

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Viviane Cardoso Cunha de Lima

**O PROCESSO DE CONTRATAÇÃO E A TRAJETÓRIA DOCENTE NARRADA POR
PROFISSIONAIS DO CENTRO *PAULA SOUZA***

Itatiba
2020

VIVIANE CARDOSO CUNHA DE LIMA – RA 002201801176

**O PROCESSO DE CONTRATAÇÃO E A TRAJETÓRIA DOCENTE NARRADA POR
PROFISSIONAIS DO CENTRO *PAULA SOUZA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para a obtenção de título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato.

Itatiba

2020

371.12
L711p

Lima, Viviane Cardoso Cunha de
O processo de contratação e a trajetória docente
narrada por profissionais do Centro Paula Souza / Viviane
Cardoso Cunha de Lima – Itatiba, 2020.
131 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade
São Francisco.

Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Centro Paula Souza. 2. Entrevista narrativa.
3. Contratação por prazo determinado e indeterminado.
4. Trajetória profissional. 5. Identidade profissional.
I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Viviane Cardoso Cunha de Lima defendeu a dissertação "O PROCESSO DE CONTRATAÇÃO E A TRAJETÓRIA DOCENTE NARRADA POR PROFISSIONAIS DO CENTRO PAULA SOUZA" aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 06 de fevereiro de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Mércia de Oliveira Pontes
Examinadora



Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Agradeço a Deus por sua benção em minha vida.

Dedico este trabalho a meu amado esposo, Richard, e a meus amados filhos, Bruno e Amanda, que a cada dia me inspiram amor, fé e esperança.

Também dedico esta conquista a meu pai, Lourival (*in memoriam*), e a minha mãe, Julia, pelo apoio e pelo incentivo ao estudo, e ao Renan, que veio para somar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu querido esposo, Richard Nixon, por estar a meu lado nesta trajetória, por seu apoio em todos esses anos e por acreditar que seria possível.

Agradeço a meus pais, filhos, genro, irmã, cunhado e sobrinhos pelo carinho.

Em especial, expresso minha gratidão à querida professora Adair Mendes Nacarato pelo afeto, pelo carisma, pela compreensão e pela grande capacidade de orientação. Muito obrigada!

Sou muito grata aos professores depoentes desta pesquisa.

Professoras que aceitaram participar da banca, Milena Moretto e Mércia de Oliveira Pontes, tenho muito a agradecer por toda a contribuição.

Também dedico minha gratidão às professoras que aceitaram participar da banca como suplentes, Cleane Aparecida dos Santos e Flávia Machado Fortes, que muito contribuíram para este trabalho.

Agradeço aos professores das disciplinas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, que muito auxiliaram em meu crescimento, em especial, às professoras Adair Mendes Nacarato, Milena Moretto e Daniela Dias dos Anjos.

Sou grata aos amigos do grupo de pesquisa *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem).

Agradeço aos amigos do Centro *Paula Souza*, em especial ao Vicente Mellone Junior.

Dirijo meu agradecimento aos amigos do RH-Folh@, em especial ao Luiz Fernando Loiola.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro.

LIMA, Viviane Cardoso Cunha de. **O processo de contratação e a trajetória docente narrada por profissionais do Centro *Paula Souza***. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e financiada pela Capes¹, visa a compreender o processo de contratação para a rede estadual paulista de ensino técnico profissional, Centro *Paula Souza* (CPS), a partir das vozes de professores que atuaram como temporários e se efetivaram. Foi desenvolvida na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos. Tem esta questão como norteadora: “Como os professores técnicos se percebem como profissionais na condição de contratação por prazos determinado e indeterminado e como se constituem como docentes na instituição?”. Os objetivos específicos deste estudo são: 1. conhecer as condições de contratação de docentes nas escolas técnicas do Centro *Paula Souza*; 2. identificar como o depoente percebe as relações humanas estabelecidas no ambiente de trabalho escolar e conhecer suas razões para a permanência na instituição; 3. buscar indícios da constituição da identidade desse profissional a partir da experiência vivida e percebida por ele na prática docente. O referencial teórico apoia-se nos estudos sobre os saberes docentes, em particular o saber da experiência, e sobre a identidade profissional docente. A pesquisa contou com a participação de cinco professores contratados por prazo determinado e, posteriormente, aprovados por concurso público no CPS, por meio do qual tiveram seus contratos alterados para período indeterminado. Esses professores (três do sexo masculino e duas do feminino) atuam em diferentes unidades da rede e em cidades distintas. Os dados foram produzidos por meio de Entrevistas Narrativas, as quais foram transcritas e textualizadas, e de anotações no Diário de Campo da pesquisadora. O processo analítico é realizado por meio de três eixos temáticos: o processo de contratação docente no CPS, na visão dos professores; as condições de trabalho no CPS; e a constituição identitária do professor que atua no CPS. Foram identificadas as boas condições de trabalho docente; notou-se o quanto os professores se sentem valorizados na instituição e, por conta disso, assumem um caráter temporário de contrato, com vistas a um posterior concurso e efetivação. Há indícios de que eles se constituem como professores no exercício da profissão docente e constroem a identidade profissional nas relações interpessoais com alunos e colegas. O ambiente institucional favorece a realização de trabalhos coletivos e os professores se sentem com *status* por participar da rede do Centro *Paula Souza*, além de haver uma identidade profissional institucional.

Palavras-chave: Centro *Paula Souza*. Entrevista narrativa. Contratação por prazo determinado e indeterminado. Trajetória profissional. Identidade profissional.

¹ **Apoio financeiro:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o Código de Financiamento 001.

LIMA, Viviane Cardoso Cunha de. **The hiring process and the teaching trajectory narrated by professionals from the Paula Souza Center**. 2020. 136 p. Thesis (Master's Degree in Education) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

ABSTRACT

This research, with a qualitative approach and funded by Capes², aims to understand the hiring process for the São Paulo state network of vocational education, *Centro Paula Souza* [Paula Souza Center] (CPS), based on the voices of teachers who at first occupied temporary positions but were later hired permanently. The research line adopted was Education, Society, and Educational Processes. The guiding question is: "How do vocational teachers perceive themselves as professionals in the conditions of temporary and of permanent hiring and how do they constitute themselves as teachers in the institution?". This study's specific objectives are: 1. Knowing the conditions for hiring teachers in the vocational schools from the CPS; 2. Identifying how interviewees perceive the human relationships established in the school work environment and knowing their reasons for staying at the institution; 3. Searching for evidences of the constitution of these workers' identity from the experiences lived and perceived by them during the teaching practice. The theoretical framework is based on studies on teacher's knowledge, particularly knowledge from experience, and the teachers' professional identity. Five teachers participated in the survey. They had all been hired as temporary teachers and were later approved in civil service examinations and hired permanently by the CPS. These teachers (three men and two women) work in different units from the network and in different cities. The data was produced through Narrative Interviews, which were transcribed and textualized, and through notes in the researcher's field journal. The analytical process was carried out in three thematic axes: The process of hiring teachers at the CPS from the perspective of teachers; the working conditions at the CPS; and the identity constitution of the teacher who works at the CPS. Good work conditions were identified; it was noticed how teachers felt valued in the institution and, because of that, how they take on a temporary position while waiting for the examination and the consequent permanent hiring. There is evidence that they constitute themselves as teachers in the exercise of the teaching profession and build their professional identity in interpersonal relationships with students and colleagues. The institutional environment favors the performance of collective work and the teachers feel they have a certain status for being part of the CPS network, in addition to the existence of an institutional professional identity.

Keywords: Paula Souza Center. Narrative interview. Temporary and permanent hiring. Professional trajectory. Professional identity.

² **Supported by:** *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* [Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel] (Capes), under the Funding Code 001.

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
Ceet	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
Ceeteps	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Cetec	Coordenadoria da Unidade de Ensino Médio e Técnico
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conseacc	Conselho Acadêmico de Campus
CPRTI	Comissão Permanente de Regime de Tempo Integral
CPS	Centro Paula Souza
CRHE	Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado
Disaet	Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas
EAD	Ensino a Distância
EN	Entrevista Narrativa
Esceps	Estatuto dos Servidores Técnicos Administrativos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Etec	Escola Técnica
Faap	Fundação Armando Álvares Penteado
Fatec	Faculdade de Tecnologia
Fecap	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
FZL	Faculdade da Zona Leste
Hifopem	Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática
Iamspe	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual de São Paulo
Imesp	Imprensa Oficial do Estado de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LC	Lei Complementar
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organização Não Governamental

RA	Registro de Aluno
REE-SP	Rede Estadual de Ensino de São Paulo
RH	Recursos Humanos
RJ	Rio de Janeiro
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
SE	Secretaria da Educação
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SQFA	Subquadro de Funções Autárquicas do Ceeteps
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista <i>Júlio de Mesquita Filho</i>
Unicid	Universidade da Cidade de São Paulo
URH	Unidade de Recursos Humanos
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Etec e das Fatec por região administrativa	29
Figura 2 – Banco de dados da Cetec.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações relacionadas ao tema de pesquisa.....	26
Quadro 2 – Criação da Administração Central do CPS.....	30
Quadro 3 – Os saberes dos professores	40
Quadro 4 – Datas e duração das Entrevistas Narrativas	58
Quadro 5 – Material indexado e material não indexado	60

