

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANDRÉA SOUZA MARZOCHI

**PROFESSORES NA FUNDAÇÃO CASA:
CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO**

**CAMPINAS
2009**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉA SOUZA MARZOCHI

**PROFESSORES NA FUNDAÇÃO CASA:
CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação da Professora Doutora Aparecida Neri de Souza.

Professora Dra Aparecida Néri de Souza – Orientadora

Professora Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – 2ª Leitora

Campinas
2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação / UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M369p

Marzochi, Andréa Souza.

Professores na Fundação Casa: condições e relações de trabalho /
Andréa Souza Marzochi. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Aparecida Neri de Souza.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fundação Casa. 2. Relações de trabalho. 3. Mercado de trabalho. 4.
Relações de gênero. 5. Trabalho docente. I. Souza, Aparecida Neri. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-023-BFE

*Dedico este trabalho ao meu
porto seguro, minha avó Maria
Inês Marzochi. Sem a senhora
nada disso seria possível!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por esta existência.

Agradeço ao meu avô, por fazer sempre diferente e ser a diferença na minha vida.

Agradeço aos meus pais, Carlos e Maria, pelo amor e pela coragem.

Agradeço aos meus tios e tias: Vagner e Rosana, Denise e Valdimir, não por substituírem, mas por completarem na minha vida.

Agradeço as minhas irmãs e ao meu irmão: Gorda (Isabel), Meury (Mariane) e Paulinho (Paulinho para sempre).

Agradeço ao meu *namorado* Fabiano, meu melhor amigo, companheiro e ouvinte, por ser a parte boa da vida.

Agradeço a professora Néri, por acreditar no meu projeto.

Agradeço a Fundação CASA e a todos os seus funcionários, por permitirem a realização da pesquisa.

Agradeço a Cilene, pelos esclarecimentos, pela atenção e disposição sempre.

Agradeço a todos os professores da unidade que me receberam em suas salas de aula, nos HTPC's, e aceitaram fazer parte da pesquisa dando importantes depoimentos, sem os quais não conseguiríamos concluir a pesquisa.

Agradeço a todas as amigas de dentro: Carla (irmã gêmea?), Carmem (companheira de congressos), Simone (companheira de TCC) e Má (companheira de idéias); as amigas de fora: Vanessa (meu exemplo), Ana Paula e Sandra (as monitoras Super - Poderosas) e a Betinha (minha mãe campineira); as companheiras e companheiro de grupo de pesquisa: Juliana, Camila, André, Liliane, Marcela, Michele e Suzana.

Agradeço a Lauren, pelas aventuras, pela sinceridade e principalmente por ter sido a minha família campineira desde o início.

Agradeço a todos que não tiveram seus nomes citados, mas que de alguma maneira me ajudaram a fazer deste trabalho uma importante conquista.

Miguilim olhou. Nem podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo era novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãozinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando pelo chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo...

RESUMO

A pesquisa busca compreender as razões que levam professores, vinculados a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a optarem e permanecerem lecionando numa instituição dirigida a ressocialização de um grupo social composto por jovens infratores, dos quais apenas 30% freqüentavam a escola. Para compreender por que e o que significa trabalhar na Fundação CASA estudou – se as condições e organização do trabalho docente numa unidade da Fundação situada na cidade de Campinas - SP. Tendo como referencial teórico o campo da sociologia do trabalho e da educação, a pesquisa trabalhou com a documentação fornecida pela própria Fundação e com depoimentos orais dos professores. Escolhemos uma unidade da Fundação e nela fizemos uma profunda observação das aulas e dos HTPC's, buscando compreender o cotidiano do professor e das professoras que nela lecionam, além de entrevistas semi – estruturadas com três professoras e o único professor da unidade, para entendermos quais são as singularidades e as similitudes das representações que estes têm do seu local de trabalho. Pudemos perceber com a pesquisa que há diferenças importantes no trabalho em instituições educativas dirigidas aos grupos sociais compostos por jovens e crianças infratoras ou delinqüentes. Este estudo pretende viabilizar a compreensão das diferentes possibilidades de realização da profissão docente, como o trabalho em contextos precarizados informa ou interfere na vida e na profissão.

Palavra Chave: Relações de trabalho; Mercado de trabalho; Relações de gênero, Trabalho Docente; Fundação Casa.

ABSTRACT

The research tries to understand the reasons why teachers, linked to the São Paulo State Department of Education, choose and continue teaching in a institution addressed the rehabilitation of a social group composed by young offenders, of whom only 30% attended a school. In order to better comprehend why and what it means working at Fundação CASA it was analyze studied the conditions and organization of the teacher's work in a unit of Foundation located in Campinas city - SP. Having as theoretical background the field of sociology of work and education, the research worked with the documentation provided by the Foundation and with teacher's oral declarations. It was choose an unit of the Foundation and there it was done a deep observation of the classes and HTPC's, trying to understand the quotidian of the teachers who teach in it, besides semi - structured interviews with three female teachers and the only male teacher of unit , to comprehend what are the similarities and singularities of representation that they have of their work place. It was possible to realize with the research that there are important differences in working at educational institutions directed to social groups composed by young and children offenders or delinquents. This study intends to facilitate the understanding of the difference possibilities of performing of the teaching profession, as well as the work in precarious contexts informs or interferes in the life and profession.

Key Words: Work Relationship, Labor Market, Genre Relationship, Teacher Work, Fundação CASA.

LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

Gráfico I. Distribuição dos professores segundo nível de ensino	23
Gráfico II. Distribuição dos professores segundo faixa etária	24
Gráfico III. Distribuição dos professores segundo média de idade em cada nível de ensino	25
Gráfico IV. Distribuição dos professores segundo sexo	26
Gráfico V. Distribuição dos professores segundo sexo e nível de ensino	26
Gráfico VI. Distribuição dos professores segundo vínculo de emprego	28
Gráfico VII. Distribuição dos professores segundo jornada de trabalho	29
Gráfico VIII. Distribuição dos professores segundo a média de renda em cada nível de ensino	30
Gráfico IX. Distribuição dos professores segundo a faixa de renda no trabalho principal e na soma de todos os trabalhos	30
Gráfico X. Distribuição dos professores segundo condição na família	32
Gráfico XI. Distribuição dos professores do ensino público segundo tipo de estabelecimento de ensino que trabalham	36
Tabela I. Quantidade de horas de trabalho dos professores da educação básica	34
Quadro I. Professores Entrevistados	18

SUMÁRIO

Introdução	1
Procedimentos Metodológicos	12
Capítulo 1. Mercado de Trabalho no campo do ensino: os professores da educação básica	21
1.1 Como estão distribuídos os professores do Ensino básico?	23
1.2 Qual a idade dos professores nas escolas públicas?	23
1.3 Qual o sexo dos professores?	25
1.4 Qual o salário dos professores?	29
1.5 Qual o tipo de vínculo de emprego dos professores com o Estado?	32
1.6 Quantas horas os professores trabalham?	34
1.7 Onde os professores trabalham?	36
Capítulo 2. A Instituição Escolar como local de trabalho: condições de trabalho dos professores	38
2.1 A Unidade Pesquisada	39
2.2 A Escola como Instituição Total	41
2.3 Quem são os alunos	49
2.4 Quem são os professores?	52
2.5 Como está organizado o trabalho do professor?	55
Capítulo 3. Trajetória de Formação Profissional dos Professores	66
3.1 Trajetórias de Formação	67
3.2 Como os professores construíram suas carreiras?	75
3.3 A docência dentro da Fundação CASA	81
Capítulo 4. Representações sobre o trabalho de professor na Fundação CASA	88
Considerações Finais	96
Referências Bibliográficas	103

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso busca compreender as razões que levam professores de escolas públicas (efetivos ou não) a fazerem parte do quadro de professores da Fundação Centro de Atendimento Sócio-educativo ao Adolescente (Fundação CASA), instituição pública destinada à educação de adolescentes considerados legalmente infratores. Para tanto, investiga as relações e condições de trabalho destes professores dentro de uma unidade da instituição situada na cidade de Campinas.

O interesse pela pesquisa surgiu durante a leitura do projeto temático: *“Trabalho e Formação Profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos”*, financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, desenvolvido durante os anos de 2003 a 2007, coordenado pelas professoras Aparecida Neri de Souza e Liliana Segnini - ambas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural – GEPEDISC, da Faculdade de Educação da Unicamp, na linha de pesquisa Trabalho e Educação.

O projeto das professoras buscava compreender e analisar as mudanças nas formas de regulação e racionalização do trabalho em Artes e Espetáculos, olhando para os músicos e bailarinos e, em Educação, olhando para os professores. Após debater o tema com o grupo de pesquisa construiu - se o projeto, primeiramente como um Projeto de Iniciação Científica financiado pelo Conselho Nacional Científico e Tecnológico – CNPQ, posteriormente como Trabalho de Conclusão de Curso.

Por que trabalhar na FUNDAÇÃO CASA? O que significa trabalhar nesta instituição? Como são formados os professores da FUNDAÇÃO CASA? Como são recrutados? Quem são os trabalhadores desta instituição? O que distingue o professor de outros educadores na FUNDAÇÃO CASA? Quais as condições de trabalho? Como o trabalho se organiza? O que faz o professor numa instituição como a FUNDAÇÃO CASA?

Estas questões orientaram todo o trabalho. Tínhamos como hipótese que os professores se dirigiam à Fundação CASA por vantagens salariais oferecidas pelo Estado.

Uma das grandes dificuldades do projeto foi em relação à bibliografia. As atividades de revisão bibliográfica não encontraram respostas à questão proposta, por ser escassa, dentre a pesquisa sobre as relações de trabalho na FEBEM ou na Fundação CASA, em especial o trabalho dos professores em exercício docente na instituição.

O levantamento evidenciou que são poucos os estudos sobre o trabalho de professores em instituições como a FUNDAÇÃO CASA, a maioria dos estudos são voltados para análise das crianças e jovens internos e suas realidades específicas¹.

Desta maneira, desenvolvemos a pesquisa baseadas nas análises sociológicas do trabalho do professor orientadas pela professora Aparecida Neri de Souza.

¹ Guirado (1980); Maricondi, (1997); Marin, (1988); Vilhena, (1988); entre outros.

Fizemos também um levantamento bibliográfico de obras que tratavam da história da Fundação CASA e um levantamento na hemeroteca na Biblioteca Municipal da cidade de Campinas, para entender como se deu a organização da Fundação ao longo dos anos e como estão distribuídas suas unidades pelo Estado de São Paulo. A partir daí foi possível escolher uma das unidades mais antigas da instituição situada na cidade de Campinas para desenvolver o trabalho de campo.

A escolha da unidade teve como critério o tempo da inauguração da instituição na cidade, isso por que até 2006, a Fundação CASA era denominada de Fundação Estadual do Bem - Estar do Menor, FEBEM - SP. Então, para que a pesquisa pudesse compreender as diferenças que ocorreram com a mudança de nome, foi preciso que se considerasse a unidade que recebeu ambas denominações.

A mudança de nome significou, segundo Lopes (2006), o ponto final da *política de bem - estar de menores*, e abriu espaço para a implementação das medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Por isso a necessidade de considera - la.

A FEBEM - SP teve como antecessores o Serviço de Assistência ao Menor, o SAM, e a Fundação Nacional de Bem - Estar do Menor, a FUNABEM.

Vinculado ao Ministério da Justiça e aos Juizados de Menores, o SAM servia para fiscalizar e controlar os internatos e educandários privados da época, que abrigavam crianças e adolescentes recolhidos das ruas pelo governo. De acordo com Lopes (2006) sua criação esta mais voltada à manutenção da ordem do que à assistência:

“Pautado em bases correcionais, punitivas e polícias, articulando o público e o privado, em toda a sua história o SAM esteve envolvido em escândalos de corrupção e maus tratos, porém, foi com relação aos menores transviados que se tornou uma “estrela de fama internacional”. Conhecido popularmente como “escola do crime” ou “sucursal do inferno”, os internos que por lá passavam eram temidos e considerados de alta periculosidade, sendo marcados para sempre como bandidos cruéis e desalmados.” (Rizzini; Rizzini, citado por LOPES, 2006, p.27)

Com o golpe de 1964 o serviço foi substituído pela FUNABEM. Isso ocorreu em razão da criação, ainda em 1964, da lei nº 4.513 que estabeleceu a Política Nacional do Bem - Estar do Menor (PNBEM), tendo todas as suas ações determinadas pela FUNABEM.

Segundo Queiroz (1984) a criação da FUNABEM significou a tentativa de modernização da política de assistência a crianças e adolescentes, que se tornava a cada dia - em razão do aumento da criminalidade nesta faixa etária, durante o acelerado crescimento da industrialização no Brasil - um problema com dimensão nacional.

O SAM deixou como herança, principalmente a “cultura de internação” para a manutenção da ordem. Os internatos e abrigos eram conhecidos como “depósitos de menores”. À FUNABEM cabia, com a mesma cultura hierárquica e centralizadora do SAM, o mesmo modelo de organização, num governo ditatorial e repressivo, continuar primando pela ordem e controle social (LOPES, 2006):

“Nesse contexto, não é de se estranhar que por mais que o discurso da FUNABEM difundisse que a internação só deveria ser o último recurso utilizado, a imensa maioria das instituições destinava - se ao atendimento em regime fechado, ou seja, internatos que em seu dia a dia, eram caracterizados por práticas repressivas e violentas de atendimento à infância e à juventude. Práticas que, como vimos, estavam pautadas em princípios preconceituosos voltados à

população pobre, assim como em propósitos de controle e disciplina do povo.” (p. 28)

A FUNABEM tinha autonomia frente ao Presidente da República e ao Ministério da Justiça, e por ser um órgão normativo (não executa), estimulou no plano estadual a criação das FEBEM’S – Fundação Estadual do Bem – Estar do Menor.

Queiroz (1984), citando o discurso proferido no Instituto Oscar Freire pelo então presidente da FUNABEM, Dr. Mário Altenfelder, trata da finalidade da criação da FEBEM:

“... executar e difundir a Política Nacional do Bem – Estar do Menor (...) é uma entidade disciplinada pela lei, civil, de natureza privada, autônoma, administrativa e financeiramente.” (p. 34)

A FEBEM – SP foi inaugurada 1973, quando o governo do Estado, baseado no Código de Menores institui a “Fundação Paulista de Promoção Social de Menores” o “Pró – Menor”, que em 1976, para se adequar à política da FUNABEM, passou a ser chamado de FEBEM - SP.

Segundo Lopes (2006), desde sua criação, a FEBEM – SP esteve superlotada e enfrentando rebeliões.

Um ano após sua inauguração a FEBEM – SP já era denunciada por tortura e maus tratos. Na época, havia no estado de São Paulo 33 mil internos, quando a “necessidade” era de 360 mil; 96% dos internos eram provenientes da Capital e

existiam 153 internatos em todo o estado, 145 contratados e oito públicos. (Lopes, 2006)

Em Campinas, até o início de 1995 todos os jovens infratores detidos eram encaminhados para um Distrito Policial. A cidade ainda não contava com qualquer unidade da FEBEM - SP na região, a mais próxima era a de São Paulo, para onde eram encaminhados os “menores” à internação. Aqueles que precisassem permanecer em internação provisória tinham de ser liberados por falta de espaço físico adequado.

Este quadro começou a ser alterado quando a FEBEM - SP em 2000 instituiu nova política, objetivando descentralizar suas sedes de internação da Capital. Campinas, que registrava um número alto de jovens abrigados na FEBEM - SP, foi uma das cidades cotadas para acolher uma unidade.

Fazia parte da nova política, estabelecer formas diferenciadas e inovadoras de abrigar e educar os jovens internos; por isso, apesar de vinculada a FEBEM - SP foi criada a Unidade para Adolescentes Infratores (UNIPAI) em parceria com a Igreja Batista, com a Associação Batista Beneficente e Assistencial (ABBA).

Tal como as demais instituições, passado algum tempo de sua inauguração, a UNIPAI apresentou problemas graves de fuga e até denúncias de maus-tratos dos internos, fazendo com que a FEBEM - SP abandonasse a parceria com a Igreja Batista. A partir daí, a unidade voltou a ter o nome de seu órgão administrativo principal: FEBEM - SP.

Em 2006, Campinas possuía duas instituições: a primeira – localizada no Jardim Amazonas - parte do 5º Distrito Policial e caracteriza-se por ser uma UIP (Unidade de Interação Provisória); e a segunda sendo uma UI (Unidade de Internação), a antiga UNIPAI, localizada no Jardim São Vicente, zona sul de Campinas.

Em março daquele ano foram inauguradas mais duas unidades, já com o nome de Fundação CASA, com gestão compartilhada entre a Fundação, ONG'S e o Instituto IBRADES². Elas abrigam jovens trazidos, principalmente, do complexo Tatuapé de São Paulo, o maior estabelecimento da FEBEM. As Unidades de Internação têm como diretor um advogado que atua na área penitenciária do estado há aproximadamente 30 anos.

Estas duas novas unidades estão localizadas na zona norte de Campinas no bairro Santa Mônica e recebem o nome de Anhanguera I e II, as unidades mais antigas continuam situadas nos mesmos lugares anteriormente citados.

A Fundação já foi subordinada a várias Secretarias de Estado: da Assistência Social, do Menor, da Educação e agora, como FUNDAÇÃO CASA, da Justiça e Defesa da Cidadania. A FUNDAÇÃO CASA compreende, segundo os documentos disponíveis no portal da instituição, a Educação como principal meio de integração dos internos às leis e aos costumes da sociedade, isto é, a *ressocialização* dos adolescentes.

² Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Social.

A FUNDAÇÃO CASA deve implantar o proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principalmente pelo artigo 125,

“que atribui ao Estado a função de velar pela integridade física e mental dos internos, além de ter a gestão da unidade para o cumprimento de privação de liberdade, não podendo transferir essa responsabilidade a outras instituições ou entidades privadas” (Monteiro *apud* Mata, 2004)

Nos casos de semiliberdade e liberdade assistida, os internos assistem aulas em escolas estaduais convivendo com outros jovens da sociedade.

“Tal interação social é uma das características intrínsecas destas medidas, que visam o desenvolvimento do adolescente com maior interação com a comunidade, embora ainda sob supervisão ou acompanhamento próximo pelo agente gestor da medida socioeducativa”. (FEBEM, 2007).

Após este mapeamento da instituição e de suas unidades, foi possível organizar o trabalho de campo. Entramos em contato com a direção de uma das unidades, que nos encaminhou para a Divisão Regional da Fundação CASA da Região de Campinas e, após um longo processo de avaliação do projeto de pesquisa, foi possível iniciar as visitas na unidade escolhida.

As visitas na Fundação foram utilizadas para compreender o cotidiano dos professores dentro do seu local de trabalho. Embora não sejam apenas os professores que desenvolvem atividades educativas, eles são o objeto da pesquisa, pois são os responsáveis pela escolarização dos adolescentes. Há um grupo de profissionais contratados pela própria FUNDAÇÃO CASA, os Agentes da Educação, mediante concurso público, de diversas áreas, entre elas Educação Física, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Estes profissionais interessaram a pesquisa somente na sua relação

com os professores. Para compreender o trabalho dos professores foi necessário estudar as condições e a organização do trabalho docente.

Segundo VERÍSSIMO *apud* FIDALGO & MACHADO (2000), por condições de trabalho entende-se as situações, os estados e as circunstâncias para que a atividade de trabalho se realize e se desenvolva. Elas são resultantes de condições do ambiente físico e social. As condições físicas referem-se ao tamanho, a temperatura, ventilação, iluminação e barulho das salas ou local de trabalho, quantidade e características dos educandos (internos), condições do material didático-pedagógico, turnos diários, distância casa-trabalho, condições de higiene, segurança, local de refeições, assim como as condições de uso do corpo no posto de trabalho (SOUZA, 1993, p. 145).

Como as condições de trabalho estão diretamente relacionadas com a organização do trabalho, estudou - se a divisão de trabalho no interior da FUNDAÇÃO CASA (entre os agentes da educação e os professores), a distribuição hierárquica do poder, a organização dos períodos e horários de trabalho, os processos de avaliação e responsabilidades, a utilização de determinados instrumentos de trabalho.

