para professores das disciplinas técnicas, oferecido pela Faculdade de Educação da própria universidade, o antigo Esquema – I, curso de complementação pedagógica para quem já possuía diploma de ensino superior.

Ela chegou a fazer pós-graduação, mas não fez a Dissertação de Mestrado, segundo a professora, naquela época, o que importava era o número de cursos e ou disciplinas que o professor fazia e não os títulos.

> (...) aqui no colégio não interessava eu ter o título de mestrado, o que interessava era o número de pontos de cursos que você fazia não é, na carreira, no inicio, não é, então eu fui fazendo matérias, eu fiz matérias na área de nutrição com o professor Martins, fiz matérias na FEA, fiz química, fiz varias matérias na FEA [Faculdade de Engenharia Agrícola]. Então aí eu falei não, aí eu vou fazer, eu não precisava, não vou fazer mestrado, perder tempo para que? Aquilo para mim não funcionava, interessava entendeu? Aí e outra também eu não tinha como estudar, tempo o suficiente, por que eu era né, o tempo que foi me dado, tanto que a outra professora que tava aqui a Ana também a fez mesma coisa, ninguém fez, então isso era pra mim uma espécie de uma especialização... (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

Assim como o professor antigo de mecânica, esta professora já no exercício da profissão faz um curso de licenciatura especial para professores de disciplinas técnicas. Interesse de ambos, no percurso de formação profissional, é fazer cursos para ter acesso a um conhecimento – desenho para o antigo professor – e nutrição para a antiga professora, que lhes permitisse melhor fazer o trabalho.

> Costuma-se dizer que uma preparação pedagógica é necessária, pelo menos, para o professor do ensino primário, mas que, por uma graça do Estado, o professor do ensino secundário não precisa dela, visto que, por um lado, esse professor viu como se ensina no exemplo de seus professores e, por outro lado, a cultura mais ampla recebida na Universidade torna-o apto a manusear com inteligência essa técnica a qual ele assistiu ao longo de sua vida de escolar, sem que precise de outra iniciação. (DURKHEIM, curso sobre História do ensino na França, ministrado entre 1904-1905 e publicado em 1938, traduzido no Brasil em 1995, apud SOUZA E SEGNINI, 2007, p.120).

Os professores do nível médio, ensino técnico[52], são recrutados para ministrarem aulas nas disciplinas técnicas mediante formação profissional e licenciatura no campo em que se insere o componente do currículo. As exigências das diretrizes nacionais (LDB, 1996) é que o candidato a professor tenha licenciatura plena correspondente ao componente curricular ou que tenha participado de programa especial para formação de professores para a educação profissional[53].

Entretanto, os profissionais com graduação (bacharelado) na área em que se insere a disciplina podem ministrar aulas mediante autorização emitida pela Secretaria ou Diretoria de Ensino da região em que se localiza a escola. Também são contratados tecnólogos, técnicos, alunos do ensino superior, desde que sejam credenciados pelos órgãos governamentais. A seleção de professores ao privilegiar a inserção no setor produtivo contribuiu para contratar muitos professores sem a formação específica para docência.

> Dos professores da área técnica 70% ou 80% estão trabalhando na indústria. Esse é um dos motivos de nossa qualidade. Temos profissionais atuando em grandes empresas e sem dúvida saímos na frente. Qualquer alteração tecnológica o nosso aluno saberá primeiro, porque o professor está na indústria, no mercado de trabalho. O aluno saberá o que o mercado quer, o que a indústria quer. Os professores dos quais estou falando ocupam postos de gerência, de diretoria e são recém formados, portanto tecnologia passa por eles obrigatoriamente e chega aqui primeiro. Temos vários doutores, mestres e especialistas, jovens são muito poucos, recém formados também (estes nem conseguem entrar aqui). O ingresso é por processo seletivo, não há professores temporários. Nós não temos reserva. Se alguém sai, nós contratamos rápido. (...) Os professores sem licenciatura trabalham com autorização da diretoria de ensino renovada a cada ano. Não há diferença de salário, a tabela é uma só. A tabela contempla título (mestrado, doutorado) e produção (Diretor do colégio, 2004).

Por sua vez, os contratos de trabalho não-estatutários permitem esta multiplicidade de tipos de formação profissional, as autorizações para lecionar são renovadas anualmente e não há limite para a quantidade de anos para esta renovação;

---

[52] Sistema de Informação da Educação Profissional – Cadastro Nacional de Cursos da Educação Profissional de Nível Médio, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SET EC), Ministério da Educação, 2003.
[53] 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.

assim encontramos no colégio, o exemplo de seu professor mais antigo, cujo depoimento compõe este trabalho, que sua licença há 25 anos. O Regimento Interno do colégio (2003) prevê que:

> O número de funcionários e servidores que compõem o quadro de pessoal administrativo, técnico e docente do colégio, assim como as exigências de habilitação ou qualificação para a ocupação de cargos ou funções, atendem à legislação especifica em vigor e ao organograma do colégio, aprovado pelos órgãos competentes.

O *professor novo*, que leciona no curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, cursou o ensino fundamental em uma prestigiada escola privada da cidade de Campinas, depois cursou eletroeletrônica no colégio. Seguiu para Engenharia Elétrica na Unicamp, assim como seu pai que é engenheiro elétrico. Durante a graduação não trabalhou, fez iniciação científica com bolsa pela FAPESP. Fez uma especialização em Engenharia Clínica, bolsista CNPq e o mestrado também em Engenharia Clínica, bolsista CNPq. Uma trajetória de pesquisa que poderia levá-lo à carreira docente universitária.

Dentre os quatro professores pesquisados, esse foi o único na qual a origem social possibilitou estudar sem ter que trabalhar concomitantemente. Seu percurso de escolarização pode ser considerado bem sucedido, pois não há rupturas, experimenta a pesquisa, conquista bolsas que permitem estudar e pesquisar e só quando conclui o mestrado é que ingressa no mercado de trabalho. A família proporcionou todo o suporte necessário para que ele estudasse e trilhasse uma carreira genuinamente acadêmica.

A *professora nova*, do curso de Mecânica sempre estudou em escolas públicas, fez ensino técnico, cursou mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, depois fez mestrado e doutorado na Unicamp também em mecânica. A decisão sobre uma carreira no campo da mecânica não se deu pela ausência de conhecimento, como o antigo professor de mecânica que cursou ginásio industrial e escola técnica por ser o único trajeto conhecido (o irmão mais velho já havia feito este caminho). A família teve importância nesta escolha, havia um tio engenheiro-mecânico.

> (...) eu tenho um tio que é mecânico, engenheiro mecânico, e eu sempre curti muito os projetos que ele trazia, levava pra casa, então a partir daí veio aquela, aquela... aquela vontade de seguir na área (*Professora nova*, curso de Mecânica, 2006).

As quatro trajetórias de formação apresentadas nos mostram algumas similitudes e algumas diferenças. O primeiro aspecto interessante que as une é a importância da família nas trajetórias desses quatro professores.

A análise das trajetórias profissionais e ou escolares foi realizada tomando Pierre Bourdieu, em especial seu livro *A Miséria do Mundo* e *Escritos de Educação*, nos quais ele discute a noção de trajetórias como um reflexo das condições sociais e econômicas dos diferentes grupos ou classes sociais, assim as famílias e a origem social são fundamentais nas "decisões" ou nas "escolhas" dos indivíduos. Tomo "decisões" e "faço escolhas", mas elas não são propriamente escolhas, pois se referem às contingências econômicas e sociais.

O autor nos diz que "na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escola" (BOURDIEU, 2001, p.41/42).

Bourdieu (2001) formulou o conceito de capital cultural para analisar a desigualdade de desempenho de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o 'sucesso escolar' (isto é, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar) com a distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classe.

> O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque como s observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2001, p.74).

Bourdieu explica ainda como a família influencia a trajetória escolar de seus filhos:

> Alunos oriundos de boas famílias, receberam da família, o senso de investimento, assim como exemplos, conselhos capazes de sustentá-los em caso de incertezas, e está assim a condição de investir na hora e no lugar certo, nas ramificações apropriadas e nas escolas certas. Já os alunos oriundos de famílias pobres e especialmente os filhos de imigrantes, na maioria dos casos abandonados a si mesmos já desde o primário, e obrigados a entregar suas escolhas às instituições escolares, ou ao acaso, para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo, e por isso voltados a errar a hora e o lugar no investimento do seu reduzido capital cultural (BOURDIEU, 2001, p.76).

A partir das trajetórias expostas, é possível observar que a influência da família foi de grande relevância em todos os percursos. A trajetória do professor antigo deixa claro que ele não só foi orientado para uma determinada "escolha" de seu futuro escolar, mas que a família deu o suporte econômico para que pudesse estudar, embora uma família de

poucos recursos econômicos, os pais o ajudavam no pagamento da moradia (uma pensão popular) até que ele conseguisse seu primeiro emprego. E mais, ele provavelmente segue o curso de mecânica influenciado tanto pelo projeto de escolarização de seus pais, como pela "opção" do irmão mais velho que já havia saído de casa para cursar mecânica.

Para Bourdieu (2001) embora o êxito escolar, "diretamente ligado ao capital cultural e ligado ao meio familiar desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento nos estudos seja a atitude da família a respeito da escola". E a trajetória deste professor demonstra como a atitude da família é de fato relevante para sua trajetória.

Segundo o autor a família é uma unidade de reprodução social e como tal, "tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais". (BOURDIEU, 1996, p.131, apud ROMANELLI, 2000, p.104). A reprodução social configura-se então como "processo de transmissão da herança familiar para os filhos, mediante difusão de diversos tipos de capital – simbólico, econômico, cultural, social e escolar" (ROMANELLI, 2000, p.104).

Segalen (1999, apud ROMANELLI, 2005, p.105) aponta que "a reprodução social da família não envolve apenas a transmissão de diferentes tipos de capital, mas inclui ainda auxílio material que os pais dão aos filhos para ajudá-los, de forma direta ou indireta, e que hoje se prolonga com o aumento da escolaridade".

E ao olharmos para a trajetória do antigo professor encontramos justamente o auxílio material de forma direta, ou seja, seus pais custeavam a pensão em que ele morava para que pudesse estudar, e no caso do *professor novo* encontramos esse auxílio material de forma indireta, afinal, embora o curso na faculdade fosse gratuito, eles o mantiveram somente estudando, sem ter a necessidade de trabalhar durante seu estudo.

A influência da família da *professora nova* personifica-se na figura do tio mecânico que instiga a jovem a gostar da área, através dos projetos que levava para a casa e também da família que não colocou empecilhos e respeitou a opção da *professora nova*.

O que não foi o caso da professora antiga, que primeiro pensa em seguir a profissão do pai que era farmacêutico-bioquímico, mas esse a desencoraja, alegando ser uma profissão que não servia par suas filhas, "uma vida muito dura".

> O meu pai era formado em Farmácia e Bioquímica, só que o meu pai não queria, ele falava não, os meus filhos não vai ser farmacêuticos bioquímicos, então nós já tínhamos na cabeça, eu e a minha irmã, porque nos somos duas, que não podíamos, então eu falei não, mas eu gosto da área, imagina, eu trabalhei muitos anos em farmácia (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

Então, influenciada pelo gosto que adquiriu pela área segue para a engenharia de alimentos. Novamente além dos investimentos econômicos em um cursinho para que ela pudesse ingressar em um curso superior, temos a influência do "gosto" pela área de trabalho de seu pai, dono de uma farmácia proporcionou.