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	16
1	A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	19
1.1	A trajetória da pesquisadora.....	19
1.2	Delineando o foco desta pesquisa.....	24
1.3	Recorte temporal das produções acadêmicas na área.....	26
2	O CENTRO <i>PAULA SOUZA</i>: ASPECTOS ESTRUTURAIS, PROCESSO DE ADMISSÃO DE PROFESSORES E PERFIL DOS ALUNOS.....	29
2.1	Infraestrutura da Rede Técnica Estadual de São Paulo.....	30
2.2	O processo de admissão dos docentes das Escolas Técnicas do Centro <i>Paula Souza</i>.....	32
2.2.1	Tipos de contratação dos docentes do CPS.....	35
2.3	O perfil do aluno das Escolas Técnicas.....	36
3	PROFISSÃO DOCENTE: PRÁTICAS DE INTERAÇÕES HUMANAS..	38
3.1	Os saberes necessários à prática docente.....	38
3.2	A experiência e a docência.....	41
3.3	A identidade docente.....	46
4	A PESQUISA: ABORDAGEM, CONTEXTO, PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	50
4.1	Questão de investigação e objetos da pesquisa.....	50
4.2	Os participantes da pesquisa.....	51
4.3	Os instrumentos de produção de dados da pesquisa.....	52
4.3.1	A Entrevista Narrativa.....	52
4.3.1.1	A realização das Entrevistas Narrativas.....	55
4.3.2	O Diário de Campo da pesquisadora.....	57
4.4	O processo de análise.....	58
5	OS PROFESSORES PARTICPANTES DA PESQUISA: NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS.....	61
5.1	O professor Panda.....	61
5.1.1	Trajetória estudantil.....	61
5.1.2	Início da carreira na instituição.....	63
5.1.3	Contratação por prazo indeterminado como professor do Centro <i>Paula Souza</i>..	64

5.1.4	Período de estabilidade e relações interpessoais.....	65
5.1.5	Atuação pedagógica.....	66
5.2	A professora Cristal.....	67
5.2.1	Trajétoria estudantil.....	67
5.2.2	Início da carreira na instituição.....	68
5.2.3	Contratação por prazo indeterminado como professora do Centro <i>Paula Souza</i>	69
5.2.4	Período de estabilidade e relações interpessoais.....	70
5.2.5	Atuação pedagógica.....	70
5.3	O professor Sócrates.....	72
5.3.1	Trajétoria estudantil.....	72
5.3.2	Início da carreira na instituição.....	73
5.3.3	Contratação por prazo indeterminado como professor do Centro <i>Paula Souza</i> ..	73
5.3.4	Período de estabilidade e relações interpessoais.....	74
5.3.5	Atuação pedagógica.....	75
5.4	A professora Joaquina.....	76
5.4.1	Trajétoria estudantil.....	76
5.4.2	Início da carreira na instituição.....	78
5.4.3	Contratação por prazo indeterminado como professora do Centro <i>Paula Souza</i>	79
5.4.4	Período de estabilidade e relações interpessoais.....	79
5.4.5	Atuação pedagógica.....	80
5.5	O professor Águia.....	81
5.5.1	Trajétoria estudantil.....	81
5.5.2	Início da carreira na instituição.....	82
5.5.3	Contratação por prazo indeterminado como professor do Centro <i>Paula Souza</i> ..	83
5.5.4	Período de estabilidade e relações interpessoais.....	83
5.5.5	Atuação pedagógica.....	84
5.6	Síntese das textualizações.....	85
5.6.1	Trajétoria estudantil.....	85
5.6.2	Início da carreira na instituição.....	86
5.6.3	Contratação por prazo indeterminado como professor do Centro <i>Paula Souza</i> ..	87
5.6.4	Período de estabilidade e relações interpessoais.....	87
5.6.5	Atuação pedagógica.....	88

6	O PROFESSOR QUE ATUA NO CENTRO <i>PAULA SOUZA</i>: CONDIÇÕES DE CONTRATAÇÃO E DE TRABALHO E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA.....	90
6.1	O processo de contratação docente no CPS, na visão dos professores.....	90
6.2	As condições de trabalho no CPS.....	96
6.3	A constituição identitária do professor que atua no CPS.....	103
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
7.1	Retomando a trajetória da pesquisa e os principais achados.....	112
7.2	Os significados que encontro na pesquisa.....	114
7.3	Outras possibilidades de investigação.....	115
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A – CRIAÇÃO DAS ETEC DO CPS.....	124

APRESENTAÇÃO

A instituição Centro *Paula Souza* (CPS) foi criada pelo Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969. Em 1970, iniciou as atividades com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (Ceet), oferecendo três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Em 1969, o CPS nasceu com a missão de oferecer cursos superiores de Tecnologia, mas, no decorrer das décadas, além desses, passou a contar com a educação profissional em nível médio, expandindo, assim, para cursos tecnológicos e técnicos para todas as regiões do Estado. Foi nessa instituição que esta investigação foi realizada.

A pesquisa tem como foco a trajetória de professores na rede estadual de ensino técnico paulista, especificamente das Escolas Técnicas do Centro *Paula Souza* (CPS), que *a priori* foram contratados por prazo determinado e, *a posteriori*, por meio de aprovação em concurso público, tiveram seus contratos alterados para prazo indeterminado. Escolhi essa instituição porque é meu local de trabalho e, ao ocupar emprego público em confiança e conhecer mais profundamente as modalidades de contratação docente, comecei a ficar curiosa sobre elas, colocando-me no lugar dos professores. Essa duplicidade de contratação interferia no trabalho dos professores e em sua relação com os alunos? Por que esses professores aceitam ficar por até dois anos como temporários na instituição?

Atualmente, sou professora de ensino médio técnico dessa instituição e encontro-me afastada da sala de aula para representar o CPS na Comissão de Execução de Desenvolvimento, de que trata o Decreto n.º 60.089/2014, que dispõe sobre a implementação do Sistema de Gestão Integrada de Recursos Humanos e de Folha de Pagamento — Gestão Integrada RH-Folh@ da Secretaria da Fazenda e Planejamento do estado de São Paulo. Assumi essa posição, pois trabalho há 25 anos na área administrativa e tive a oportunidade de atuar em vários setores de Recursos Humanos, podendo, assim, contribuir para esse projeto voltado para essa área no governo do estado de São Paulo.

Particpei das reuniões do grupo do RH-Folh@ com profissionais de outras secretarias estaduais como representante do CPS no gerenciamento e levantamento de regras de negócios dos temas relacionados à área de Recursos Humanos, em específico, à Legislação de Sistema de Pessoal e à legislação particular do Centro *Paula Souza*. Isso despertou em mim o interesse em investigar sobre minhas inquietações. Tinha como hipótese inicial que a contratação por tempo determinado poderia produzir implicações negativas tanto para a relação professor-aluno

como para a relação entre os pares; por outro lado, cada vez mais queria me apropriar de saberes pedagógicos para me reconstruir como profissional docente.

A partir desses questionamentos, construí esta pesquisa. Ela tem uma abordagem qualitativa e conta com a participação de cinco depoentes, que são professores de ensino médio e técnico, sendo três do sexo masculino e dois do sexo feminino. Esses docentes atuam em diferentes unidades. Cheguei até eles por indicação de nomes pela Diretoria de Serviço de algumas escolas, visto que queria entrevistar professores que tivessem passado pelas duas modalidades de contratação. Os dados foram produzidos a partir do Diário de Campo da pesquisadora e das entrevistas narrativas realizadas com cada docente, as quais foram transcritas e textualizadas.

A pesquisa tem como questão norteadora: “Como os professores técnicos se percebem como profissionais na condição de contratação por prazos determinado e indeterminado e como se constituem enquanto docentes na instituição?”. Tem como objetivo geral compreender o processo de contratação docente para a rede estadual paulista de ensino técnico profissional a partir das vozes de professores que vivenciaram as modalidades de contratação determinada e indeterminada. E os objetivos específicos são: 1. conhecer as condições de contratação de docentes nas escolas técnicas do Centro *Paula Souza*; 2. identificar como o depoente percebe as relações humanas estabelecidas no ambiente de trabalho escolar e conhecer suas razões para permanência na instituição; 3. buscar indícios da constituição da identidade desse profissional a partir da experiência vivida e percebida por ele na prática docente.

A presente investigação está organizada em seis capítulos. No primeiro, é apresentada minha trajetória como pesquisadora, de forma a relacioná-la com o foco do estudo, visto que pesquisadora e pesquisados atuam na mesma rede de ensino técnico profissionalizante. Além disso, é exposto o mapeamento das pesquisas que foram produzidas de 2014 a 2019 e tiveram como foco a contratação de professores para atuar nas escolas do CPS. O capítulo encerra-se com apontamentos que justificam a realização deste trabalho.

A rede de ensino profissionalizante Centro *Paula Souza* é apresentada no segundo capítulo. Nele são discutidas as principais legislações, as condições de trabalho docente e o regime de contratação de professores, assim como o perfil do aluno das escolas técnicas.

O terceiro capítulo introduz os eixos teóricos do trabalho. Nele discuto a profissão docente nas dimensões dos saberes e, em especial, o saber da experiência, bem como a identidade docente. Considero serem esses os eixos que nortearão o processo de análise, visto que o foco será as trajetórias profissionais de professores contadas em Entrevistas Narrativas.

Apoio-me em autores como: Carlos Marcelo, Maurice Tardif, Claude Lessard, Danielle Raymond, Domingo Contreras, Jorge Larrosa, Claude Dubar e Antonio Bolívar.

No quarto capítulo, discorro sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. Nele, exponho a questão e os objetivos de investigação, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de produção de dados. Descrevo como foi o processo de entrevista e como foram os procedimentos de análise.

