CONDIÇÕES DE TRABALHO NA CARREIRA DOCENTE. COMPARAÇÃO BRASIL-FRANÇA[1]

Aparecida Neri de Souza – Unicamp – anerisouza@uol.com.br[2]

O objetivo deste artigo é analisar, em perspectiva comparada, as mudanças em curso nas relações e nas condições de trabalho de professores e professoras no Brasil e na França, na primeira metade da década de 2000. Para tanto, buscou-se interrogar as condições de trabalho na carreira docente a partir das trajetórias profissionais de professores e professoras do ensino médio que trabalham em escolas técnicas em São Paulo e liceus polivalentes na região de Paris.

Há que se destacar, de início, duas questões: a primeira refere-se à singularidade das configurações históricas e culturais de cada país e aos dados propriamente ditos como construções sociais, cuja significação varia de um país ao outro; a segunda refere-se à identificação das condições de trabalho dos professores, que não podem ser reduzidas aos particularismos de cada país.

O CAMPO DA PESQUISA

O trabalho de campo foi realizado entre os anos de 2004 e 2006, em quatro instituições, duas no Brasil – Escola Técnica Estadual de São Paulo e o Colégio Técnico de Campinas – e duas na França – Lycée Polyvalent de Clichy-sous-Bois e Lycée Polyvalent de Lognes. Consistiu de entrevistas com 60 professores (40 no Brasil e 20 na França), dos quais 35 professoras (23 no Brasil e 12 na França), observações intermitentes de aulas e reuniões e análise de documentos[3] e estatísticas produzidos por instituições públicas.

As duas escolas brasileiras são mantidas pelo governo do Estado de São Paulo[4]: a primeira, na cidade de São Paulo, é vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, e a segunda, à Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Os dois liceus polivalentes franceses são mantidos pelo

[1] Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp, com o projeto temático *Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, bailarinos e músicos*.
[2] Departamento de Ciências Sociais na Educação, FE/UNICAMP
[3] Inclusive Dossiers sobre a vida profissional dos professores.

Ministério Nacional da Educação e ambos estão localizados na região parisiense, na Academia de Créteil.

A Escola Técnica Estadual de São Paulo, criada em 1950 para formar trabalhadores para a indústria, oferece atualmente cursos de formação geral dirigidos à continuidade dos estudos em nível superior e cursos técnicos em edificações, administração e gestão, eletrotécnica e *design* de móveis. Os cursos são semestrais e modulares. Os estudantes são oriundos das camadas populares da periferia da cidade e têm entre 15 e 60 anos de idade. Os mais jovens são estudantes do ensino médio (formação geral) e os mais velhos do ensino técnico, e já estão inseridos no mercado de trabalho, empregados ou não. A escola possui cerca de 1.700 estudantes para 77 professores. Estes, em sua maioria, têm entre 30 e 50 anos (63%), estão no magistério há mais de 10 anos (80%), e cerca de 40% são mulheres.

O Colégio Técnico da Unicamp foi criado em 1970 também para formar trabalhadores para a indústria, e atualmente oferece cursos em enfermagem, alimentos, eletroeletrônica, automação mecânica, informática, plásticos, equipamentos médico-hospitalares, telecomunicações, meio ambiente e segurança do trabalho, além de especialização para técnicos em gestão de qualidade e produtividade, projetos mecânicos e materiais elétricos. Os cursos são anuais e integrados, proporcionando simultaneamente formação técnica e geral. A origem social dos alunos é bastante diferenciada: os do período diurno provêm das camadas médias e altas; os do noturno, das camadas médias baixas e na sua maioria já estão inseridos no mercado de trabalho. A escola possui cerca de 2 mil estudantes para 97 professores. A maioria destes (76%) tem entre 40 e 55 anos de idade e mais de dez anos de trabalho como docentes (80%), sendo 50% professoras.