Para apresentar a pesquisa, o texto está dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o mercado de trabalho de professores da Educação Básica a partir do Ensino Fundamental I, baseado nas estatísticas da PNAD 2007.

O segundo capítulo analisa as condições de trabalho dos professores e descreve as peculiaridades do trabalho de professores dirigido à jovens infratores.

O terceiro capítulo analisa as trajetórias de formação e profissional dos professores que trabalham na FUNDAÇÃO CASA. Por trajetórias de formação compreende-se não só a escolarização, mas também como “aprenderam” a exercer o ofício de professor ou de educador nesta instituição; e por trajetórias profissionais, a entrada na profissão (recrutamento), o desenvolvimento da profissão e de carreiras. O estudo das experiências e da formação profissional será feito com objetivo de conhecer sociologicamente a formação e qualificação profissional de cada um dos trabalhadores.

O quarto capítulo analisa as representações que os professores constroem sobre o trabalho. Esta análise permite apreender quem são estes trabalhadores e como vivem a profissão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve como referencial teórico o campo da sociologia do trabalho e da educação, não tendo, portanto como foco os alunos, nem a pedagogia ou didática dos professores.

WENZEL (1994) afirma que as pesquisas dedicadas ao trabalho dos professores fundamentam - se em fatores que tratam apenas da formação dos professores. “A eficiência do ensino é atribuída à eficiência do processo de formação do professor” (WENZEL, 1994 p. 11). Neste sentido a pesquisa analisa o cotidiano e a experiência de trabalho de professores por intermédio da fala do próprio professor, trazendo os elementos que organizam as representações que este professor constrói sobre seu trabalho.

“Ao privilegiar as concepções de cotidiano e de experiência como elementos explicativos na análise sobre o trabalho docente, verificar - se - à que o trabalho não representa apenas meio de sobrevivência” (SOUZA, 1996, p. 72)

O ponto de partida da pesquisa foi o levantamento bibliográfico de estudos sobre o trabalho e a formação de professores em instituições educacionais tais como a FUNDAÇÃO CASA. A partir deste levantamento, foram selecionadas as obras para a realização de leituras e de resenhas mais significativas com o objetivo de estabelecer o referencial de análise do tema. Esta primeira parte da pesquisa teve como resultado o estado da arte sobre o trabalho de professores em instituições como a FUNDAÇÃO CASA, e levantou também estudos sobre relações de gênero, instituições totais e as mudanças no mundo do trabalho.

Convém registrar que o levantamento evidenciou que são poucos os estudos sobre o trabalho de professores em instituições como a FUNDAÇÃO CASA, a

maioria dos estudos são voltados para análise das crianças e jovens internos e suas realidades específicas.

Um exemplo é o acervo digital das faculdades públicas USP, UNICAMP e UNESP, onde foram encontrados livros que visavam a realidade dos internos e sua trajetória tais como:

- GUIRADO, Marlene. *A criança e a FEBEM*. São Paulo: Perspectiva, 1980. 207 p;
- MARICONDI, Maria Ângela (Org.). *Falando de Abrigo: Cinco anos do projeto casa de convivência*. São Paulo: Febem, 1997. 76 p.
- MARIN, Isabel da Silva Kahn (Org.). *FEBEM, família e identidade: o lugar do outro*. São Paulo: Babel Cultura, 1988. 76 p.
- Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (São Paulo). *Menor e a atuação da FEBEM - SP: diagnostico para novos rumos*. São Paulo: Febem, 1976. 427 p.
- VILHENA, Maria do Carmo Janot. *Estudo de alguns aspectos do relacionamento inspetor - menor institucionalizado na FEBEM*. São Paulo: Usp, 1988. 148 p.

Também foram analisados documentos oficiais e estudos produzidos pela FUNDAÇÃO CASA com o objetivo de compreender a organização e as condições de trabalho dos professores: Estatutos da FUNDAÇÃO CASA e da Criança e do Adolescente, Regimento Interno, Portarias normativas, pesquisas sobre quem são os internos e os funcionários. O levantamento e a sistematização destes documentos constituíram - se na segunda parte da pesquisa de iniciação científica.

A partir da sistematização dos documentos e de pesquisas, selecionou - se a unidade a ser estudado para que através desta fosse delineado o contexto de trabalho dos professores, assim como o social, com base nos documentos e bibliografia. Este trabalho de sistematização foi desenvolvido durante os anos de 2007 e 2008, sendo os três primeiros meses da pesquisa financiados por uma bolsa de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPQ. A bolsa foi cancelada por motivos exclusivamente financeiros, porém não significou o cancelado do projeto de pesquisa.

Desta maneira, iniciamos um “estudo de caso”, escolhemos uma unidade, e nela fizemos uma densa descrição das aulas e dos HTPC’s durante o segundo semestre de 2008 e 1º semestre de 2009, buscando compreender o cotidiano do professor e das professoras que nela lecionam, além de entrevistas semi - estruturadas com todos professores, para entendermos quais são as singularidades e as similitudes das representações que estes têm do seu local de trabalho.

De acordo com Trivinos (1992) um estudo de caso: *“... é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa aprofundadamente”*.(p. 1)

Bordan e Biklen (1994) citam Merriam (1988) e complementam a definição: *“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico”*. (p.89)

Vale ressaltar ainda que este estudo de caso fez uso de técnicas de pesquisa do tipo etnográfica, entendendo a etnografia como um método que objetiva descrever uma realidade específica, através da profunda observação de seus sujeitos.

Fonseca (1997) refletindo sobre a importância deste método investigativo em pesquisas da educação, faz a seguinte consideração:

“... o método etnográfico serve como uma maneira interessante para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia – a – dia. Ele provavelmente não poderá cumprir o método etnográfico ao pé da letra. Não terá disponibilidade de passar horas a fio fazendo observação participante. (Muitas vezes, seu contato com o “nativo” é confinado à sala de aula ou consultório.) Não terá o luxo de passar “incógnito” entre seus nativos. Entretanto poderá tomar de empréstimo alguns dos elementos descritos aqui (da etnografia) – o estranhamento, a esquematização, a desconstrução de estereótipos e a comparação sistemática entre casos para chegar a novas maneiras de compreender seus “clientes” e interagir de forma criativa com eles.” (p. 76)

Tendo em vista a técnica de observação – participante do método etnográfico, fomos a campo buscar dados que ajudassem a responder as questões centrais da pesquisa anteriormente apresentadas.

Por isso, podemos enquadrar o estudo de caso aqui descrito como “Estudo de Caso de Observação” (Bordan e Biklen; 1994) ou como “Estudo de Caso Observacional” (Trivinos; 1992).

Ambos definem este tipo de estudo de caso como sendo uma investigação que se apóia principalmente na observação de seus sujeitos pesquisados atuando no campo investigado. No caso desta pesquisa, observou – se os professores ministrando suas aulas para os internos, durante vários dias de aula em diferentes salas, além da observação das reuniões destinadas a planejamento (HTPC).

“Neste tipo de estudo, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra – se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou

nalgum aspecto particular dessa organização.” (BORDAN e BIKLEN, 1994, p. 90)

“Agora não é a organização como um todo o que interessa, senão uma parte dela. Nesse sentido, podem ser objeto da observação participante, aspectos como os seguintes:

a) O trabalho que realiza numa sala de aula de uma escola um grupo de professores...” (TRIVINOS, 1992, p. 12)

A observação foi complementada com entrevistas semi – estruturadas com todos os professores da unidade investigada. Foram oito professores no total, que fizeram considerações sobre o seu local de trabalho e as relações que constroem com ele. Estas ponderações serão importantes para a análise dos dados coletados.

Acreditamos ser esta forma de coleta maneira importante de se obter e compreender dados neste tipo de estudo de caso que se objetivou realizar, visto que apenas o emprego de entrevistas com os professores poderia resultar em dados superficiais da realidade por eles vivenciada. Fonseca (1998), faz a seguinte reflexão:

“O que acontece, então, quando o estudante dispensa a observação participante junto ao grupo social? Emprega, ao invés, uma técnica cortada do “fluxo contínuo da vida cotidiana” – a entrevista, preferivelmente num lugar isolado e com um só informante de cada vez? Como, nessas condições, pode – se esperar captar a dimensão social da emoção? Neste tipo de pesquisa, o peso todo está no discurso verbal do entrevistado. Não vemos assim as inevitáveis (e nada repreensíveis) discrepâncias entre discurso e prática. Perguntando “o que você faz” ou “o que você acha”, recebemos respostas interessantes, que refletem uma dimensão idealizada da sociedade.” (p. 63)

Esta foi uma grande preocupação da pesquisa, que exigiu o emprego das técnicas acima descritas para que se pudesse retratar um fato ainda não investigado pelas pesquisas acadêmicas, da maneira mais verdadeira possível. Consideramos que existem vários pontos de vista de uma mesma realidade, por isso apenas com a

comparação e o cruzamento dos dados coletados tanto nas entrevistas quanto nas observações que alcançamos resultados.

O estudo de caso aqui descrito não faz comparações com outros estudos que investigam os mesmos dados (por serem escassos), portanto, tomamos o cuidado de não cometermos generalizações ao expressar os resultados obtidos na unidade pesquisada.

Assim procedeu - se o trabalho de campo: observações do cotidiano da escola da FUNDAÇÃO CASA (observação dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo e das aulas dos professores) e entrevista com todos os professores da unidade pesquisada.

Foi elaborado um roteiro de observação do campo e um roteiro flexível para as entrevistas que abordou sobre a origem social, a família, a formação, a vida profissional (ingresso na profissão e na FUNDAÇÃO CASA, carreira, tarefas e atividades, percepção sobre a profissão, condições e organização do trabalho). Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos professores.

As informações obtidas com as entrevistas foram confrontadas com as observações, as fontes documentais e a bibliografia selecionada para a análise. Foram trabalhadas para as orientações metodológicas os textos produzidos pelo Centro de Estudos Urbanos e Rurais que discutem procedimentos e técnicas de pesquisa sociológica, constantes na bibliografia deste projeto.

OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Quadro I. Professores Entrevistados

Nome	Anos na Fundação CASA	Cidade de Origem	Formação	Disciplinas	Estado Civil	Número de Filhos
Julia	1 anos	Registro	Magistério e Letras	Português, Inglês e Artes	Solteira	0
Sônia	9 anos	Campinas	Magistério e Pedagogia	Polivalente	Casada	2
Roberto	4 anos	Guarani D'Oeste	Geografia	Geografia e História	Casado	2
Carolina	5 anos	Londrina	Educação Física	Educação Física	Solteira	0

Fonte: Entrevistas. Elaboração Própria

Professora Julia

A professora Julia dá aulas de Português, Letras e Inglês, é a professora que está a menos tempo na unidade, há um ano. Entrou na Fundação CASA no meio do ano letivo, quando perdeu as aulas que dava em outra escola.

Esta professora é natural de Registro, mudou para Campinas com sua família ainda bebê. Fez magistério no colégio CEFAM e Faculdade de Letras, em Amparo.

Tem 31 anos e trabalha no magistério desde 1997, é solteira e não tem filhos.

Professora Sônia

A professora Sônia tem 42 anos e há nove anos trabalha na Fundação CASA. É professora primária, polivalente, é a única professora do Ensino Fundamental I.

Natural de Campinas, sempre estudou em escola pública, sendo que cursou o Ensino Médio junto com o curso técnico de Magistério, através de um exame classificatório. Terminou a Faculdade de Pedagogia depois de muitos anos trabalhando no magistério.

É casada e tem filhos.

Professor Roberto

O professor Roberto tem 38 anos é o único homem que trabalha na unidade pesquisada. Ele trabalha há quatro anos como professor e há três na Fundação CASA, como professor de Geografia.

Sua formação se deu toda no interior do estado, sempre em escolas públicas. Fez Faculdade de Geografia, na cidade de Fernandópolis numa instituição privada de ensino depois de 20 anos de conclusão do Ensino Médio. Veio para Campinas depois de formado para trabalhar.

Casou - se na cidade de Campinas. Sua esposa também é professora de Geografia.

É casado e tem duas filhas, uma de quatro anos e outra de vinte e dois anos. A mais velha fez faculdade de Assistência Social e está se especializando na área médica.

Professora Carolina

A professora Carolina está na unidade há cinco anos, é professora de Educação Física e já trabalhou eventualmente como professora de Artes. É Natural de Londrina – PR, veio para Campinas ainda criança.

Estudou todo o ensino regular em escolas públicas. Fez faculdade de Educação Física numa instituição privada, é passou a trabalhar como professora depois de quatro anos de formada.

Não é casada e não tem filhos.

CAPÍTULO 1

MERCADO DE TRABALHO NO CAMPO DO ENSINO:

OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo deste capítulo é interpretar o mercado de trabalho para os professores, analisando as características gerais da população de professores que compõem o campo da educação básica pública no Estado de São Paulo, em especial os professores do Ensino Fundamental e Médio, para compreender quais as singularidades e similitudes dos professores que lecionam na unidade da Fundação CASA.

Como se distribuem os professores nos níveis de ensino da educação básica no Estado de São Paulo? Qual é a idade desses professores? Qual o sexo predominante no magistério? Qual é a renda do professorado e a carga horária de trabalho? Qual é a dinâmica do Mercado de Trabalho para os professores?

Essas questões serão tratadas ao longo do capítulo, para responde – las buscou – se os dados fornecidos pelas estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2007.

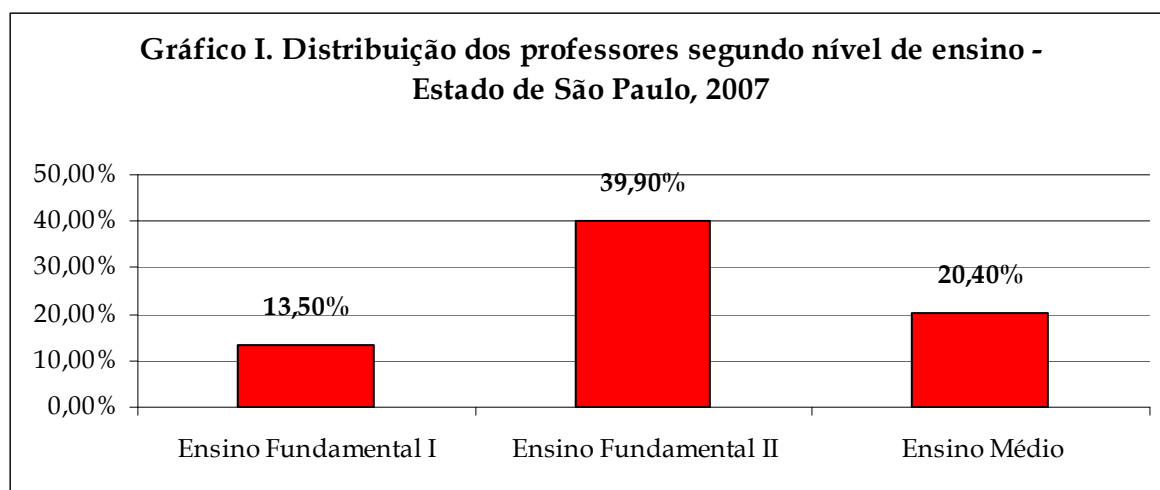
Estes dados foram adotados observando seus limites. De acordo com Souza (2007), as fontes de dados de uma análise estatística devem ser criticamente analisadas levando em consideração sua abrangência, sua sistemática e suas limitações e devem ser utilizadas desde que os indivíduos tenham sido considerados interdependentes uns dos outros.

“A análise sociológica pode se apoiar em dados estatísticos considerando as configurações como teias de interdependência e o mercado de trabalho como configuração complexa.” (SOUZA, 2006, pg.1)

COMO ESTÃO DISTRIBUÍDOS OS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO?

De acordo com as estatísticas da PNAD (2007) os professores do Estado de São Paulo que lecionam no Ensino Fundamental e Médio somam um total de 347.459. Destes, 81,5% trabalham em estabelecimentos públicos de ensino e apenas 18,5% em estabelecimentos privados.

Dos 81,5% que trabalham em estabelecimentos públicos, 13,5% estão no Ensino Fundamental I; 39,9% estão no Ensino Fundamental II, são a maioria, e 20,4% estão no Ensino Médio.

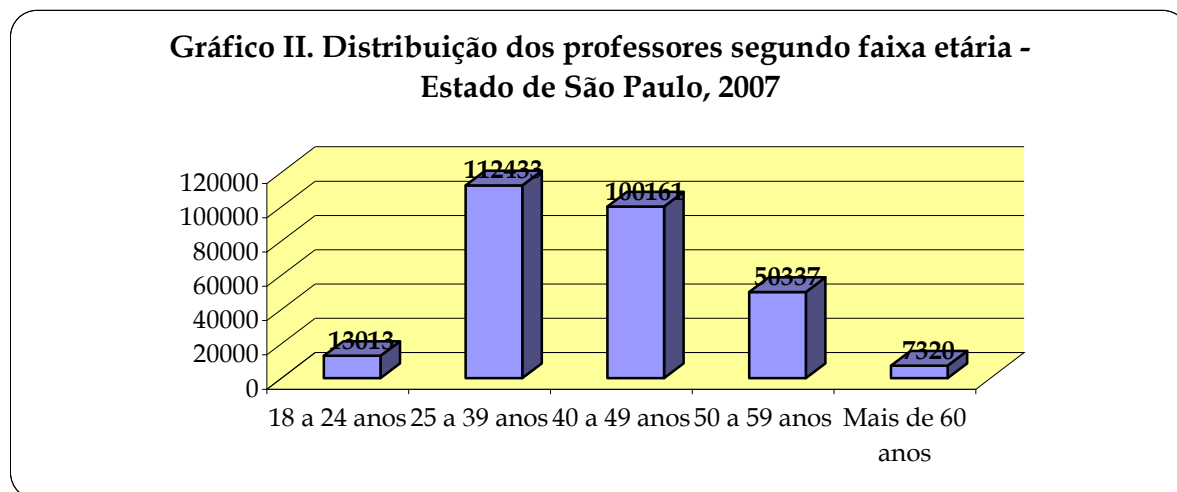


FONTE: PNAD

QUAL A IDADE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS?

O GRÁFICO II mostra que grande parte dos professores (40%) tem entre 25 e 39 anos, mas é grande também o número de professores que têm entre 40 a 49 anos (35%). Portanto, somando estas duas faixas etárias de maior concentração, podemos dizer que 75% dos professores possuem idades entre 25 a 49 anos, revelando que no

magistério a maioria dos trabalhadores são jovens, menor que cinquenta anos, tendo em vista que para exercer a profissão os professores devem fazer um curso de nível superior com duração média de quatro anos.



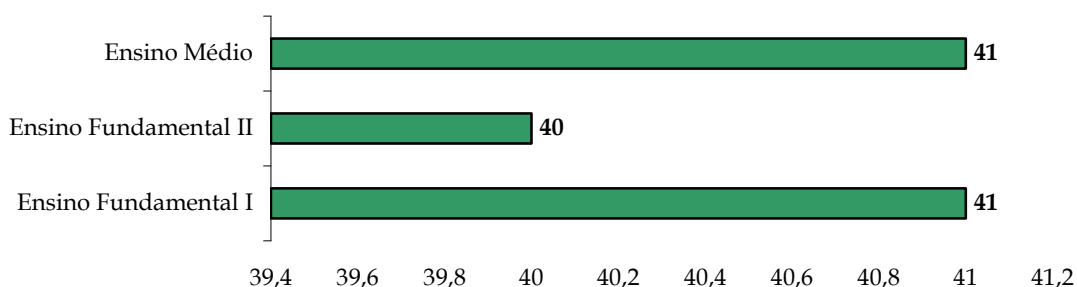
FONTE: PNAD

Pode - se supor que o baixo número de professores entre 18 e 24 anos (4,5%) se deve em razão da formação para a docência. Nesta faixa etária, ainda não se concluiu um curso de nível superior em licenciatura, que tem duração média de quatro anos. Possivelmente estes professores devem estar sendo contratados em caráter temporário como professores substitutos.

O gráfico também informa que há redução no número de professores entre 50 e 59 anos, eles representam 17,7% total de professores. Isso pode dizer que as mudanças na aposentadoria não se reflete nos dados, ou que os professores não permanecem na docência? Para responder a esta questão seria necessário outra pesquisa.