No quinto capítulo, apresento os cinco professores por meio da textualização de suas entrevistas. Trata-se de um procedimento metodológico das entrevistas narrativas em que estas, após as transcrições, passam por uma reelaboração da pesquisadora, que reconstrói as histórias narradas, reorganizando-as de modo mais cronológico. No caso desta pesquisa, utilizei eixos temáticos nessa reorganização: trajetória estudantil; início de carreira na instituição; contratação por tempo indeterminado como professor no CPS; período de estabilidade e relações interpessoais; e atuação pedagógica.

O sexto capítulo é constituído pelos eixos de análise dos dados, os quais emergiram das entrevistas e estão em consonância com os objetivos da pesquisa. Foram identificados três eixos temáticos: o processo de contratação docente no CPS, na visão dos professores; as condições de trabalho no CPS; e a constituição identitária do professor que atua no CPS.

1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Este capítulo apresenta as razões, os anseios e as motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. O foco da pesquisa está diretamente relacionado com a trajetória profissional da pesquisadora. Daí nossa³ opção em iniciar este capítulo apresentando essa trajetória profissional e o porquê da investigação.

Também fazemos um recorte temporal dos trabalhos acadêmicos na área. Isso decorre de considerarmos que os conhecimentos já produzidos até o momento devem ser, em princípio, o ponto de partida para um estudo sedimentado em conhecimentos epistemológicos, teóricos e empíricos, consolidando um triângulo de saberes e dando credibilidade a este texto.

1.1 A trajetória da pesquisadora

Esta pesquisa se aproxima da história e, conseqüentemente, da trajetória da pesquisadora como professora de ensino médio e técnico. Há diversas razões que a mobilizam. Ser docente dessa instituição foi a realização de um sonho. Fui professora contratada por prazo determinado em uma das Escolas Técnicas do estado de São Paulo; e, posteriormente, por meio de concurso público, meu contrato de trabalho foi alterado para prazo indeterminado.

No início de minha prática, já preparava as aulas com máxima dedicação. Conseguir levar minha experiência profissional para aquelas duas turmas, que, somadas, tinham 80 alunos, era algo contagiante para mim, e aprender com eles, ainda mais. Eles levavam consigo suas histórias de vida, e isso me fazia pensar em como eu poderia ministrar aulas de disciplinas da área técnica de modo que elas fizessem sentido para a vida dessas pessoas que almejavam ingressar no mundo do trabalho.

Esses alunos eram desafiadores e inquietos, cada vez mais eu sentia o desejo de compartilhar e aprender. É como se eu tivesse o dever de levar minha experiência de trabalho na área de Recursos Humanos para aquelas pessoas que desejavam uma oferta de emprego. Essa era minha perspectiva naquele período: o professor como aquele que detém o saber e a experiência e os transmite a seus alunos.

Apesar de ser professora iniciante, sem nenhuma experiência da prática docente, sentia responsabilidade em lecionar da melhor forma possível, buscando uma linguagem adequada

³ O texto ora será apresentado na primeira pessoa do plural, ora na primeira do singular, quando ele se referir apenas à pesquisadora, como é o caso do memorial de formação.

que tivesse significado para meus alunos. As disciplinas que eu ministrava naquela ocasião eram da área de Recursos Humanos, mas, mesmo cumprindo a carga horária e o conteúdo programático alinhado com o plano de trabalho docente, ainda tive o prazer e a oportunidade de organizar visitas ao teatro e a um programa de televisão. Posso dizer que naquele momento se iniciou meu processo de construção como docente e, posteriormente, tive a devolutiva de alguns alunos que tiveram êxito ao ingressar no mundo do trabalho. Aí está o início da mobilização para esta pesquisa. Mas deixe-me apresentar.

Nasci em São Paulo, em 17 de agosto de 1974, filha de Lourival Alves Cunha e Julia Cardoso Cunha. Meu falecido pai, nordestino, veio para São Paulo em busca de uma vida melhor. Aqui conheceu minha mãe, nascida e criada em São Paulo. Tenho uma irmã caçula, e, desde muito cedo, tínhamos que trabalhar no comércio da família.

Durante minha infância, eu já adorava ir para a escola. Observava a postura e a vestimenta de todos os professores. Sem me dar conta, nascia em mim admiração, empatia e inspiração por essa profissão.

Com o passar do tempo, devido às dificuldades financeiras, pois era preciso contribuir com a renda familiar, precisei cursar Ensino Técnico em Comercialização e Mercadologia na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) *Prof. Derville Allegretti*. Na época, era a única escola técnica municipal do estado de São Paulo. Passei em quinto lugar e, concomitantemente aos estudos, tinha que continuar a trabalhar.

Por volta dos 18 anos, ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia, na Faculdade da Zona Leste (FZL), atual Universidade da Cidade de São Paulo (Unicid). Contudo, infelizmente não dei andamento, talvez por falta de orientação, incentivo e condição financeira; mal sabia que, no futuro, seria docente e sentiria a maior satisfação profissional.

Naquela ocasião, na fala de meus pais, filha direita se casava cedo, tinha sua casa, sua vida, sua independência. Aos 17 anos, conheci meu amado marido, e fomos construir uma nova vida juntos. Casei-me muito jovem, com 19 anos, e logo após 1 ano do casamento, tive a primeira filha, que se chama Amanda, e, em apenas dois anos, tive outro filho, chamado Bruno. Com a vinda das crianças, tínhamos um compromisso maior em buscar uma vida estável e segura para nossa família.

A primeira gestação de minha filha Amanda foi de alto risco, e o nascimento se deu com uma criança prematura com o diagnóstico de Coleção Subdural Temporo-Parietal Bilateral, ou seja, lesões cerebrais que comprometeriam seu desenvolvimento psicomotor e/ou intelectual, sua cabecinha ficou inchada, e ela chorava muito. Eu tinha receio de ela ter alguma seqüela, mas, graças a Deus, fizemos todo o acompanhamento médico; temos certeza de que recebemos

um milagre divino, pois ela ficou muito bem. Quando o outro filho, o caçula, nasceu, em nosso primeiro contato, ainda na sala de parto, notei algo diferente, porém nem levei a sério. Com o passar do tempo, eu questionava a demora de seu desenvolvimento, tanto da fala como dos movimentos psicomotores; logo veio a notícia de que meu filho tinha o diagnóstico da Síndrome do X Frágil. Chorei, chorei e mais uma vez, e outras tantas... Chorei. Passado o choque, o trabalho me esperava. Tive então que retomar as minhas atividades sem muito saber o que me esperava pela frente.

Trabalhávamos muito, mas, mesmo assim, passávamos por dificuldades financeiras, e, em 1998, incentivei meu marido, e ele foi cursar uma graduação. No ano seguinte, 1999, fui cursar graduação em Administração Hospitalar, na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (Fecap), pois atuava na área da saúde, e o curso proporcionava, naquele momento, oportunidade de crescimento profissional.

No início da graduação, fui selecionada para ser monitora de Matemática aos sábados. Eu adorava dar aula para meus colegas, sentia-me uma pessoa muito importante. Durante a graduação, consegui um estágio, no período de um ano, por 20 horas semanais, na Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (Imesp).

Posteriormente, participei do processo seletivo para estagiar numa editora na área de Tecnologia. Por ser participativa, ao término da graduação e do estágio, fui efetivada para atuar na equipe da área de Recursos Humanos. Nesse mesmo período, cursei Pós-Graduação *lato sensu* em Administração de Recursos Humanos, na Fundação Armando Álvares Penteado (Faap), com término em 2004.

No ano de 2005, fui trabalhar na Comissão Permanente de Regime de Tempo Integral (CPRTI), que se situava nas dependências do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT); eram instituições que, assim como o CPS naquela época, eram coligadas à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Meu trabalho era assessorar a Comissão do Colegiado de Pesquisadores Científicos⁴ de várias secretarias do estado de São Paulo, sem me dar conta de que não havia nenhum pesquisador científico que representava a Secretaria da Educação, mas, enfim, não entrarei no mérito.

Em 2008, fui convidada a ocupar um cargo público em confiança de diretora técnica de divisão da gestão de pessoal da SDE para desempenhar atividades burocráticas na área de Recursos Humanos. Depois de um ano aproximadamente, após algumas reformas da Chefia de Gabinete, novamente fui convidada a ocupar outro cargo público em confiança, diretora técnica

⁴ Lei Complementar n.º 125, de 18 de novembro de 1975. Cria a carteira de Pesquisador Científico. (SÃO PAULO, 2008).

de divisão, mas agora voltado para a Gestão de Desenvolvimento de Pessoas. Eles me identificaram com perfil para lidar com pessoas e criatividade para propor mudanças, mas, por questões pessoais, resolvi mudar de trabalho.

Ainda com vínculo na SDE, não poderia solicitar exoneração, afinal era concursada no cargo de oficial administrativo desde 2009 e não queria perder a estabilidade. No entanto, no mesmo ano, fui afastada do cargo de oficial administrativo com prejuízo de vencimentos, mas sem prejuízo nas demais vantagens do cargo da SDE para ocupar emprego público em confiança de assistente técnico administrativo I, na área da Unidade de Recursos Humanos (URH) do CPS.

Veio-me à lembrança que, no ano de 2006, eu havia passado em primeiro lugar num concurso público de cadastro reserva em uma das Escolas Técnicas da rede, mas, com o passar do tempo, esse concurso veio a caducar. Resolvi novamente, em 2013, participar de outro processo seletivo por tempo determinado, mas, na primeira vez, eu não passei. Na segunda, eu passei, mas não deu certo, porque a contratação dependia de autorização da Coordenadoria da Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec), que, provisoriamente, resolveu suspender contratações excepcionais. Assim, na terceira vez, passei e entrei em sala de aula.