Nota-se que embora as mulheres representem 78,2% do total de professores brasileiros[5], da educação infantil ao ensino superior, sua participação na educação profissional é menor que a média nacional. Essa diferenciação deve-se, em parte, às formas de recrutamento de professores para a educação profissional. Desde sua origem, tanto no Brasil como na França[6], privilegiou-se a contratação daqueles inseridos no setor produtivo para as disciplinas técnicas, formados nos campos das engenharias e tecnologias, marcadamente masculinos.

[5] O que corresponde a 3,7% do total da população ocupada no Brasil.
[6] Sobre os professores do ensino técnico na França, ver Tanguy (1991).

O liceu polivalente em Lognes, vinculado à Academia de Créteil (Marne et Seine), foi criado recentemente, em 2001, para atender a uma demanda da população da região. Oferece cursos de formação geral e tecnológica em gestão e em bioquímica, mas, embora seja polivalente, não dispõe ainda de cursos profissionalizantes *stricto sensu*. Os alunos provêm das camadas médias (74%) e a maioria é descendente de vietnamitas. O liceu possui 800 estudantes para 70 professores. Um terço destes últimos tem menos de 30 anos de idade, somente 5% deles exercem o ofício há mais de cinco anos e 55% são mulheres.

O liceu polivalente de Clichy-sous-Bois, vinculado à Academia de Créteil (Seine Saint Dennis), foi criado em 1989, em resposta à reivindicação da população local por mais escolas. Oferece cursos de formação geral e tecnológica em gestão e cursos técnicos em eletrotécnica, sistemas mecânicos automatizados, vendas, contabilidade e secretariado. A maioria dos alunos (70%) é oriunda das camadas desfavorecidas da população: operários, empregados no comércio e desempregados. São filhos de imigrantes de 29 nacionalidades diferentes, sobretudo do Marrocos, da Tunísia e da Turquia. Em 2005, o corpo docente era constituído de 113 professores para 1057 alunos, dos quais 40% tinham menos de 30 anos de idade, somente um terço estava há mais de cinco anos na profissão e 48% eram mulheres.

TEMPO DE ENSINO E DE TRABALHO

O tempo de ensino refere-se à aula propriamente dita, à atividade perante a classe. O tempo de trabalho refere-se ao processo de trabalho, à mobilização física e intelectual para o exercício da docência, na escola, no domicílio ou em lugares determinados para preparação de aulas, correções, estudos, reuniões, etc.

No Brasil, o tempo de ensino é acrescido de um percentual (de 10% a 30%) para estudo, preparação e correção de exercícios dos alunos. De forma geral, os contratos são organizados com base na hora-aula semanal, independentemente do vínculo de emprego – temporário, eventual, CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) ou estatutário. Mesmo os contratos dos professores estatutários por jornada de trabalho – parcial ou completa ou integral – se organizam com base na hora-aula.

O emprego para professores no setor público, no Brasil, não é um trabalho de dedicação exclusiva, pois eles não são funcionários de Estado, como os professores franceses. Podem trabalhar uma parte do dia em uma escola pública estadual ou municipal e outra parte em uma escola privada, ou em duas escolas municipais – situação impensável caso fossem considerados como um segmento profissional que exerce função de Estado.

Na Escola Técnica de São Paulo, 50% das professoras trabalham em dois ou mais empregos. Aquelas que ministram disciplinas de formação geral trabalham em duas ou mais escolas, com jornada de trabalho equivalente ou superior a 40 horas aulas semanais; as que trabalham na área técnica combinam o trabalho da docência com o emprego em empresa privada; as demais cumprem uma jornada completa de trabalho na mesma escola (equivalente a 33 horas de aulas semanais perante a classe).

Ao compararmos as jornadas de trabalho docente das professoras com as dos professores, verificamos que elas constroem suas carreiras como professoras, seja porque ministram aulas em jornada completa prioritariamente como docentes, seja porque ocupam postos de coordenação e direção nesta escola. Ao contrário, os homens (dois terços), que em sua maioria ministram aulas na área técnica, concebem a docência como trabalho de tempo parcial, transitório ou complementar; de forma geral, trabalham à noite na escola e durante o dia desenvolvem atividades de consultoria ou são empregados em empresas[7].