A trajetória dessa professora nos remete para discussão do gênero. Scott (1990, apud COSTA, 1995, p.158) explica que "gênero é um conceito utilizado para referir-se ao caráter social das distinções baseadas no sexo, implicando em rejeição ao determinismo biológico implícito no termo sexo". Segundo a autora esse conceito expressa, também, "o aspecto relacional das definições normativas relativas ao feminino e ao masculino; assim como ao investigar classe social não se estuda apenas os metalúrgicos ou os camponeses, da mesma forma, ao estudar gênero não podemos nos ocupar apenas com o sexo feminino".

É nesse sentido, o autor aponta que é mais apropriado ver os sexos de forma relacional, como relações de gênero, do que como categorias isoladas e focalizadas segundo as oposições binárias feminino/masculino, homem/mulher.

Tratar de gênero é então, uma maneira de indicar que o modo de ser dos sexos é uma construção fundamentalmente social. "O lugar que a mulher ocupa na vida e no mundo sociocultural decorre do sentido que adquirem suas ações nos processos interativos concretos do social. O que ela faz não é tão importante quanto o significado que é socialmente atribuído ao que ela faz". (COSTA, 1995, p.158).

E para o pai dessa professora, embora sua mulher e a própria professora o ajudassem no trabalho na farmácia, suas filhas não deveriam seguir essa profissão. Talvez por considerar que para as mulheres o trabalho deve ser "leve", mas onde está a leveza? É não levantar peso? É não subir escada para buscar o produto na prateleira? É

não ficar "exposta" atrás de um balcão de farmácia? Há profissões que não são para mulheres, segundo o pai da professora antiga[54].

Ainda a trajetória do *professor antigo* também contribui para pensar a questão do gênero, pois se para os pais do professor o destino das mulheres era casar, para o professor parece ser diferente, além de incentivar suas três filhas a estudarem, sendo as três graduadas em odontologia, sendo que duas já fizeram mestrado, relata que em uma determinada época de sua vida, com o nascimento dos filhos ele diminuiu sua jornada de trabalho para que a mulher continuasse trabalhando. Mostrando então que o *gênero* é de fato uma construção fundamentalmente social que pode se modificar com o tempo.

A trajetória desses dois professores antigos nos instiga a pensar no capital social que Bourdieu (2001, p.67), define como:

> (...) o conjunto de recursos de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma 'rede durável' de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto, como agentes que são dotados de propriedades comuns (passiveis de serem percebidas pelos observados, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Sendo assim, "o volume do capital social que um agente individual possui, depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva a quem ele está ligado" (BORDIEU, 2001, p.67).

Segundo Bourdieu, a existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um 'dado social', constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição (representado, no caso do grupo familiar, pela definição *genealógica* das relações de parentesco que é característica de uma formação social), mas o "produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis apenas para lhes proporcionar lucros materiais ou simbólicos" (BORDIEU, 2001, p.67).

> Em outras palavras a rede de relações é o produto das estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, relações ao mesmo tempo necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento,

[54] A questão do gênero será aprofundada no decorrer da análise.

> de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos) (Bourdieu, 2001, p.67).

Logo, o *professor antigo* só conhecendo a trajetória de seus pais e irmãos, segue a mecânica assim como seu irmão mais velho. E a *professora antiga*, além das informações que circulavam em sua casa, conversando com os médicos que trabalhavam próximo à farmácia de seu pai acaba conhecendo o curso de engenharia de alimentos, no qual se forma. Seria interessante perceber como ela desiste da medicina e segue para um curso marcadamente feminino. Os próprios médicos apontam para outra carreira que não a destinada aos homens?

Ambos os professores jovens construíram uma carreira acadêmica, o *professor novo* fez até o mestrado e a *professora nova* concluiu seu doutorado. Romanelli (2000, p.102), em sua análise sobre as famílias de camadas médias e a escolarização superior dos filhos aponta que "estas não constituem um universo social homogêneo, havendo segmentos diversos em seu interior, seja em função de condições socioeconômicas que possuem, seja devido ao capital cultural de que dispõem, por isso, os integrantes de cada segmento dessas camadas desenvolvem práticas específicas objetivando o sucesso escolar dos filhos". Logo, a categoria de classe social se faz presente nessa análise.

Costa (1995, 187) indica que "a classe é uma categoria empregada para compreender fenômenos sociais – especialmente os conflitos decorrentes da desigualdade – a partir da posição que os indivíduos ou grupos ocupam na estrutura social". Segundo Costa (1995) o conceito de classe tem sido questionado e segundo a autora, isso pode ser atribuído, principalmente a crise do marxismo e dos pressupostos estruturalistas na explicação social.

Laranjeira (1993, apud Costa, 1995, p187) registra que:

> (...) o conceito, criticado por seu determinismo e reducionismo, perde lugar para uma concepção – a de movimentos sociais – que se assenta sobre a prularidade e multiplicidade de dimensões sociais nas quais os atores se definem noção como classe, mas como sujeitos em movimento. Entre os que rejeitam o conceito de classe social, diz ela, estão os que postulam que nas atuais sociedades industrializadas a produção e o trabalho perdem a centralidade que desfrutavam no passado como gênero, religião, raça, etc., as quais assumem maior representatividade na constituição da identidade dos agentes sociais. A identidade dos atores coletivos, teria passado então a se produzir conjunturalmente em função de arranjos e de interesses contingentes.

Para Laranjeira (1993, p.92, apud COSTA, 1995, p.190) "é indiscutível a relevância do conceito de classe social como elemento de análise das sociedades atuais,

ainda que seja inegável que o fenômeno das classes não esgote a complexidade própria dessas sociedades".

Nessa mesma direção se desenvolvem as reflexões de Apple (1994), que compreende a classe como um constructo importante desde que associado a outras categorias como, gênero e raça, por exemplo. O autor afirma que:

> O simples fato de que a classe não explica tudo não pode ser usado como uma excusa para negar seu poder. A classe é naturalmente, um constructo analítico assim como um conjunto de relações que têm existência fora de nossas mentes. Assim, aquilo que queremos significar com o termo 'classe', bem como a forma como ela é mobilizada como uma categoria, precisam ser continuamente descontruídos e repensados. Desta forma, devemos ser muito cuidadosos sobre quando e como é usado, com o devido reconhecimento das múltiplas formas pelas quais as pessoas são formadas. Mesmo reconhecendo isso, entretanto, seria errado supor que o fato de que muitas pessoas não se identificam ou não agem de acordo com o que se poderia esperar de teorias que ligam identidade e ideologia com sua posição de classe significa que a classe tenha acabado (APPLE, 1994, p.191, apud COSTA, 1995, p.191).

Para Ozga e Lawn (1981, apud Costa, 1995, p.192) "a classe é um conjunto de relações sociais em que está em questão a relação problemática entre componentes econômicos ou técnicos, políticos e ideológicos".

Costa (1995, p.192) nos diz que, sendo assim, a classe, um conceito importante para se compreender o professorado, "não pode ser reduzida apenas às relações econômicas ou às funções culturais ou ideológicas; a base material do mundo é importante, mas não é a única criadora de sentido dos fenômenos sociais. Além de ser um conceito relacional implicando fatores econômicos, políticos e sociais, a classe é também um processo que se verifica historicamente". Sendo assim, Ozga e Lawn (1988) adotam o conceito de classe de Thompson.

> A classe não é como alguns sociólogos o querem, uma categoria estática – uma certa quantidade de pessoas colocadas nesta ou naquela relação com os meios de produção – que podem ser medidas em termos positivistas ou quantitativos. A classe, na tradição marxista, é (ou deveria ser) uma categoria histórica, descrevendo pessoas em relação, ao longo do tempo, e as formas pelas quais elas se tornam conscientes de suas relações, se separam, se unem, entram em luta, formam instituições e transmitem valores em forma de classe. Portanto a classe é uma formação 'econômica' e é também uma formação 'cultural': é impossível dar qualquer prioridade teórica a um aspecto em detrimento do outro (...) o que muda, na medida em que o modo de produção e as relações produtivas mudam, é a experiência de homens e mulheres que vivem. E esta experiência é organizada em formas de classe, na vida social e na consciência, na concordância, na resistência e nas escolhas de homens e mulheres (THOMPSON, 1998, p.581, apud COSTA, 1995, p.193).

Costa (1995) registra que a profissão docente por se tratar de ocupação que demanda formação específica de cunho intelectual, mesmo em seus níveis mais elementares de execução, o trabalho docente distingue aqueles que pertencem a seus quadros, tendo se caracterizado historicamente como profissão de classe média, uma vez que a população das camadas mais pobres dificilmente atinge o patamar de escolarização requerido ao magistério, ficando, pos isso, confinada em grupos sociais que exigem menor qualificação.

Entretanto, entre as trajetórias analisadas encontramos o professor mais antigo do colégio, de origem socioeconômica situada entre as camadas menos favorecidas, com pais analfabetos, que com sua experiência prática no "chão de prática" ingressa na docência e lá permanece até hoje, sem a formação específica para a mesma, somente com a sua formação técnica.

Embora existam diferenciações entre os jovens e os antigos professores do ensino técnico, parece que eles se unem quando se trata da importância das famílias em suas trajetórias, fosse financiando o pagamento de uma pensão para que pudessem estudar, fosse despertando o interesse pela área como, por exemplo, no caso da *professora nova* com a mecânica, ou mesmo desestimulando o interesse como aconteceu com a antiga professora que da profissão do pai, farmacêutico-bioquímico ficou somente com o interesse pela área, cursando então engenharia de alimentos. Teriam as famílias alguma influência também sobre as trajetórias profissionais desses professores?

3.2 Trajetórias Profissionais

A análise das trajetórias profissionais refere-se ao recrutamento de professores (inserção) e à construção de carreiras (a permanência no magistério) dos quatro professores. Tal como apontado anteriormente, veremos que as trajetórias são apreendidas como uma trama tecida no cruzamento da rede de relações sociais, familiares, a origem de classe, o sexo, a idade e a formação escolar. Elas se inserem num contexto social e político diferenciado, são três décadas de mudanças. Esses acontecimentos refletem na construção das carreiras – do técnico ao professor e do

engenheiro ao professor – e na compreensão do pertencimento a uma categoria profissional.

Huberman (1992) em seu texto sobre o ciclo de vida profissional dos professores, aponta que há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, entretanto ele opta por uma perspectiva que chama de clássica, que é a da "carreira". Entre a literatura consagrada sobre o assunto, aponta, por exemplo, Super (1957) que diz que:

> (...) conseguem-se delimitar uma serie de "seqüências" ou de "maxiciclos" que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Insto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam, todas (SUPER, 1957, apud HUBERMAN, 1992, p.37).

Huberman (1992) nos diz que, o conceito de carreira apresenta vantagens diversas. Além de permitir comparar pessoas no exercício de diferentes profissões, ele é mais restrito e mais focalizado que o estudo da vida de uma série de indivíduos. Logo, para o autor (1992, p.38) "o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, o processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades".

A inserção do *antigo professor* no mercado de trabalho se faz somente após sua formação na escola técnica – em mecânica, aos 18 anos. Começou a trabalhar numa indústria de máquinas agrícolas, como torneiro mecânico. Em seguida, em outra empresa trabalhou como ferramenteiro, que naquela época, segundo ele, era uma função especializada e qualificada. Mudou várias vezes de emprego, sempre buscando empresas de grande porte, multinacionais e com tecnologias de ponta.