De acordo com o *Manual do Professor*³, publicado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, a aposentadoria da carreira docente se dá após um tempo mínimo do professor no magistério, e as idades variam conforme o sexo: 55 anos para as mulheres e 60 anos para os homens.

Gráfico III. Distribuição dos professores segundo média de idade em cada nível de ensino - Estado de São Paulo, 2007



FONTE: PNAD

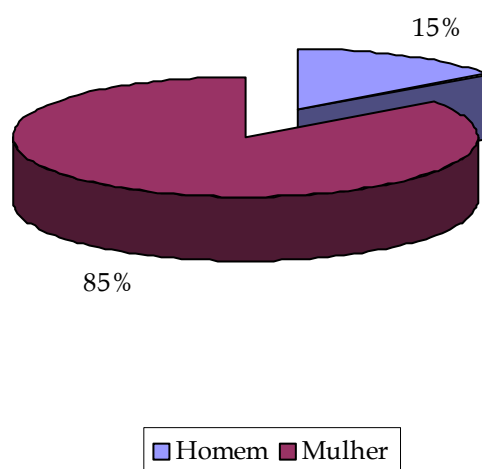
O GRÁFICO III apresenta a idade dos professores em cada nível de ensino. É possível perceber que os professores mais novos estão no ensino fundamental II, com 40 anos. Os níveis de Ensino fundamental I e Ensino Médio concentram os professores mais velhos, 41 anos, o que talvez represente a formação tardia dos professores.

QUAL O SEXO DOS PROFESSORES?

Em comparação com os homens em cada nível de ensino verifica – se que, no Ensino Fundamental I são 91% de mulheres e 9% homens; no Ensino Fundamental II são 89% mulheres e 11% homens; no Ensino Médio a diferença diminui um pouco 71,5% mulheres e 28,5% homens.

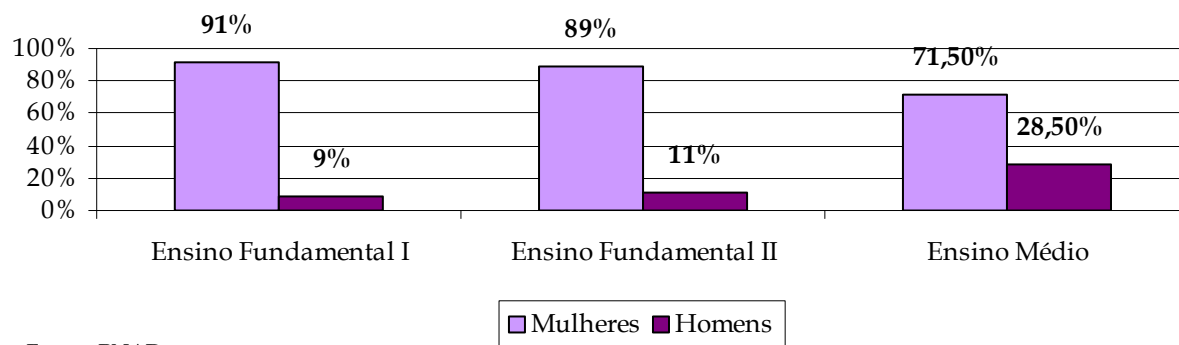
³ Acessado em 30/10/2009 através do endereço eletrônico: http://apeoespsub.org.br/manual_professor_2007/manual_2009.pdf

Gráfico IV. Distribuição dos Professores segundo sexo – Estado de São Paulo, 2007



Fonte: PNAD

Gráfico V. Distribuição dos Professores segundo o sexo e nível de ensino - Estado de São Paulo, 2007



FONTE: PNAD

Este dado demonstra que quanto mais novos são os alunos, maior a presença da mulher, talvez porque se considere os cuidados com crianças ligados a maternidade, ou a uma função que deve ser desempenhada pela mulher.

Souza (2007), utilizando dados da PNAD de 2005 nos informa que:

“O mercado de trabalho em ensino permanece como importante espaço de trabalho para as mulheres, elas representam 78,2% do total de professores brasileiros, no setor público são 82,1% e no setor privado 68,0%. A diferença entre o setor público e setor privado se deve a inúmeros fatores, dos quais se destaca não só o fato de que o setor público tem maior participação (77,3%) na oferta de educação para o ensino básico; como também o recrutamento e a seleção de professores se fazem mediante concurso público de provas e títulos que não permite a identificação das concorrentes.” (p. 57)

Pesquisas sobre o trabalho docente (COSTA, 1995; FONSECA, 1997; CARVALHO, 1999; NOVA, 1997) apontam a inserção maciça da mulher no magistério a partir da década de 1920, se tornando o trabalho de professor, um trabalho de mulheres. Contudo, Costa (1995) observa que a entrada das mulheres na Medicina e no Direito não tornou estas profissões um trabalho de mulheres.

Por quê? Por que a profissão docente foi uma das primeiras profissões acessíveis às mulheres? É por esta razão que a profissão pode ser considerada como uma profissão feminina?

Para responder estas questões é importante trazer para discussão as considerações de Daniele Kergoat (1986) que, analisando o trabalho de operárias, aponta: as mulheres são socialmente preparadas para a maternagem e o trabalho doméstico. Neste sentido, tem - se que a falta de preparo das mulheres para exercerem outra ocupação é um equívoco, as mulheres foram muito bem preparadas, porém, para exercerem as atividades que remetam ao cuidado, à casa, à maternidade.

Carvalho (1999) assinala o fato de ser, o trabalho docente, historicamente compreendido como uma ocupação que abriga significados sociais ligados à maternidade, ao cuidado, à criança.

Com isso, utilizando das idéias das autoras, poderemos inferir que o trabalho docente não é uma profissão feminina em razão da alta quantidade de professoras atuantes, e sim por que para cada ocupação são atribuídos conteúdos de gênero⁴, ou seja, características socialmente construídas que podem destinar uma ocupação para homens ou para mulheres. Essas características é que podem ser femininas ou masculinas, não quem trabalha na ocupação.

Historicamente tem - se o ensino ligado às características femininas, que foram destinadas ao papel social da mulher. Por esta razão, pode - se concluir que o trabalho docente foi mais acessível para as mulheres no início de sua entrada no mercado de trabalho, pelo preparo que se acreditava que estas tinham de exercerem atividades femininas.

A diferença na ocupação segundo o gênero resulta também na diferença salarial e de prestígio social. Segundo Carvalho (1999), as atividades de gênero feminino são inferiores ao que se outorga às atividades de gênero masculino, independente de serem desenvolvidas por homens ou por mulheres, tanto que uma ocupação feminina pode ser realizada por um homem, mas este receberá um salário provindo desta ocupação feminina.

A questão dos baixos salários das professoras - como veremos no próximo item - segundo Costa (1995), também está ligada a questão de gênero. Como houve um aumento expressivo de escolas com a educação de massa, o Estado passou a

⁴ COSTA (1995) citando Scott (1990) define gênero: “um conceito utilizado para referir - se ao caráter social das distinções baseadas no sexo, implicando em rejeição ao determinismo biológico implícito no termo sexo”, p. 158.

remunerar precariamente os professores, tendo em vista também que eram mulheres com uma força de trabalho emergente, à procura de espaço no mercado de trabalho.

QUAL O SALÁRIO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO NO SETOR PÚBLICO?

Franchi (1995) aponta que, apesar do aumento na jornada de trabalho do professor, com o passar dos anos, não houve aumento salarial. Ao contrário, o professor ganha em salário real menor do que um professor da década de 1960, que trabalhava menos tempo.

Pode - se ler no GRÁFICO IX que, na soma de todos os trabalhos, um professor no Estado de São Paulo ganhou, em 2007, em média 1.591 reais por mês. Os professores que mais ganham, na soma de todos os trabalhos, são os professores do Ensino Médio, 1.778 reais. Os professores do Ensino Fundamental I podem ser considerados aqueles que menos ganham, R\$ 1.480.

Gráfico VIII. Renda dos Professores em Salários Mínimos no Trabalho Principal e na soma de todos os Trabalhos - Estado de São Paulo, 2007

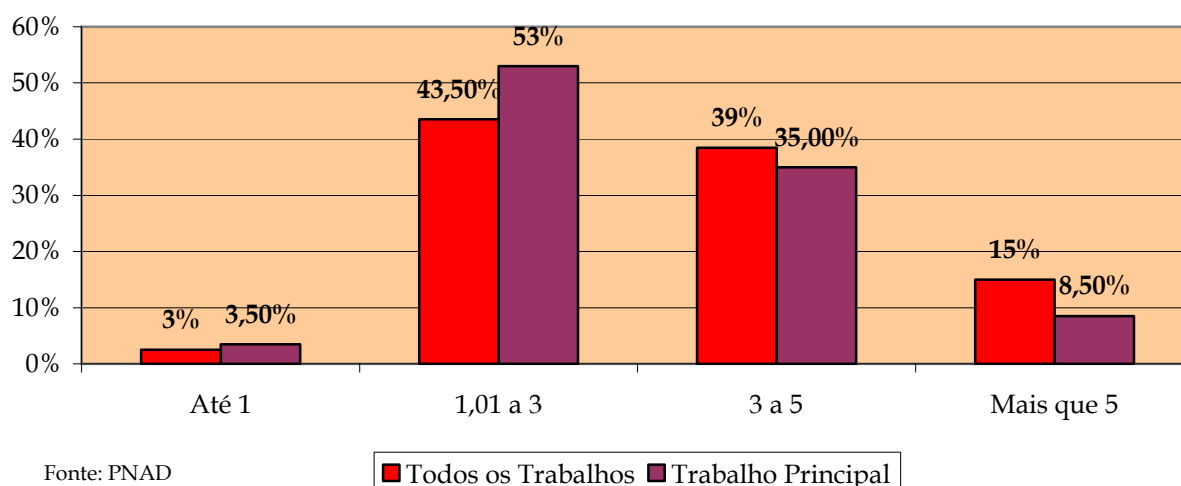
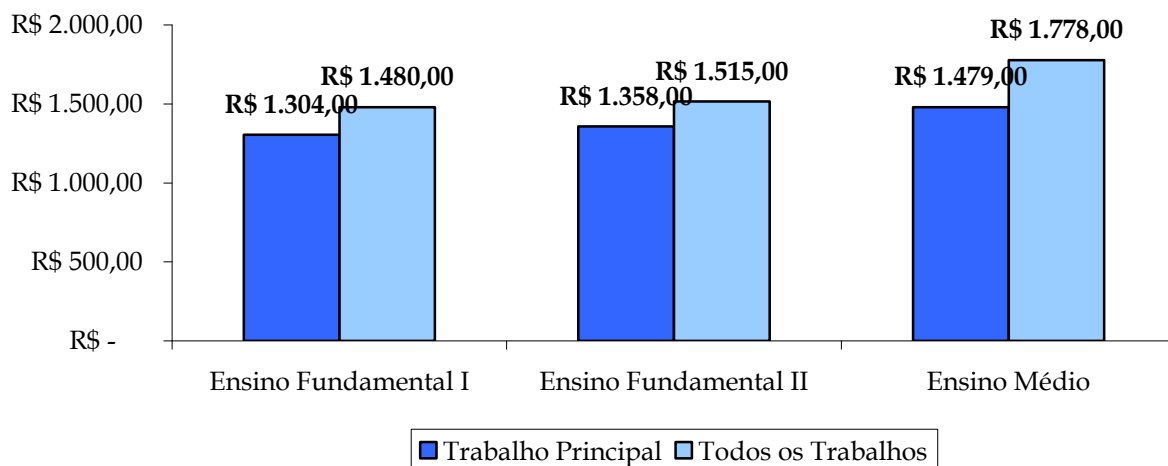


Gráfico IX. Distribuição dos professores segundo a média de renda em cada nível de ensino no Trabalho principal e em todos os Trabalhos - Estado de São Paulo, 2007



Fonte: PNAD

Segundo o GRÁFICO VIII no trabalho principal, 53% dos professores ganham em média entre um e três salários mínimos; quando somados todos os trabalhos, o percentual cai para 45% dos professores. Aqueles que ganham mais de cinco salários mínimos no trabalho principal correspondem a 8,5% e 15,5% na soma de todos os trabalhos.

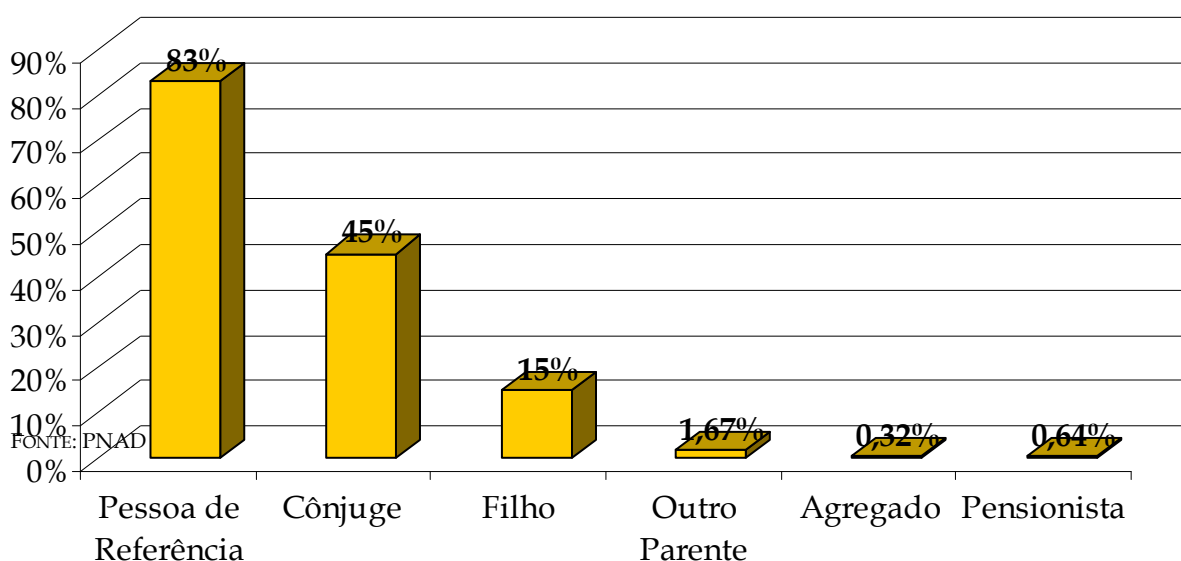
A porcentagem de professores que ganham até um salário mínimo é de 3,5% no trabalho principal, e de 2,5% na soma de todos os trabalhos; entre aqueles que ganham entre 1,01 salários mínimos no trabalho principal, são 35% e na soma de todos os trabalhos, 38,5%.

Ainda em relação a renda, os dados da PNAD (2007) revelam que grande parte (45%) dos professores são casados e que 37% são a pessoa de referência⁵ no grupo familiar.

⁵ Segundo a PNAD, 2007: **Pessoa de referência**- Pessoa responsável pela família ou que assim fosse considerada pelos demais membros

Se avaliarmos que a maior parte dos professores são mulheres (85%) e que é bastante expressivo o número de professoras como referência na família, podemos considerar que é grande o número de mulheres que sustentam ou chefiam a família.

Gráfico X. Distribuição dos professores segundo condição na família - Estado de São Paulo, 2007



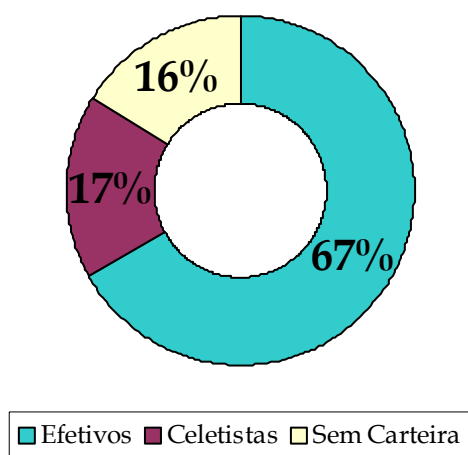
QUAL O TIPO DE VÍNCULO DE EMPREGO DOS PROFESSORES COM O ESTADO?

Em relação ao tipo de vínculo de emprego, o magistério pode ainda ser considerado um mercado de trabalho estável, se comparados com diferentes trabalhadores brasileiros.

O GRÁFICO VI mostra que 67% dos professores contratados pelo Estado são estatutários, ou seja, possuem um cargo ou função pública; 17% dos professores

são contratados pelo Estado via CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas); os demais (16%) trabalham sem carteira assinada com o Estado.

Gráfico VI. Distribuição dos professores segundo tipo de vínculo de emprego – Estado de São Paulo, 2007



FONTE: PNAD

O número de professores vinculados ao Estado sem carteira assinada (16%) levanta algumas questões: quem são esses professores? Como é feita a remuneração para este tipo de não vínculo? Os salários são iguais aos dos estatutários ou celetistas? É uma situação temporária?⁶

Os professores da escola pesquisada (Fundação CASA) possuem vínculo de trabalho estatutário como OFA's (Ocupante de Função Atividade), são contratados via CLT. Esse tipo de vínculo oferece condições precárias de trabalho, visto que o professor não possui um posto de trabalho definido em uma escola, além de não possuir garantias de emprego, pois são contratados para substituírem os

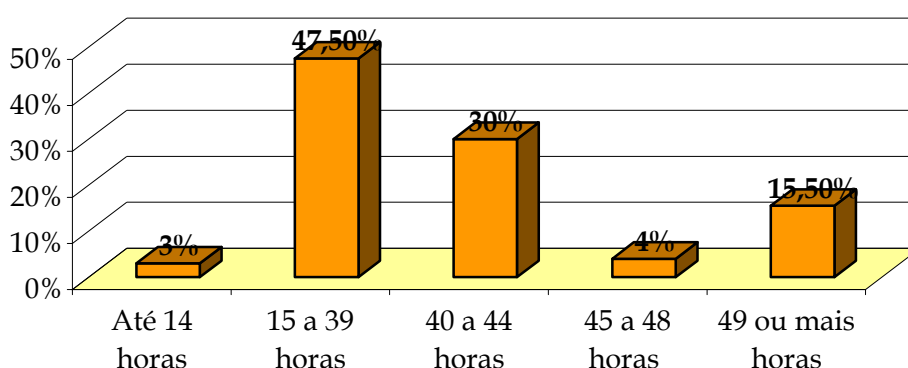
⁶ Estas questões poderão ser investigadas em outras pesquisas.

professores efetivos. Desta maneira muitos podem perder aulas na mudança de semestre ou de ano, por serem os últimos a escolherem as aulas na atribuição.

QUANTAS HORAS OS PROFESSORES TRABALHAM?

De acordo com o GRÁFICO VII na soma de todos os trabalhos o professor trabalha entre 15 a 39 horas semanais (47,5% dos professores). Há um número expressivo de professores que trabalham entre 40 a 44 horas semanais (30% e também daqueles que trabalham 49 ou mais horas semanais (15,5%).

**Gráfico VII. Distribuição dos professores segundo jornada de trabalho
- Estado de São Paulo, 2007**



FONTE: PNAD

No trabalho principal os professores dos três níveis de ensino trabalham em média 30 horas semanais.

Tabela I. Quantidades de horas de trabalho dos professores da educação básica - São Paulo, 2007

Nível de Ensino	Média	Máxima	Mínima
Ensino Fundamental I	30	60	5

Ensino Fundamental II	30	60	4
Ensino Médio	30	75	2

Fonte: PNAD. Elaboração Própria

Segundo o *Manual do Professor*, a jornada de trabalho está dividida entre básica e inicial. A primeira é composta de 30 horas semanais, sendo 25 horas com atividades com alunos e cinco com horas de trabalho pedagógico (duas na escola e três em local de livre escolha); já a segunda jornada é composta de 24 horas semanais, sendo 20 com atividade com alunos e quatro com trabalho pedagógico (duas horas na escola e duas horas em local de livre escolha). A opção pela jornada de trabalho deve ser feita anualmente, na atribuição de aulas.

Ainda segundo o Manual, a jornada básica de trabalho de um professor é de 30 horas semanais, sendo 25 horas em atividades com alunos e cinco horas de trabalho pedagógico (duas horas na escola e três em local de livre escolha).