No Colégio Técnico de Campinas, onde os professores recebem salários muito superiores (mais que o dobro) aos da Escola Técnica de São Paulo e existe mobilidade na carreira baseada em diplomas (especialização, mestrado ou doutorado), somente 36% têm outros empregos, a maioria em escolas ou faculdades. Diferentemente da escola de São Paulo, os professores, de disciplinas técnicas e de formação geral, do colégio de Campinas constroem as carreiras no magistério e ocupam os postos de chefia e direção, enquanto às mulheres são destinadas as atividades de coordenação pedagógica dos cursos. Esta diferenciação entre as duas escolas permite-nos afirmar que as condições nas quais o trabalho docente se realiza interferem não apenas na construção de carreiras como na concepção de pertencimento à profissão.

[7] Os dados referem-se aos Dossiers da vida profissional, atualizados anualmente, que se constituem em documentos importantes para a avaliação, promoção na carreira e distribuição de aulas.

Se o ensino é uma das poucas profissões que permite o acúmulo de dois empregos, ela também consente que um professor trabalhe em duas ou mais escolas para completar sua jornada de trabalho. Há um padrão laboral no trabalho docente que legitima diferentes arranjos contratuais e que, às vezes, se confunde a flexibilização do trabalho no contexto contemporâneo, com a concepção de *part-time-workers (*Beynon, 1999).

Tanto a pesquisa como as estatísticas oficiais informam que as professoras trabalham em tempo completo. Os dados disponibilizados pela Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, produzida pelo Ministério do Trabalho e do Emprego, não só informavam que, no período compreendido entre 2001 e 2004, ambos os sexos trabalhavam no ensino de 31 a 40 horas semanais em média, mas que as professoras representavam dois terços do total dos docentes com jornadas acima de 30 horas.

Esta constatação sobre o tempo de trabalho das professoras brasileiras desconstrói a concepção de que a docência é uma profissão de mulheres pela possibilidade de cumprir jornadas parciais que permitem combinar os tempos de trabalho nos espaços público e privado.

O professor francês teria dificuldades de imaginar seu trabalho fragmentado em horas-aulas, visto que seu contrato é para um posto de trabalho em uma escola. Cada posto de trabalho implica um determinado número de horas de aulas por semana: se for um professor *certifié*, pode ministrar 18 aulas semanais; se for *agrégé*, 15 aulas semanais; e se lecionar em escolas técnicas ou profissionalizantes ou se for professor de educação física poderá dar 21 aulas. Assim, a pesquisa não encontrou na França diferenças de jornada de trabalho de professores ou professoras com o mesmo estatuto, embora seja possível, excepcionalmente, reduzir a jornada de trabalho para 12 horas semanais.

O tempo de trabalho, tanto no Brasil como na França, é difícil de mensurar, pois a maioria dos professores trabalha também em casa, seja preparando as aulas ou estudando, seja corrigindo exercícios, redações ou provas. Trata-se de uma profissão, segundo as professoras, de tempo integral, que ocupa não só o espaço público como o privado. O tempo da atividade produtiva remunerada está longe de ser impermeável ao tempo da vida privada – afazeres domésticos, os filhos, lazer, descanso. Para as professoras, o trabalho de ensinar é um trabalho que se faz o tempo todo.

O tempo do trabalho docente parece romper com o tempo medido pelo relógio: linear, mensurável, previsível (Bruni, 1991). Nesse sentido, não estaria submetido às mesmas temporalidades da produtividade. Também na articulação entre a vida privada e a profissional, há que se destacar as condições em que o trabalho se realiza. As condições de trabalho mais favoráveis produzem reflexos na vida profissional e na vida privada, seja na construção de representações sobre o ofício de professor, seja na construção das carreiras e das trajetórias profissionais.