Esse professor ocupou postos de trabalho em supervisão ou chefia. Embora as indústrias nas quais tenha trabalhado fossem prestigiadas no mercado de trabalho e de consumo no Brasil, o professor destacou em que medida as condições de trabalho inadequadas provocaram não só problemas de saúde como também o levou às sucessivas mudanças de emprego. E foram justamente essas condições de trabalho, inadequadas, que o levaram a pedir demissão de seu último trabalho antes do "acaso" o levar ao magistério.

Desempregado, em 1969, é convidado pelo seu antigo professor para trabalhar no colégio técnico da universidade que estava se instalando na cidade. A entrada no colégio não foi como professor, mas como técnico para montar o laboratório de mecânica do colégio, que estava funcionando há dois anos e ainda não haviam encontrado nenhum professor para montar.

> Aí quando eu tava na cidade encontrei com o diretor que era do colégio, faleceu o ano passado, tinha sido meu professor no colégio técnico. Aí ele, o que você está fazendo? Falei olha, eu... Acabei de pedir demissão na Singer, eu falei agora eu vou descansar uns dias e depois eu vou ver o que eu vou fazer. Chegou numa hora boa, nós estamos precisando de uma pessoa como você pra montar o laboratório do [colégio], que faz dois anos que e o colégio está funcionando e não acho nem um professor pra montar (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

Como o salário era menor do que ganhava na última indústria que havia trabalhado, foram oferecidas aulas de fabricação, de desenho e de tecnologia para complementar o salário.

> Aí ele falou então vamos fazer o seguinte, vamos conversar com o diretor da engenharia e vamos conversar com o [reitor da universidade]. Aí fomos lá, nós quatro lá sentamos numa mesa lá, o reitor, o professor da engenharia, o [diretor], conversamos, conversamos, conversamos, aí o [reitor] falou, o [diretor] você não tem aula pra dar pra esse moço além da parte técnica de oficina? Ele me falou tenho desenho, eu tenho tecnologia mecânica... Aí o [professor da engenharia] falou pra mim, você dá essas aulas? Dou. Então faz o seguinte, o contratamos como chefe da oficina e professor por aulas dadas, aí se ele der dez aulas ele vai ganhar dez aulas, se ele der vinte vai ganhar vinte, o número de aulas que ele der (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

O ingresso no magistério se fez mediante convite e não por concurso público de provas e títulos como os mais jovens. O convite do antigo professor reconhecia no antigo estudante um conhecimento como técnico. E por isso ele é contratado pelo colégio com dois contratos distintos, o primeiro é um contrato estatutário (pelo qual já é aposentado como técnico no Centro de Tecnologia da universidade); o segundo é um contrato pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, pelo qual trabalha atualmente como professor.

Entre os antigos professores, se o homem ingressa na docência por indicação do antigo professor que assume uma conotação de "acaso"; a mulher sempre quis ser professora, ela começa a dar aulas particulares de matemática em sua casa aos catorze anos de idade. Interessa-se pela profissão do pai farmacêutico-bioquímico, entretanto não a segue, pois seu pai considerava uma "carreira muito dura" para suas filhas. Tentou ingressar em medicina, não entrou e então devido a grande circulação de informações em sua casa e de sua "rede de relações" ela conhece o curso de Engenharia de Alimentos.

Durante o terceiro ano de faculdade ela leciona em cursinhos, mas quando se forma vai trabalhar para o (ou no?) Ministério da Agricultura com análise de bebidas, assim como o professor antigo experimentou o setor produtivo antes de ingressar na carreira docente.

É importante ressaltar que, desde os catorze anos, a professora antiga dava aulas particulares de matemática em casa e a partir do terceiro ano da graduação começou a lecionar em cursinhos, o magistério se colocava como complementar à sua formação profissional. Não completou o mestrado, pois segundo a professora não era interessante ter o mestrado naquela época, o que importava eram os pontos acumulados pelos cursos. As aulas dadas na sala de sua casa não tinham a configuração de um estudo em grupo, por exemplo, eram realmente aulas, em que a professora cobrava pelo seu trabalho de ensinar.

> Eu ganhava, eu dava aula particular eu ganhava (...), sempre foi você não quer dar uma aulinha, eu [estudava] à noite, então eu dava lá, um passava pro outro, vinha aluno lá não sei da onde, nossa começou vim aluno de tudo quanto é lado, aí eu falei não, mais que dez pessoas eu não, não tenho, não há condição, aí eu comecei dar aula particular de matemática, dei durante todo o meu colegial no comecinho eu não cobrava nada, aí quando eu já tava com mais experiência já comecei cobrar [risos] (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

Depois de trabalhar algum tempo com análise de bebidas foi convidada pelo seu antigo professor de faculdade, através de uma amiga que já era professora no colégio. Entre outras razões, também insatisfeita com algumas condições de trabalho e motivada pela estabilidade que esse trabalho lhe proporcionaria, afinal ela foi contratada como estatutária, e em seu antigo trabalho não possuía estabilidade, ela aceita o convite e ingressa no corpo docente do colégio em 1975.

SLe para o professor de mecânica o emprego no setor público como professor não se colocava como acesso a um emprego estável, mas apenas como possibilidade de um emprego; para a professora de alimentos o emprego no setor público era desejado pela sua estabilidade nas relações de trabalho. Ambos foram contratados como "estatutários".

> Não havia um microscópio no laboratório, então todas as análises que havia, eu vinha aqui pegava as lâminas, montava, chegava fim de semana eu vinha, por que eu tinha um contato aqui, que era uma amiga minha que ela fazia microbiologia aqui, ela dava aula, só que era só técnico, todo fim de semana eu trazia as amostras pra analisar, nesse fim de semana ela falou [professora do curso de Alimentos] o professor que era professor lá na FEA e que era coordenador aqui, que antigamente os coordenadores eram todos da FEA, daqui do colégio, ele está querendo contratar uma pessoa e ele perguntou se você não te querendo vir pra pegar um período, aqui não havia assim carga horária, era

> número de aulas. (...) Aí eu deixei, quando eu falei que eu ia sair, eles queriam que eu *Não*... ah e outra coisa eu não era contratada da CLT nada, era assessor, de maneira que eu não tinha um vínculo empregatício, então um ano que eu fiquei não tinha vínculo nenhum, ganhava-se muito bem, eu ganhava mais do que meu marido ganhava no ITAL, mas em compensação... (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

Ambos os professores antigos, ingressam no colégio da mesma forma, convidados por seus antigos professores.

O *professor novo* iniciou sua trajetória profissional no Hospital Mario Gatti em Campinas, assim como os mais antigos, ele buscou uma carreira externa ao magistério depois que concluiu sua formação profissional. Prestou concurso para professor no colégio e não foi aprovado (o aprovado era seu ex-colega de turma de ensino técnico). Diante disso foi trabalhar em Brasília, no Ministério da Saúde, em um projeto chamado ReforSUS, depois passou para a Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo e em 2000 prestou novamente (e foi aprovado) o concurso para ingresso no quadro de professores do colégio. Segundo ele, o interesse pela docência surgiu motivado pelos treinamentos que realizava no Hospital em que trabalhou.

A *professora nova* aos dezenove anos montou um laboratório no colégio onde estudava durante a realização de um estágio e foi, então, convidada para dar aulas devido ao seu bom desempenho como estudante e sua atuação no laboratório. Ao mudar-se para Campinas foi aprovada em concurso para ingressar nos quadro de professores do colégio em 2001 para lecionar uma disciplina no período noturno. Começou a trabalhar com poucas aulas, a jornada foi se estendendo e hoje não só ministra a jornada máxima de aulas, como também é vice-chefe de departamento. A docência se constituiu no espaço privilegiado de trabalho, ela também trabalha na Faculdade São Francisco desde 2001. Durante a pesquisa a professora estava em licença-maternidade e hoje continua lecionando no colégio.

Das quatro trajetórias a *professora nova* foi a única que seguiu diretamente para a docência, os outros experimentaram outros trabalhos antes de começarem a lecionar, embora a professora antiga tenha dado aulas particulares desde seus 14 anos.

Parece haver, para os quatro entrevistados, situações em que eles experimentam a docência e adquirem o "gosto" pelo trabalho que os qualifica a pleitear o posto de trabalho no ensino. Se o professor antigo ministrou aulas de desenho em cursos livres, a professora antiga dava aulas quando adolescente; o *professor novo* participou de cursos de treinamento e a *professora nova* também deu aulas enquanto estudante parece que

estamos diante de um quadro que os aproxima, todos experimentaram este oficio antes de exercê-lo de forma profissional.

Bourdieu trabalha com o conceito de *habitus*, que segundo Setton (2002, p.3) "surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais". Setton (2002, p.5-6) "nos diz que o conceito de habitus não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável, uma vez que, trata-se de um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências".

> O conceito de *Habitus* surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p.63).

Segundo Ortiz (1994, p.16) o *habitus* se apresenta na forma social e também individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual. Setton (2002, p.65) aponta que "os habitus individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa".

Ortiz, (1994) indica que a efetivação das práticas produzidas nesses espaços, deixam de ser apenas saberes práticos para se configurarem em um comportamento, um *habitus*. Segundo ele, a racionalidade desse fenômeno – o habitus – opera do seguinte modo:

> [...] é o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente "regulamentadas" e "reguladas" sem que por isso sejam os produtos de obediência e regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1972, apud ORTIZ, 1994, p. 15).

A trajetória acadêmica e profissional dos professores pesquisados neste trabalho, aponta que se aprende para ensinar na prática desse exercício. E ainda que é nesse e com esse exercício que se desenvolve o *habitus* professoral.

Segundo o *professor novo* do curso de Equipamentos Médico-Hospitalares quando questionado se o que define a profissão de professor é a licenciatura:

> Oficialmente sim, eu não acredito nisso, inclusive eu não dou aula só aqui, eu dou aula na escola bíblica da minha igreja também, que é um outro contexto, um outro tipo de estudo, não é técnico, mas que exige preparo, planejamento, etc. e tal da mesma forma (*Professor novo*, curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, 2004).

Segundo Setton (2002, p.67) é importante, considerar esse *habitus*:

> (...) um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um habitus como trajetória, mediação do passado e do presente; habitus como história sendo feita; habitus como expressão de uma identidade social em construção.

Ou seja, o *habitus* desses professores foram construídos e continuam se construindo, se modificando ao longo de suas trajetórias.

Ambos os professores jovens ingressaram no colégio mediante concurso público de provas e títulos.

> Eu queria dar aula, acho que quando eu entrei no [hospital] a coisa que mais me deu prazer foi dar treinamento, assim, foi o que me satisfazia de alguma forma, mas não tive oportunidade. Teve um concurso aqui que eu prestei, um concurso ou processo seletivo, não lembro, pra professor em noventa e seis se eu não me engano eu prestei e foi um outro colega meu de turma também daqui do colégio que passou, eu tentei. Aí eu fui pra Brasília, fui trabalhar, tal, quando teve essa outra oportunidade em dois mil, aí deu certo (*Professor novo*, curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, 2004).