No início, tive orientações da coordenadora pedagógica no que diz respeito ao diário de classe, à elaboração do plano de trabalho docente, à utilização do sistema informatizado acadêmico da escola, ao calendário das reuniões pedagógicas; e logo eu estava ministrando aulas em duas classes, cada uma com 40 alunos. Certamente, o ano de 2014 foi um dos melhores anos de minha vida profissional, pois consegui ser aprovada no concurso público para ocupar emprego público permanente de professor do ensino médio e técnico em uma das Escolas Técnicas do CPS. Nesse momento, não houve rescisão de meu contrato de trabalho como professora de Ensino Médio e Técnico por prazo determinado, mas sim uma alteração para contrato de trabalho indeterminado, o que permanece válido até os dias atuais.

Desde então, trabalhando com projetos para aperfeiçoar processos, fui convidada a participar de um projeto numa outra secretaria de estado, intitulado como RH-Folh@ do estado de São Paulo. Atuava como representante do CPS na área de Recursos Humanos com outros representantes de várias secretarias e autarquias do estado de São Paulo.

No ano de 2017, após concluir um curso do Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes de Licenciatura em Administração para graduados, fui trabalhar na área administrativa da Faculdade de Tecnologia de Itatiba e, provisoriamente, afastei-me do Projeto RH-Folh@ do estado de São Paulo. Nesse mesmo ano, tomei coragem e participei do processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação do *campus*

Itatiba da Universidade São Francisco (USF). Foi um momento de muita emoção quando soube que fui aprovada, pois era o sonho de minha vida realizar Mestrado em Educação. Desde então, tenho a sensação de que minha vida mudou de forma muito intensa, pois a oportunidade de conhecimento é tão valiosa que a cada dia me sinto transformada. Posso afirmar que, com o passar dos dias, minha vida, minha prática, meu olhar para o outro, minha compreensão pelos acontecimentos cotidianos, estão sendo ressignificados.

Esse movimento me motivou a aperfeiçoar meu conhecimento como professora e, como eu já tinha experiência na área técnica, sentia necessidade de aprofundar meus estudos na área da Educação, pois considero que a licenciatura em Administração me despertou interesse em me apropriar do campo pedagógico. Sendo assim, no ano de 2018, fui aceita como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade e, ainda, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Sou imensa e eternamente grata.

Em 2019, o Secretário da Fazenda do estado de São Paulo, à vista do que dispõe o Decreto n.º 60.089, de 23 de janeiro de 2014, com nova redação dada pelo Decreto n.º 61.155, de 5 de março de 2015, convocou-me, por meio da Resolução SFP 43, de 30 de abril de 2019, para representar o Centro *Paula Souza* na Comissão de Execução e Desenvolvimento, subordinada à Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado (CRHE) da Secretaria da Fazenda. A Resolução dispõe sobre a implementação do Sistema de Gestão Integrada de Recursos Humanos e de Folha de Pagamento da Gestão Integrada RH-Folh@, no âmbito da administração direta e das autarquias, instituído pelo Decreto n.º 55.209 de 2009.

Minha atuação é como representante do CPS na implementação do Sistema de Gestão Integrada de Recursos Humanos e de Folha de Pagamento da Gestão Integrada RH-Folh@, no âmbito das Secretarias e das Autarquias do estado de São Paulo, no gerenciamento das informações referentes aos processos de todos os Departamentos da URH do CPS. Uma de minhas funções é transmitir esses dados para a CRHE, pois represento o CPS nas reuniões dos Setoriais com os representantes da Secretaria da Educação, da Secretaria da Administração Penitenciária, da Secretaria da Segurança Pública, da Secretaria da Saúde, do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual de São Paulo (Iamspe) e do CRHE. Nessas reuniões, trabalhamos no gerenciamento e levantamento de Regras de Negócio em temas relacionados à área de Recursos Humanos, com foco na Legislação de Sistema de Pessoal (estatutária e celetista) e na legislação específica do CPS.

Cabe registrar que, em 2019, comecei a participar como pesquisadora das reuniões quinzenais do grupo de pesquisa *Histórias de Formação de Professores que Ensinam*

Matemática (Hifopem). Esse grupo está credenciado no Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), está alocado nas dependências do *campus* Itatiba da USF e é liderado pela professora Adair Mendes Nacarato.

Foram tantas transformações internas, reflexões, indagações que me motivaram a retornar para minha cidade, São Paulo, e voltar a desempenhar funções no projeto RH-Folh@ do estado de São Paulo, como representante do CPS na área de Recursos Humanos. Isso se deve a meu interesse em contribuir positivamente para melhorias da vida funcional da carreira docente do CPS e me reconstruir como docente.

1.2 Delineando o foco desta pesquisa

No ano de 2014, estava num momento de contemplação do alcance de um sonho. Eu tinha a intencionalidade de levar minha experiência vivida, sofrida (LARROSA, 2002), tudo que eu tinha passado e o que tinha me transformado, para meus alunos.

Sentia que meu dever era compartilhar meu conhecimento na área de Recursos Humanos, afinal eu ministrava aulas para estudantes preocupados com o futuro profissional. Minha intenção durante minha construção como docente era que meus alunos pudessem, por meio de minhas aulas, fazer uma conexão de tudo aquilo que aprendiam com o sentido disso para suas vidas; ao mesmo tempo, eu também queria saber qual o sentido daquilo para minha vida. Atualmente, compreendo que foi um processo de troca muito motivador para mim e vejo o quanto aprendi ensinando aos alunos. Como afirma Freire (1996, p. 69), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina.”

A cada aula, eu sentia necessidade de renovar minha prática docente, pois tinha assumido uma profissão docente. Concordo com Tardif e Lessard (2014) quando assinalam a necessidade de elementos para lidar com as interações humanas. Lembro-me de uma aula em que eu tinha que trabalhar um conteúdo de entrevistas para o trabalho: como elaborar um currículo. Eu cumpria rapidamente os conteúdos do plano de trabalho docente e, depois, eu aplicava dinâmica em grupos: colocava o aluno tímido para falar e o extrovertido para quietar-se e vice-versa, simulava vários tipos de cargos, e traçávamos juntos os perfis de vagas. Era um movimento muito enriquecedor de interação humana entre mim e meus alunos, o que certamente refletia em minha constituição profissional.

Em termos de situação financeira, a maioria de meus alunos tinha renda familiar baixa. Eles eram pessoas que estavam em busca da inserção rápida no mercado de trabalho e, em

grande parte, ajudavam a compor a renda familiar. Eu bem sabia o que era aquela situação, tinha passado por isso, a escolha do curso técnico profissionalizante se deu pela necessidade em compor renda familiar.

Devido a, naquela época, eu ser professora contratada por prazo determinado, tinha receio de não dar continuidade ao cronograma das aulas e não cumprir com meu compromisso de compartilhar minha experiência com aqueles indivíduos ansiosos por uma conquista profissional. Esse é o desafio que, provavelmente, todo professor iniciante enfrenta.

Naquela ocasião, mesmo atuando como professora temporária, sentia-me responsável pela formação daqueles alunos. Isso me motivou muito a estudar, ingressar na Instituição como professora concursada e prosseguir em meu trabalho. A temporalidade não eximia responsabilidade, compromisso, ética e seriedade em meu trabalho e no de tantos outros colegas docentes que estavam nessa categoria.

O tempo determinado reduz a possibilidade de percepção da vida limitando o sentido do experienciá-la, pois a passagem do tempo altera os quadros de nossa percepção e nos permite refletir sobre nossa história de vida, em que reconstruímos nossa historicidade pessoal e permitimos a releitura subjetiva da cultura ou de um momento histórico a nos ser conscientizado. É por isso que Pineau (2004, p. 16) integra na tarefa da cronoformação “a formação do tempo pessoal, tanto do tempo cotidiano, como um dia, quanto de tempos mais longos, como fases da vida ou uma vida.”

Essa vivência provocou meu interesse em investigar se a contratação temporária causa impactos na prática docente na área pedagógica bem como na vida funcional e nas relações humanas desses professores. Também me fez questionar como sua identidade docente vai se constituindo nessas modalidades de contratação. Isso me mobilizou a querer compreender o processo de contratação docente para a rede estadual paulista de ensino técnico profissional a partir das vozes de professores que vivenciaram as modalidades de contratação determinada e indeterminada.

Ao ingressar no mestrado, atentei-me para as questões relacionadas ao trabalho docente dos professores que atuam nas escolas técnicas do Centro *Paula Souza*, especialmente os que ingressaram como temporários e, posteriormente, por meio de concurso público, foram efetivados. Definido o foco da pesquisa, resta saber o que já foi produzido na área. Esse será o tema da próxima seção.

1.3 Recorte temporal de produções acadêmicas na área

Cabe registrar a importância da consulta ao banco de teses da Capes. Nele é possível encontrar teses e dissertações cujos conteúdos relacionam-se com o tema desta pesquisa, o que proporciona maior compreensão e contribuição para nosso tema bem como embasamento teórico por meio de revisão bibliográfica.

O mapeamento das dissertações e teses que tratam de temas correspondentes ao nosso nos possibilitou concluir que há várias pesquisas relacionadas ao Centro *Paula Souza*. Porém, no banco de dados da Capes, notamos que há escassez de pesquisas sobre professores contratados por prazo de determinado. Além disso, identificamos somente uma pesquisa sobre contratados por tempo ou prazo determinado no Centro *Paula Souza*.