A seguir, apresentamos os depoimentos de duas professoras, uma francesa e uma brasileira, com a mesma idade, embora a primeira esteja há mais tempo na profissão. Ambas evidenciam que o trabalho docente invade a vida privada, o suposto tempo livre, e que é muito difícil mensurá-lo. É inerente à profissão o estudo que não pode ser capturado pela quantificação do tempo de trabalho.

Eis o relato da professora francesa:

> Dou 15 horas de aulas, às vezes 16, quando há horas suplementares. Não tenho reuniões toda semana, e com meus colegas é totalmente informal. Bom, em casa, o que é que eu preciso fazer? Tenho provas para corrigir. Não consigo muito bem ter uma avaliação do meu tempo. Durante as férias de Natal, fiquei corrigindo quarenta horas [o *BAC blanc*]. Trabalho mais que a metade em casa, porque tenho a preparação das aulas e depois, tenho as correções de provas... porque sou professora, leio muitas coisas. Eu não leria a mesma coisa se não fosse professora. Durante vinte anos li o *Le Monde* todos os dias. Saio de férias com os jornais que não li! Então, vamos dizer, não é para mim, é para o meu trabalho. E acho que não tenho tempo para ler o suficiente, e para ser uma boa professora eu devia ler o tempo todo... não consigo quantificar, mas isso faz parte do trabalho. Este ano, é um programa novo, portanto eu não sei de cor, sou obrigada a pesquisar o tempo todo... Faço o trabalho doméstico, naturalmente, vou ao cinema, vou assistir a concertos, vou ao coral, faço ginástica, mas não vou com muita freqüência a Paris, prefiro ficar aqui, porque é muito mais cômodo para mim. E é bem mais barato. (Professora de história e geografia, representante sindical, 57 anos, entrevista em 20/04/2005)

A professora brasileira valoriza o fato de poder escolher as aulas e períodos com tranqüilidade por ter sido classificada em primeiro lugar na distribuição de aulas:

> Não existe cargo de engenheira na escola técnica, eu fiquei dez anos por aí [sem promoção]. No meio do caminho fiz o esquema [formação de professores para o ensino técnico] em 1989, já começava a ficar difícil voltar para o mercado... então resolvi continuar dando aulas. Eu moro perto, então, de repente... Essa história de salário não ser muito bom é compensada por eu morar perto. Há outras compensações. Quando eu trabalhei na fábrica, na zona leste, eu saia de casa às 6 horas, deixava meu filho na minha mãe, ficava uma hora e meia andando de carro, e à tarde era outra viagem... pega o filho... se chove o trânsito pára... Quando meus filhos eram pequenos, se eu precisasse levar meus filhos ao dentista, era preciso combinar horário para sair, era uma confusão de horário, de serviço atrasado, de vistoria a ser adiada, uma pressão muito grande. E a escola lhe dá oportunidades, você pode trabalhar um dia à noite, folgo no período da manhã, posso fazer supermercado, levar criança ao médico, participar de reuniões de pais na escola e trabalhar em outros horários. Foi mais fácil ficar no magistério... Eu tenho, em média, 24 aulas, já tive 26 aulas [perante a classe]. (Professora de eletrotécnica, 55 anos, 24/04/2004)

O tempo de trabalho das professoras é definido em torno de dois eixos. O primeiro, estritamente normativo, determina o tempo de serviço medido em horas de aulas. O tempo de serviço semanal, conforme o estatuto e as disciplinas, pode ser modulado em função de tarefas ou atividades fora da sala de aula. O segundo eixo não permite delimitar claramente o tempo profissional, pois não é codificado, depende de concepção, de práticas profissionais e das representações construídas sobre o ofício, é dificilmente mensurável devido ao fato de que pouco aparece, é realizado fora da escola, quase sempre em casa, por isso pouco avaliado e controlado pelos que administram o sistema escolar.