No ano de 2006 abriu um concurso para uma vaga no curso de Tecnologia de alimentos. Para lecionar no colégio há um processo de seleção bastante rigoroso[55]. O

[55] Segundo o Edital, o candidato faz uma prova, com 10 questões, escrita para avaliar sua "competência teórico-prática" nas áreas de Engenharia, Tecnologia, Análise, Legislação e Higiene de Alimentos, a duração é de duas horas; em seguida faz uma prova didática de quinze minutos com tema definido com 24 horas de antecedência. A prova de títulos é feita mediante a análise de Curriculum Vitae, que avalia experiência docente e profissional, o conhecimento exigido pela vaga e a titulação do candidato; esta avaliação tem por base: a) o domínio técnico-científico na área requerida; b) reflexão e adequação ao programa institucional do Projeto Pedagógico do colégio; c) possíveis ações desenvolvidas pelo candidato que contribuam para a materialização do Projeto Pedagógico; d) pertinência do candidato para a consecução dos objetivos do Curso. Finalmente o candidato é submetido a uma entrevista com a Banca Examinadora, que avalia a aproximação do candidato com o Projeto Pedagógico do Curso e à Política Acadêmica da instituição; a clareza e consistência do processo de verbalização do candidato e sua competência didática.

colégio tem tornado os concursos mais seletivos, face à oferta de força de trabalho para a docência qualificada na região. A existência de uma universidade pública e várias instituições privadas de ensino superior e as altas taxas de desemprego que o estado de São Paulo (qual é a taxa em que período?) vivencia têm contribuído para aumentar a competitividade por empregos no colégio, segundo entrevista com o diretor. E se observarmos os anos setenta e este concurso, as diferenças ficam mais visíveis.

A forma como os antigos professores ingressaram no colégio nos remete novamente à noção de capital social formulada por Bourdieu (2001), a importância de rede de relações que as pessoas estabelecem em suas trajetórias, uma vez que além de suas qualidades enquanto profissionais, foi também por meio se de suas redes de relações que eles tiveram a oportunidade de terem sido convidados a trabalharem no colégio. Em relação aos jovens, se o acesso ao emprego não foi diretamente conseqüência desta rede de relações, é provável que as relações sociais (colegas de universidade, professores, etc.) tenham possibilitado, também, o conhecimento sobre a abertura de concursos.

Coincidência ou não, as duas professoras de uma forma ou de outra sempre estiveram atreladas à docência, a *professora antiga* dava aulas particulares desde os catorze anos de idade, e a *professora nova* embora formada em engenharia mecânica sempre trabalhou como docente, enquanto os homens, ambos passaram por outros trabalhos até ingressarem na docência.

É importante observar que se pensarmos na influência familiar nas "opções" profissionais desses professores, ao olharmos para a trajetória dos professores antigos, que já possuem filhos em idade de escolher sua profissão, encontramos no caso do professor antigo do curso de mecânica, que saiu de casa ainda garoto, seguindo a opção do irmão, dos seus cinco filhos, três mulheres são formadas em odontologia, um filho está cursando medicina em Santa Catarina e o outro está cursando engenharia agrícola na Unicamp. Podemos perceber que tal como seus pais o incentivaram a buscar uma formação profissional pela escola, ele buscou incentivar a formação dos filhos em nível superior e mais, é possível observar a diversidade de opções de seus filhos. E no caso da professora antiga do curso de alimentos, dois filhos seguiram a engenharia de alimentos e um está cursando direito.

Ou seja, assim como a professora antiga de alimentos pode conhecer e se interessar pela Engenharia de Alimentos, os filhos do professor antigo puderam conhecer

e escolher os cursos de seu interesse e mais, mesmo sem ter que sair de casa ainda garotas, as três meninas optam pela mesma profissão: odontologia, nos mostrando a influencia familiar nas opções de carreira numa outra configuração familiar, numa outra época.

Destaca-se aqui a noção de formação. Dubar (1994) aponta para a importância da relação entre os diversos "sentidos do trabalho" e as concepções da formação. Entre elas, há a formação escolar que é rejeitada por alguns, porque segundo os trabalhadores, ela não estabelece relações com o seu trabalho. A única formação que lhes interessa é a formação prática, diretamente ligada ao trabalho, que parte dos problemas concretos e permite resolvê-los propiciando-lhes um benefício tangível. Ou seja, a formação válida é aquela que desenvolve saberes práticos, úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo seu exercício.

O professor antigo aponta justamente que falta aos jovens professores a prática, a experiência de ter trabalhado em uma fábrica, ou seja, ele valoriza justamente a formação que desenvolve os saberes práticos.

> A maioria dos professores, no começo, eram professores que trabalhavam na indústria, eram professores que tinham feito ensino técnico e depois fizeram engenharia. Hoje, são professores formados dentro de uma universidade, que nunca fizeram um colégio técnico e nunca trabalharam numa empresa (...) (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

Essa valorização da formação privilegiando a experiência e o conhecimento aplicado às situações cotidianas também pode ser encontrada na professora antiga, que relata não só não ter terminado seu mestrado, pois o título de mestre não era interessante naquela época, como enfatiza a importância da aplicação dos conhecimentos que buscava nas disciplinas cursadas na Faculdade de Engenharia de Alimentos para o ensino na sala de aula.

Embora os dois *professores novos* reconheçam o ensino profissional como um trabalho no qual a "utilidade prática" dos conhecimentos seja de extrema relevância, ambos construíram uma carreira acadêmica.

É importante observar que se pensarmos na influência familiar nas "opções" profissionais desses professores, ao olharmos para a trajetória dos professores antigos, que já possuem filhos em idade de escolher sua profissão, encontramos no caso do professor antigo do curso de mecânica, que saiu de casa ainda garoto, seguindo a opção do irmão, dos seus cinco filhos, três mulheres são formadas em odontologia, um filho

está cursando medicina em Santa Catarina e o outro está cursando engenharia agrícola na Unicamp. Podemos perceber que tal como seus pais o incentivaram a buscar uma formação profissional pela escola, ele buscou incentivar a formação dos filhos em nível superior e mais, é possível observar a diversidade de opções de seus filhos. E no caso da professora antiga do curso de alimentos, dois filhos seguiram a engenharia de alimentos e um terceiro está cursando direito.

Ou seja, assim como a professora antiga de alimentos teve a oportunidade conhecer e se interessar pelo curso de Engenharia de Alimentos, os filhos do professor antigo puderam conhecer e escolher os cursos de seu interesse e mais, mesmo sem ter que sair de casa ainda garotas, as três meninas optaram pela mesma profissão: odontologia, nos mostrando a influencia familiar nas opções de carreira numa outra configuração familiar, numa outra época.

O ingresso de professores jovens e antigos ocorreu de maneira diferenciada, mas como prepararam suas primeiras aulas? Em que se apoiaram já que nenhum deles fez licenciatura antes de ingressar na docência?

O antigo professor recorreu ao conhecimento adquirido e aos livros técnicos que ele comprava quando começou a trabalhar, ou seja, ele utilizou os conhecimentos técnicos que havia adquirido durante a sua trajetória escolar e profissional. Ele realizava o que podemos chamar de transposição didática, tornando os conhecimentos técnicos e sua própria experiência em conhecimento escolar, possível de serem "ensinados" na escola, na sala de aula.

> Olha, eu peguei livros técnicos, eu sempre tive livros técnicos, entende? Com a parte de desenho não tinha problema porque eu já tinha curso de desenho, eu já tinha dado aula de desenho, não tive dificuldade. Eu sempre comprava livro, no tempo que eu estudava eu não podia comprar, usava da biblioteca e os professores faziam apostila, essas coisas, então eu..., Mas sempre quando eu tava trabalhando, desde que eu comecei a ganhar então eu passei a comprar alguns livros que eram mais importantes pra mim. Então eu preparava as aulas de desenho, eu tinha o meu melhor livro na época, preparava os desenhos tudo em folha, passava em estêncil, naquele tempo não tinha xérox... Então eu distribuía pros alunos, punha na lousa, explicava, os alunos saiam, aprendiam maravilhosamente desenho, e eles, 'professor, nós nunca aprendemos desenho com facilidade como estamos aprendendo com o senhor'. Por quê? Tem que pegar o ensino do básico, o que é importante e fazer o aluno gostar daquilo (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

A professora antiga também apoiou-se em seu material, mas também observou os colegas e os materiais que esses haviam preparado.

3.3 Inserção e permanência das professoras no ensino profissional

Cabe indagar sobre a inserção e a permanência das duas mulheres no emprego na área de ensino profissional. Ambas evidenciam as formas que lhes permitiram combinar as diferentes jornadas de trabalho – no ensino, na casa e na maternagem –, diferentemente dos colegas homens. (outra preciosidade para o mestrado)

A professora antiga afirma que pode ter uma carreira pelo suporte familiar, ou seja, sua mãe e empregadas (arranjos familiares e classes sociais) que a auxiliaram no trabalho doméstico, para que pudesse trabalhar. A *professora novo* que teve um filho no ano de 2005 mudou-se para São Carlos pelas necessidades de trabalho de seu marido e durante a pesquisa apresentava, à época, dúvidas sobre a carreira, permanece ou não face à educação do filho, embora ela também conte com os serviços de uma empregada, não possui a família próxima para auxiliá-la, seus pais moram em São Paulo. Decidindo-se por não interrmper sua profissão, ela permanece como docente do colégio.

Na discussão sobre o trabalho da mulher emergem as condições em que se podem assegurar as chamadas atividades femininas – cuidar da casa e dos filhos. O professor antigo enfrenta a discussão afirmando que "ajudou" a mulher na educação dos filhos mediante mudança de jornada de trabalho, garantindo sua permanência na ausência da mulher, que também era professora.

Se a professora antiga constituiu uma carreira em função do suporte familiar, isto é, sua mãe e empregadas que a auxiliaram no trabalho doméstico, para que ela pudesse trabalhar, fica o questionamento de como teria sido se ela não tivesse tido esse apoio? Como se daria essa conciliação maternidade-carreira na trajetória de outras professoras do ensino profissional?

O professor antigo nos apontou como poderia se dar essa conciliação ao relatar que ele trabalhava durante o dia e ficava com os filhos na parte da noite, para que a mulher também professora, pudesse trabalhar. Ou seja, eles encontraram um arranjo familiar que permitiu que ambos continuassem as suas carreiras profissionais, mas isso somente depois que a mãe de sua esposa adoeceu e não pôde mais cuidar das crianças.

Será que esse tipo de conciliação (o auxílio do marido) é encontrado nas trajetórias de professoras do ensino profissional?

> Ultimamente eu, por exemplo, em setenta e seis eu parei, foi quando nasceu minha terceira filha, eu cheguei pra minha esposa e falei, olha, um dos dois para, ela também lecionava à noite e deixava com a mãe as três meninas, porque tem uma diferença de idade entre os meninos e as meninas, seis anos, entende? Então eu..., Já estava sendo pesado a mãe dela ficar com três crianças, que a mãe tava um pouco doente e ela começava a dar aula às quinze horas e ia até as onze da noite, eu falei pra ela, olha um dos dois tem que parar. Aí eu vinha pra [universidade], saia de casa às sete horas, chegava em casa às seis horas da tarde, aí eu chegava e ela saia, então eu parei...Eu diminuí a minha jornada pra ela poder continuar, então ela ficava até as seis em casa, ela entrava as sete, seis horas ela ia embora pro colégio, eu chegava e assumia as três crianças pequenas ainda. Então eu ficava ali até ela chegar, ela chegava onze horas, onze e pouco. Agora, depois, ultimamente eu dedico só assim quando eu chego em casa, depois das seis horas, mas eu chegava em casa, eu nunca fui de mandar meus filhos estudarem, eu só chegava, o que você tem que fazer hoje, quais são as obrigações de hoje? (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

Outro questionamento que os achados dessa pesquisa nos coloca é se seria a família (mãe, marido) a única opção de essas professoras conciliarem carreira e maternidade? Ou haveria outras possibilidades ainda não apontadas, como, por exemplo, deixar o filho em uma creche? Ausência de equipamentos sociais como creche é a reivindicação histórica dos movimentos de mulheres, focalizado, sobretudo, para as mães das classes populares.