Se considerarmos que um professor pode trabalhar até cinco horas por turno e, portanto, 25 horas semanais, podemos inferir que os professores que trabalham 50 horas semanais devem trabalhar em pelo menos em duas escolas. Esse número pode aumentar se considerarmos também que muitas vezes as disciplinas que os professores lecionam não possuem uma grande carga horária no currículo.

O que percebemos é que o mercado de trabalho para os professores, apesar de ser mais estável que outros, não oferece condições adequadas de trabalho, tendo em vista que para cumprir um turno semanal 40 ou 50 horas os professores podem ser obrigados a se deslocarem para várias escolas de regiões distintas.

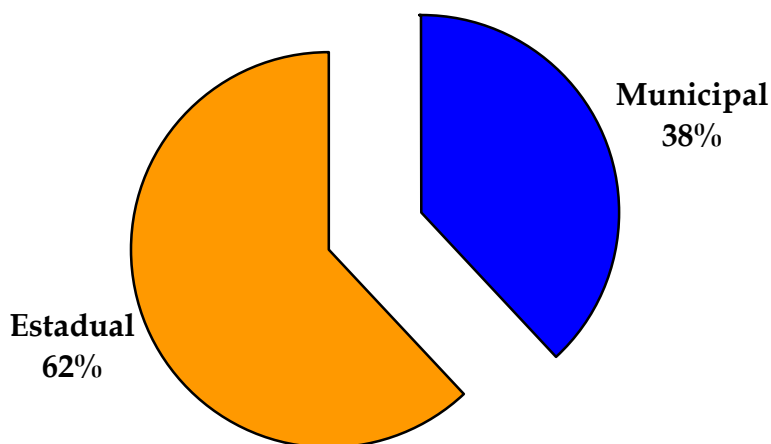
Segundo Franchi (1995), com o aumento progressivo da carga horária semanal de trabalho a partir da década de 1960, o trabalho do professor passou a desintegrar – se em razão da falta de tempo livre para refletir sobre as aulas ou aprofundar seu conhecimento, o único tempo que o professor tem muitas vezes dentro de uma escola é o da aula.

Ainda segundo a autora, a jornada semanal de trabalho obrigatória de um professor do ano de 1964 era de 12 horas, a jornada de tempo integral correspondia a 36 horas e eram válidas as horas de trabalho fora da sala de aula. Com o passar do tempo, as intervenções estatais fizeram com que a jornada básica de trabalho do professor aumentasse progressivamente até as dezoito hora\aula semanais e ultrapassaram o limite de hora\aula de 36 para 40, posteriormente para 44 e atualmente para 48 hora\aula.

ONDE OS PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO TRABALHAM?

Podemos verificar no GRÁFICO XI, que a maior parte (62%) dos professores trabalham em estabelecimentos estaduais. Porém, há especificidades em cada nível de ensino que devem ser consideradas.

Gráfico XI. Distribuição dos professores do ensino público segundo tipo de estabelecimento de ensino que trabalham – Estado de São Paulo, 2007



FONTE: PNAD

Em razão da municipalização do Ensino Fundamental I, é maior (62,5%) o número de professores que trabalha nos estabelecimentos municipais do que aqueles que trabalham em estabelecimentos estaduais nesta faixa de ensino (37,5%). Nos outros níveis, a maior parte dos professores trabalha em escolas públicas estaduais, sendo 95,5% no ensino médio e 53,5% no ensino fundamental.

É possível, pela análise dos dados da PNAD (2007), traçarmos um perfil do mercado de trabalho dos professores das escolas públicas do Estado de São Paulo: são professoras, com idade entre 25 e 49 anos, com uma renda inferior três salários mínimos, são casadas, trabalham cerca de 30 horas semanais e são estatutários.

Desta maneira é possível considerar o perfil dos professores da unidade da Fundação CASA representativo dos dados censitários apresentados pelas estatísticas da PNAD (2007). As características principais destes dados foram verificadas ao longo do trabalho de campo, ao conhecermos quem são os professores da escola da Fundação.

CAPÍTULO 2

A FUNDAÇÃO CASA COMO LOCAL DE TRABALHO

Este capítulo tem o objetivo de descrever como está organizada uma escola dentro da Fundação CASA e como esta organização interfere no trabalho dos professores. Para isso serão apresentados o seu currículo escolar, onde está localizada a escola, quantos funcionários trabalham nesta escola, quantos e quem são os professores que lecionam nesta escola, como está organizado o trabalho destes professores, quem são seus alunos, o que diz a legislação e os documentos sobre a escola na instituição, enfim, as peculiaridades de uma escola oferecida para adolescente considerados legalmente infratores.

A hipótese que orienta o capítulo é a de que a escola é um local de trabalho, normatizado por regulamentos, horários e grades.

Não foram consideradas aqui as relações pedagógicas.

A UNIDADE PESQUISADA

A unidade pesquisada fica em um bairro distante do centro da cidade de Campinas. Em frente ao prédio, está localizada uma escola pública do estado de São Paulo. As residências ficam no quarteirão de cima da Fundação, o prédio da unidade é no final da rua, onde o asfalto acaba.

O muro alto e as cercas elétricas são o que mais impressionam a primeira vista. O portão de entrada é pesado, só aberto depois de ser autorizado pela segurança interna da unidade. Assim que entramos, passamos para uma saleta onde

é feita uma revista simples, onde deixamos celulares e bolsas. Só depois outro portão é aberto, dando para o pátio externo da unidade.

Na entrada está acomodada toda sua parte administrativa, com quatro salas, uma da diretora da unidade, num corredor comprido que termina no acesso as alas de internação dos adolescentes.

Nesta unidade os adolescentes são divididos em duas alas, A e B, correspondendo respectivamente aos que acabaram de chegar e aos que estão há mais tempo internados, ambas são acessadas após permissão de um guarda, cercado por grades, formando algo parecido com uma pequena cela, responsável por abrir e fechar um grande portão de ferro. Este guarda só abre o portão depois de autorizado pelos agentes localizados no pátio, tanto em uma ala quanto na outra.

A ala B é maior que a ala A, composta de um pátio central, uma quadra de esportes na parte superior, um refeitório e um corredor com os dormitórios dos internos. Já a segunda é composta por um pátio menor, um refeitório e os dormitórios.

Todo esse espaço físico descrito precisa de algumas reformas. As aulas podem ser realizadas dentro do refeitório, as poucas salas de aulas, dependendo do número de adolescentes, ficam todas ocupadas. A impressão que se tem é a de que, em relação a estrutura física, há pouco conforto para o trabalho dos professores.

Trabalham na unidade oito professores, uma para o Ensino Fundamental I e sete para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Funcionários da Fundação CASA totalizam 60 pessoas, de acordo com a direção da unidade.

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO TOTAL

De acordo com Goffman (1996) existem dentro da sociedade inúmeros tipos de instituições: a escola, a empresa, os espaços de lazer, etc; em seus estudos destaca aquelas que separam o indivíduo do convívio social e passam a controlar suas vidas. Estas instituições são, pelo autor, denominadas de instituições totais.

“Uma Instituição Total pode ser definida como um local de resistência e trabalho, onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.” (GOFFMAN, 2003, p. 11)

O caráter total desse tipo de instituição é simbolizado pela barreira às relações sociais que elas criam e principalmente pelas proibições de relações com o mundo externo, através do impedimento da saída dos internos. Fora delas os indivíduos tendem a realizar várias atividades (comer, dormir, estudar, etc.), em diferentes lugares (na casa, na escola, na praça, etc.), com diversas pessoas, sem planejar ou pensar muito sobre tais atividades. Já dentro de uma Instituição Total isso tudo é perdido, e os indivíduos passam a realizar suas atividades sempre em conjunto com o mesmo grupo de pessoas, num mesmo espaço, delimitado tempo e a ordem das atividades.

Neste sentido, percebe - se a Fundação CASA como uma Instituição Total, que abriga adolescente por um determinado período de tempo⁷, isolados da sociedade e internados na instituição para serem educados pelo Estado, através de regras impostas aos jovens.

A Fundação CASA existe para cumprir as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê a internação, em última instância, de adolescentes considerados legalmente infratores em um estabelecimento educacional:

“Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional”
(BRASIL, 1990,p. 38)

A internação tem como objetivo a *ressocialização* dos adolescentes. Ou seria socialização? Esse vocábulo designa o processo de assimilação dos diferentes grupos sociais, desde Durkheim, quando este discute quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos se integram a sociedade. O problema da integração social ou *socialização* foi a questão central da obra de Durkheim sobre a educação.⁸

⁷ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991) não mais que três anos.

⁸ Ver: DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952./ DURKHEIM, Emile. **A evolução Pedagógica**. São Paulo: Artmed, 1995.

Em relação à organização do trabalho, toda ela está baseada em cinco documentos que orientam a Fundação CASA, são eles:

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE): Conjunto ordenado dos princípios, regras e critérios que orientam as medidas socioeducativas a jovens infratores de todo o território Nacional. Tem em sua estrutura os três poderes: União, Estados e Municípios, articulados para garantir a execução das medidas nele descritas, que visam um atendimento de qualidade na *reinserção* dos jovens infratores na sociedade.

Está política pública de atendimento à jovens infratores envolve a responsabilidade de quatro sistemas: Justiça e Segurança Pública, Educacional, Sistema Único de Saúde, e Assistência Social.

É composto por órgãos deliberativos, de gestão e de execução de sua política, entidades de atendimento, de controle e de financiamento separados hierarquicamente conforme competências e atribuições.

Dentro da organização que aponta o SINASE aparece a Fundação CASA como entidade de atendimento socioeducativa e que deve pautar todas suas ações nas medidas apontadas por ele.

O documento não faz menção especificamente ao trabalho dos professores dentro das entidades, mas como se utiliza da educação como argumento principal para a realização da reinserção dos jovens na sociedade, fornece algumas pistas que servem para a construção de hipóteses sobre o trabalho do professor.

Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo: Documento que trata da estrutura da Fundação CASA: sua fundação (quando ainda FEBEM), aspectos da política educacional do estado de São Paulo para adolescentes infratores, quais os tipos de unidades existentes e suas funções, perfil do adolescente infrator inseridos nas medidas socioeducativas, medidas socioeducativas para cada perfil de pena: liberdade assistida, semiliberdade, e internação.

Este documento é o que faz um desenho da Fundação, mostrando toda sua estrutura e filosofia.

Regimento Interno da Fundação CASA: Documento que rege o funcionamento de todas as Unidades da Fundação CASA, descreve os objetivos e princípios do seu atendimento, determinar o que são medidas consideradas socioeducativas pela Fundação, descreve como deve ser organizada uma unidade e da garantias aos adolescentes ali internados.

Normas de Convivência da Unidade: Condutas a serem seguidas pelos jovens dentro da unidade. Especifica seus direitos e deveres a serem respeitados e obedecidos, colocando também como deve ser a posição dos adolescentes perante os professores.

Projeto Político Pedagógico da Unidade: Documento que registra a filosofia da unidade, pautado nas orientações do SINASE, buscando fazer com que exista participação de todos (funcionários, comunidade e familiares) na reinserção dos adolescentes internos na sociedade, traça também metas a serem alcançadas.

Até o final do ano de 2006, a Fundação CASA tinha o nome de *Fundação Estadual do Bem – Estar do Menor do Estado de São Paulo*. Através da lei nº 12.469 o nome foi alterado para *Fundação Centro de Atendimento Sócio – Educativo para o Adolescente*. Esta medida fez parte de uma nova política de assistência a crianças e adolescentes do Estado de São Paulo.

A imagem da FEBEM – SP sempre esteve vinculada a violência, repressão, punição, desrespeito aos direitos humanos e descumprimento da lei. A instituição era conhecida muito mais como um presídio para jovens do que como um espaço *socioeducativo* que visava reintegrar adolescentes considerados legalmente infratores. (Lopes, 2006)

Numa entrevista à revista VEJA (1999), o presidente do sindicato dos Monitores da FEBEM – SP, Antonio Gilberto da Silva, comparou a Fundação a um campo de concentração:

“Fisicamente aquilo parece Auschwitz. Parece o inferno. É parede desabando, banheiro entupido, menino tomando banho com água suja até a canela. No Complexo Imigrantes, são três chuveiros para cada ala de 400 adolescentes. Quando terminam, estão piores do que quando começaram. Fica resíduo de sabão no corpo, dá micose. As doenças de pele passam de um para o outro, porque a roupa de cama é lavada, no máximo, uma vez por semana. As roupas com que eles dormem são as mesmas com que jogam bola e jantam.”(OYAMA, Revista VEJA, 1999)

A FEBEM – SP foi durante muitos anos a principal instituição para abrigar crianças e adolescentes, que por alguma razão (roubo, abandono dos pais, violência da família, etc), estavam sob a custódia do Estado. Em seu histórico, acumulou escândalos envolvendo maus tratos aos internos, superlotação, péssimas condições de estabelecimentos, etc.

A partir do ano de 2006, o governo do Estado de São Paulo desativou as maiores unidades, que abrigavam mais de mil internos, e passou a construir novas unidades menores, com capacidade para abrigar cerca de 70 internos, espalhadas pelo interior paulista⁹.

A alteração do nome não interferiu na estrutura de ensino que existia na instituição. Foram mantidos os procedimentos para seleção de professores, registro dos alunos, estrutura de aulas, etc. O ensino na Fundação CASA também está prevista no ECA. De acordo com o Estatuto é direito de todo adolescente que cumpre medida sócio - educativa de internação receber escolarização e profissionalização durante o período que permanecer sob a custódia do Estado. (Brasil, 1990).

Para atender a esta determinação, são mantidas dentro das unidades da Fundação CASA parte de uma organização escolar. Parte, por que burocraticamente toda escola da Fundação está localizada fora de seus muros, nas mediações do bairro onde suas unidades estão localizadas, são chamadas de “Escolas Vinculadoras”.

Dentro das unidades a Fundação abriga parte dos professores da Escola Vinculadora (contratados pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo) e uma Orientadora Pedagógica (funcionária da Fundação CASA). É na escola vinculadora que está localizada a matrícula dos alunos, o histórico escolar, transferência, a diretora escolar, a sede dos professores, enfim, toda a parte burocrática fica nesta escola criada para atender os jovens de todo o bairro, e não em uma escola criada para atender especificamente os alunos da Fundação CASA.

⁹ Site da Fundação CASA: www.casa.org.br acessado em 01/08/2009

Fisicamente a localização do espaço escolar dentro das unidades pode ser diferente de uma para outra. As unidades mais novas, recentemente construídas, foram estruturadas em três andares, um específico abriga as salas de aula.¹⁰ Já as unidades mais antigas, que ainda não foram desativadas, possuem outra configuração.

O prédio da unidade pesquisada data de 1999, ano que foi inaugurada a unidade na cidade. Por esta razão, a distribuição das salas de aula é diferente daquelas localizadas nos prédios novos.

Na ala A, há somente uma sala de aula, e esta fica localizada no pátio. A ala B, maior, possui cinco salas, duas no pátio e três mais distante, à esquerda de quem entra na ala. Dessas três salas uma é de informática, possui alguns computadores.

As salas de aulas não são atrativas e não oferecem conforto para os professores, pois são pequenas, ainda que o número de alunos existente também seja pequeno:

“Quando eu cheguei aqui eu me decepcionei um pouco pra falar a verdade, porque eu nunca imaginei que fosse ser umas salas tão... tão feias! Feias assim por que... olha, fisicamente a estrutura física é muito feia. A aula a gente dá ali no refeitório, aí eu acho uma coisa deprimente, é muito feio.” (Depoimento da professora Julia)

“As salas de aula são salas menores do que a escola comum, a quantidade de carteiras é pelo número de aluno, para que não cause nenhum problema, as lousas são menores, a gente não tem é... como

³ Informação retirada do site oficial da Fundação CASA: www.casa.sp.gov.br, acessado em 11/10/2009: "Esteticamente, as unidades lembram escolas, em contraposição à imagem prisional dos complexos da antiga FEBEM. Elas têm três pisos, com salas de aula e recreação, dormitórios, consultórios médico e odontológico e uma quadra poliesportiva (no último andar). Para a segurança dos adolescentes, as casas são monitoradas por câmeras digitais"

que fala... não tem uma disponível pra gente igual na sala de aula comum lá fora, é tudo mais reduzido. O tamanho da sala, lousa, são mais precárias, mas dá para trabalhar legal.” (Depoimento do professor Roberto)

A escola entendida com mobiliário, material didático, atividades docentes e discentes parece ser invisível na Fundação CASA, pois se restringe à sala de aula. A escola em que se aprende e se ensina não é só a sala de aula com o professor que leva consigo o que daria visibilidade à escola: o material e as atividades didáticas.

A escola que existe na Fundação CASA é, portanto, um espaço que se confunde com a instituição, não está separada desta, pelo contrário, depende dela para existir. Por isso, nestas circunstâncias, a escola pode ser também considerada como uma Instituição Total.

Nesta condição, o trabalho do professor se torna diferente do que o realizado numa escola pública, pois passa também a ser dentro de uma Instituição Total:

“Na escola de fora se o menino não tá bem ele não vai, a menina não tá bem não vai, aqui tem que vim se tá doente, só com liberação médica que ele não vem, ele fica no quarto. Então, às vezes o menino fica lá com cara amarrada é... não desenvolve a aula, porque tá achando que é a gente que não quer liberar ele, só que não é da nossa competência liberar aluno, então quer dizer... fica complicado também... e é um fator que atrapalha bastante também né... às vezes tem menino aqui que precisa ir ao médico, aí não tem como fazer pra leva - lo, tem essas complicação, que às vezes tem falta de funcionário né... são N coisas né...” (Depoimento da professora Júlia)

QUEM SÃO OS ALUNOS?

Os alunos que estudam na Fundação CASA são adolescentes que cometeram ato infracional¹¹ e que foram encaminhados para cumprirem medida sócio – educativa¹² de internação.

De acordo com o ECA, a medida de internação só pode ser aplicada quando:

“I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.” (BRASIL, 1991, p. 42)

Quando um adolescente é internado na Fundação CASA ele passa por uma triagem para coleta de dados. Uma das questões diz respeito a sua formação, qual a última série que cursou, isso por que ele deve ser encaminhado em até 48 horas para uma sala de aula.

De acordo com dados da Fundação CASA, apenas 30% dos internos têm uma vida escolar regular, isto é, freqüentavam a escola. Durante as entrevistas, muitos professores relataram que os adolescentes que chegam à unidade estão em média há três anos sem irem à escola. Por isso, independente de saber ou não suas séries, são todos encaminhados primeiramente para uma sala de Ensino

¹¹ “Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.” (BRASIL, 1991, p. 36)

¹² As medidas sócio educativas que competem a Fundação CASA são: Liberdade Assistida, Semi Liberdade e Internação.

Fundamental I e permanecem estudando lá durante um mês, no mínimo, depois fazem uma prova de reclassificação e são dirigidos às séries de origem.

O tempo que os adolescentes passam internados varia de acordo com o ato infracional e o comportamento na unidade. Contudo, nenhum adolescente pode permanecer mais que três anos.

Esses adolescentes são considerados delinqüentes e infratores. Para Queiroz (1987) estas categorias referem-se a atos distintos, porém com limites estreitos. A delinqüência é característica de um modo de vida, enquanto uma infração um fato ilegal. “Do ponto de vista institucional, o infrator comete determinado ato ilegal, tendo por pressuposto a delinqüência.” (p. 33)

Além disso, são vistos socialmente como violentos e perigosos, fazem parte de um grupo social *estigmatizado*. Goffman (1988) afirma que a sociedade hierarquiza, categoriza os grupos sociais e os indivíduos. O *estigma* é definido como sendo qualquer traço marcado em um indivíduo da sociedade, física ou psicologicamente, que não estava previsto nas relações sociais, determinando seu comportamento e grau de interação social, por refletir diretamente em sua identidade. Goffmann (1988) evidencia como socialmente são construídos os estigmas e como estes produzem hierarquias sociais.