O segundo eixo apresenta um outro problema: o conhecimento e reconhecimento desse tempo são pequenos ou quase nulos para as famílias ou para o público, e mesmo as professoras não conseguem mensurá-lo. A articulação com o domínio privado coloca tensões permanentes na vida cotidiana

das professoras, que continuam submetidas às atribuições e às imposições domésticas (Pélage e Roger, 1999).

O ESTATUTO PROFISSIONAL E A ESTABILIDADE NO EMPREGO

A distinção do estatuto profissional – funcionário ou empregado sob contrato – apresenta reflexos importante nas condições e estabilidade de emprego dos professores e professoras. A estabilidade no emprego varia segundo o estatuto. As condições em que as professoras são empregadas e em que trabalham variam segundo o país.

No Brasil, mais precisamente em São Paulo, desde a década de 1980, os professores são contratuais, regidos por uma legislação geral do trabalho em condições de emprego próximas àquelas em vigor para o setor privado. Esses contratos de direito privado, base do emprego de professores nas duas escolas estudadas em São Paulo, estão ancorados nas disposições gerais da legislação do trabalho CLT (Consolidação das leis do trabalho).

Na escola que integra a rede estadual de escolas técnicas, os professores e professoras não têm estabilidade no emprego, e os contratos variam entre duas e 33 horas de aulas por semana. Ainda que contratos sejam por tempo indeterminado, eles podem ser demitidos no final de um semestre se não lhes atribuírem aulas para o período seguinte, ainda que o empregador seja o governo do Estado de São Paulo.

O critério para distribuição de aulas para as disciplinas técnicas e gerais é a avaliação realizada anualmente com base na assiduidade, no tempo de trabalho no magistério, na participação em atividades suplementares e voluntárias (não pagas) e na participação em programas de formação continuada. Na área técnica, as professoras estão no topo das avaliações, e dessa forma podem escolher o período (manhã, tarde ou noite) e o número de aulas a serem ministradas.

Embora elas tenham uma formação universitária no campo da engenharia, administração de empresas ou arquitetura, para construir uma carreira docente fizeram um segundo curso superior na área do magistério, além de participarem de programas de formação continuada. As condições em que o trabalho das professoras se realiza, em contextos de intensa competição, informam racionalidades nas relações de trabalho, nas quais a individualização não

somente atinge os contratos de trabalho (a distribuição das aulas e tempos) como também as avaliações predominantemente quantitativas e o engajamento individual dessas docentes nos projetos escolares. Essas estratégias, consentidas, de gestão do trabalho acompanham o enfraquecimento das ações coletivas (Linhart, 2007).

No Colégio Técnico de Campinas, a construção de carreiras não leva em conta a formação específica para o magistério, mas sim os diplomas conquistados em cursos de especialização, mestrado e doutoramento. Neste sentido, as diferenças de percursos de formação universitária entre os homens e mulheres são pequenas (apenas um terço não tem especialização)[8]. Entretanto, as trajetórias profissionais são muito diferenciadas quanto à mobilidade nas carreiras: os homens recebem salários maiores e ocupam os postos de direção. Note-se que, desde a fundação do colégio, não houve nenhuma diretora.

Nos dois liceus franceses, os professores têm estatuto de funcionários de Estado, engajados no quadro regulamentar da função pública, distinta da legislação das relações contratuais. Entretanto, há professores com contratos especiais (*vacataires*, *sous contrat*). No liceu de Lognes eram quatro os professores com contratos com duração determinada e no de Clichy-sous-Bois, cerca de um terço deles. Os contratos precários atingem mais as mulheres, em especial as jovens professoras que trabalham em escolas da Academia de Créteil (assim como de Versailles e Lille).

Se os professores que trabalham em escolas técnicas no Estado de São Paulo perderam o estatuto de funcionários e a estabilidade no emprego – uma das principais motivações para o acesso ao emprego no setor público–, quais são os elementos ou condições de atração para esta profissão?