É importante ressaltar que é justamente a *professora nova* quem chega a pensar na possibilidade de interromper a sua carreira. Esse fato nos leva a questionar sobre o que leva uma jovem professora, uma profissional qualificada (graduação, mestrado e doutorado), tendo conseguido conquistar seu lugar num espaço profissional tradicionalmente "masculino", interromper a carreira em função da maternidade?

Foi possível constatar que há no ensino profissional uma presença pouco expressiva de mulheres, comparativamente com outros níveis de ensino. As representações sobre ser professor do ensino profissional são diferentes das representações sobre ser professor na educação infantil ou no ensino fundamental. Diferente da naturalização de uma profissão "feminina" encontrada nesses níveis de ensino, no ensino profissional as representações são contrárias, trata-se de um espaço predominantemente "masculino". Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio (PNAD)[56] reforçam a tese de que o ensino profissional é um espaço predominantemente masculino.

[56] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2004.

Algumas pesquisas sobre professores apontam que o magistério é uma opção viável para as mulheres que necessitam conciliar os dois percursos – ser mãe e ser professora (Lopes, 1991; Bruschini e Amado, 1988) –, pois o trabalho é geralmente em tempo parcial. Entretanto, tal constatação não é verificada na presente pesquisa.

A possibilidade de conciliação não aconteceu porque o trabalho era em tempo parcial, mas sim porque a professora antiga construiu estratégias familiares que permitiram a ela conciliar a carreira e a maternidade, a mulher e a profissional. O que leva a essa diferenciação? Por que uma buscou estratégias familiares e a outra não?

Uma possível resposta seria novamente a influência da família nos conceitos que essas professoras construíram acerca da maternidade, uma vez que a *professora antiga* relata que sua mãe também teve empregadas para auxiliá-la, e tendo visto o "modelo" da mãe (fez o mesmo, já a *professora nova* não discorreu sobre esse aspecto.

> Minha mãe é dona de casa. Sempre ficou em casa cuidando dos filhos, então a minha mãe trabalhava na farmácia com meu pai, no começo minha mãe aplicava injeção, entendeu? Ela ficou, ela ajudava muito, nos sempre tivemos gente em casa, uma empregada e a minha mãe ficava ajudando meu pai (...) Eles iam para a escolinha, a tarde eles dormiam, mas eu tinha a minha mãe, meu pai tinha farmácia, meu pai em 79 que vendeu né, mas a minha mãe ficava em casa, até então minha mãe, já quando eu me casei minha mãe não ficou muito na farmácia, entendeu, ela ficava mais em casa, mesmo com empregada eu não ia deixar, então eu tinha a minha mãe olhando a empregada que fazia tudo, lavava, passava... A minha mãe só cozinhava (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

E ainda, podemos questionar se é natural esse aspecto da maternagem – o cuidar dos filhos – na vida das mulheres? Badinter (1985) em seu livro *Um amor conquistado – O mito do amor materno* problematiza essa questão, se o amor materno seria um instinto inato, uma tendência feminina inata ou um comportamento social, variável de acordo com a época e os costumes. A autora constata que, contrariando a crença generalizada em nossos dias, o amor materno não está profundamente inscrito na natureza feminina. Observando a evolução das atitudes maternas, a autora verificou que o interesse e a dedicação à criança não existiram em todas as épocas e em todos os meios sociais. Sendo o amor materno, tal como vemos hoje, produto da evolução social. (Badinter, 1985).

Badinter (1985) contribui ainda para essa discussão trazendo uma compreensão da mulher, como uma personagem relativa e tridimensional.

> A mãe, no sentido habitual da palavra (isto é, a mulher casada que tem filhos legítimos), é uma personagem relativa e tridimensional. Relativa porque ela só se

> concebe em relação ao pai e ao filho. Tridimensional porque, além dessa dupla relação, a mãe também é uma mulher, isto é, um ser específico dotado de aspirações próprias que freqüentemente nada têm a ver com as do esposo ou com os desejos do filho (BADINTER, 1985, p.25).

E essa pesquisa mostrou uma relativa dificuldade dessas professoras vivenciarem esse *papel tridimensional,* serem mães, esposas e profissionais.

Nesse mesmo sentido Alba (2000) aponta que quando o casal deseja distribuir seu tempo entre a atividade doméstica e a atividade remunerada (fora de casa) surge a questão de como se dá essa divisão.

> (...) el problema es no tanto cuánto trabajo se dedica al mercado, sino como se reparten la sresponsabilidades familiares. Segun el modelo de división sexual del trabajo, solo es necesario que la mujer tenga uma mínima ventaja en las tareas domésticas (crianza de los hijos) para que se inicie la especialización en el mercado por parte del hombre e en el hogar por parte de la mujer[57] (ALBA, 2000, p.33).

Pensando então o trabalho – no caso a docência na vida dessas professoras –, Kergoat aponta que:

> Para o grupo dos homens, o trabalho assalariado é 'natural', coextensivo ao de virilidade. Ou, em outras palavras, o conceito de trabalho foi pensado de modo coextensivo ao de virilidade. Então, o trabalho em geral e a qualificação em particular podem desembocar na constituição de coletivos. Não dizemos aqui que isto seja fácil, mas apenas que não há solução de continuidade entre grupo dos homens/trabalho/qualificação/virilidade (KERGOAT, 2002, p.50).

Já no grupo social das mulheres, as coisas são bem diferentes:

> No caso destas, autodefinir-se e mostrar-se, individual e coletivamente, como 'qualificadas' é um processo extremamente complexo. As qualificações exercidas pelas mulheres são raramente reconhecidas enquanto tais. O valor atribuído ao trabalho de uma mulher é inferior ao valor socialmente atribuído ao trabalho de um homem (KERGOAT, 2002, p.50-51).

Se tratar de gênero é uma maneira de indicar que o modo de ser dos sexos é uma *construção fundamentalmente social,* o lugar que a mulher ocupa na vida e no mundo sociocultural decorre do sentido que adquirem suas ações nos processos interativos concretos do social. O que a mulher faz não é tão importante quanto o significado que é socialmente atribuído ao que ela faz. (COSTA, 1995).

Scott (1990, p.14 apud COSTA, 1995, p.158) apresenta uma definição de gênero que compreende duas proposições: "o gênero é um elemento constitutivo de relações

---

[57] O problema não é quanto trabalho se dedica ao mercado, mas sim como se repartem as responsabilidades familiares. Segundo o modelo da divisão sexual do trabalho, só é necessário que a mulher tenha uma mínima vantagem nas tarefas domésticas (criação dos filhos) para que se inicie a especialização do homem no mercado de trabalho e na casa por parte da mulher.

sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significados às relações de poder – e implica em quatro elementos".

> O primeiro diz respeito aos símbolos culturalmente disponíveis numa sociedade que "evocam representações simbólicas"; o segundo se refere aos conceitos normativos expressos em doutrinas religiosas, científicas, políticas e de outras naturezas, que incidem sobre a interpretação do sentido dos símbolos, restringindo suas possibilidades metafóricas; o terceiro elemento são as instituições da organização social mais ampla, como o mercado de trabalho, o sistema político, a educação, etc., que contribuem, especialmente nas complexas sociedades modernas, para a construção do gênero e o quarto aspecto são as identidades subjetivas, ou seja, como as identidades de gênero se constroem em cada sujeito particular (COSTA, 1995, p.159).

Sendo assim, as condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas antes, de constructos sociais.

A noção divisão sexual do trabalho foi utilizada para designar uma repartição "complementar" das tarefas entre os homens e as mulheres nas sociedades que eles estudavam, mas foram as antropólogas feministas, as primeiras, que lhe deram um conteúdo novo, demonstrando que ela traduziria não uma complementaridade de tarefas, mas uma relação de poder dos homens sobre as mulheres (KERGOAT, 2003).

Segundo Kergoat (2003, p.55) a divisão sexual do trabalho é, então, "a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo e essa forma é adaptada historicamente e a cada sociedade". Ela tem por características "a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc)". (KERGOAT, 2003, p.55-56).

Segundo a autora, essa forma da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores:

> (...) o *princípio da separação* – existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, e o *princípio da hierarquização* – um trabalho de homem "vale" mais do que um trabalho de mulher. Pensando, entretanto, que as práticas sexuadas são construções sociais, elas são, portanto, resultados de relações sociais, logo, a divisão sexual do trabalho não é um dado rígido e imutável e problematizar em termos da divisão sexual do trabalho não remete, portanto, a um pensamento determinista. (KERGOAT, 2003, p.56).

No colégio podemos observar uma divisão entre cursos e por conseqüência de formação dos professores, quando olhamos para o curso de enfermagem e só encontramos professoras, ou seja, não há homens formados em enfermagem lecionando

no colégio, ou quando olhamos para o curso de mecânica e encontramos somente uma mulher com formação em mecânica lecionando.

Pensando ainda o trabalho e as relações de gênero, segundo Hirata e Zarifian (2003) para as mulheres, os limites temporais se dobram e redobram, trabalho doméstico e profissional, opressão e exploração, se acumulam e articulam, e por isso elas estão em situação de questionar a separação entre esferas da vida – privada, assalariada, política – que regem oficialmente a sociedade moderna.

Segundo Kergoat (2003) a partir do momento em que se passou a analisar o trabalho doméstico como atividade de trabalho com o mesmo peso do trabalho profissional, foi possível considerar simultaneamente a atividade realizada nas esferas doméstica e profissional, e pudemos raciocinar em termos de divisão sexual do trabalho. A autora aponta ainda que, o trabalho doméstico que havia sido objeto de numerosos estudos era muito raramente analisado, fala-se em termos de "dupla jornada", de "acumulação" ou de "conciliação de tarefas", como se fosse somente um apêndice do trabalho assalariado (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 1998, apud KERGOAT, 2003).

Scavone (2004, p.172) em seu livro *Dar a vida e cuidar da vida* que tem como eixo a relação das mulheres com a maternidade, no capítulo *Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero,* trabalha a questão da maternidade como "fenômeno social, marcado pelas desigualdades sociais, raciais/étnicas e pela questão de gênero que lhe é subjacente". Segundo a autora (2004, p.172) temos que levar em consideração a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a sua presença no mundo público e também os impactos que esses fatos trouxeram à instituição familiar, e em conseqüência, à experiência da maternidade.

Segundo Giddens (1993, p. 53, apud SCAVONE, 2004, p.173):

> A "invenção da maternidade" faz parte de um conjunto de influências que afetaram as mulheres a partir do final do século XVIII: o surgimento da idéia de amor romântico, a criação do lar, a modificação das relações entre pais e filhos. Giddens assinala que, no final do século XIX, houve um "declínio do poder patriarcal", com o "maior controle das mulheres sobre a criação dos filhos", referindo-se a um deslocamento da "autoridade patriarcal para a afeição maternal".

Scavone (2004) indica que esse modelo se consolidou então em uma ideologia que passou a exaltar o papel natural da mulher como mãe, atribuindo-lhe todos os

deveres e as obrigações na criação dos filhos e restringindo a função social da mulher à realização da maternidade.