O termo estigma é utilizado como referência aos atributos depreciativos. As relações face - a - face com qualquer indivíduo estão, necessariamente, carregadas de pré-julgamentos que fazemos ao conhecer uma pessoa. Temos a capacidade de analisar e qualificar, em poucos segundos, em que grupo e categoria ela se encaixa - isso pode ser ainda mais fácil se possuir um estigma físico, uma marca que não pode ser encoberta pelo seu portador. Estamos definindo na verdade, de acordo com Goffman (1988), nada mais do que as expectativas que consideramos ao visualizar os indivíduos em oposição ao que a pessoa nos demonstrar ser efetivamente.

Quando os indivíduos trazem consigo características diferentes do comum, física ou visivelmente, trata-se de indivíduo *desacreditado*, isto é seu estigma é reconhecido por todos aonde quer que vá. Mas aqueles que possuem um estigma sem imediata aparência, podem ser considerados *desacreditáveis*, onde os alunos da Fundação CASA se encaixam.

Os professores relatam que existe muita surpresa quando falam que trabalham na Fundação CASA, por estarem em contato direto com este grupo socialmente estigmatizado.

“Assim, a minha família nossa... a minha mãe ficou horrorizada “ai vai dar aula lá no meio dos bandidos!” Olha só que preconceito né: “Você vai dar aula no meio daqueles bandidos! Depois eles vão te pegar na rebelião, porque eles vão fazer isso, vão fazer aquilo...” (Depoimento da professora Júlia)

“Mas eles sempre falam: “você não tem medo? Porque você não sai da fundação CASA?”. Meus pais principalmente quando tem alguma coisa relacionada aqui com rebelião já ficam... mas acredito que... não é tanto quanto os outros falam, e eu procuro amenizar um pouco lá fora.” (Depoimento da professora Carolina)

É possível pensar que os professores da Fundação CASA carregam também um *estigma*, o de dar aulas em uma instituição que recebe jovens considerados delinquentes pela sociedade. Fazem parte ainda, de uma categoria social que se relaciona diretamente com outro grupo de estigmatizados, cabendo a eles desestruturar o elo existente com a vida marginalizada.

QUEM SÃO OS PROFESSORES?

Os professores que trabalham na Fundação CASA fazem parte do quadro de professores contratados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que se inscrevem na Secretaria Municipal de Educação para participar de um processo de seleção promovido pela própria secretaria, restritos aos professores já contratados.

As aulas na Fundação CASA são um projeto do Estado, chamadas pelo Estado de “*Projeto Fundação CASA*”. Para fazer parte deste projeto é preciso que o professor participe de um processo de seleção.

O processo de seleção consiste na avaliação: da proposta de trabalho feita pelo professor¹³, tempo de experiência no Projeto Fundação CASA, tempo no magistério público oficial do Estado de São Paulo e participação do professor em cursos de capacitação específicos do projeto. Além disso, o professor candidato deve comprovar tempo de experiência no campo de atuação pretendido.

¹³ A Proposta de Trabalho deve ser feita tendo como referência o material desenvolvido pelo MEC - ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

“Devido às características peculiares do atendimento da Fundação Casa, o docente que se inscrever para atuar neste Projeto deverá ter o seguinte perfil:

Exercer liderança e autoridade tendo como referência postura democrática e adequada ao perfil da clientela;

Ser assíduo, responsável e competente na condução de sua ação educativa;

Ter conhecimento da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Unidade da Fundação Casa com adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas;

Utilizar metodologias que atendam a proposta curricular específica, enfatizando Projetos de Trabalho que favoreçam a reflexão, posturas solidárias, buscando alternativas adequadas às necessidades de aprendizagem;

Estabelecer relações interpessoais fundamentadas no respeito à Instituição e ao grupo docente/discente, favorecendo um vínculo de pertencimento entre os vários atores participantes do processo;

Estimular a auto estima;

Ter disponibilidade e interesse em participar de programas de capacitação, para socializar e aplicar os novos conhecimentos;

Ter facilidade em desenvolver trabalho em equipe, participando dos HTPC's, Conselho de Classe/ Série e outros.”
(Edital Fundação CASA 2010)

Quando o professor passa a trabalhar dentro da Fundação CASA pode ser reconduzidos de um semestre letivo para outro, mediante avaliação da Diretora da Escola Vinculadora e da Coordenação da Fundação CASA. São avaliadas principalmente a proposta de trabalho do professor e sua assiduidade.

Esta seleção interessa, principalmente, aos professores e professoras contratados temporariamente pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Os docentes temporários (Ocupante de Função Atividade) encontram na Fundação Casa a possibilidade de manter os contratos de trabalho durante o ano todo, e, na maioria das vezes, renovar automaticamente estes contratos durante vários anos.

Quanto a remuneração, os professores que trabalham na Fundação CASA são remunerados com os outros professores que trabalham para o Estado de São Paulo, eles não são beneficiados por darem aula na Fundação. O aumento do salário pode existir em razão de um acréscimo por deslocamento, por darem aulas em escolas distantes do centro da cidade.

“O adicional de local de exercício, instituído pela Lei Complementar nº 669, de 20 de dezembro de 1991, corresponde a 20% (vinte por cento) do valor da faixa e nível em que se encontrar enquadrado o funcionário, quando no desempenho de suas atividades em unidades escolares localizadas:

I - em zona rural (definida pela lei municipal de zoneamento);

II - em zona periférica dos grandes centros urbanos, que apresente condições ambientais precárias, integrantes da Região Metropolitana de São Paulo, e de municípios com população igual ou superior a 300.000 (trezentos mil) habitantes e que se constituam em área de risco ou de difícil acesso, caracterizadas pelo grau de vulnerabilidade social. (MANUAL DO PROFESSOR, 2009, p. 4)

Os professores que trabalham na unidade pesquisada são todos contratados pelo Estado em caráter temporário, para substituir os professores efetivos, são conhecidos como OFA's (Ocupantes de Função Atividades).

Por serem contratos temporários, não possuem escolas “sedes”, aulas e remuneração fixas, tendo em vista que os contratos de trabalho são por hora-aula, podendo ou não ser renovados para o ano letivo seguinte.

Parece que os professores que trabalham nesta unidade foram em busca de trabalho na Fundação CASA para construir “carreiras” no magistério, dar aulas na Fundação CASA possibilita-lhes: manter aulas, “juntar” pontos para conseguir melhor classificação na distribuição de aulas além de ter estabilidade nos rendimentos derivados dos salários durante o ano.

“Então quando eu... eu vou falar a verdade, olha um dos motivos que eu vim pra cá era por que eu queria pegar aula, não que eu quisesse dar aula na Fundação, nunca tive idéia de dar aula na Fundação, nunca quis pra falar a verdade pra você.” (Depoimento da professora Júlia)

COMO ESTÁ ORGANIZADO O TRABALHO DO PROFESSOR?

Trabalhando na Fundação CASA, o professor tem as mesmas responsabilidades de um professor que trabalha numa escola pública: planejar aulas, dar aulas, participar duas horas por semana de reuniões coletivas (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e avaliar o progresso dos alunos.

As diferenças do trabalho do professor na Fundação CASA estão na organização. As salas são todas multisseriadas¹⁴, existe uma sala que abriga os alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), uma sala para os alunos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e uma sala para o Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Na Fundação CASA, as aulas são baseadas no EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS -

ENCCEJA, que divide as aulas em blocos de conhecimentos: Linguagens e Códigos, Ciências Naturais e Exatas e Ciências da Terra. O ENCCEJA é um meio de avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação escolar na idade apropriada, além de acelerar o ensino.

Essa medida interfere diretamente no trabalho da professora de Português, por que para as outras disciplinas os professores são todos habilitados, mas ela, por ficar com o bloco de Linguagens e Códigos, teve que ministrar aulas de Português, Inglês, Artes e Educação Física, mesmo não tendo formação nas duas últimas. Conseguiu transferir a responsabilidade de ministrar as aulas de Educação Física por haver uma professora especialista na unidade.

Para avançarem de nível de ensino os alunos da Fundação CASA são submetidos a uma prova semestral. O professor deve então, num semestre, aplicar atividades referentes a todas as séries de ensino daquele nível (Fundamental I, II e Ensino Médio).

São os professores que organizam esta prova, eles elaboram as questões e enviam para a Secretaria de Educação, é ela que avalia quais questões devem fazer parte da prova. A prova é aplicada num mesmo dia da semana para todas as turmas, por funcionários da Fundação e não pelos professores.

As aulas na unidade pesquisada são diferentes de uma aula na escola pública. Na Fundação, os professores devem separar o número exato de materiais

¹⁴ Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. (Dicionário Interativo da Educação: www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71, acessado em 01/11/2009)

que utilizará para dar aula: o número de lápis, de borracha e de papel. Para apontar os lápis o professor carrega consigo um apontador que empresta para um adolescente de cada vez. Por determinação da direção da unidade os alunos não podem sair da sala com nenhum material, pois acreditam que eles reutilizarão o material para outros fins, como fazer cartas de baralho.

O professor deve passar na lousa todas as atividades que querem que os alunos façam. Essas atividades têm que ser feitas durante a aula, os alunos não podem ficar com material para fazer lição depois que a aula acaba, ou seja, não existe *“lição de casa”*.

“Lá (na escola pública) além de preparar a aula, expor a aula na sala de aula, utilizar a lousa, pode (o professor) também tá passando atividade para eles fazerem em casa, aqui não. Lá a gente pode tá passando coisas pra eles pesquisarem, internet, livro, isso é um pouco diferente da situação nossa aqui.” (Depoimento do Professor Roberto)

Por segurança existem até quinze alunos na sala, sendo que, pela grande rotatividade de entrada e saída da instituição, geralmente as salas possuem dez alunos. Isso é avaliado como positivo pelos professores, por lhe darem melhores condições de aulas.

Os agentes de segurança acompanham todas as aulas, em toda sala existe um agente na porta, são eles que trazem os adolescentes para as aulas e os levam para o quarto. Durante a aula, é recomendado pelos agentes que os professores fiquem sempre na frente da sala, evitem caminhar entre os adolescentes. Essa questão da segurança e da presença constante dos agentes chama atenção, por ser vista pelos professores ora como positiva ora como negativa:

“Particularmente, a única coisa de diferente (da escola pública) é que eles são adolescentes privados de liberdade, lá fora ele tem a liberdade, porém em relação à educação você pode ver que hoje tá pior do que aqui. Por que hoje tem muitos alunos que vão para as salas de aula armados, ou drogados, aqui a gente tem até certo privilégio, temos os seguranças... eu fico até refletindo né... as vezes a gente fala da Fundação, do trabalho, o trabalho que tem lá, mas por outro lado existe um respaldo até maior do que numa escola “normal” (Depoimento da Professora Sônia)

“Professor é muito desvalorizado aqui dentro, então tudo de errado, tudo de ruim parte do professor, “Porque que os meninos têm que ter aula?”, esse é o pensamento dos agentes, é... “porque que tem que ter essa atividade?” eles... na cabeça deles o adolescente tem que ficar no quarto, não tem que estudar, não tem que ter atividade nenhuma (...) então o desafio hoje pra mim é... é conseguir mudar a cabeça desses agentes pra que eles mudem esse pensamento deles. (...) Como eu falei pra você existe o “pode, não pode”, as vezes eu vejo uma coisa que pra mim é inocente não tem nada vê, pra eles, eles armam aquele tamanho e as vezes não é aquilo. Então... é comandado por eles, eu vejo assim, e... eles não aceitam de forma alguma que... a gente é mal visto aqui eu acredito que muitas vezes não por ser professor, mas é o por que eu estou dando aula dentro daqui. Então pra eles, eles vêem que... que não precisa ter aula, então acho que essa... esse atrito que eles têm com a gente, acaba falando: “ah, professor fez isso, fez aquilo...”, mas eu acho que é porque eles não gostam que tenha aula aqui dentro.” (Depoimento da Professora Carolina)

“essa parte de segurança mesmo, isso é uma dificuldade, porque é... na escola do estado eu posso andar sem limite pela sala, e atender o aluno na carteira dele, lá a gente faz essa corrida pra lá e pra cá, e aqui mesmo sendo poucos meninos, não tem aquele negócio de ficar indo muito pro fundo, se eu for muito pro fundo já chamaram atenção em relação a isso (...) Isso que interfere... essa é a palavra adequada... interferência ... também assim, a gente não pode exigir muito, porque são medidas de segurança e eles tão treinados pra isso né... eu tenho né... a gente... eu não tenho noção disso porque eu não fiz... entendeu? Eu acredito que eles fazem o melhor, “ah não professora, cuidado quando eles montarem rodinha; professora cuidado não fique andando entre eles; professora fique mais perto da porta”. Então você... é muita coisa pra pensar e ainda dá aula, é complicado, mas a gente... vai levando, não é dos mais terríveis.” (Depoimento da professora Júlia)

Como são os agentes que acompanham os adolescentes para a aula, são eles que decidem se terá aula ou não, se avaliam que os adolescentes estão muito

agitados, que há algo diferente no comportamento deles suspendem as aulas. O professor não tem o poder de decidir sobre isso, quando irá ou não trabalhar.

Existe uma relação conflituosa entre os professores e os agentes de segurança. Os professores aprovam a existência de agentes de segurança na unidade, desde que o trabalho destes não interfira em seu trabalho.

Como o professor pode garantir a autonomia, ainda que relativa, de seu trabalho se agentes de segurança observam o que o professor está fazendo e podem corrigi - lo?

O debate sobre a perda ou não da autonomia no trabalho de ensinar, vai além da discussão sobre o controle do agente de segurança ou o inspetor de alunos nas portas das salas de aulas. É um debate na sociologia da educação que busca conceituar se a docência é uma profissão ou se é um trabalho. Como trabalho, o professor deve ser compreendido como trabalhador que teria perdido o controle sobre o processo de trabalhar de ensinar, mediante a prescrição de currículos e avaliações externas. Na outra direção a docência como profissão teria independência e seria auto regulada pelos seus membros. Este debate polarizado não nos possibilita compreender o trabalho do professor como portador de autonomia relativa. A seguir é apresentado o debate de Enguita (1991) faz, sobre as duas teses: o professor profissional e o professor proletário e as perspectivas de superação desta polarização.

Segundo Enguita (1991) a análise da docência como profissão é herdeira da tradição funcionalista e se assenta numa tipologia buscando apreender se o professor se encaixa ou não nas características. As profissões, nesta perspectiva e de forma

geral, se apóiam em cinco características básicas: competência, vocação, licença, independência e auto – regulação.

Competência seria o resultado da formação profissional de nível superior:

“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 técnica 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)

Vocação é entendida como um chamado:

“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 graduando num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação e a de quem não soube nem conseguir encontrar algo melhor. Em todo caso o docente é um assalariado, e as opções de adequação ou não de seu salário dependem da valorização que faça do seu trabalho que, diferentemente do de um profissional, sim possui um preço” (p. 45)

A *licença* é o reconhecimento do poder público que a docência é um campo específico dos licenciados, porém como há muitos não licenciados, conclui que há uma informalidade para trabalhar como professor, situação não encontrada em outras áreas, como a Medicina, por exemplo.

A *independência* é a questão da autonomia, tratada a cima.

Por fim, sobre a *auto – regulação*, Enguita (1991) 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”. (p. 46)

Assim Enguita (1991) conclui que os professores, como não se encaixam, nesta tipologia, não seriam profissionais. Seria um proletário?

“Um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho – não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho. Posto que nenhum capitalista a comprará por nada, um proletário é também um trabalhador que produz mais do que recebe, seu salário, e mais do que necessário para a reposição dos meios de trabalho que emprega; vale dizer que produz um sobretrabalho, um excedente, ou para ser mais exato, uma mais – valia. Para assegurar que assim ocorra, o capitalista faz tudo que pode, e pode bastante, para controlar e organizar resultado e o processo de trabalho. Um proletário, por conseguinte, é um trabalhador que perdeu o controle de sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho.” (ENGUITA, 1991, pág. 46)

Enguita (1991) conclui que os professores também não podem ser considerados proletários, não se pode associar o professor ao trabalho fabril, como um trabalhador que nunca teve, ou perdeu, “a propriedade dos meios de produção” ou “o controle sobre o objeto e o processo de produção” (p. 42):

“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 e 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 específica 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.”

Finalmente conclui que os professores como categoria social, estão localizados “em um lugar intermediário e contraditório entre o dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das *semiprofissões*.” (p.50):

“Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar – se como baixos e perderem praticamente toda a 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”

Considerar a docência como *semiprofissão*, que ora é profissão, ora se localiza próximo à classe operária não encerra a discussão para melhor entender a profissão e o trabalho docente.

Para aprofundar a discussão, Cabrera e Jaén (1991) revisam as teorias trazidas pela sociologia ao longo dos anos com o objetivo de propor uma série de elementos teóricos que contribuam para a construção de um referencial de análise sobre o professorado nas sociedades atuais. Segundo os autores, na análise do trabalho docente, há três perspectivas teóricas: a estrutural funcionalista, a neowerberiana e a neomarxista, esta preponderante.

A *teoria estrutural – funcionalista* entende o ensino como uma atividade em processo de profissionalização, classificando – o como “semiprofissional”. Nesta lógica o professor seria aquele que possui um saber que o diferencia claramente das massas, com prestígio social aproximando, ilusoriamente, das profissões clássicas e distanciando – os dos trabalhadores.

O *enfoque neowerberiano* do trabalho docente entende que, por trabalharem em instituições burocráticas e hierarquizadas os professores ocupam geralmente posições subordinadas, e dificilmente alcançam características como “autonomia” e “autocontrole” profissional. No entanto, desenvolvem diferentes ações dirigidas à sua profissionalização e se fecham socialmente, monopolizando o saber. Deste modo, situam – se numa posição única, diferente da classe dominante e dos trabalhadores manuais.

“Todavia, também carregam graves limitações, decorrentes do referencial teórico de análise escolhido, como por exemplo, as que derivam da centralidade que tem em seus trabalhos categorias como as de “profissão” e “socialização profissional”, entendendo – se por isso processos que, de forma determinante, dão lugar às imagens e auto – imagens da categoria docente, acima de qualquer outro condicionamento ideológico, político e social.” (CABRERA E JAÉN, 1991, p. 195)

A teoria *neomarxista da proletarização* percebe o ensino também como um processo de trabalho submetido a lógica racionalizadora do capital, que transforma o professor em apenas um executor de tarefas, afastando – o do processo de reflexão e tomada de decisão.

“Estes processos evidenciariam, decisivamente, uma tendência similar nas condições de trabalho no ensino àquela que Marx interpretou como efeitos da intervenção do capital nos processos de trabalho na produção mercantil” (Idem, pág 196)

Apesar dos enfoques neowerberiano e neomarxista serem um avanço em relação às definições abstratas do enfoque ao estrutural – funcionalista, principalmente por abordarem situações concretas, possuem visões limitadas do professor e não contemplam uma definição completa de seu trabalho.

Para Cabrera e Jaén (1991), a consolidação e expansão dos sistemas educacionais tem alterado o trabalho docente, trazendo para o professorado aspectos do trabalhador manual, diferente de outras épocas, porém isso não determina e comprova que esteja ocorrendo homogeneização com esta forma de trabalho.

Percebem o professor como um *trabalhador intelectual*, pois ao mesmo tempo em que é parte do sistema educativo e seu trabalho deve responder aos interesses ideológicos do Estado, ocupa uma posição social de intelectual, tendo a possibilidade de analisar, interpretar e compreender a sociedade.

Por maior que seja a interferência do Estado, o professor não perde sua autonomia dentro da sala de aula (seu local de trabalho), pois consegue criar meios de resistências a essa interferência.

“Neste sentido, a situação dos professores permite resistir e criar respostas às temáticas tentativas por parte da Administração para controlar o conteúdo de seu trabalho e das formas de transmissão dos conhecimentos – através de meios e tecnologias “inovadoras” – e de suas concepções sobre a sociedade e sobre a escola” (CABRERA E JAÉN, 1991, pg. 206)

Quando analisamos o trabalho dos professores na Fundação CASA percebemos que estes buscam formas de aprimorar o seu trabalho e de resistência às condições de trabalho e às formas de controle sobre o mesmo.