As entrevistas indicam que o magistério apresenta-se como uma saída para a recomposição das trajetórias de engenheiros e engenheiras, assim como de outros profissionais que se encontram fora de atividade na sua área. O desemprego e a precarização do trabalho, duas conseqüências da reestruturação das atividades produtivas nos decênios de 1980 e 1990, contribuíram para que o magistério ganhasse proeminência na recomposição dessas trajetórias. A dimensão simbólica do pertencimento profissional é reconstruída. Para as

[8] Dos 97 professores do Colégio Técnico (dos quais 49,5% são mulheres): 52% dos homens e 48% das mulheres cursaram pós graduação lato senso; entretanto 52,50% das mulheres possuem cursos de mestrado e doutorado e 47,5% dos homens tiveram esta formação. Isto nos permite afirmar que há pouca diferença no percurso de formação profissional e a carreiras construídas no masculino se justificam pelas relações de gênero.

professoras, além da recomposição das trajetórias em face da reestruturação das atividades produtivas, a possibilidade de articular trajetórias profissionais e pessoais (a maternagem) é fundamental para o engajamento na profissão docente.

As formas de adaptação, de consentimento e de resistências desenvolvidas pelas professoras engendram contradições e tensões que obrigam a construção de articulações entre a vida profissional e a vida privada. A noção de tempo de/no trabalho e a divisão entre espaço público/escola e espaço privado/casa são categorias analíticas que permitem a compreensão do trabalho das professoras.

ACESSO À PROFISSÃO

Na França, o concurso público é realizado no decorrer da formação inicial, mas os professores são confirmados no posto de trabalho ao final desta formação, após um estágio e avaliação da *perfomance* profissional. A avaliação pode recomendar o prolongamento da formação até a confirmação do professor no posto de trabalho ou mesmo a recusa. Já no Brasil, o concurso público é realizado após a formação inicial e de forma descentralizada (por instância da federação), e não há processo de avaliação que confirme a contratação do docente.

Na França, o processo de recrutamento e seleção de professores é nacional, as vagas são distribuídas não somente pela classificação nos exames, mas também por critérios que envolvem tempo de experiência, situação familiar (casamento e filhos), etc. Aos jovens são destinadas às escolas menos concorridas, isto é, localizadas em região com falta de docentes. Cros e Obin (2004) estimam que 60% dos que saem dos IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) vão para postos de trabalho considerados difíceis, e desse total um terço é nomeado para duas das trinta academias localizadas na periferia de Paris.

A má reputação da Academia de Créteil, segundo esses mesmos autores, tem um papel importante no comportamento dos professores, pois, somente após alguns anos, considerados difíceis, eles retornam à região ou ao posto de trabalho pretendido e se estabilizam. As tensões entre a dimensão da *performance* profissional e a dimensão social (a precarização social) caracterizam estas escolas consideradas "difíceis", como os dois liceus estudados. Pesquisa do Ministério da Educação Nacional da França informa que a idade média dos

professores que solicitam a transferência de escolas é 30 anos, e todos têm menos de quatro anos de trabalho.

O concurso pode ser realizado para um posto de trabalho vago ou para substituição de professores numa região (TZR – *Titulaires sur Zone de Remplacement)*. O dispositivo de contratação para uma zona de substituição não extinguiu os contratos temporários, embora fosse sua intenção.