Para a autora, a passagem de um modelo tradicional de maternidade, no qual a mulher é compreendida essencial e exclusivamente como mãe, para um modelo moderno de maternidade em que a mulher também é definida como mãe, *entre outras possibilidades*, ocorreu impulsionada pela consolidação da sociedade industrial. Logo, as contradições existentes ao processo de industrialização e a forma como a mulher ingressou no mercado de trabalho, assinaladas por intensas desigualdades sociais e sexuais, revelam os impactos desse processo nas mudanças dos padrões da maternidade.

Segundo Scavone (1994, p.174):

> No momento em que as mulheres das famílias operárias, no século XIX, começaram a associar de forma crescente o trabalho no lar, instaurou-se a lógica da dupla responsabilidade, que se consolidou, no século XX, com o avanço da industrialização e da urbanização, recebendo por parte das análises femininas contemporâneas a designação de "dupla jornada de trabalho".

A autora (1994, p.184) conclui que a "realização da maternidade ainda é um dilema para as mulheres que querem seguir uma carreira profissional, já que assumem a maioria das responsabilidades parentais". No mesmo caminho, Bruschini e Lombardi, (2001/02, p.164) mostram em seu estudo sobre o trabalho feminino do século XX que "a maternidade é um dos fatores que mais interferem no trabalho feminino, quando os filhos são pequenos, pois a responsabilidade pela guarda, cuidado e educação dos filhos na família limita a saída da mulher para o trabalho remunerado".

Sendo assim, essa pesquisa nos mostrou que para essas professoras a maternidade é sim um fator que pode interferir no trabalho feminino e ao que tudo indica um dilema para as mulheres que querem seguir uma carreira profissional. E que além de homens e mulheres aparentemente construírem estratégias familiares diferenciadas de maternagem e paternagem, há ainda uma diferenciação geracional, uma jovem professora que encontrou dificuldades para conciliar o trabalho e a maternagem e uma antiga professora que teve três filhos e continuou a sua carreira tranqüilamente com o apoio da família[58].

[58] Seria interessante um estudo mais aprofundado sobre como homens e mulheres constroem estratégias familiares diferenciadas relacionadas à maternagem e paternagem.

3.4 Representações sobre a docência no ensino profissional

> Há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. *"Não é apenas uma parte de nós que se torna professor"*, escreveu Sylvia Ashton-Waerner (GOODSON, 2000, p.82, apud ASHTON-WARNER, 1967, p.10-11).

> Um insight aqui, o pintor quando ele vai ensinar os seus aprendizes ele usa um modelo e esse modelo pode ser modelo vivo se ele for pintar um nu, for pintar um retrato, pode ser uma paisagem, pode ser um vaso com flores ou com frutas, mas o professor ele faz parte desse quadro, porque ele não está ensinando uma coisa estática, ele está ensinando um processo, então é como se ele fosse aquele modelo vivo fazendo e um monte de alunos, (...) o professor é pra ser um modelo, não um ídolo, não uma estrela, não um ator, mas um modelo de como realizar aquilo, que aluno pode realizar, porque é ele que tem que realizar e não o professor, então se eu ensino para um aluno algum conteúdo o importante é que ele saiba fazer, ele vai aprender a fazer como eu faço (*Professor novo*, curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, 2004).

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foi possível compreender alguns aspectos da trajetória dos quatro professores entrevistados: as trajetórias de formação e profissionais, a forma como aconteceu a inserção na docência no ensino profissional, a permanecia no colégio, as relações e as condições de trabalho estabelecidas.

Além desses aspectos, foi possível apreender as representações que esses professores constroem sobre a docência. E sobre isso, Souza (1996) nos diz que:

> Entendemos por representação a elaboração subjetiva, mental, que os indivíduos fazem das suas condições materiais de vida. Consideramos que as estruturas econômicas e sociais possuem uma realidade subjetiva incorporada pelos indivíduos quanto a uma realidade objetiva que transcende os agentes sociais que lhe dão visibilidade e concretude. Nesse sentido, '(...) o individual e o social, as estruturas internas da subjetividade e as estruturas sociais externas (...) longe de serem estranhas por natureza e de se excluírem mutuamente, são ao contrario dois estados da mesma realidade, da mesma história coletiva que se depositam e se inscrevem simultânea e indissociavelmente, no corpo das coisas' (Accardo *et alii*, 1986, p.55, apud SOUZA, 1996, p.18-19). As representações individuais, portanto, exprimem uma situação de vida e uma posição social determinadas (BRIOSCHI E REIGO, 1989, p.14, apud SOUZA, 1996, p.18-19).

Souza (1996, p.19) informa ainda que as representações que os professores elaboram a seu respeito em função da auto-imagem e da autovalorização que constroem de sua profissão, baseando-se nas experiências vivenciadas na escola, como local de trabalho, vão "tecendo uma identidade", entendendo identidade como "tudo aquilo que o

sujeito experimenta (sente, interpreta e anuncia) como sendo 'eu' por oposição àquilo que experimenta como ' não-eu'" (FREIRE COSTA, 1987, apud SOUZA, 1996, p.19).

Sendo que, segundo Cardoso (1988, p.14, apud SOUZA, 1996, p.19):

> (...) cada grupo social desenvolve sua identidade afirmando e distinguindo-se de outros grupos. Não existe um 'nós' senão frente a 'eles', os outros. A alteridade é fundamento da identidade e, portanto, ao descrevemos o que é particular, precisamos inseri-lo no contexto de que é parte. É no confronto que as identidades se constroem e não no exercício solitário das práticas coletivas de cada grupo.

Logo, o grupo de professores entrevistados, embasados por suas trajetórias, relações e condições de trabalho também constroem representações acerca de sua profissão. Então o que é ser professor no ensino profissional?

Segundo a *professora nova* de mecânica:

> Professor para mim ele é o educador, ele é aquele que vai além de conseguir transmitir um conhecimento, um determinado conhecimento ele vai formar a pessoa, o cidadão. Eu vejo assim, a mecânica ela forma, ela tem que formar um profissional que tenha uma, um mínimo de ética, essa é a função de quem está...

A professora enfatiza como ela forma esse profissional ético:

> As minhas atitudes em sala, em própria sala, na própria sala, se eu quero o respeito eu dou o respeito, para que ela, para que tenha também, para que ele aprenda que para respeitar o próximo, que ele passe a respeitar todo mundo, em todos os sentidos. É, um exemplo: muitas vezes adolescente adora chegar atrasado, mas então se eu não chego atrasada ele tem que respeitar, eu estou respeitando ele, o horário dele, então ele respeite também a mim e não chegue atrasado (*Professora nova*, curso de Mecânica, 2006).

O *professor novo* do curso de Equipamentos Médico-Hospitalares acredita que o professor está pautado em um tripé, formado pelo conteúdo, pelo método de ensino e pelo relacionamento pessoal.

> Está em cima de um tripé, de conteúdo, de método de ensino e de relacionamento pessoal. Para ele, o professor precisa dominar aquilo que ele obrigatoriamente ele tem que passar, de uma forma ou outra é numa ementa, ou é um Parâmetro Curricular Nacional, alguma coisa que... Define as regras do conteúdo, quais são as habilidades, as competências, aquelas coisas, (...), mas o conteúdo é aquilo que ele precisa estar fazendo com que o aluno aprenda, fazer todo o possível, que na verdade o professor não ensina, o aluno é que aprende, o professor faz ali o papel dele de facilitador disso, ou de alguém que o incentive a pensar sobre aquele assunto e a refletir sobre aquele assunto num sentido mais ou menos correto (...) (*Professor novo*, curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, 2004).

Ou seja, ele vê o professor como um agente facilitador do processo de aprendizagem, mas também como alguém que detém os conhecimentos necessários para

serem aprendidos pelos estudantes. Entretanto, ele releva dizendo que *é difícil a gente falar de correto quando é ensino humano, mas quando é na área de exatas dá pra falar do que é correto.*

E aponta para a importância do método de ensino:

> Além disso, a gente tem um método de ensino, eu posso dominar muito o conteúdo, eu posso falar muito e o aluno não aprender nada porque eu estou preso a um giz ou a uma transparência e muitas vezes a gente precisa usar diferentes recursos, recursos corretos na hora adequada, às vezes uma aula prática vai ensinar muito mais pro aluno um projeto do que a lousa, às vezes a lousa é o método mais adequado sim, por que? Depende do aluno, ele precisa ver passo a passo, principalmente o aluno adolescente eu percebo que eles rejeitam mais a transparência, eles preferem a lousa porque você vai fazendo passo a passo, você volta, agora a lousa você já normalmente ou o quadro branco, um lugar que a gente tem uma péssima caligrafia, uns rabiscos assim, mas é um lugar que o aluno, principalmente o mais novo, está mais acostumado, transparência é um recurso pra uma aula mais rápida, que o aluno já tem alguma base (*Professor novo*, curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, 2004).

Podemos notar a preocupação em "facilitar" esse processo de aprendizagem, buscando as formas adequadas para os momentos e alunos adequados.

Diferente do *professor novo*, o *professor antigo* do curso de mecânica acredita que independente do aluno, há a necessidade de se ensinar a técnica. Questionado sobre o que diria a um jovem professor ele responde que:

> Eu sou sincero, eu ia ensinar o A, B, C pra ele em primeiro lugar, o A, B, C quando nós entramos no primário nós temos que aprender o abecedário, A, B, C, D, pra começar a falar, entende? Então o que eu acho é que dentro de um laboratório de mecânica se eu não ensinar o básico pra ele, como é que ele pega um material e ele transforma aquele material numa determinada peça, dentro das técnicas, não adianta nada, eu tenho que ensinar toda a técnica pra ele, eu tenho que ensinar a postura dele ficar na máquina, como ele prepara a máquinas, os cuidados, segurança do trabalho (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

Se para o *antigo professor* a importância recai sobre o ensino da técnica, o "a-b-c", para a *professora nova* o foco está na segurança tanto pela opção da profissão, quanto pelo domínio do conhecimento.

> Em primeiro lugar eu diria para ele realmente ter certeza se é isso que ele quer, por que, quer queira quer não, o papel do professor é um papel muito importante no perfil do aluno que vai sair, em primeiro lugar ele tem que ter realmente consciência do que ele quer, aí depois disso eu diria pra ele ter muita convicção no que ele esta falando, ele nunca passar, transmitir um conhecimento, ele vai abordar um determinado assunto [nunca] ter aquela atitude de estou na corda bamba por que o aluno percebe, e o aluno ele percebe, ele vai questionar e isso vai fazer com que o professor passe insegurança e na verdade ele deveria ser um porto seguro (*Professora nova*, curso de Mecânica, 2006).

A antiga professora do curso de Alimentos, nos trás a compreensão de que o professor do ensino profissional se diferencia dos outros professores a medida que deve ser mais compreensivo com seus estudantes, uma vez que, eles possuem duas jornadas de estudo diferentes daqueles que cursam somente o ensino médio.