Para a delimitação temporal da pesquisa no Banco de Teses, foram tomados 2014 e 2019, respectivamente, como ano inicial e ano final. A escolha da data inicial se deu devido à criação da Lei Complementar (LC) n.º 1.240, de 22 de abril de 2014, uma vez que esta alterou a Lei Complementar n.º 1.044, de 13 de maio de 2008, causando efeitos no Plano de Carreira dos servidores do CPS. Os descritores de busca utilizados como filtro de pesquisa foram: “Professor Contratado por Tempo Determinado”, “Professor(es) Temporário(s)” e “Centro *Paula Souza*”. Localizamos duas dissertações de mestrado que tratam de assuntos relacionados ao professor temporário (SANTOS, 2016; SOUZA, 2018) e somente uma vinculada ao ensino técnico (CAINELLI, 2016).

As produções acadêmicas seguem dispostas cronologicamente no Quadro 1:

Quadro 1 – Dissertações relacionadas ao tema de pesquisa

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	INSTITUIÇÃO - ANO
<i>Professores contratados por tempo determinado: sentimentos de um inquilinato docente</i>	Clivia Martins de Oliveira Cainelli	Rosiley Aparecida Teixeira	Universidade Nove de Julho - 2016
<i>Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária</i>	Joao Batista Silva dos Santos	Maria Angelica Pedra Minhoto	Universidade Federal de São Paulo - 2016
<i>Professor temporário: situações da docência em Educação Física na rede municipal de ensino de Florianópolis</i>	Artur Gomes de Souza	Fabio Machado Pinto	Universidade Federal de Santa Catarina - 2018

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A dissertação de Cainelli (2016) visa a identificar e analisar os sentimentos dos professores contratados por tempo determinado em uma Escola Técnica da cidade de São Paulo. A autora utiliza a metáfora “inquilinato docente” para o caráter de provisoriedade dessa categoria profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos dados foram produzidos por entrevistas semiestruturadas, realizadas com as professoras que atuaram como temporárias na escola técnica pesquisada, e foram obtidos a partir das informações contidas nas normas e documentos do Centro de Educação Tecnológica *Paula Souza* (Ceeteps). O referencial teórico pauta-se em estudos da Sociologia e da Psicologia Social, que discutem as transformações do mercado de trabalho e seus reflexos nas reformas educacionais brasileiras, com a intensificação e precarização do trabalho docente. Na análise, a autora destaca

que os sentimentos de felicidade, bem-estar, inserção, pertencimento e satisfação emanam no início e durante a atuação docente, principalmente, em sala de aula e no relacionamento com coordenadores, colegas e alunos; no entanto, ao presenciarem a saída de um colega por rescisão do contrato, bem como no momento em que tomam conhecimento da não renovação do próprio contrato, os sentimentos se modificam em: exclusão, tristeza, insatisfação, apreensão, descontinuidade, perda, melancolia, lamentação e incompreensão. (CAINELLI, 2016, p. 2)

Santos (2016), em sua dissertação, tem como objetivo investigar a política do estado de São Paulo, com foco nos professores temporários. Busca identificar possíveis “relações entre a política de pessoal, no período de 2006 a 2013, e o orçamento destinado à função educação, especificamente no que diz respeito à remuneração do professor e os tipos de contratação que o vinculam à Rede Estadual de Ensino de São Paulo (REE/SP).” (SANTOS, 2016, p. 8). O trabalho centra-se em dados relativos a: número de professores, tipos de contratação e remuneração, além de dados orçamentários, visando a identificar as razões de um alto contingente de professores temporários. A investigação, de cunho bibliográfico e documental, realiza análises quanti e qualitativas por meio do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Teoricamente, o estudo pauta-se em Robert Castel e no conceito de precarização do trabalho. Aponta as formas precárias de contratação docente na rede estadual paulista, a diminuição de gastos em Educação e a manutenção de um número excessivo de docentes temporários como forma de menor impacto na folha de pagamento do estado, desconsiderando os direitos relativos ao trabalho, como seguridade e proteção social.

A pesquisa de Souza (2018) tem como objetivo compreender a situação dos professores temporários da educação básica brasileira no período de 2011 a 2017. Para isso, utiliza microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* (Inep),

os quais foram complementados com dados relativos à história de vida de um docente de Educação Física da rede municipal de ensino de Florianópolis. Os dados apontam para o crescimento do número de professores temporários no Brasil — de 37,1%, em 2011, para 41,6%, em 2017 — bem como para as alterações contratuais. A pesquisa conclui que há a fragmentação da categoria docente, com ampliação de programas de voluntariado pelas diferentes redes de ensino, os quais têm denominações diferentes da temporariedade. A história do professor, sujeito da pesquisa, corrobora essas condições, visto que, até aquele momento, ainda atuava como temporário, revelando sua luta constante diante dos cenários de terceirização.

Podemos afirmar que apenas a dissertação de Cainelli (2016) aproxima-se de nosso foco de investigação. Isso porque a autora analisa que os sentimentos do professor com contrato por prazo determinado ao longo de sua atuação e ao fim dela. No início e no decorrer do período da atividade docente, verifica-se: felicidade, bem-estar, inserção e pertencimento. No entanto, ao presenciarem a saída, os sentimentos se modificam e se tornam: exclusão, tristeza, insatisfação, apreensão, descontinuidade, perda, melancolia, lamentação e incompreensão.

Partindo do estudo de Cainelli (2016), podemos pensar que, possivelmente, um professor contratado por prazo determinado que não conquistou a contratação por prazo indeterminado tenha vários sentimentos relacionados com frustração e ruptura. Portanto, as conclusões apresentadas sinalizam que a rede de ensino técnico possui uma carreira docente atrativa; assim sendo, talvez seja possível considerarmos esses apontamentos na análise dos dados desta pesquisa, visto que eles poderão corroborar ou não tais conclusões.

No próximo capítulo, apresentaremos a rede de escolas do Centro *Paula Souza*. Veremos como ele se estrutura, como contrata seus profissionais e como se compõe seu corpo docente.

2.1 Infraestrutura de Rede Técnica Estadual de São Paulo

O Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza* (Ceeteps), conhecido como Centro *Paula Souza* (CPS), é uma autarquia do governo do estado de São Paulo, denominada como Administração Direta e Autárquica do Estado. Está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento (SDE). Foi criado como entidade autárquica por meio do Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969. E, de acordo com o descrito no artigo 2, tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica nos graus do ensino médio e superior.

A Lei Complementar n.º 1.044, de 13 de maio de 2008, institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributório dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza* (Ceeteps). Ela foi alterada pela Lei Complementar n.º 1.240, de 22 de abril de 2014, e pela Lei Complementar n.º 1.343, de 26 de agosto de 2019.

A rede estadual do Centro *Paula Souza* é composta pelas escolas técnicas do estado de São Paulo, pelas faculdades de tecnologia do referido estado e pela Administração Central. A estrutura básica da Administração Central do CPS é constituída: pela Superintendência; pela Chefia de Gabinete da Superintendência; pela Coordenadoria de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa; pela Coordenadoria de Ensino Superior de Graduação; pela Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico; pela Coordenadoria de Formação Inicial e Educação Continuada; pela Coordenadoria de Infraestrutura; pela Coordenadoria de Gestão Administrativa e Financeira; pela Coordenadoria de Recursos Humanos; pela Coordenadoria da Assessoria de Inovação Tecnológica; e pela Coordenadoria da Assessoria de Comunicação (CENTRO PAULA SOUZA, [20--]). No Quadro 2, apresentamos a legislação sobre a criação da Administração Central da instituição.

Quadro 2 – Criação da Administração Central do CPS

CRIAÇÃO DE UNIDADES				
ADMINISTRAÇÃO CENTRAL				
MUNICÍPIO	NOME	ANO	CRIAÇÃO	DENOMINAÇÃO
São Paulo	Centro Estadual de Educação Tecnológica <i>Paula Souza</i>	1970	Decreto-Lei de 6/10/1969	Decreto n.º 1418, de 10/04/1973

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

As Escolas Técnicas do estado de São Paulo são criadas por meio de legislação pertinente. A fim de dar maior visibilidade a elas, fizemos o Apêndice A, composto por um quadro demonstrativo com informações tais como: município, nome, decreto de criação e decreto de denominação da Unidade.

Na década de 1970, ofertava-se o ensino tecnológico por meio das Fatec do estado de São Paulo. A vinculação das escolas técnicas no estado de São Paulo começou a ocorrer a partir do Decreto n.º 16.309, de 4 de dezembro de 1980, e do Decreto n.º 18.421, de 5 de fevereiro de 1982. Vale ressaltar que, de acordo com o artigo 15 da Lei n.º 952, de 30 de janeiro de 1976, o Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza*, criado pelo Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969, transformou-se em autarquia de regime especial, associada à Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (Unesp) até a presente data.

Com o advento do Decreto n.º 37.735, de 27 de outubro de 1993, autorizou-se a transferência, a partir de 1º de janeiro de 1994, de 92 Escolas Técnicas Estaduais da SDE e da Secretaria da Educação (SE) para o CPS. Desde então, somente o CPS passou a oferecer ensino técnico e tecnológico para a rede de ensino estadual de São Paulo.

Encontramos dificuldades para compor a história do CPS pela inexistência de um banco de dados para consulta. Dada a importância histórica do CPS no ensino técnico e tecnológico do estado de São Paulo, compreendemos ser interessante a criação de um centro de memórias do CPS que possa ser acessado, inclusive por meio digital, pelos leitores.

A Unidade do Ensino Médio e Técnico, dentro da estrutura organizacional do Centro *Paula Souza*, responde pelos cursos técnicos e pelo ensino médio oferecidos nas diferentes modalidades presencial e à distância. A Coordenadoria dessa unidade (Cetec) organiza-se em grupos de trabalho voltados à Educação a Distância (EaD), à formulação e análises curriculares, à supervisão educacional, à capacitação técnica, pedagógica e de gestão. O *site* (<http://www.cpscetec.com.br/>) estabelece um canal de comunicação da Cetec com a comunidade *Paula Souza*, permitindo acesso aos diversos projetos desenvolvidos anualmente e provendo informações atualizadas sobre o resultado desse trabalho, com a pretensão de aproximar e integrar os que atuam em educação profissional de nível médio e sempre somam esforços para melhorá-la.