Nesta unidade da Fundação CASA as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, por exemplo, são realizados em umas das salas da administração, onde fica localizada a mesa da Coordenadora Pedagógica, é uma sala média, com três computadores, onde os professores e a Coordenadora Pedagógica se organizam para realizarem a reunião. Parece não haver um local específico para reuniões dos

professores. Contudo, chama a atenção o interesse que os professores demonstram, debatendo e trazendo fatos importantes do seu cotidiano para serem discutidos, questionando e propiciando algumas medidas tomadas pela Fundação CASA.

A professora Júlia, falando sobre o número adequado de alunos por sala de aula, relata que:

“Estavam cogitando até 25 meninos, só que 25 já é um número assim muito grande pra Fundação, e sem contar que a estrutura física não comporta tantos meninos... A gente até conversou com o Fábio que agora é o atual supervisor, e a gente colocou também essa questão de ta colocando 25 meninos não comporta.”

Quando questionada sobre como é tomada esse tipo de decisão a professora responde:

“Chega, ai chega aqui, chega pronto pra gente, mas a gente tem ainda assim a liberdade, eu posso falar essa palavra, a liberdade de ta debatendo sobre essas questões, colocar pontos de vistas né e debater se seria viável ou não aquele tipo de ordem que foi lançada.”

Essa liberdade que a professora fala só é possível por que os professores são trabalhadores intelectuais.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO E TRABALHO: TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é apresentar as singularidades do trabalho docente dentro da Fundação CASA. Para os professores, existem diferenças no trabalho dentro e fora da instituição? Por que alguns professores permanecem por anos trabalhando na Fundação enquanto outros ficam apenas dias na função?

Para tanto, aborda – se a questão da formação, escolarização e inserção dos professores no magistério para que se compreenda quem são os professores entrevistados, como e quando iniciaram a docência na Fundação CASA.

A partir destas análises, foi possível entender como os professores constroem a docência dentro da Fundação CASA.

TRAJETÓRIA FAMILIAR E DE ESCOLARIZAÇÃO DOS PROFESSORES

A professora *Júlia*, de Português, é descendente de imigrantes japoneses. Seu pai veio do Japão para a Bahia e conheceu sua mãe quando foi morar numa colônia japonesa em Registro, no interior paulista. Vieram para a cidade de Campinas para morar em outra colônia em 1978, quando a professora nasceu, também com a filha mais velha, que na época tinha dois anos.

Seus pais estudaram até o Ensino Fundamental. O pai, por ser Japonês, não conseguiu concluir os estudos e ingressar no Ensino Superior, e se tornou Massagista. A mãe sempre foi “Do Lar” e quando mudou para Campinas passou a costurar para fora.

A professora sempre estudou em escolas públicas de São Paulo, quando concluiu o Ensino Fundamental, quis fazer um Colegial Técnico com o objetivo de ter uma formação profissional para poder entrar mais rapidamente no mercado de trabalho.

Para os pais da professora, principalmente para seu pai, só o estudo traria maior estabilidade financeira para as filhas, além de realizar uma vontade sua de cursar uma Faculdade. O pai queria que a filha fizesse um curso relacionado com a Saúde, porém, com a possibilidade de ser remunerada para estudar, dada pelo CEFAM¹⁵, a professora vai cursar o Ensino Médio junto com o Magistério, orientada por sua mãe.

“... naquele período lá, 94, 95, era importante você ter um curso técnico, naquele período era muito importante, eu tentei várias outras escolas, mas era muito longe, meu pai não tinha condições de bancar transporte, alimentação, então o CEFAM veio com uma opção assim, pode estudar e ter esses benefícios, que nem alimentação e transporte, porque eles pagando uma bolsa de estudo eu poderia tá pagando essas coisas também.” (Depoimento da professora Júlia)

O que percebemos na trajetória de escolarização desta professora é que, por mais que seu pai desejasse ter uma filha formada médica ou por mais que ela também almejasse essa formação (talvez um desejo incorporado do pai), na hora de

¹⁵ Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: foi um centro de formação de professores que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do Estado de São Paulo. Para ingressar era necessário realizar um exame e uma entrevista. Os candidatos aprovados, além de ter uma formação profissional, recebiam uma bolsa de estudos no valor de um no valor de um salário mínimo. Formou sua última turma no ano de 2005.

tomar decisões importantes nos estudos, pesou muito mais a questão econômica do que a vontade.

Para Vianna (2005), as famílias das camadas populares colocam a escola como um meio para conseguirem uma formação profissional de melhor qualidade para os filhos, em razão dos diplomas, e são realistas em suas escolhas “suas ambições e também seus investimentos escolares tendem a ajustar – se às oportunidades objetivas oferecidas pelo mercado de trabalho em cada conjuntura histórica.” (p. 93)

Sua mãe sugeriu que estudasse no CEFAM em razão principalmente da bolsa de estudo oferecida pela instituição, e também por que via a possibilidade da filha concluir os estudos obrigatórios já com uma formação profissional, o que para a família era muito importante.

Naquele momento sua família via no Ensino Técnico a melhor oportunidade de estudo para sua filha, não se preocupando muito com qual curso poderia ser feito, mas que ela tivesse uma formação.

Embora a família de *Júlia* considerasse o diploma como instrumento de mobilidade social, percebe – se que o título ainda é fundamental para trajetória, conforme Boudieu (1998) analisa. Percebe – se neste caso a importância dos diplomas, ou como define Boudieu (1998), *Capital Cultural Institucionalizado*:

“Produto da conversão de Capital Econômico em Capital Cultural, ele estabelece o valor no plano do Capital Cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas

e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho – o investimento escolar só tem sentido se o mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido.” (p. 78)

O diploma poderia significar para *Julia* não só a entrada no mercado de trabalho, mas também uma estabilidade financeira. Assim, parece concordar com Bourdieu: o quanto a família investe na carreira escolar do filho depende do retorno que a escolarização trará, este é estimado intuitivamente pela experiência da família (NOGUEIRA, 2002):

“A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo.” (p. 22)

É durante o segundo ano do curso no Magistério que a professora decide cursar o ensino Superior ligado a área da Educação. Esta decisão está associada às influências das professoras do CEFAM, assim como de colegas. Pensando primeiro em Pedagogia, depois em Letras, entendendo que este curso aumentaria suas chances no mercado de trabalho, por poder escolher entre dar aulas de Português ou Inglês.

Assim como esta professora, a professora *Carolina*, de Educação Física, sempre estudou em escolas da rede pública de ensino e tinha um projeto inicial de estudar Psicologia, mas teve de ser alterado por falta de condições financeiras de sua família.

Sua família é de Londrina – PR. Seus pais vieram para a cidade de Campinas quando a professora tinha sete anos. Sua mãe é Faxineira e seu pai Mestre de Obras, ambos cursaram até o Ensino Fundamental II.

Dos sete filhos do casal apenas ela e um irmão conseguiram concluir um curso no Ensino Superior, ela como professora e o irmão como fisioterapeuta. Todos os outros pararam os estudos para trabalhar.

A própria professora parou um intervalo de quatro anos, entre a conclusão do Ensino Médio e a entrada na Faculdade, também para trabalhar. Interessou-se pela docência ao freqüentar uma Academia de Ginástica, optando pelo curso de Educação Física.

A professora *Sônia*, Pedagoga, nasceu na cidade de Campinas, e assim como a professora mais nova, cursou o Ensino Médio junto com o Magistério, no colégio Culto a Ciência, sem remuneração.

Filha de pais concluintes do Ensino Fundamental (seu pai, já falecido, era motorista e sua mãe é aposentada) a professora se interessa pelo magistério pela influência de uma pessoa de sua família, sua tia que era professora.

Iniciou o trabalho como professora a partir do segundo ano do curso de Magistério, quando passou a dar aulas para as escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de Campinas. Depois de muito tempo cursou Pedagogia, numa Faculdade Privada da cidade de Americana por exigência da LDB¹⁶

O professor *Roberto*, de Geografia, é filho de pais que tinham uma pequena propriedade rural no interior de São Paulo. Quando ele tinha vinte anos mudou com sua família para uma cidade um pouco maior que a sua, ainda no interior paulista.

Terminou os estudos nesta cidade e passou a trabalhar como Secretário de Escola da rede pública. Quando tinha 45 anos, influenciado por sua mulher e pelo convívio com os alunos dentro da escola que trabalhava, decidiu fazer Geografia, um curso ligado a docência.

O que percebemos nas trajetórias de escolarização destes professores é que há interferências do meio familiar nesta trajetória, ao mesmo tempo em que todos provêm de famílias de camadas populares, existem certas peculiaridades e certas similitudes na procedência de cada família.

De acordo com Bourdieu (1998) “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família...” (p. 74).

¹⁶ Segundo o Artigo 62 da LDB: “ A formação docente far – se – à em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal” e complementa: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996, s/p.)

A trajetória da professora *Júlia* pode ser percebida como “bem – sucedida”, ou seja, o percurso escolar culminou no último estágio de escolaridade sem interrupções, de acordo com Laancher (1990) citado por Viana (2005).

Já a escolarização dos outros professores teve um “sucesso” tardio. Todos aqui tiveram que optar pelo trabalho para depois pensar nos estudos. O professor Roberto foi o que mais tempo levou para concluir um curso de Nível Superior.

Podemos perceber também como falta de condições sócio – econômicas das famílias influência na trajetória de escolarização dos filhos. Por falta de recursos financeiros a professora intermediária teve que passar alguns anos só trabalhando para conseguir entrar numa universidade, fazendo não o curso que gostaria, mas aquele que podia pagar.

A professora *Júlia* também escolheu sua profissão pela facilidade financeira que seria estudar e ser remunerada, passando a trabalhar com a conclusão do curso técnico – médio.

A professora *Sônia*, apesar de fazer um curso de seu interesse de formação, por não ser remunerada, teve de acumular trabalho junto com estudo. Isso fez também com que a faculdade fosse tardiamente procurada, visto que já estava inserida no mercado de trabalho em razão do magistério.

O professor *Roberto* teve de passar muitos anos (aproximadamente 20 anos) só trabalhando para então ingressar num curso de nível superior, influenciado principalmente por sua esposa.

A trajetória da professora *Carolina* representa uma mobilidade social, tendo em vista que sai de uma família com baixa escolarização, com pouco capital cultural e condição sócio - econômica favorável, para alcançar um nível de ensino pouco provável de ser alcançado - utilizando como exemplos seus irmãos que não conseguiram o mesmo.

Para Bourdieu (1998), o capital cultural na sua forma incorporada depende da relação direta com o “capital”. Entretanto a origem social não explica a diferença no acúmulo de Capital Cultural, para o autor o processo de acúmulo do Capital Cultural se dá em diferentes meios:

“... as diferenças no capital cultural possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo; e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado. Além disso, e correlativamente, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da cumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo que se deixa de ganhar)” (p. 76)

A influência da família na trajetória de escolarização de todos os professores é percebida, entretanto a professora *Julia* apresenta um predomínio maior desta, embora exista diferença na trajetória dos outros professores. O que os torna semelhantes é a origem econômica de suas famílias, reforçando os dizeres de Vianna (2005):

“... existem formas específicas da presença familiar na escolarização dos filhos nos meios populares (...) algumas dessas formas são

produzidas nos processos socializadores familiares, potencialmente produtores de sobrevida escolar.”

COMO OS PROFESSORES CONSTRUÍRAM SUAS CARREIRAS?

Julia, a professora de Português, começou a trabalhar dois anos depois que concluiu o curso no Magistério. Mesmo fazendo um curso para ser professora ela não pensava em seguir carreira na área, foi a partir do segundo ano que começou a pensar, por influências das professoras do magistério e de seu grupo de amigos, em permanecer lecionando.

Seu ingresso na docência foi no primeiro ano da Faculdade, em 1999, no Estado de São Paulo, como professora substituta de Língua Portuguesa, por cursar Letras. Desde lá não parou mais de trabalhar para o Estado, acumulando aulas sempre nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

“... você vê que paradoxo, primeiro eu entrei no magistério pensando em dar aula pra criança, e depois eu dei aula só pra adulto ou só pra adolescente.” (Depoimento da professora Julia)

Ingressou na Fundação CASA no início do segundo semestre de 2008, quando perdeu as aulas que estava dando em outra escola do Estado, em razão da volta da professora efetiva.

Para não perder pontos que classificam os professores para atribuição de aulas, foi até a Secretaria de Educação da cidade e, como estava no meio do ano letivo, conseguiu ser indicada para dar aulas na unidade pesquisada.

Relata que suas primeiras aulas foram tranqüilas, os alunos espantaram um pouco o fato da professora ser descendente de orientais e possuir traços específicos. O que chamou sua atenção, foi o fato de conhecer alguns alunos que estavam internados na Fundação.

“Uma coisa que eu fiquei muito chocada no começo... fiquei triste... porque assim, teve dois ou três adolescentes, numa das salas que eu dei aula, nos primeiros dias, na primeira semana que eu dei aula, que eu já havia dado aula fora daqui” (Depoimento da professora Julia)

Também em 2008 passou a dar aulas na Educação Infantil, para crianças de pré - escola da rede municipal de educação de Campinas. Cumpriu dupla jornada de trabalho até o término do contrato com a prefeitura.

Em 2009 prestou concurso para professora efetiva de educação infantil, mas não foi convocada. Neste mesmo ano, passou a complementar sua jornada de trabalho fora da Fundação em uma escola da cidade.

A professora *Sônia*, também fez um curso de magistério, mas diferente de *Julia*, quando entrou no Magistério já sabia que queria ser professora.

Passou a trabalhar a partir do terceiro ano do curso, convidada pela prefeitura municipal de Campinas para ser professora do antigo MOBRAL.

Depois de trabalhar no MOBRAL, a professora passou a dar aulas na Educação Infantil, contratada em caráter temporária da prefeitura de Campinas, durante quinze anos.

Neste tempo parou de estudar, não cursou Faculdade, casou - se e teve filhos. Depois que os filhos cresceram é que decidiu voltar a estudar e fazer uma

faculdade, também por norma do governo Federal que determinou a todos os professores que não poderiam mais trabalhar apenas com o Magistério, por ser um curso de Nível Médio.

Saiu da Educação Infantil em razão das professoras efetivas que foram contratadas. Foi então, trabalhar para a FUMEC¹⁷, dando aulas para os presos de uma das penitenciárias de Campinas durante um ano e meio.

Ainda trabalhava na FUMEC, quando uma supervisora da diretoria de ensino de Campinas que conhecia o trabalho da professora no presídio convidou – a para dar aula na Fundação CASA.

Nos primeiros contatos com os adolescentes internados, sentiu muita diferença com o presídio:

“... é uma outra realidade (...) de imediato assim eu já vi a diferença, por que quando eu vim pro pátio eu vi aquilo... os adolescentes assim... o tempo todo vem em cima de você e te enfrenta, as vezes faz alguma pergunta, não era assim a educação e o respeito que tinha no presídio, por que até então eles quase não olhavam para você para conversar, era só de cabeça baixa o tempo todo, e aqui não, aqui você percebia que realmente era um enfrentamento.”
(Depoimento da professora Sônia)

Permanece trabalha na Fundação há nove anos, em um período do dia e não acumula aulas em outras escolas.

¹⁷ Fundação Municipal para Educação Comunitária de Campinas: Aulas destinadas a qualquer pessoa que não seja alfabetizada ou que não tenha concluído o Ensino Fundamental (antigo primeiro grau) acima de 15 . As classes e núcleos, num total de 308, estão espalhadas pelas cinco regiões de Campinas. (adaptado do site: http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/noticias/noticia_2005_08_05a.htm, acessado em 27/10/2009)

O professor *Roberto*, de Geografia, foi dentre os professores analisados o que entrou no Magistério mais tarde.

Quando terminou o ensino regular, o professor passou a trabalhar como Inspetor de Alunos de escolas públicas estaduais. Depois fez um concurso e passou a ser secretário de escola.

Não tinha a intenção de fazer um curso ligado a docência, mas por influência do meio onde trabalhava (a escola) e de sua mulher, que é professora, decidiu em 2003 cursar Faculdade de Geografia.

Fez a faculdade na cidade de Fernandópolis, interior paulista, quando terminou o curso, em 2005, mudou – se para Campinas e se inscreveu na Secretaria de Educação para dar aulas como professor substituto de Estado.

Passou a trabalhar como docente desde o primeiro dia letivo de 2006, em duas escolas da cidade para complementar a jornada de trabalho. Em março do mesmo ano, em nova atribuição, estava disponível, em outra escola, uma quantidade de aulas completa da jornada de trabalho, fazendo com que o professor se desligasse das outras duas.

No final daquele ano, ao fazer inscrição para aulas, foi convidado a se inscrever também para dar aulas nos projetos do Estado, um deles a Fundação CASA. No início de 2007, foi chamado para participar do processo de seleção e como foi bem classificado, conseguiu ser o primeiro a escolher as aulas.

Ainda em 2007, prestou concurso para ser professor temporário de Campinas. Acumulou as aulas nas duas redes durante o segundo semestre de 2007 e todo o ano letivo de 2008, quando o contrato com a prefeitura encerrou.

Em 2009, voltou a atribuir mais aulas do Estado, trabalhando em dois turnos (manhã e noite), para conseguir completar a jornada de trabalho.

O professor avalia que seu trabalho mudou muito desde que entrou na Fundação CASA:

Mudou sim. É... às vezes alunos ficam meio rebeldes, por que na realidade eles não querem saber de sala de aula né. Aliás, eles estão presos, eles acham que aqui tudo que eles são obrigados a fazer é por imposição. Então acaba assim... algumas coisas depois vão acostumando, a gente conversando, aplicando conteúdo, aula, também diálogo. Então isso é muito importante, é fundamental pra que haja uma disciplina, um diálogo melhor, um entendimento. (Depoimento do professor Roberto)

A professora *Carolina*, de Educação Física, trabalhou fora da área alguns anos antes de fazer Faculdade, e diferente de todos os outros professores, ela atuou fora da área no magistério depois de formada.

Passou quatro anos trabalhando, entre o término do Ensino Médio e o início da Faculdade. Neste tempo, pesquisou cursos que poderia fazer, já que aquele que realmente gostaria não era possível, por ser integral e impossibilita-la de trabalhar.

Quando decidiu fazer faculdade estava desempregada, prestou um concurso público e passou a trabalhar na TELESP, durante toda a faculdade e depois de seu término em 1998.

Trabalhou na TELESP até 2005, quando esta já era chamada de *Telefônica*, Passou seis anos depois de formada sem atuar na área. Essa decisão, deveu – se ao fato de na época ela ter recebido uma promoção e ter chegado ao cargo de supervisora, com o salário maior do que o de professor.

“Na época quando eu trabalhava, eu me formei e não larguei a profissão de supervisão, justamente por isso, o salário não compensava, o que eu recebia como supervisora e como eu receberia como professora. Então não compensava deixar, nem dava para conciliar os dois - meio período em uma, meio período no outro. Ai eu resolvi, depois que eu sai da empresa que eu resolvi é... tirar o diploma da gaveta.” (Depoimento do professor Roberto)

Em 2005 passou a dar aulas como professora eventual nas escolas públicas de Campinas. Procurou a Fundação CASA ainda naquele ano, por saber através de amigos que na unidade havia aulas disponíveis para professores de Educação Física.

Mesmo com a pontuação baixa, a professora conseguiu atribuir aulas, por não ter nenhum outro professor participando do processo de seleção.

Os professores buscam primeiro as aulas do Estado como meio mais acessível para se inserir no mercado de trabalho docente e, mesmo com uma pontuação mínima, todos conseguiram atribuir aulas, mostrando que o magistério possui um mercado de trabalho com bastantes ofertas, principalmente por parte do Estado.

Parece, a partir das trajetórias destes professores, que a docência tem se tornado uma profissão de opção das camadas populares, como uma forma de mobilidade social, é a opção de quem deseja cursar o Nível Superior mas não têm

condições financeiras para pagar cursos mais caros, como Direito, Medicina, Arquitetura, etc.

Então a docência aparece como a solução para vários problemas das camadas populares: curso de nível superior, não tão caro, com um grande mercado de trabalho que poderá viabilizar a mobilidade social.