> É um professor dedicado certo, é um professor que ele tem que querer muito assim é, ter muita paciência, pra você lidar com classes bem heterogêneas, ele tem que ter muita compreensão, por que eu vejo o aluno, como que eu recebo assim várias, palavras de aluno, do que eles falam aqui, você tem que ter assim muito, principalmente isso compreensão, por que o aluno ele tem uma carga horária aqui muito grande, então o professor se ele não tiver assim, uma certa compreensão, não é, ele não pode ser igual ao professor de médio quando o aluno vai ali e são poucas matérias, então professor do técnico ele tem que ser dedicado ele tem que ter muita compressão, ele tem que ter muita dedicação certo? Ele tem que se dedicar ao curso e vestir a camisa da escola não é? (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

A professora segue explicando o que seria esse "vestir a camisa da escola":

> Vestir a camisa da escola é você ser uma pessoa que você vive aqui pra todo, pra tudo, você participa, você tem que ser coordenadora não é, você tem que participar de todas as comissões isso é desgastante, uma comissão do vestibular aqui, vamos supor eu sou da parte de divulgação, eu mesmo aposentada, aposentada, de licença ano passado eu fui aí pra milhões, peguei uns quinze, vinte s eu fui visitar, divulgar o certo, e eu acho que o professor do colégio técnico ele tem que ter tudo isso, ele tem que ser completo em tudo entendeu, ele tem que se dedicar muito a escola, eu... (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

Além da preocupação em relação ao que dizer para um professo iniciante, aparece na fala dos professores a preocupação em motivar os alunos:

> A questão da disciplina, do comportamento do aluno em sala de aula, sempre é complicado né, porque é uma coisa que te desafia, você não pode ser muito rigoroso porque às vezes você perde o aluno e você também não pode ser muito liberal, que você ganha o aluno, mas não passa nada pra ele né, isso é um desafio diário né de você sentir como que está a classe, como que eu posso motivar a classe a está acompanhando a aula e efetivamente está passando aquele conteúdo, mas não porque eu estou falando, mas de alguma forma sentir a classe em relação às dúvidas né, *gente, vocês entenderam?* Essa é uma pergunta que muitas vezes o ficar sem resposta é perigoso, é melhor que um, dois, falem assim, *ó eu tenho uma dúvida* (...) (*Professor novo*, curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, 2004).

O *professor antigo* do curso de mecânica, apesar de ter muito prestígio em sua carreira na indústria, vai para o ensino profissional e lá permanece até hoje, e em sua fala podemos ver o fascínio pelo ensino e pelo estudo:

> Não, eu sempre comprava livro, no tempo que eu estudava eu não podia comprar, usava da biblioteca e os professores faziam apostila, essas coisas, então eu... Mas sempre quando eu tava trabalhando, desde que eu comecei a ganhar então eu passei a comprar alguns livros que eram mais importantes pra mim. Então eu preparava as aulas de desenho, eu tinha o meu melhor livro na época, preparava os desenhos tudo em folha, passava em estêncil, naquele

> tempo não tinha xerox... Então eu distribuía pros alunos, punha na lousa, explicava, os alunos saiam, aprendiam maravilhosamente desenho, e eles, *professor, nós nunca aprendemos desenho com facilidade como estamos aprendendo com o senhor.* Por que? Tem que pegar o ensino do básico, o que é importante e fazer o aluno gostar daquilo (*Professor antigo*, curso de Mecânica, 2004).

Questionada sobre qual aspecto de sua profissão a deixa feliz, a *professora antiga* do curso de Alimentos, insiste na importância do professor ser compreensivo e diz que:

> Não por ser varias oportunidades, pode ser que algum professor fale ela é boazinha, mas não é ser boazinha, eu sou uma pessoa compreensiva com o aluno entendeu? Eu sou daquele professor que vai à lousa escreve, e, eu começo, eu não sei eu era até contra o professor que ía lá passa slide, por que eles falavam *nós dormíamos na aula*, entendeu? (...) um aluno de médio que tem catorze, quinze matérias, se você pegar uma aula e apagar a luz e começar a projetar você não dá nada você entendeu? Você tem que entender o aluno nesse ponto, ele dorme, você explicando às vezes você vê um aluno lá cochilando, eu dou aula agora a uma hora da tarde, química orgânica, eu preciso fazer malabarismo, brincar com aluno, fazer de palhaça, *ah num sei o que...* Então tem que levar o aluno, o professor tem que levar nesse tom não é. Eu já tive vários depoimentos de aluno, eu recebi um recado de uma aluna, aí ela falou *professora você acredita que eu uso seu caderno*, eu falei não, mas não pode você tem que renovar, você tem mudar eu falei, entendeu (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

Entretanto, será que a profissão docente é feita somente de momentos felizes? Questionada sobre quando fica triste nessa profissão ela responde que:

> Muito pouco eu fiquei triste [risos], vou falar com sinceridade, tanto que eu, que e, eu fico triste quando eu não estou dando aula. A minha profissão. Por que eu estou aqui daqui não é só pelos onze por cento[de aumento] não, que eu começai a ganhar esses onze por cento agora faz pouco tempo eu nem sabia...Então eu estou aqui por que eu gosto de dar aula. Eu me sinto bem dando aula, eu me sinto bem com o aluno aprendendo, então eu não tenho, ponto ruim mesmo é ficar sem dar aula, acho que vai ser difícil pra mim (...) (*Professora antiga*, curso de Alimentos, 2006).

Se pensarmos como esses professores estão construindo essa profissão *ser professor de um colégio técnico*, podemos dizer que em determinados momentos eles oscilam entre serem professores ou engenheiros, ou técnicos. Enquanto o professor de Equipamentos Médico-Hospitalares se define profissionalmente como engenheiro:

> Entrevistador: Quando você preenche o seu imposto de renda o que você coloca em profissão?
> Entrevistado: *Eu sou engenheiro.*
> Entrevistador: Engenheiro?
> Entrevistado: *Eu sou engenheiro.*
> (*Professor novo*, curso de Equipamentos Médico-Hospitalares, 2004).

É visível a grande adesão desse grupo ao ensino técnico, "vestindo a camisa do colégio", como aponta a *professora antiga* do curso de Alimentos ou como registra a *professora nova*, compreendendo-se como professores:

> Entrevistador: Como é que você se apresenta socialmente, engenheira ou professora?
> Entrevistado: Professora.
> Entrevistador: [Professora ou professora de engenharia mecânica?]
> Entrevistado: Como professora [entonação firme].
> Entrevistador: Professora...
> Entrevistado:: Como professora.
> (*Professora nova*, curso de Mecânica, 2006).

Apesar de qualquer adversidade, seja a ênfase que foi dada ao ensino médio após a reforma, ou o curso muito teórico por falta de um laboratório adequado, ser professor no colégio é uma profissão que eles acham que qualifica, que proporciona prazer, que possibilita aprender e conhecer.

Considerações Finais

O Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em três capítulos apontou os caminhos e os resultados da pesquisa de iniciação científica desenvolvida nos anos de 2005 e 2006, mas, principalmente colocou alguns questionamentos que poderão ser aprofundados por outras investigações.

No primeiro capítulo, além de um pequeno histórico do ensino profissional no Brasil, Estado de São Paulo e em Campinas, com base nos textos de Luiz Antonio Cunha e Silvia Manfredi (2002), textos históricos e também nos depoimentos dos *antigos professores* foi possível apreender um pouco sobre a história do colégio analisado. Percebemos que se o colégio é criado com o intuito de formar trabalhadores para a indústria, é possível notar que esse objetivo vai se modificando ao longo do tempo, formando hoje estudantes que seguem em sua maioria para a universidade.

Na fala dos entrevistados, pudemos perceber de que modo a legislação penetra no interior da escola e como esta encontra formas de se adaptar às disposições legais. O diretor do colégio (2004) nos apresenta claramente como esse se organizou para manter a concepção de ensino técnico integrado, isto é a formação técnica realizada em articulação com a formação geral, após o decreto que separou a educação profissional da educação básica (2.208/97). A solução encontrada segundo ele foi a criação de duas matrículas – uma para o ensino médio e outra para o ensino técnico –, e a organização do horário que anteriormente possuía disciplinas do ensino médio e técnico mescladas em todos os horários, de forma que as disciplinas por série e curso fossem reunidas em períodos distintos – manhã ou tarde.

Os *professores antigos* apontam que após essa mudança provocada pelo decreto 2.208/97, foi dada ênfase às disciplinas do ensino médio, o que para ambos significou a redução do número de aulas dadas.

No segundo capítulo, a escola que foi compreendida como um local de trabalho, isto é, onde os sujeitos estabelecem relações de trabalho. Abordaram-se as relações e as condições de trabalho, buscando apreender as condições nas quais o professor exerce sua profissão.

E através da descrição da organização do trabalho no colégio, dos cursos e currículos, dos espaços ou ambiente de trabalho, das relações que se estabelecem no cotidiano, e também dos estudantes e professores que ali trabalham, pudemos conhecer um colégio que embora apresente, segundo os professores entrevistados, problemas principalmente relacionados ao seu espaço físico, é um local no qual trabalham professores altamente qualificados, que recebem bons salários, se comparados aos seus colegas de profissão.

Na fala desses professores identificamos a liberdade que possuem para escolher a forma e os materiais com que trabalhar, seja a *professora nova* de mecânica adaptando livros da área de engenharia para suprir a falta de bibliografia nacional em sua área (mecânica) e mantendo a sintonia com os conhecimentos tanto da indústria bem como da universidade ou mesmo o *professor novo* que diante da impossibilidade de trabalhar com os equipamentos disponíveis no hospital utiliza o *software* que desenvolveu em seu mestrado para trabalhar com os alunos.

Diferente da década de 1970 em que a maioria do corpo docente era estatutário observamos hoje uma maioria de professores contratada pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. E se a forma de contratação mudou a formação dos docentes também sofreu modificações ao longo desse tempo. Em 1970 o corpo docente era formado em sua maioria por técnicos ou graduados, justamente aqueles que trabalhavam no "chão de fábrica". Hoje nos anos 2000 uma quantidade significativa de mestres e doutores seguiu para a docência no ensino profissional, restando somente dois professores com formação técnica no colégio.

A diferenciação em relação à formação ocorre também na questão de gênero. Se na década de 1970 as professoras lecionavam somente disciplinas relacionadas ao ensino médio, hoje elas estão presentes também nas disciplinas do ensino técnico e ainda que elas se concentrem em cursos compreendidos socialmente como femininos, como é o caso de Enfermagem e Engenharia de Alimentos, elas encontram-se presentes também em cursos compreendido socialmente como masculinos, como é o caso da professora de mecânica entrevistada pela pesquisa.

Entretanto, diferente dos homens cuja maioria é formada em engenharia, das 53 professoras somente 7 possuem formação nessa área, com destaque para engenharia de alimentos e todas as engenheiras possuem pós-graduação, o que não ocorre no caso dos professores engenheiros. Esse seria esse um indício de que as mulheres precisam

escolarizar-se mais para ingressar na profissão? Caberia aqui uma análise mais aprofunda tanto sobre a formação desses profissionais, como também desse campo específico de ensino: a educação profissional.

Se há diferenciações entre os professores, encontramos distinções também no corpo discente do colégio. Composto atualmente desde jovens de 14 anos até adultos (com mais de 50 anos), percebemos nas falas dos professores que além de ter havido uma mudança nos objetivos dos alunos da década de 1970 que tinham como metas a formação profissional e a entrada no mercado de trabalho, e os estudantes de hoje cuja maioria tem como objetivo o ensino superior; há ainda uma distinção de perfis observada dentro do grupo dos alunos atualmente: os alunos que realizam o ensino técnico e o médio no colégio, e aqueles que ou cursam o ensino médio fora do colégio ou já concluíram o mesmo.

Ao pensarmos o trabalho docente no ensino profissional e analisarmos os professores do colégio, encontramos o *trabalhador intelectual* de que nos fala Cabrera e Jaén (1991), professores que enfatizam a autoria das aulas, a criatividade para lidar com as dificuldades encontradas na realização de seu trabalho. Isto é, encontramos neste colégio professores que parecem resistir criando respostas às condições de trabalho e às formas de controle sobre o conteúdo de seu trabalho. Como apontamos no capítulo, o trabalho destes professores parece distanciar-se daquele massificado que levou, segundo Enguita (1991) a um processo de proletarização.