O depoimento a seguir é bastante ilustrativo:

> Como não havia nenhum liceu com posto de livre, eu me encontrei numa TZR, isto é, sou titular de uma zona de substituição. Isto que dizer que estou trabalhando numa zona da Academia 77, departamento 77, para substituir professores doentes, em licença-maternidade, etc. Sou professora titular que recebo se trabalhar ou não, e quando há necessidade sou enviada a esta ou àquela escola. Nós nos movimentamos muito. No próximo ano pedirei novamente minha transferência. Essa condição de TZR possibilita juntar muitos pontos, assim poderei ir para a academia que quiser. Não é agradável essa situação. Os professores respondem às necessidades da educação nacional. Como principiante, você consegue um posto de trabalho aonde ninguém quer ir. E como os jovens não têm pontos, não têm nada, eles podem ir para as academias onde não há necessidade de muitos pontos. É a academia de Créteil. Toda França vem para a academia de Créteil. E aqui estou eu. (Professora de bioquímica em Lognes, 30 anos).

Se muitos professores buscam a transferência de escolas, há outros que permanecem na região, atraídos pela possibilidade de articular a vida profissional com a vida familiar e a educação de filhos em cidades tranqüilas na periferia de Paris. É o caso de uma das professoras entrevistadas, já antiga no magistério. A escolha da academia de Créteil foi motivada pela proximidade com o trabalho do companheiro e um bom lugar para educar os filhos: "nem burguês como o oeste da região parisiense, nem completamente operário como o norte, mas um lugar com misturas sociais". (professora de francês, Lycée Emily Brontë).

À semelhança da França, no processo de escolha de aulas e escolas em São Paulo, aos jovens, em especial mulheres, são destinados os postos de trabalho na periferia urbanas, em contextos sociais precarizados, com dificuldades de acesso e com alta rotatividade de profissionais. As tensões que se estabelecem

no exercício do ofício nessas escolas, constantemente anunciadas pela imprensa, têm levado ao aumento do absenteísmo de professoras, assim como às agressões físicas por parte dos alunos às professoras, em geral jovens e pouca experiência na profissão.

Entretanto, nas escolas técnicas, o processo é bastante diverso. Elas são consideradas, por diferentes avaliações governamentais, como instituições educacionais de boa qualidade e como tal disputadas pelas famílias de diferentes estratos sociais. Essa disputa, por meio de exames de ingresso, tornou-as bastante seletivas e atraiu um conjunto de professores também com maior qualificação e/ou experiência profissional e idade superior à média dos professores brasileiros.

As duas escolas estudadas realizam concursos públicos com prova didática, de argüição e de títulos. Entretanto, a Escola Técnica de São Paulo recruta e seleciona para um banco de reserva de professores e o Colégio Técnico de Campinas para um posto de trabalho vago.

Os professores e professoras das escolas pesquisadas, no Brasil e na França, afirmam que as motivações para a escolha da profissão foi o gosto pela disciplina que ensinam (uma disciplina universitária ou uma especialidade técnica). O desejo de se ocupar de jovens, o aspecto relacional do ofício é invocado por aqueles que tiveram experiências educacionais. Mas somente os professores e professoras franceses afirmaram que a autonomia e a liberdade no exercício do ofício os levaram a essa profissão. No Brasil, as professoras ressaltam as circunstâncias sociais e econômicas como trajetórias de escolarização que levam à docência e horários que permitem conjugar o trabalho nos espaços público e privado como mobilizadoras do acesso à profissão. Para os homens, o desemprego é apontado como fator mais relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na vivência cotidiana das relações de trabalho, as professoras não apenas vão construindo as representações sobre a profissão, como também tecendo a noção de pertencimento a esse grupo profissional. O trabalho é vivenciado como uma afirmação da existência individual e da identidade social (Souza-Lobo, 1991). As representações, como elaborações subjetivas sobre as condições materiais de existência, evidenciam diferentes concepções sobre o trabalho docente.

Na Escola Técnica de São Paulo, as professoras consideram o ensino como uma profissão (elas não são mais engenheiras, são professoras) e os professores como uma atividade complementar à profissão de engenheiro. Se os salários baixos, os contratos flexíveis, a possibilidade de desemprego ao final de cada semestre, as avaliações pautadas no engajamento individual aos projetos da escola contribuem para organizar a concepção de transitoriedade para os homens, esses mesmos fatores são induzem as professoras a construir a carreira no magistério. Embora sejam cerca de 40% nessa escola, são elas que ministram o maior número de aulas, trabalham em um ou mais períodos para aumentar os salários, envolvem-se individualmente nos projetos e atividades voluntárias e buscam a formação continuada para se classificarem melhor no processo de distribuição de aulas, e se candidatam aos postos de coordenação e direção para ascender na carreira.