A DOCÊNCIA DENTRO DA FUNDAÇÃO CASA

O trabalho na Fundação CASA é visto pelos professores como diferente do trabalho realizado em escolas públicas. São inúmeras as peculiaridades de uma escola dentro da instituição: o conteúdo, que deve ser adaptado a uma classe multisseriada; o espaço de trabalho, que se confunde com o espaço da Fundação; a idade dos alunos, por estarem fora de série, etc:

“Assim, em termos de conteúdo é igual, não tem muita diferença, a única coisa que eu tenho que adaptar mais é aqui pra Fundação, e lá fora eu não tenho que fazer tanto como eu faço na fundação. Não que eu não falo da qualidade da aula, que seja inferior aqui dentro e superior lá fora, só que assim... são tipos de aula e são coisas assim que... eu tenho que fazer uma diferença, porque não são os mesmos...mesmos níveis de aluno, aqui tem uma defasagem muito grande também, tem menino que não sabe lê, tem menino que não sabe escrever o próprio nome, tem menino que só sabe lê, não sabe escreve né, então eu tenho que me preocupar com isso também.”(Depoimento da professora Julia)

No depoimento dos professores, é possível perceber também que a diferença principal do trabalho é a questão da segurança: avaliam que numa escola pública os professores não têm como saber quem é ou não um infrator, que pode lhe fazer mal, enquanto que, dentro de uma sala de aula da Fundação, eles têm o apoio dos agentes de segurança, e sabem que todos os seus alunos de algum modo

infringiram a lei. Esse conhecimento traz certa segurança, por que indica como deve ser a convivência com os alunos, o tom de voz, a postura na sala de aula, etc. Porém essa mesma segurança é o que tira do professor a tranquilidade em dar aulas:

“... você nunca sabe... lá fora, na escola... do mundão como o pessoal fala, quem que são infratores, aqui a gente já sabe todos são infratores a diferença é que lá não. Lá de repente tem algum no meio daqueles cinquenta alunos que é né bastante perigoso e a gente não sabe, aqui a gente já sabe que é, posso tá aqui conversando com ele, dialogando, mas tendo segurança e tentando passar para ele algum conhecimento que a gente consiga, mas sabe que todos são... tão aqui porque cometeram crime ou delito e lá não, lá você tá trabalhando sem saber quem é quem daquela situação. Essa é a grande diferença.” (Depoimento do professor Roberto)

“... eu acho que tem bastante diferença por que é assim... aqui a gente tá lidando com adolescentes infratores né, então você tem que ter um cuidado para trabalhar com eles, algumas coisas assim... tem que ser muito claro pra falar, você tem que né... é... você não pode tá circulando muito entre eles, isso é uma medida de segurança que o pessoal da Fundação coloca né, você tem que ficar sempre na frente, sempre na vista dos agentes de segurança, porque pode acontecer alguma coisa e ninguém vê. Então assim é uma tensão o tempo todo né, e você tá lá... trabalhando algum conteúdo com os meninos e você tem que tá o tempo todo assim... alerta, então as vezes eu acho que a aula não sai tão boa. E, na escola lá fora, eu já tenho assim... eu não tenho aquela preocupação de contar material, quem tá roubando material, quem tá levando material, o quê que tão fazendo, se tão sentado ou se tão em pé, eu não preciso ter essa preocupação, a minha preocupação é dar uma boa aula, então... “alguém tem dúvida?”, daí eles levantam a dúvida, a gente faz debate né. E... eu acho que é diferente você dar aula lá fora e dar aula aqui, porque lá fora você... não que não seja seguro né, é... em todo lugar a gente tá sujeito né, mas parece que a segurança... é... não segurança... mas eu digo assim... lá fora você tem mais abertura para dar aula, porque você fica mais tranquila, você fica despreocupada, agora aqui eu fico mais assim... mais é... mais atenta... mais observando, tem vezes que a gente tenta ficar mais observando do que falando, então eu acho que tem uma tensão nesse sentido né.” (Depoimento da professora Julia)

“É muito complexo aqui assim... porque tem poucas coisas que dá pra efetivamente aplicar devido o local, tem coisa que eu preciso utilizar e não posso devido a segurança. Então eu não posso trabalhar com alper, por que é perigoso, porque é peso. Não posso trabalhar com manilha, não posso... na parte de musculação eu não posso aplicar e são coisas que eles pedem.” (Depoimento da professora Caorlina)

Esta questão da segurança, da falta de tranquilidade não muda com o tempo. Mesmo dentre os professores que estão há anos lecionando na unidade esta preocupação existe, e parece ser constante:

“... cada dia é um dia novo, não existe assim: ai por que você tem muita experiência, por que cada dia você passa um dia, aqui realmente é um clima tenso, você nunca sabe se está bom se não ta.(...) e o tempo todo você tem que ficar assim atenta ao seu trabalho, o que você está fazendo, atenta ao que está acontecendo lá fora, atenta a tudo, por que a qualquer momento pode acontecer alguma coisa.” (Depoimento da professora Sônia)

As peculiaridades que a professora Sônia encontrou dentro da Fundação, mostram que o trabalho com adolescentes infratores é diferente do trabalho com presos adultos, e que não podem ser considerados iguais.

“...é uma outra realidade, por que lá o primeiro impacto... quando eu vim pra cá que eu fui apresentada, quando eu vim conhecer a unidade pelo coordenador na época, o coordenador pedagógico que tinha aqui na época é de imediato assim eu já vi a diferença, por que quando eu vim pro pátio eu vi aquilo... os adolescentes assim... o tempo todo vem em cima de você e te enfrenta, as vezes faz alguma pergunta, não era assim a educação e o respeito que tinha no presídio, por que até então eles quase não olhavam para você para conversar, era só de cabeça baixa o tempo todo, e aqui não, aqui você percebia que realmente era um enfrentamento.”(Depoimento da professora Sônia)

Os depoimentos levantam então uma nova questão: por que os professores permanecem lecionando na Fundação CASA? O que faz um professor trabalhar sempre com a tensão da possibilidade de um conflito?

Essas questões levam em consideração o fato de terem saído alguns professores logo no início das visitas à unidade, por revelarem não conseguir se adaptar à instituição, enquanto que os outros professores permanecem trabalhando na mesma instituição há quatro, cinco ou até dez anos.

Por que isso acontece? Quais são as razões que fazem com que o professor se adapte ao trabalho na Fundação CASA ? O que isso significa?

Para nós, pautadas nas idéias de Dejours (1991), significa que os professores que permanecem trabalhando na Fundação CASA, por saberem que o trabalho garante melhores remunerações, aulas durante todo o ano letivo (e para os próximos também), acabam criando estratégias para enfrentar o cotidiano da instituição, e conseguem permanecer trabalhando no mesmo local por anos.

Na visão do autor os trabalhadores coletivos, podem criar uma *ideologia defensiva*, que permite mascarar, conter e ocultar uma ansiedade:

“A especificidade da ideologia defensiva da vergonha, resulta por um lado, da natureza da ansiedade a conter e, por outro lado, da população que participa da sua elaboração (...) o que caracteriza uma ideologia defensiva, é o fato de ela ser dirigida não contra uma angustia proveniente de conflitos intra - psíquicos de natureza mental, e sim de ser destinada a lutar contra a um perigo e a um risco *reais* (...) a ideologia defensiva para ser operatória, deve obter a participação de todos os interessados. Aquele que não contribui ou não partilha do conteúdo da ideologia é, cedo ou tarde, excluído.” (DEJOURS, 1991, p. 36)

Estas estratégias são variadas. O que se percebe na unidade pesquisada, é que todos os professores que permanecem lecionando na unidade criaram um vínculo com os internos, se envolveram com as histórias dos adolescentes e se responsabilizaram por fazer com que os adolescentes tenham novas experiências, diferentes daquelas que costumavam ter antes de serem internos da Fundação.

“Por que eles tão em situação de risco, a gente já se prepara psicologicamente, leva um... ai... a gente leva um pouquinho de tudo pra eles né, um pouquinho de amor, um pouquinho de carinho, um pouquinho de professora. Então a gente se torna amiga e professora

deles aqui dentro e isso é bom porque a relação é boa.” (Depoimento da professora Sônia)

“Olha num primeiro momento eu achei normal, era uma sala de aula normal, pra meninos normais, acho que não tem nada de tão extraordinário que o pessoal fala: “não porque é isso, aquilo, porque fez isso, aquilo... fez um crime”. Não vi nada disso, vi é... jovens, como se fossem na escola lá de fora mesmo é que... que tem uma perspectiva também, tem muitos aqui que querem melhorar, então você vê isso no olhar deles quando eles perguntam sobre o conteúdo, eles perguntam sobre algum outro assunto que seja de conhecimento geral também ne.” (Depoimento da professora Julia)

Este vínculo é recíproco, para os adolescentes, os professores ocupam uma posição privilegiada, talvez uma posição que jamais havia sido ocupada, são vistos como orientadores, como detentores de conhecimento que podem auxiliá-los com conselhos, tirando dúvidas, dando atenção, etc.

Quando os professores conseguem estabelecer este vínculo com os internos, acaba existindo uma aproximação entre eles que inibe o estigma que os adolescentes carregam de serem violentos, perigosos, etc.

“Hoje se eu for comparar, até vou usar um pouco na gíria, a minha caminhada do dia que eu entrei aqui até hoje, hoje eu to assim... 99% mais adaptada para eles. eu aprendi a falar, aprendi a chegar perto deles, diferente de quando você entra aqui, no primeiro contato. É você aprende algumas coisas que pode e outras que não pode na regra deles e isso facilita um pouco.” (Depoimento da professora Carolina)

“Assim, a minha percepção de pessoa né... de gente, de ser humano mudou né, porque antes eu tinha aquela idéia assim: “ai o bandido tem que ficar na cadeia mesmo, ai é trombadinha tem que ficar preso mesmo”, esse tipo de coisa. Não posso dizer que eu não pensava desse jeito... agora assim, eu também não posso deixar de pensar porque que esse menino virou um bandido? Por que esse menino tá aqui dentro? Então eu acho que houve uma sensibilização muito grande da minha pessoa no sentido assim, tá aqui dentro... e você vê que eles não são... não são ruins. É lógico que se estão aqui dentro fizeram alguma coisa de ruim, mas você vê que não era essa a intenção desse menino, então assim... alguma coisa o fez fazer, não

sei se você compreende o que eu quero dizer? E eu acho que a mudança ta aí.” (Depoimento da professora Julia)

Também os professores remetem o trabalho na Fundação CASA à uma “missão” divina, a vontade de estar ali não seria só deles, mas também de Deus:

“ ...vou voltar no presídio, quando eu comecei, quando eu escolhi dar aula no presídio eu tinha outras opções mas eu escolhi lá. Eu fui até criticada por algumas pessoas que diziam “ nossa, mas você tem tanta escola, você vai escolher justo lá!”. Eu fui lá por dois motivos: primeiro por que eu acredito que lá eu também pude contribuir com aqueles alunos com o propósito de Deus, por que eu sempre falei para ela assim: “O senhor jamais ia me colocar num lugar onde eu estivesse correndo risco de vida”, por que risco a gente corre em qualquer lugar.” (Depoimento da professora Sônia)

Desta maneira a própria Fundação CASA passa a ser entendida pelos professores de outra maneira, diferente da imagem inicial que tinham. A Fundação para os professores, passa a ser um espaço que precisa do seu trabalho, onde este ganha um peso muito grande.

É por isso talvez, que os professores se frustrem não com a Fundação CASA, mas com o Estado que os contrata, por não investirem em suas carreiras, não valorizarem o seu trabalho, não oferece melhores remunerações. Os professores se sentem excluídos da rede de ensino, principalmente pelo Estado não oferecer – lhes cursos específicos.

“ ...a burocracia que o estado oferece pra gente, isso é um desprazer, até mesmo a gente não tem vontade de ser professor, não porque a profissão é difícil, toda a profissão é difícil, mas é porque a gente enfrenta coisas muito complicadas, a gente não sabe como é que vai ser a nossa situação amanhã, a gente não sabe que eles vão lançar de... de projeto pro próximo ano, não sabe como ele vai querer que seja a educação das escolas (...) cada dia eles inventam uma coisa diferente, e tem que tá lá sempre, dançando a música como se diz né, tem que tá lá no meio das coisas, tentando muda, tentando se adequar, tentando... né. Isso é um desprazer muito grande, as vezes eu tenho vontade de sair da Fundação por causa disso, mas aí eu penso no meus alunos, e no prazer de ensinar, aí eu não saio!” (Depoimento da professora Julia)

“ ...eu fico muito chateada em relação ao Estado, ao governo, porque professor é muito mal remunerado. E eu acho que como formadores

de pessoas, eu acho que a gente devia ser melhor valorizado na parte financeira pra que a gente pudesse se aperfeiçoar mais na parte de estudo. Muitas vezes a gente não tem, não tem essa, essa, esse respaldo, fala-se que vai ser feito... como se diz... capacitação pro professor, mas nunca tem. E quando tem você tem que desembolsar alguma coisa, só que muitas vezes você não tem nem pro próprio sustento. Essa é minha indignação.” (Depoimento da professora Carolina)

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE PROFESSOR NA FUNDAÇÃO CASA

A partir das entrevistas realizadas é possível considerar que há diferenças entre as condições de trabalho dos professores das escolas regulares e as escolas em instituições educativas dirigidas aos grupos sociais compostos por jovens infratores ou delinquentes e que essas diferenças interferem na vida e no trabalho dos professores. Afinal o que é ser professor na Fundação CASA?

Esta pesquisa se localiza no campo dos estudos empíricos que buscam aprender como os professores percebem, contam e vivem suas experiências profissionais. Assim procurou – se conhecer as representações que os professores constroem sobre o seu trabalho, o que eles pensam sobre o trabalho docente e como se pensam em relação ao trabalho. O estudo de representações através dos depoimentos de alguns professores tem implicações teóricas e metodológicas, conforme Brioshi e Trigo (1989):

“Entendemos por representações a elaboração subjetiva, mental, que os indivíduos fazem das suas condições materiais de vida. Consideramos que as estruturas econômicas e sociais possuem tanto uma realidade subjetiva incorporada pelos indivíduos quanto uma realidade objetiva que transcende os agentes sociais que lhes 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 contrário dois estados da mesma realidade, da mesma história coletiva que se depositam e se inscrevem simultaneamente e indissociavelmente, no corpo e nas coisas” (Arccado et alii, 1986: 55). As representações individuais, portanto, exprimem uma situação de vida e uma posição social determinadas” (p. 14)

As relações entre as representações e a estrutura social podem ser compreendidas mediante a noção de *habitus*:

“O habitus é entendido como um conjunto de disposições a agir, pensar, perceber e sentir de uma maneira determinada: é o princípio gerador das práticas e representações. O habitus expressa – se por uma aptidão dos agentes para se orientar espontaneamente dentro do espaço social e a reagir de forma mais ou menos adaptada aos acontecimentos e situações.” (BOURDIEU, apud BRIOSHI E TRIGO, 1989, p. 15)

Para a professora Carolina, ser professora na Fundação CASA é um desafio:

“... então pra mim aqui dentro, dá aula aqui na Fundação Casa é um desafio, por aqui você tem um... tanto como educadora como professora, você tem a obrigação de formar cidadão, a gente tem que dar exemplo pra eles, pra que eles não vão lá pra fora e continuem praticando.”

Para a professora Julia é ser um herói:

“Ah, é ser herói (risos)! Ser professor é ser herói (...) então ser professor na Fundação CASA é isso e pra fora também, do mesmo jeito que você tem que ser um professor bom lá fora, você tem que ser muito melhor aqui dentro, porque se lá fora a situação é complicada, aqui dentro as coisas são complicada e meia, né. Então quem é professor hoje em dia é uma pessoa que ta tentando de alguma maneira melhorar a situação da educação no Brasil, eu vejo desse jeito.”

Para o professor Roberto e para a professora Sônia o trabalho de professor na Fundação se estende para fora da sala de aula, os professores, por assumirem uma posição de autoridade para os adolescentes e por conviverem diariamente com eles, passam a ser uma referência aos internos:

“... professor tem que ser um pouco de cada coisa né, um pouco de educador, psicólogo, as vezes assistente social, tem que ser tudo, tem que ser pai e mãe pra eles (...) Passar o conhecimento do que a gente tem para essas crianças, digo crianças por que particularmente eu os considero assim, por que eu acho que eles ainda estão engatinhando pra adquirir conhecimento na vida. Então a gente tem... como um educador passar pra ele o conhecimento pedagógico, que é a parte... assim... conteúdo, como também aconselhamento, tentar que eles enxerguem um mundo, com o outro lado da vida, como alguma coisa boa que eles podem ta tendo aqui pra que mude aquela idéia,

ideologia deles de... de errarem novamente. Eles estão aqui por que cometeram um delito, alguma coisa. Então pra que quando saírem daqui, saírem como um cidadão de bem, e voltar para a sociedade como um cidadão de bem.” (Depoimento professor Roberto)

“Ser professor na Fundação CASA é ser um pouquinho de tudo, porque aqui você não é só um profissional educador né, você é um pouquinho de mãe, você é um pouquinho de psicóloga, você é um pouquinho de assistente social, você é um pouquinho de tudo. Então nós temos que fazer esse papel também. Então não é simplesmente você preparar a sua aula e vim aqui.” (professora Sônia)

Estes professores convivem talvez com os alunos que outros professores não gostariam de trabalhar, que foram considerados marginais e/ou abandonaram a escola. Reconhecem essa possibilidade e também se responsabilizam - além da família, da sociedade em geral, do Estado, da escola - pela existência de instituições como a Fundação CASA:

“... todos nós que pertencemos à sociedade, nós temos uma determinada culpa nisso aqui.” (Depoimento professora Sônia)

“... então quando você tem aquela conversa de sala dos professores, que fala assim: “ai sabe aquele aluno fulano de tal, aquele lá é aspirante a bandido.”(...) Aí fala assim: “ai esse é aspirante a bandido, esse é aspirante a bandido!”, então você fica triste em ouvir uma coisa dessas, com os colegas né. Então quer dizer que você sabe que ele é o aspirante a bandido e você não vai tomar providência nenhuma? Você não vai conversar com esse menino? Então que papel você faz na sala de aula?”. Agora você entra aqui e você vê, você fica assim... eu fiquei muito assim chocada porque, parece que se firmou aquilo que era conversado dentro das salas dos professores e isso é muito triste, é muito triste, porque parece que você falhou ali, porque se ele está aqui é porque algum lugar falhou, algum... alguém falhou pra esse menino tá aqui dentro. Não sei se foi a escola, não sei se foi a família, não sei se foi a sociedade, isso não podia acontecer...” (Depoimento da professora Carolina)

Talvez ao se colocarem como responsáveis pelo o que aconteceu aos alunos da Fundação, os professores estejam na verdade criando estratégias para

permanecerem lecionando na instituição, dando um outro significado ao trabalho com jovens infratores.