No terceiro capítulo analisamos as trajetórias de formação e profissional, que ao que pudemos ver são construídas na tessitura das relações familiares e nas condições sociais e econômicas de cada um deles. A influencia da família se tornou um aspecto fundamental para a compreensão das trajetórias dos quatro professores.

Assim como apontado anteriormente, a noção de trajetórias foi construída a partir de Pierre Bourdieu, compreendendo-a como uma trama ou uma rede de acontecimentos que se entrelaçam, as narrativas dos professores colocam em evidência as situações familiares, a rede de relações sociais (entre elas a escola), a origem social o sexo e a idade. Abordou também as trajetórias profissionais, tratando do recrutamento de professores (a inserção) e da construção das carreiras (a permanência no magistério) dos quatro professores.

É possível perceber uma diferença importante entre os *jovens* e os *antigos professores* em relação ao ingresso no colégio. Enquanto os antigos professores ingressaram convidados por pessoas que conheciam, ou seja, através de suas redes de relações; os *professores novos* ingressaram por meio de concurso público de provas e títulos.

Em relação a permanência desses na docência do ensino profissional, essa pesquisa mostrou que para as professoras a maternidade se apresentou como um fator que pode interferir no trabalho e ao que tudo indica se configura como um dilema para as mulheres que querem seguir uma carreira profissional. Nesse sentido seria interessante futuramente aprofundar essa questão: por que homens e mulheres aparentemente constroem estratégias familiares diferenciadas de maternagem e paternagem?

E por fim, apresentamos a discussão sobre as representações que os professores constroem a partir das vivências destas relações e condições de trabalho. Ao pensarmos de que forma esses professores estão construindo essa profissão *ser professor de um colégio técnico*, podemos dizer apesar de em determinados momentos oscilarem entre serem professores ou engenheiros, ou técnicos, ao mesmo tempo é visível a grande adesão desse grupo ao ensino técnico, "vestindo a camisa do colégio", como aponta a *professora antiga* do curso de Alimentos.

Mais do que apontar os principais resultados da pesquisa, o que já foi realizado ao longo do trabalho, é preciso ressaltar a relevância destes no sentido de possibilitar maiores reflexões sobre os aspectos analisados, não só em um grupo específico, de quatro professores, mas em relação à docência no ensino profissional. Assim, este estudo mais do que achados de pesquisa, proporcionou o surgimento de novas e instigantes questões. Deixamos então, algumas questões a serem pesquisadas em outras investigações:

É possível pensar em carreiras construídas somente no magistério de ensino profissional? Este ensino, pelas suas características não seriam espaços de trabalho onde cruzam profissionais de diversas áreas, à semelhança do ensino universitário, onde a formação acadêmica define as carreiras e as noções de pertencimento a grupos profissionais? Afinal, quem são os professores da educação profissional? O fato de as mulheres se afirmarem como professoras, se dedicarem à docência, em detrimento de outros campos, nos permitiria dizer que as carreiras são femininas? A ocupação de postos de trabalho de direção ou coordenação pelos homens nos permitiria dizer que a carreira é

masculina, mas a profissão é feminina, embora estes homens não se compreendam como integrantes da profissão professor? Como as relações de gênero interferem na construção das carreiras? O afastamento para a maternidade e maternagem interferem de que forma nas carreiras? Afinal qual é o espaço dos professores na sociedade brasileira para além da denúncia das condições de trabalho?

Referências Bibliográficas

ALBA, A. Entre la família y el trabajo. In: *La riqueza de las famílias. Mujer e mercado de trabajo en la España democrática.* Editorial Ariel, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa educacional.* Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar.* Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. A construção do objeto de pesquisa na Sociologia. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.) Reflexões sobre a pesquisa sociológica. *Textos Ceru*, 8, 2ª. Série, 2001.

APPLE, Michael W. e TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In: *Revista Teoria & Educação: Dossiê Interpretando o Trabalho Docente.* n.4, 1991.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família.* Rio de janeiro: Zahar Editores, 1981.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALANDIER, G. *Le désordre. Éloge du mouvemente.* Paris: Fayard, 1988.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do Mundo.* Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação.* Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação.* Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: FCC/DPE; Cortez, n.64, fev. 1988.

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. In: *Revista Teoria & Educação: Dossiê Interpretando o Trabalho Docente.* n.4, 1991.

CARDOSO, Ruth. (Org.). *A Aventura Antropológica.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARVALHO, Marília Pinto de Carvalho. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.* São Paulo: Xamã, 1999.

CAVACO, Maria Helena. Oficio do professor: o tempo e as mudanças. In: NOVOA, Antonio (org.). *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, 1991.

CAVACO, Maria Helena. *Ser professor: fases de vida e percursos.* Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

CORREA, Maria Laetitia; SARAIVA, Luiz. Relações de trabalho. In: FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. *Dicionário da educação profissional.* Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo – uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores das classes populares.* Porto Alegre: Sulinas, 1995.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.* São Paulo: Editora da UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, L A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.* São Paulo: Editora da UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A questão da análise no processo de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.) Reflexões sobre a pesquisa sociológica. *Textos Ceru*, 8, 2ª. Série, 2001.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).* São Paulo: ed. Vértice, 1988.

MACHADO, Claudia Denardi. *Reforma curricular e o ensino de historia nas escolas do Centro Paula Souza.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANARIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho.* Porto: Porto Editora, 1997.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia.* Lisboa: edições 70, 1980.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Revista Teoria & Educação: Dossiê Interpretando o Trabalho Docente.* n. 4, 1991.

ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante.* São Paulo: Cortez, 1989.

FERRETTI, C.J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 59, agosto 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil.* Campinas: Papirus, 2003.

GOMES, Eustáquio. O Mandarim: historia da infância da Unicamp. São Paulo: Editora da Unicamp, 2006.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna.* São Paulo: Loyola, 1992.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história.* São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HIRATA, Helena, ZARIFIAN, Philippe. O conceito de trabalho. In EMILIO, Marli; TEIXEIRA, Marilene; GODINHO, Tatau. (Org.). *Trabalho e Cidadania ativa para as Mulheres.* São Paulo: Prefeitura Municipal Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

HIRATA, Helena. Por quem os sinos dobram? Globalização e divisão sexual do trabalho. In EMÍLIO, M. e outras (org.). *Trabalho e Cidadania Ativa para as Mulheres, Coordenadoria Especial da Mulher.* São Paulo: Prefeitura Municipal Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992.

HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira de. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero.* Campinas: Papirus, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias de análise. In: *Revista Teoria & Educação: Dossiê Interpretando o Trabalho Docente.* n. 4, 1991.

KERGOAT, Daniele. A relação social de sexo. In *Revista Proposições Dossiê: Mudanças nas Relações de Trabalho, Relações Profissionais e Formação.* n. 37, janeiro/abril, 2002.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In EMILIO, Marli; TEIXEIRA, Marilene; GODINHO, Tatau. (Org.). *Trabalho e Cidadania ativa para as Mulheres.* São Paulo: Prefeitura Municipal Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Documentos e depoimentos na pesquisa histórico-sociológica. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.) Reflexões sobre a pesquisa sociológica. *Textos Ceru*, 3, 2ª. Série, 1992.

LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola.* São Paulo: Cortez, 2001.

LOMBARDI, Maria Rosa. ; BRUSCHINI, Maria Cristina. Aranha. Instruídas e trabalhadeiras. Trabalho feminino no final do século XX. *Cadernos Pagú*, Campinas, n. 17/18, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. In: *Revista Teoria & Educação: Dossiê Interpretando o Trabalho Docente.* n.4, 1991.

LOUREIRO, Carlos. *A docência como profissão – cultura dos professores e a (in) diferenciação profissional.* Porto: Asa editorial, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *Na trama do cotidiano em ciências sociais.* In Cadernos CERU, Série 2 n.5, 1994.

MELLO, Silvia. Pensando o cotidiano em ciências sociais. In *Cadernos CERU*, Série 2. n.5, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

MORAES, Carmen Sylvia V.; ALVES, Júlia F. (orgs). *Escolas Profissionais Públicas do estado de São Paulo: Uma História em Imagens (Álbum Fotográfico).* São Paulo: Centro Paula Souza, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais; notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 3, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs). *Família e Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1995.

PERETZ, Henri. *Métodos em sociologia*. Braga: Temas e Debates, Actividades Editoriais, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. São Paulo. *Textos CERU*, Série 2, n.3, 1992.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

RODRIGUÊS, Sonia de Deus. Resenha Histórica: estudo do tombamento do prédio da Escola Industrial de Rio Claro, processo nº 22 98/82 CONDEPHAAT.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização dos filhos – O estudante trabalhador. In NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). *Família e Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RUBEGGA, Cristina Cimarelli Caballero. *A reforma da educação profissional de nível médio e a formação do técnico em química: retrospectiva e perspectivas de uma profissão*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M.; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCAVONE, Lucila. *Dar a vida e cuidar da vida: feminismo e ciências sociais*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SEGNINI, Liliana e SOUZA, Aparecida Neri. *Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos*. Projeto Temático, 2004.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, 2002. nº20.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, 2005. nº29.

SOUZA, Aparecida Neri. *Sou professor, sim senhor!* Campinas: Papirus, 1996.

SOUZA, Aparecida Neri. Trajetórias de professores da Educação Profissional. In *Revista Pró-Posições*, v. 16, n. 3 – set/dez, 2005.

SUCKNOW, Celso da Fonseca. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, 1962.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de Professores.* Campinas: Papirus, 2002.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 26, n.90, p.107-125, jan./abr. 2005.

VILLA, Fernando Gil. *Crise do Professorado.* Campinas: Papirus, 1998.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil: 30 anos depois.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação em Ação)

WHITAKER, Dulce, C. A. Análise de entrevistas em pesquisas com história de vida. In *Textos CERU*, Série 2 n.11, 2000.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs). *Família e Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Documentos Pesquisados

COLÉGIO. *Manual de orientação dos alunos 2004.* Campinas: Colégio Técnico, Unicamp, fevereiro 2004.

COLÉGIO. *Manual do candidato – processo seletivo 2005.* Campinas: Colégio Técnico, Unicamp, 2005.

COLÉGIO. *Manual dos Alunos Colégio.* Colégio Técnico, Unicamp, fevereiro de 2005.

COLÉGIO. *Planejamento Estratégico do Colégio Técnico de Campinas da Unicamp.* Disponível em: < http://www.colégio.Unicamp.br/>. Acesso em 20 de Outubro de 2005.

COLÉGIO. *Regimento Interno do Colégio Técnico de Campinas*, Campinas: Colégio Técnico, Unicamp, 2003.

COLÉGIO. *Revista do Colégio 2008.* Colégio Técnico, Unicamp, 2008.

CONDEPHAAT, Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arquitetônico, Artístico e Turístico do Estado. Secretaria da Cultura. Processo de Tombamento do Colégio Técnico da Unicamp, 1983.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Resenha Histórica. Processo de Tombamento do Colégio Técnico da Unicamp. Centro de Memória da Unicamp, Campinas, 1983.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Relatório Comissão Organizadora da Universidade Estadual de Campinas.
Disponível em: <http://www.unicamp.br/siarq/pesquisa/comissao_organizadora.pdf>. Acesso em 20 de Junho de 2008.