Uma das ferramentas utilizadas para a melhoria da comunicação é o Banco de Dados da Cetec. O acesso a ele é concedido, por meio de *login* e senha, aos usuários cadastrados no *site* <http://www.cpscetec.com.br/>, conforme registrado na Figura 2.

Figura 2 – Banco de dados da Cetec

Banco de Dados CETEC

A CETEC - Unidade do Ensino Médio e Técnico do CENTRO PAULA SOUZA coloca à disposição de todos os usuários da web, dados e informações referentes às Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Classes Descentralizadas (frutos de parcerias com prefeituras e Secretaria do Estado da Educação), com o objetivo de oferecer um mapeamento completo de suas Unidades de Ensino no Estado de São Paulo.

Os dados são referentes ao processo de seleção (Vestibulinho) e às matrículas iniciais e estão organizados por períodos semestrais.

As consultas podem ser feitas de inúmeras formas e os dados podem ser obtidos por:

- Unidade do Ensino
- Educação Básica - Ensino Médio
- Eixo Tecnológico - Ensinos Técnico e Integrado
- Área Profissional
- Habilitação / Curso
- Município
- Região de Governo
- Região Administrativa
- Núcleo Regional - Supervisão Pedagógica
- Totais de alunos
- Aproveitamento Escolar
- Movimentação de Alunos

O Banco de Dados da CETEC é mais uma ferramenta utilizada para dar conhecimento do trabalho e dos resultados obtidos pelo CENTRO PAULA SOUZA, a maior rede pública de ensino profissional do Estado de São Paulo e também uma das maiores redes públicas do Brasil e da América do Sul.

Prof. Luís Carlos Zanirato Maia
Unidade do Ensino Médio e Técnico

CENTRO PAULA SOUZA
Diretora Superintendente
Laura M. J. Laganá

Vice-Diretora Superintendente
Emilena Josimari Lorenzon Bianco

Coordenador do Ensino Médio e Técnico
Almério Melquiades de Araújo

Responsável pelo Banco de Dados da Cetec
Luís Carlos Zanirato Maia

Fonte: Cetec (2008).

Vejamos agora como funciona o ingresso dos docentes no CPS. Serão explicitadas a seguir, a partir da legislação, as modalidades de contratação e a forma como esta ocorre.

2.2 O processo de admissão dos docentes das Escolas Técnicas do Centro *Paula Souza*

Os cargos docentes do Centro *Paula Souza* são regidos pela Lei Complementar n.º 1.044, de 13 de maio de 2008, alterada pela Lei Complementar n.º 1.240, de 22 de abril de 2014, e pela Lei Complementar n.º 1.343, de 26 de agosto de 2019. Os contratos estão baseados na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Via de regra, os procedimentos relativos à realização de concursos públicos, no âmbito da Administração Direta e Autárquica do Estado, obedecem às normas previstas no Decreto Estadual n.º 60.449, de 15 de maio de 2014. Além disso, para que se possa solicitar abertura de concurso público, as instituições devem obter autorização prévia do governador do estado de São Paulo.

Por outro lado, para que não haja prejuízo ao corpo docente nas situações de ausência temporária de docentes, por exemplo, nos casos de falecimento, afastamentos, licenças, abertura de novas escolas técnicas e divisão de turmas, faz-se necessário que a instituição contrate professor substituto. Logo, consta no manual de Recursos Humanos da URH que a Unidade de Ensino solicita a abertura de processo seletivo para solucionar essas situações emergenciais (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2016). A contratação desse docente é baseada no prazo determinado, conforme o previsto no artigo 445 da CLT, desde que não ultrapasse o período máximo de dois anos.

É importante destacar que o Conselho Deliberativo, por meio da Deliberação Ceeteps n.º 003, de 18 de julho de 2013, aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza*:

Artigo 91 – Respeitada a legislação, serão fixadas, com relação aos professores, por meio de normas próprias do CEETEPS: I – as exigências de habilitação e qualificação; II – as formas de recrutamento, contratação e substituição; III – a carreira, a jornada de trabalho e o sistema de remuneração. (SÃO PAULO, 2014, p. 91)

Haja vista que o referido documento está baseado na legislação citada, notamos que a instituição requer que o docente seja profissional especializado ao definir formas de recrutamento e seleção, jornada de trabalho e sistema de remuneração e plano de carreira (LC n.º 1.240 de 2014). Ademais, trata de direitos e deveres dos membros do corpo docente e indica, sobretudo, que o docente deverá zelar pela aprendizagem dos alunos.

Vale destacar os requisitos necessários para ministrar aulas, de acordo com os artigos 12, 13 e 14 da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) n.º 162/2018, que fixa diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio no sistema de ensino do estado de São Paulo:

Dos Docentes

Art. 12 Estão habilitados para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em componentes curriculares dos itinerários de formação técnica, os profissionais na seguinte ordem de prioridade: I – Licenciados na área ou componente curricular/disciplina do Curso; II – Graduados na área do Curso/Disciplina, não licenciados, portadores de certificados de formação pedagógica obtidos em Cursos de Especialização, com no mínimo 120h de formação pedagógica;
III – Graduados no componente curricular/disciplina, portadores de certificado de especialização lato sensu, com no mínimo 120h de conteúdos programáticos de formação pedagógica;
IV – Graduados no componente curricular/disciplina ou na área do curso.

Art. 13 Na ausência de docentes habilitados para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, poderão ser autorizados, pelo respectivo órgão supervisor, profissionais na seguinte ordem preferencial:

I – Portador de Mestrado ou Doutorado no componente curricular ou na área do componente curricular do Curso;

II – Profissionais com notório saber reconhecido pelo Sistema de Ensino nos termos do Inciso IV do artigo 61 da LDB;

III – Graduado em Curso Superior de outra área, com no mínimo 160 horas no componente curricular ou em componentes curriculares afins;

IV – Graduado em outros Cursos Superiores, com cinco anos de experiência profissional na área do componente curricular;

V – Curso superior incompleto, desde que tenha cursado, no mínimo 160 horas no componente curricular ou componente curricular afim;

VI – Técnico de Nível Médio correspondente à Habilitação que irá lecionar, com comprovada experiência profissional na área.

Art. 14 Para a docência nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular deve-se atender a Indicação CEE nº 157/2016. (SÃO PAULO, 2018)

De acordo com o descrito acima, percebemos que há uma ordem de prioridade de formação para a contratação de docente de educação profissional, priorizando o profissional com licenciatura. Porém, não se descarta outras possibilidades de formação. Logo, é importante que esse profissional, ao ingressar numa instituição de ensino, tenha consciência de que o cargo de professor de ensino técnico é uma profissão docente. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2019, p. 48).

Vale enfatizar que o educador iniciante, técnico ou não, deve saber que ingressar na docência exige reflexão crítica sobre a prática. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer.” (FREIRE, 2019, p. 39).

Constatamos, assim, que a contratação de docentes obedece ao disposto na legislação brasileira de que, para atuar na docência da educação básica, é necessário ter formação em cursos de licenciatura. Averiguamos, ainda, que essa Deliberação explicita todas as possibilidades de formação inicial. Há de se questionar o que significa “notório saber”.

No caso de profissionais técnicos que optam pela carreira docente, é importante que a instituição empregadora crie mecanismos para que aqueles que necessitem de formação docente possam a eles aderir para a devida formação. No entanto, é preciso ter cuidado para que o docente não seja caracterizado como um técnico executor que possui conhecimento prático sem se constituir de práticas pedagógicas (PIMENTA, 2010). Vale salientar que as práticas

pedagógicas são essenciais para a carreira docente, por isso voltamos a enfatizar que é de suma importância a formação docente para os professores.

2.2.1 Tipos de contratação dos docentes do CPS

Para todos os docentes do CPS, os contratos estão sob o regime jurídico da CLT. Por outro lado, de acordo com a Resolução Unesp n.º 73, de 27 de novembro de 1985, ficou aprovado o Estatuto dos Servidores Técnicos Administrativos do Centro Estadual de Educação Tecnológica *Paula Souza* (Esceps), que instituiu o regime jurídico dos servidores técnicos, pois os que foram admitidos na forma prevista pelo Estatuto são considerados servidores autárquicos e pertencem ao subquadro de funções autárquicas do Ceeteps (SQFA). E para os demais servidores técnicos contratados após a referida resolução, o regimento jurídico é o da CLT.

De acordo com as informações encontradas na *homepage* do Centro *Paula Souza* ([20-
-]b),

a instituição Centro Paula Souza tem a missão de promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais para o mercado de trabalho, assegurando alto nível em seus processos de ensino e aprendizagem focados na aplicação da tecnologia, criatividade e no desenvolvimento de competências humanas e organizacionais.

Para isso, ela necessita de docentes contratados para as modalidades do nível médio, técnico ou tecnológico por meio de concurso público ou processo seletivo excepcional. Isto é, para as situações excepcionais, as contratações dar-se-ão por meio de processo seletivo de docentes, objetivando a formação de cadastro para contratação temporária de excepcional interesse público. Em que pese ao Centro *Paula Souza* ter um campo extenso, as discussões desta pesquisa direcionam-se para o ensino público técnico profissionalizante.