O significado do seu trabalho está relacionado muito mais à aprendizagem do aluno (como fazer com que os alunos aprendam?) do que se ele voltará ou não a ser interno da Fundação CASA, ou seja, eles se consideram responsáveis, mas pensam muito mais em como fazer com que o adolescente se desenvolva durante a estadia na Fundação, até por que não sabem, por não terem contato com a família, o que acontece com os jovens quando saem da instituição:

“Eu como professora, que sempre me dediquei naquilo que eu faço, eu costumo fazer todos os cursos que aparece (...) adoro, assim, ta pesquisando na internet, buscando coisas novas, trabalho diversificado, quer dizer a minha aula nunca se torna uma rotina, sempre eu busco trazer coisas diferentes, por que o ambiente em si já é constrangedor né, se você ficar numa aula assim maçante, eles sabem que eles têm que vir para a sala de aula porque é uma determinação judicial, então você tem que procurar meios para que sua aula se torne prazerosa por que se não fica difícil para quem trabalha.” (Depoimento professora Sônia)

“Eu principalmente, eu não gosto de saber qual foi o BO, se eles contam eventualmente... eles tão comentando... tudo bem, mas eu não gosto de perguntar o motivo que ele ta aqui, o quê que eles praticaram, pra mim é um aluno normal.” (Depoimento da Professora Carolina)

“... é um prazer você ensinar e ver que a pessoa ta aprendendo, isso não tem, não tem assim... não tem preço, você ta passando assim e o aluno entendeu, aquilo te causa uma satisfação tão grande, tão grande!” (Depoimento professora Carolina)

Quando questionados sobre a volta dos internos, os professores se dizem impotentes, porém, pelas falas, o que percebemos é que esse retorno dos adolescentes não é visto como um problema para o seu trabalho, por que neste momento se

colocam mais na posição de orientadores do que de professores, parece também que faz parte da rotina de trabalho:

“A maioria das vezes nós damos bronca, (quando eles voltam) porque eles se acham espertos falando... quando eles vão sair a fala deles é: “quando eu sai, eu vou ficar de boa, não vou fazer mais nada, vou trabalhar, vou procurar emprego e tal.” A gente nossa. Da mil conselhos quando eles tão saindo: “Toma juízo, cuida da tua mãe.” “Não pode deixar senhora, pode deixar!”. Teve caso que um final de semana o menino ficou fora. Tem uns que fica um mês, dois meses e ta aqui de volta. Então ai é a hora que a gente vai e da bronca. A sensação é de impotência porque a gente não pode fazer nada, é só eles né. Só depende dele, única e exclusivamente dele. Até teve um que agora voltou, que na época tava os dois irmãos, a hora que eu vi pela primeira vez que ele voltou eu já fui dá bronca neles, ele já falou: “Não, não senhora, eu não tava roubando! É outro BO, é outro BO”, eu falei: “Ah ta!”. Eles já sabem que eles vão receber a bronca.” (Depoimento professora Carolina)

“... acredito que a gente... cada um tenha a sua contribuição aqui dentro, cada um tem que fazer a diferença. E nós temos que trabalhar para fazer a diferença para que esses meninos... é... possam ter mudança de vida. Sabemos que tudo vem gerado da própria estrutura familiar de cada um, mas cada um tem que fazer o seu papel e cada um tem que dar a sua contribuição. Não interessa se amanhã ele pode, “ai ele voltou de novo!”, eu dei a minha contribuição e a gente ta sempre vendo frutos. Cem por cento? Não, não é cem por cento, mas o pouco que você...se você conseguiu colher já ta, já é gratificante.” (Depoimento professora Sônia)

A permanência na Fundação, durante anos, está relacionada justamente, com as relações, que se estabelecem entre os professores e os educandos. Ainda que assimétricas e mediadas pela força policial, os docentes se sentem valorizados e respeitados pelos internos:

“...se você vem num lugar que realmente precisa de você, a satisfação é muito maior, porque a gente vê aqui... quem que quer vir dá aula aqui? Não é todo mundo que quer. Então quando você vem e desenvolve um trabalho diferenciado com eles, você vê que eles estão aprendendo, isso é muito gratificante.” (Depoimento professora Carolina)

Ao relatarem sobre rebeliões dos adolescentes, contam que, apesar de haver um grande clima de tensão nos momentos de rebelião, os professores são por eles liberados ou protegidos, não querem que os professores se machuquem:

“Então, nessa... nessa rebelião eu tava dando aula de artes, numa salinha, no corredor que é difícil a saída. E eu ouvi um barulho na quadra a discussão e foi aonde começou, assim... minha reação... a única foi só recolher o material. Contar o material, calmamente. A única coisa que eu senti foi um arrepio, só. Olhei pra fora, tava aquela confusão, aí eu tentei sair e um menino me pediu: “Não, melhora a senhora ficar aqui que tá mais seguro!” Foi isso... aí eu fiquei na sala esperando, aí a hora que eu vi que tava mais calmo os meninos me levaram lá pra fora. A gente ficou sentado lá fora esperando conter os outros, porque eu fiquei sentada com quem não queria... participar. E assim que liberaram a gaiola pra sair, eu fui embora.” (Depoimento da professora Carolina)

A Fundação CASA foi um meio que estes professores tiveram de garantir um emprego estável. Porém, tendo em vista que se estabeleceram relações entre esses professores e a Fundação, qual será o significado de Fundação CASA para estes professores agora?

“Eu acho que é uma ação social. O que é uma ação social no meu ponto de vista? Ação social é quando você acredita em uma coisa que ninguém mais acredita pra tentar recuperar. Eu vejo a Fundação CASA assim, um lugar onde a gente tá tentando é... reabilitar para sociedade, coloca - lo novamente na sociedade é... inclusão! Eu vejo também como um espaço que está na tentativa de... eu vou falar tentativa porque não depende só da Fundação, depende da vontade desses meninos né, fazer o que? Então eu falo que é uma tentativa de inclusão na sociedade, fazer com que consiga recuperar esse menino. Então fala assim Fundação CASA, eu não vejo um... um... como que se fala assim... um espaço, um depósito de infratores. Eu vejo que é um espaço educativo, onde tem a tentativa de fazer a inclusão para a sociedade, desse menino, para que ele tenha uma outra visão de mundo” (Depoimento professora Carolina)

“Aqui na Fundação eu nunca vim assim: “Não por que lá...”, como fui numa palestra uma vez e um palestrante falou que a FEBEM era a escória da sociedade, não... não acredito nessa hipótese.” (Depoimento professora Sônia)

“A Fundação CASA pra mim... eu entendo que um local de reintegração dos adolescentes, onde você tem todos os seguimentos pra voltar a reeducar esse adolescente, desde a parte pedagógica como social, psicólogo... todo o acompanhamento que o adolescente precisa para que ele volte para a sociedade como um cidadão de bem, para que seja reintegrado à sociedade.”(Depoimento professor Roberto)

“Eu acho que... eu vejo que ta dando uma chance pra cada adolescente. Porque muitas vezes que a gente vê, e até tava comentando, os professores estavam comentando ali que muitos não têm a onde ficar lá fora e acabam praticando algum delito pra poder voltar porque sabe que aqui tem um amparo, aqui é... eles tem todas atividades que eles tem oportunidade de fazer e lá fora não tem, então aqui eles tão protegidos das coisas ruins que tem lá fora, enquanto estão aqui, pelo menos não... então eu acho que assim, é uma chance.” (Depoimento professora Carolina)

Apesar das adversidades enfrentadas por estes professores, trabalhar na Fundação CASA é para eles mais que uma obrigação, para os professores é algo que os qualifica, que lhes dá prazer e que possibilita contribuir para a melhora da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que orientou a pesquisa eram quais os motivos que levaram ou levam professores de escolas públicas do estado de São Paulo a buscarem o trabalho em instituições, como Fundação CASA, com jovens considerados legalmente infratores; o que significava para estes docentes trabalhar nesta Fundação; o que os distinguia de outros educadores dentro e fora desta instituição; quais eram as formas de recrutamento destes professores; quais eram as condições nas quais se realizava o trabalho. E a hipótese inicial da pesquisa é de que os professores buscavam trabalhar na Fundação CASA em busca de vantagens na carreira docente, como por exemplo, salário. Esta hipótese não foi comprovada, pois os professores buscam na Fundação CASA um emprego como possibilidades de estabilidade, isto é garantia de que terá aulas para ministrar durante o ano.

A escola da Fundação CASA, assim como as demais escolas, é um local de trabalho normatizado por regulamentos que definem não só os horários, como também a organização curricular. A unidade pesquisada assemelhava-se a uma prisão com muros altos e cercas elétricas e um rígido sistema de segurança que controla a entrada e saída de funcionários e visitantes. Trata-se de uma instituição total, no sentido atribuído por Goffman (1996), na qual os alunos são separados do convívio social e há um forte controle sobre suas vidas.

A organização espacial pouco se assemelha a uma escola, as aulas podem ocorrer, inclusive, no refeitório, dependendo do número de alunos. As salas de aulas são menores do que as salas convencionais. As classes são multisseriadas, isto, convivem na mesma sala alunos de diferentes séries, há uma sala para alunos do

Ensino Fundamental I (de 1^a. a 5^a. séries ou ano); outra para Ensino Fundamental II (de 6^a ao 9^a. séries ou ano); e mais outra para o ensino médio (1^a. a 3^a. séries ou ano).

Nesta unidade trabalham 60 funcionários, com vínculos de emprego com a instituição; e, oito professores, sendo uma para as quatro séries iniciais do ensino fundamental e sete para as quatro séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Estes oito professores são todos contratados temporariamente pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o vínculo de emprego é com uma escola estadual, também responsável pelos procedimentos de matrícula e controle da vida escolar (transferência, histórico escolar, certificação, etc) dos estudantes internados na Fundação CASA.

As condições de trabalho dos professores são bastante diferenciadas, pois o local de moradia e o local de estudo estão muito próximos. Os alunos não possuem livre arbítrio para faltar ou não, pois há controle sobre suas vidas. A maioria (70%) dos internos não freqüentou regularmente a escola, alguns estão, em média, há três anos sem ir a uma escola; possuem muita defasagem dentre a idade e a série escolar que deveriam cursar. E todos cometeram algum crime ou contravenção penal e cumprem medida sócio-educativa de internação. Eles são estigmatizados, isto é lhe são atribuídos características depreciativas, são desacreditados ou desacreditáveis (Goffman, 1988). Os professores que aí trabalham compreendem que possuem importante função de desestruturar o elo existente com a vida marginalizada ou estigmatizada.

Embora tenham sido entrevistados os oito professores que trabalham na instituição, a pesquisa analisou somente quatro depoimentos orais sobre as trajetórias profissionais. Os oito professores são “Ocupante de Função Atividade”, isto é contratados em caráter temporário, mediante processo seletivo diferenciado do conjunto dos professores temporários da rede público. O processo seletivo consiste, além dos títulos (diploma de licenciado e outros cursos) e tempo de experiência, na avaliação do projeto de trabalho do professor para trabalhar na instituição. Portanto, a pesquisa deparou-se com um grupo de professores que produziram uma proposta para trabalhar na Fundação CASA, não se trata de apenas conseguir um emprego em escola pública, embora a motivação inicial tenha sido esta. Os professores são avaliados semestralmente face à proposta apresentada e a assiduidade ao trabalho; os contratos são renovados se avaliação for positiva; a pesquisa não encontrou professores demitidos, pelo contrário os contratos são renovados por vários anos.

Trabalhar na Fundação de CASA não tem nenhuma vantagem pecuniária, isto é não recebem nada além do salário que é igual aos professores das demais escolas públicas. A remuneração, por hora-aula, depende do número de aulas que ministram durante o semestre e ou o ano, assim como todos os professores temporários da rede estadual. Entretanto, há certa estabilidade de emprego na Fundação CASA, pois os que lá entram não saem facilmente, seja por que gostam do que fazem, seja por que são bem avaliados.

Como as aulas correspondem à proposta curricular para a educação de jovens e adultos e são divididas por áreas de conhecimento; os professores não trabalham com disciplinas, mas com áreas. A professora com licenciatura em Língua

Portuguesa – responsável pela área Linguagens e Códigos – pode ministrar as aulas de português, inglês, artes e educação física. Como na escola havia uma professora licenciada em educação física, a disciplina pode ser transferida para quem tinha a especialização disciplinar. Outra diferença importante na organização do trabalho docente é o fato de que os alunos não levam “lição” para casa, nem material didático para estudar; todas as atividades são desenvolvidas na sala de aula e o material a ser utilizado é controlado. Mas a fundamental diferença é a presença de um agente de segurança na sala de aula para controlar as atividades dos internos. Assim, além de professor polivalente, capaz de desenvolver todas as atividades em sala, ele vive a tensão do controle disciplinar externo do agente de segurança. Entretanto, a pesquisa deparou-se com professores que buscam - nas formas de aprimoramento de seu trabalho e no engajamento nas reuniões da hora coletiva de trabalho pedagógico - os elementos de resistência às condições de trabalho.

Para os professores entrevistados, oriundos das camadas populares e com pouca escolaridade, a formação profissional para a docência foi elemento de mobilidade social ascendente.

Embora os professores tenham buscado na Fundação CASA um emprego como garantia de aulas e estabilidade, não é falta de opção por não terem uma classificação (dada pela soma de títulos e tempo de magistério) para escolher outra escola. Considerando todas as diferenças, acima apontadas, entre uma escola “comum” e uma escola em uma instituição total, nas condições de trabalho docente; a pesquisa encontrou professores engajados no trabalho, que ali permanecem trabalhando anos, que afirmam estabelecer vínculos não só afetivos, mas também

intelectuais, que aprenderam e ensinaram. Sentem que são respeitados e valorizados no seu trabalho pelos internos. As dificuldades em fazer o ofício de ensinar, segundo os professores, são semelhantes entre os que dão aulas na Fundação CASA e os de “fora”, são o não reconhecimento por parte do poder público de que o professor faz um trabalho importante socialmente que se materializa nos baixos salários.

Ressentem de ausência de reconhecimento por parte do poder público, não só nos salários, mas também na ausência de formação profissional continuada para trabalhar com jovens infratores, para compreender e fazer melhor a docência em instituições totais. Também se ressentem pela falta de contato com as famílias, pelo fato de que espaço educativo é só a sala de aula e o tempo da aula é tudo que o aluno e professor possuem. Ressentem do controle do agente de segurança sobre os internos.

Entretanto, a pesquisa encontrou elementos importantes de resistência do professor, de atribuição de significado para o trabalho docente, ignorando o estigma da instituição e de seus internos. Assim, os professores da Fundação CASA constroem diferentes representações sobre ser professor: é desafiante, é heróico, é autoridade, é responsabilidade.

Finalmente, ficam algumas questões que podem ser esclarecidas em pesquisas futuras: será que a escola na Fundação CASA é um espaço que poderia ser compreendido como escola, na acepção construída pela modernidade? Como os professores mais antigos (desde a criação da Fundação em 1976) compreendem a

função educativa escolar da instituição e a sua profissão? E os dos mais novos, que não conseguiram continuar lecionando, por que não permaneceram?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCARDO, Alain et CORCUF, Pierre. **La sociologie de Bourdieu**. Bordeaux: Editions Mascaret, 1986.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **O menor e a ideologia de segurança nacional**. Veja/Novo Espaço: Belo Horizonte, 1985.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD**. IBGE: Brasília, 2007.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069. Brasília. 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Lei n. 9.394. Brasília. 1996

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da Educação Básica 2007**. INEP: Brasília, 2009.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knnop. **Características da investigação qualitativa**. In: BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knnop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora: Portugal, 1994, p. 47 – 75.

_____. **Estudo de Caso**. In: BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knnop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora: Portugal, 1994, p. 89 – 105.

_____. **Análise no Campo**. In: BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knnop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora: Portugal, 1994, p. 207 - 241.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu – escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **O capital social – notas provisórias**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu – escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **Esquisse d’une théorie de la pratique**. Geneve: Droz, 1972.

BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena Bueno. **Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas**. Revista Ciência e Cultura. São Paulo: SBPC, julho 1987, v.39, p.631-637.

_____. **Família, representação e cotidiano – reflexão sobre um trabalho de campo**. São Paulo: Ceru/USP, Textos, 2ª série, 1989.

CABRERA, Blas, JAÉN, Marta Jiménez. **Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado**. Revista Teoria & Educação, no. 4, 1991, p. 190-214.

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

CAMPOS, Ângela Valadares Dutra de Souza Campos. **O menor institucionalizado: um desafio para a sociedade**. Vozes: Rio de Janeiro. 1984.

CAMPOS, Maria Cristina S. de Souza. **A associação da fotografia aos relatos orais na reconstituição histórico – sociológica da memória familiar**. CERU: São Paulo. Textos 3. Serie 2. 1992.

COSTA, Maria C Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Sulina: Porto Alegre, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa**. CERU: São Paulo. Textos 3, Série 2, 1992.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **A Questão da análise no processo de pesquisa**. São Paulo: CERU. Textos 8, Série 2, 2001.

EDMUNDO, Lygia Pereira Edmundo. **Instituição: escola da marginalidade?** Cortez: São Paulo, 1987.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Jorge Zahar: São Paulo. 2000

_____. **Introdução à Sociologia**. Edições 70: Portugal. 1980. p. 15 - 199

ENGUITA, Marino Fernandez. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. In: Revista Teoria & Educação, n. 4, 1991, p.42-61.

FRANCHI, Eglê Pontes. **A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização**. In: FRANCHI, Eglê Pontes (org). Papirus: São Paulo, 1995.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso Não é um caso**. In: Revista Brasileira de Educação. N. 10. Jan/Fev/Mar/Abr. 1999

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DO BEM - ESTAR DO MENOR. **Menor e a atuação da FEBEM - SP: diagnostico para novos rumos.** São Paulo: Febem, 1976. 427 p.

_____. **Falando de Abrigo: cinco anos de experiência do projeto Casa de Convivência.** FEBEM: SP, 1997

FUNDAÇÃO CASA. **Edital de Concurso Público para Projeto Fundação CASA**
<http://www.deleste3.com.br/oficina/arquivos/editalfundacaocasa2010.pdf>,
acessado em 31/10/2009;

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1988. 158 p.

_____. **Manicômios, prisões e conventos.** 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. 320 p.

GUIRADO, Marlene. **A criança e a FEBEM.** São Paulo: Perspectiva, 1980. p. 207

KERGOAT, Daniele. **Em defesa de uma sociologia das relações sociais.** In: BECCALLI, Bianca. **O sexo do Trabalho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LANG, Alice Beatriz da S. G. et al. **História oral e pesquisa sociológica: a experiência do CERU.** São Paulo: Humanitas, 1998.

_____. **Documentos e depoimentos na pesquisa histórico - sociológica.** In: Reflexões sobre a pesquisa sociológica. 2 ed. TEXTOS. Série 2, n. 3, p. 59 - 72, 1999.

LOPES, Carolina Silva. **A escola na FEBEM - SP: em busca do significado.** Dissertação de Mestrado. USP: São Paulo. 2006. 149 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____, Menga; BOING, Luiz Alberto. **O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números**. Revista Educação e Sociedade. Out. 2007, vol.28, no. 100, p.1179-1201. ISSN 0101-7330.

MARICONDI, Maria Ângela (Org.). **Falando de Abrigo: Cinco anos do projeto casa de convivência**. São Paulo: Febem, 1997. 76 p.

MARIN, Isabel da Silva Kahn (Org.). **FEBEM, família e identidade: o lugar do outro**. São Paulo: Babel Cultura, 1988. 76 p.

MATA, Maria Cristina da. **Um relato de experiência em educação física na FEBEM - SP**. Campinas: UNICAMP, 2004. 50 p. + anexos.

MANCEBO, Deise. **Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente**. Revista Educação e Sociedade. Mai/Ago. 2007, vol.28, no. 99, p.466-482. ISSN 0101-7330.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice; **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n.78 , p. 15-36, Abr. 2002

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de suas vidas**. In: NÓVOA, António (org). Portugal: Porto Editora, 1997.

OYAMA, Thais. **Aquilo é o inferno**. Revista VEJA, 10 de junho de 1999. Acessada pelo site: http://veja.abril.com.br/061099/p_011.html, em 29 de outubro de 2009.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. Ceru: São Paulo. Textos. Série 2, n. 10, 1992.

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

_____, Maria Isaura. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, editor, 1995.

QUEIROZ, José J. (Org.). **O mundo do Menor Infrator**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 175 p.

RENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Forense-Universitária: Rio de Janeiro, 1983.

ROSIANI, Christin. **Uma vida dupla**. In: Bourdieu (org). A miséria do mundo. Vozes: Rio de Janeiro, 1997.

SEGNINI, Liliana R.P. e SOUZA, Aparecida Neri de. **Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos**. Relatório Final de Pesquisa, Fapesp, 2007.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou Professor Sim Senhor: representações do trabalho docente**. Campinas: Papirus, 1996. 235 p.

SOUZA, Aparecida Néri de. **Professores e Mercado de Trabalho**. VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro. 2006.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Um tipo de pesquisa qualitativa: o estudo de caso**. In: Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. Atlas: São Paulo. 1992.

VIANNA, Maria José Braga. **As práticas Socializadoras Familiares como *Lócus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares.** In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, Jan./Abr. 2005

VILHENA, Maria do Carmo Janot. **Estudo de alguns aspectos do relacionamento inspetor - menor institucionalizado na FEBEM.** São Paulo: Usp, 1988. 148 p.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: Agente da Educação?** Campinas: Papirus, 1994. 118 p.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.