No Colégio Técnico de Campinas, tanto para os professores como para as professoras, o ensino (como a pesquisa) integra diferentes profissões. Embora numericamente não haja diferenças substantivas entre os dois sexos, são os homens que constroem as carreiras ascendentes.

Há que se destacar que as professoras das escolas técnicas formadas nas engenharias representam a minoria. Elas são altamente qualificadas nas duas escolas estudadas, mas seus pares não as reconhecem como "teóricas", pois não teriam prática do trabalho na produção, que é o legitima a formação de técnicos. E as professoras das disciplinas de formação geral as consideram como "técnicas", que não teriam a formação humanística necessária à docência, ainda que elas tenham buscado uma segunda formação universitária para permanecer na docência.

Na França, tanto os professores como as professoras compreendem o ensino como constituinte da profissão docente, do mesmo modo que os professores do Colégio Técnico de Campinas. Em Lognes, 55% são mulheres e a quase totalidade tem menos de cinco anos de trabalho na profissão docente. Isso mostra que às jovens professoras são destinadas a escolas em contextos sociais mais precarizados, dificultando a construção de carreiras ascendentes. Em Clichy-sous-Bois a situação é muito semelhante: 48% são professoras com pouca experiência na profissão.

A concepção de pertencimento ao grupo profissional informa a construção de carreiras, assim como na vivência das condições de trabalho se insere o

significado da profissão. Onde as condições de trabalho são mais precarizadas (a Escola Técnica de São Paulo) as mulheres ocuparam os espaços institucionais e construíram percursos profissionais ascendentes. Se as condições socioeconômicas informam as representações sobre a docência, elas também iluminam as motivações para o ingresso na profissão.

Se para os professores e professoras brasileiros as condições socioeconômicas foram fundamentais para a escolha profissional e se no desenvolvimento de suas carreiras não conseguiram superar essas condições, eles constroem estratégias de permanência no ofício. A afirmação de que as motivações para a escolha profissional foi o gosto pelo campo de conhecimento ou o desejo de se relacionar com os jovens é uma das estratégias construídas para ocultar as contradições que se apresentam no desenvolvimento de carreiras no campo do ensino.

Os professores franceses, ainda que também não possam controlar as contradições nas condições de trabalho, atribuem sentidos à escolha afirmando que apesar de ser um trabalho árduo, traz em si mesmo a recompensa: a autonomia e a liberdade profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYNON, H. As práticas do trabalho em mutação. In: ANTUNES, R. *et al*. *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos*. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRUNI, J. C.. Tempo e trabalho intelectual. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, v.3, n.1-2, p.155-168, 1991.

CROS, F.; OBIN, J. P. *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport de base national (France) pour l´OCDE. Paris: La Documentation Française, 2004.

JOURNAL OFFICIEL E BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (BO). http://www.education.gouv.fr/bo/

LINHART, Danièle. *A desmedida do capital*. São Paulo : Boitempo, 2007.

MUCCHIELI, Laurent et LE GOAZIOU, Véronique. *Quand les banlieues brûlent...* Paris : La Découverte, 2006.

PÉLAGE, A.; ROGER, J. L. Le temps de travail comme levier de la recomposition du métier d´enseignant au secondaire. *Sociologia del Lavoro*, Bologna, n.74-75, 1999.

SOUZA LOBO, E. Os caminhos da sociologia no Brasil: modos de vida e experiência. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v.4, n.1-2, p.7-15, 1º sem. 1994.

TANGUY, L. *L´enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF, 1991.