Nas contratações dos docentes, seja por prazo indeterminado, seja por prazo determinado, baseadas na Consolidação das Leis do Trabalho, a nomenclatura dada para a função ou emprego de docente é a mesma, denominada por Professor de Ensino Médio e Técnico. O que difere nos respectivos contratos é que o docente contratado por meio de concurso público é admitido como empregado para preencher o emprego público permanente de professor de ensino médio e técnico, e o docente contratado por meio de processo seletivo é admitido como empregado para exercer a função de professor de ensino médio e técnico.

Portanto, é preciso identificarmos quais são as diferenças de professor e função de professor, uma vez que ambos ministram as mesmas atividades. (CEETEPS, 2019)

Os professores temporários desempenham suas funções de acordo com as normas estabelecidas pela Instituição, da mesma forma que os demais docentes, e, posteriormente, podem ser efetivados por meio de concurso público. A procura por esse cargo revela indícios de que a carreira docente nessa modalidade da Instituição é atraente, e os professores se sujeitam ao período temporário e passam por ele porque têm o desejo de se efetivar.

2.3 O perfil do aluno das Escolas Técnicas

Para o ingresso nas escolas técnicas estaduais do Centro *Paula Souza*, é necessário que o candidato participe do processo seletivo da Etec: o vestibulinho. Os candidatos são informados dos pré-requisitos necessários para participarem desse processo.

Resumidamente, são oferecidas nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, de acordo com dados encontrados na *homepage*, diversas modalidades para a escolha dos candidatos, tais como: Ensino Médio; Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio; Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA; Ensino Técnico (Presencial, Semipresencial e *On-line*); e Cursos de Especialização (CENTRO PAULA SOUZA, [20--]a). Percebemos que a maioria dos cursos oferecidos é direcionada para a modalidade técnica, pois o foco da instituição é oferecer especialidade técnica.

As escolas técnicas do estado de São Paulo estão situadas em vários locais. Curiosamente, notamos que as mais novas ou recém-inauguradas na capital de São Paulo estão localizadas em bairros de regiões periféricas.

A instituição adota o Sistema de Pontuação Acrescida, instituído pelo Decreto Estadual n.º 49.602/2005, nos termos da Deliberação Ceeteps n.º 08/2007:

O Sistema de Pontuação Acrescida implica no acréscimo de pontos à nota final obtida em exame seletivo, ao candidato que declare ser afrodescendente e/ou demonstre ter cursado integralmente da 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em instituições públicas. Poderão ser acrescidos os seguintes percentuais à nota final do candidato:

- I. três por cento (3%) para o candidato que se declarar afrodescendente.
- II. dez por cento (10%) para o candidato que declarar ter cursado integralmente da 5ª a 8ª série ou do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em instituições públicas, devendo, no ato da matrícula, apresentar o(s) documento(s) comprobatório(s) demonstrando esta escolaridade.
- III. treze por cento (13%) para o candidato que atender cumulativamente os itens I e II – “afrodescendência” e “escolaridade pública”. (ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL, [20--], grifos do autor)

Identificamos que a instituição adota o Sistema de Pontuação Acrescida para atender alunos afrodescendentes ou provenientes de escolas públicas, em consonância com as demais instituições públicas.

Nesse universo de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais. De fato, essa constatação pode ser melhor compreendida a partir do crescimento das lutas dos movimentos negros e da emergência de novas produções acadêmicas sobre questões relativas à diferença étnica, ao multiculturalismo e às identidades culturais. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 16)

De acordo com Candau e Russo (2010), o espaço acadêmico é o lugar ideal para propor novas produções acadêmicas para interferir nas políticas públicas e governamentais no combate às diferenças.

Podemos considerar que o perfil dos alunos das Escolas Técnicas do estado de São Paulo poderia contribuir para o campo de pesquisa acadêmica na perspectiva de Dubet (1994), pois, ao ouvir as dificuldades, os anseios e as expectativas dos alunos, teríamos um retrato coletivo desse público, o que permite identificar a experiência social desses alunos e aprimorar a prática docente. “Mesmo que a experiência pretenda ser, na maior parte dos casos, puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outro.” (DUBET, 1994, p. 104). Se a Educação promover amplitude para novas produções acadêmicas relativas à diferença étnica, ao multiculturalismo e às identidades culturais, certamente essas pesquisas contribuirão para novos debates e reflexões, com vistas a uma sociedade mais ética.

Na sequência, apresentaremos algumas reflexões teóricas que subsidiarão o processo de análise. Enfocaremos em determinados aspectos da profissão docente.

3 PROFISSÃO DOCENTE: PRÁTICAS DE INTERAÇÕES HUMANAS

No presente capítulo, discutiremos alguns eixos teóricos que subsidiarão o processo analítico dos dados produzidos. Inicialmente, discorreremos sobre os saberes necessários à prática docente. Em seguida, abordaremos o conceito de saber da experiência e, finalizaremos com o conceito de identidade profissional docente.

3.1 Os saberes necessários à prática docente

Partimos do princípio de que a docência é uma profissão de interações humanas e de que no dia a dia o docente lida com situações diversificadas e ímpares. No âmbito escolar da Escola Técnica paulista, os alunos estão convivendo e interagindo no mesmo local. De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 235),

a interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar. Por isso, como já mencionamos várias vezes, ensinar é um trabalho interativo.

Faz-se necessário que o docente seja um profissional detentor de um repertório de saberes especializados para a prática docente. Logo, a prática docente não é apenas um objeto das Ciências da Educação, ela assume ser uma atividade que mobiliza vários saberes que podem ser considerados pedagógicos.

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 36)

Precisamos considerar os vários tipos de saberes que o docente exerce ao estar inserido em um grupo social e profissional. Ele tem a capacidade de dominar, integrar e mobilizar os

saberes disciplinares, os curriculares e os experienciais. Os primeiros são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento (formação escolar e formação profissional para o magistério), são aqueles nos quais os docentes se apoiam para os conteúdos, objeto de ensino. Os curriculares apresentam os objetivos, os conteúdos e as metodologias que deverão ser aplicados aos alunos (programas, livros didáticos). Os experienciais são baseados nas experiências dos próprios professores, as quais podem ser pessoais ou profissionais.

Tardif (2014) descreve cada um desses saberes, conforme registrado no Quadro 3. Nesse quadro, o autor também aponta as fontes desses saberes e o modo como eles estão integrados na prática docente.

Quadro 3 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Os saberes apresentados no quadro sinalizam o quanto é complexa a profissão docente. Esta requer uma bagagem de saberes — que incluem desde os pessoais até os de conteúdo —, formação, ferramentas e experiência na profissão que, aliados ao respeito e ao diálogo, são elementos essenciais que compõem a prática educativa.

Tardif (2014) nos leva a pensar que, se há vários saberes que compõem o repertório do conhecimento profissional, dentre eles, destaca-se aquele que o professor precisa ter de seus alunos. Ou seja, o docente precisa ter a sensibilidade de conhecer quais são as necessidades de seus estudantes, que são os sujeitos de aprendizagem, e reconhecer que eles têm conhecimentos próprios.

Concordo com Freire (2019, p. 132) quando afirma:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusa, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

O professor precisa, ainda, ter a sensibilidade de reconhecer suas fragilidades e entender que também é um sujeito em constante aprendizagem.

Vale destacar que, se a docência é uma profissão de interações humanas, o docente se depara com situações diversificadas, muitas vezes, inéditas, que requerem pensamento rápido e assertivo. É um constante desafio; portanto, se faz necessário um aprimoramento contínuo de suas práticas.

A profissionalidade é um atributo caracterizador do sujeito profissional inserido num contexto mediado pelas condições sócio-histórica, econômica e política datadas e localizadas. É esse sujeito que, de posse da profissionalidade, encerra em si o coletivo do qual é parte, contribuindo para o processo de profissionalização da ocupação que prática. (ALVES; ANDRÉ 2014, p. 359)

Acrescentamos a necessidade de o professor respeitar a autonomia de seu educando e encarar o ensino como uma relação dialógica, como afirma Freire (1996, p. 60): “É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.” É necessário o reconhecimento da incompletude, a percepção de que, sendo professores, estamos em constante processo de aprendizagem. “E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que reconheceram inacabados.” (FREIRE, 1996, p. 58).

Conforme apresentado no capítulo anterior, os professores contratados no CPS não possuem, necessariamente, licenciatura específica para a docência na educação técnica. Podemos inferir que, para muitos deles, os saberes são decorrentes da prática profissional, o

que exige formação contínua⁵. Nesse movimento de estudos e exercício da profissão, o docente (re)constrói suas práticas e seu saber da experiência.

Nesse sentido, precisamos ampliar nossa compreensão sobre a experiência. Esse será o tema da próxima seção.

3.2 A experiência e a docência

Admitimos haver várias concepções sobre experiência. Vamos apresentar algumas delas e explicitar qual delas orientará nossa análise.

Walter Benjamin (1994) define a experiência como algo vivido. É como se nós pudéssemos aproveitar a chance de ouvir e aprender com pessoas mais velhas, que podem ser nossos pais, avós, anciães, professores. Essas pessoas aprenderam, por meio de suas experiências vividas, algo importante e podem compartilhar com os mais jovens esse saber, dando continuidade à história humana.

Vale destacar que, para o autor, é importante valorizar a experiência do outro, dar voz ao outro e ouvi-lo.

A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo porque as condições de vida mudam em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação. Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil. (BENJAMIN, 1994, p. 10)

A sociedade, atualmente, vive numa corrida contra o tempo, ou melhor, ouvimos a todo instante as pessoas dizerem que não têm tempo para nada, que o dia foi curto ou exaustivo e que elas não conseguiram concluir aquela tarefa ou ainda que, devido a tantas exigências em vários aspectos da vida, não tiveram tempo para fazer algo para si. Enfim, vemos que as pessoas estão absolutamente envolvidas em seus compromissos diários e não têm como se dedicar intensamente a alguma atividade específica. Nesse contexto, quase ninguém quer parar um momento de seu dia para ouvir a história de alguém, assim como Benjamin (1994, p. 197-198) apresenta:

⁵ Utilizamos a expressão “formação contínua” por entendermos que não pode haver uma dicotomia entre formação inicial e formação continuada. O professor se forma ao longo da vida. Nesse sentido, a Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza (Cetec) oferece um programa de formação para professores e gestores da educação profissional com o objetivo de manter o ensino médio e as habilitações profissionais das Escolas Técnicas (Etec) atualizados em termos de tecnologia e metodologias de ensino.

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Benjamin (1994, p. 115), em seu texto “Experiência e pobreza”, conta que a sociedade, entre 1914 e 1918, viveu uma das mais terríveis experiências da história nos silenciosos campos de batalha: “nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que experiência estratégica pela guerra de trincheiras, experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, experiência moral pelos governantes.” E afirma que, como consequência, há uma nova barbárie da humanidade que se contenta com pouco. O autor indica que “a existência do camundongo Mickey [...] é um desses sonhos do homem contemporâneo.” (BENJAMIN, 1994, p. 118). Percebemos nessa análise que há uma forte crítica à indústria cultural, que induz o homem ao consumo compulsivo, levando-o ao distanciamento do pensamento crítico.

A cada manhã, recebemos notícias de todo mundo. No entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1994, p. 203).

É evidente que, quanto mais as pessoas tiverem a ilusão de que o excesso de informação contribui para a evolução humana, mais elas se sentirão, de certa forma, aliviadas e informadas. Porém, não se dão conta de que, muitas vezes, esse dado não provém de uma sólida experiência embasada em fatos, refletidos e transformados. Assim, o trabalho docente fica mais difícil, pois, com a velocidade em que caminham as informações, os alunos têm dificuldade em se concentrar para ler um texto, discutir e refletir sobre um determinado assunto.

Na perspectiva de Larrosa (2004), a experiência é algo que passou na nossa vida e nos tocou de uma forma tão profunda que provocou reflexão e gerou transformação. Isto é, o resultado dessa experiência criou em nós algo que, de alguma maneira, transformou aquilo que passamos, vimos e refletimos, que nos proporcionou conhecimento. O autor explica: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passou muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo que passa está organizado para que nada nos aconteça.” (LARROSA, 2004, p. 21).

O fruto dessa transformação consiste no resultado do conhecimento a ser construído com o outro, de forma a contribuir para o desenvolvimento humano e dar continuidade à história humana por meio da experiência. Isso não ocorre não como experimento, mas sim como abertura para o desconhecido.

A experiência nos toca. Ela não depende de nós, mas sim vem a nós com o propósito de transformação. Ainda que seja resultado de uma situação já vivida, cada uma é única, ímpar, diferente.

Se o experimento é repetível, a experiência irrepitível, sempre algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pre-ver” nem “pre-dizer”. (LARROSA, 2004, p. 28, grifos do autor)

O autor discorre sobre o excesso de informação. Isso nos faz pensar que vivemos num mundo em que houve o domínio da tecnologia, proporcionando fácil acesso aos vários assuntos por meio da *internet*. Porém, até que ponto essa gama de informações é utilizada com a devida sabedoria para promover o progresso do saber?

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea da informação, em estar informados, e toda retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de sabedoria, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2004, p. 21-22, grifos do autor)

Larrosa (2004) aponta que a falta da experiência é introjetada na vida humana, sendo substituída por essa gama de artefatos técnicos, o que gera pobreza na forma de conhecimento. “A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se.” (LARROSA, 2004, p. 28).

Se, por um lado, Walter Benjamin valoriza a experiência vivida pelo outro e transmitida ao ouvinte que tenha interesse comum, Jorge Larrosa destaca a experiência de si, no âmbito daquilo que foi vivenciado, refletido e transformado. Apesar dessa diferença, tanto um como o

outro enfatizam a experiência como algo que produz o conhecimento científico para o coletivo. Os autores, ainda que situados em momentos diferentes da história, têm outro ponto em comum: denunciar o despropósito do excesso de informação sem direcionamento, sem reflexão.

Conduzindo essa reflexão para o campo da Educação, o docente pode atentar para o excesso de informação, para a forma como esta é vista, simplesmente vista, sem que se experencie o que realmente é necessário para a conquista do pensamento crítico.

Nos tempos atuais, parece haver uma epidemia de obter acesso à informação por meio das redes sociais. Mas a sensação que temos é a de que há o mínimo de aproveitamento do que realmente interessa, que seriam informações voltadas para o conhecimento, para a busca de desenvolvimento do coletivo.

Considerando que estamos imersos em um mundo direcionado para a intensa velocidade de informações, é importante que o docente tenha clareza de que é preciso se posicionar e se impor diante de tantos cenários que se apresentam em sua prática.

Em muitas ocasiões, com o termo “experiência” costuma-se fazer referência a tudo que é vivido na prática; e a expressão “saber da experiência” pode sugerir que se refere ao acúmulo de conhecimento prático, a formas de saber o que e como fazer em situações específicas. No entanto, ao propor o uso dessas noções, pretendemos transcender esse significado, ainda ligado à polaridade teoria-prática, para abrir e sugerir outros sentidos com os quais também costumamos usar essas noções. (CONTRERAS, 2013, p. 129, grifos do autor, tradução nossa)⁶

A profissão docente, além de possibilitar maior apropriação do conteúdo ministrado, permite que o professor, em cada momento que realiza sua prática, depare-se com diversidades, dependendo do grupo em que está inserido. No entanto, ele deve atentar-se para o real propósito de sua ação profissional. Trata-se de uma prática que é social, e é nela que estabelecemos relações com o conhecimento de que nos constituímos.

Dubet (1994) sinaliza que a experiência social é aquilo que dela é dito pelos atores. Se admitimos que ator é a pessoa que interpreta e representa uma ação dramática baseando-se em textos, estímulos visuais, sonoros, entre outros, previamente concebidos por um autor ou criados por meio de improvisações individuais ou coletivas, podemos considerar que o

⁶ “En muchas ocasiones, con el término «experiencia» se suele hacer referencia a todo aquello que se vive en la práctica; y la expresión «saber de la experiencia» puede hacer pensar que se refiere a la acumulación de saberes prácticos, a modos de saber que hacer y como en situaciones concretas. Sin embargo, al proponer el uso de estas nociones, pretendemos transcender este significado, todavía atado a la polaridad teoría-práctica, para abrir y sugerir otros sentidos con los que también solemos usar estas nociones.”

indivíduo, dentro da sociedade, interpreta vários papéis como ator e os desempenha de acordo com o cenário em que está inserido.

A experiência social não é nenhuma esponja nem um fluxo de sentimentos e de emoções, ela não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois é socialmente construída. Na medida em que o que se conhece da experiência é aquilo que dela é dito pelos atores, esse discurso vai colher as categorias sociais da experiência. (DUBET, 1994, p. 103)

A sociedade prevê que sejam desempenhados diversos papéis pelo indivíduo; no caso da educação, o docente que interpreta vários papéis, dentro e fora da escola. No entanto, o saber da experiência do professor constrói-se na prática educativa, Contreras (2013, p. 129, tradução nossa)⁷ ajuda-nos a compreender esse saber:

Como tal, o conhecimento da experiência é um conhecimento paradoxal, já que, ao mesmo tempo que é um conhecimento estabelecido na coisa vivida e que fornece uma bagagem e uma orientação para a ação, no entanto, é um conhecimento que é sempre nascente, um conhecimento sempre em renovação, e que revela uma qualidade essencial do conhecimento pedagógico necessário: aquele que ajuda a viver em sua novidade as circunstâncias mutáveis de nossa tarefa educativa, abertos às questões que as pessoas com as quais realizamos nosso trabalho nos propõem, e os eventos que compartilhamos, bem como abertos à questão sobre as transformações necessárias para uma educação mais atenta à realidade e a suas circunstâncias.

Trata-se de um saber da alteridade, pois nos constituímos com e pelos outros; e, nessa constituição, entrelaçam-se as dimensões subjetivas, pessoais, e nossas histórias como sujeitos nos contextos sociais nos quais atuamos. Trata-se, segundo o autor, de um “saber sábio”, que nos ajuda a estar no mundo com maior sensibilidade.

Adotar as perspectivas refletidas nesta pesquisa poderá dar coerência a nosso trabalho, visto que analisaremos as histórias narradas pelos professores entrevistados. Portanto, precisamos estar atentos e sensíveis para captar os sentidos com que essas trajetórias são narradas.

⁷ “En cuanto tal, el saber de la experiencia es un saber paradójico, ya que a la vez que es un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre nascente, un saber siempre en renovación, y que revela una cualidad esencial del saber pedagógico necesario: aquel que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa, abiertos a las preguntas que nos despiertan aquellas personas con las que realizamos nuestro trabajo, y los acontecimientos que compartimos, así como abiertos a la pregunta por las transformaciones necesarias para una educación más atenta a la realidad y sus circunstancias.”

É preciso também considerar as experiências dos alunos para que seja desenvolvido um adequado trabalho pedagógico. Isso porque

a educação não é uma instrumentalização neutra. Pelo contrário, sobre uma variedade de formas, é inerentemente política. Partindo do vasto universo de conhecimento possível, apensa determinados grupos de conhecimentos que são declarados legítimos para serem ensinados. Perante as muitas diferentes formas de pedagogia que podem ser utilizadas, as que dominam, tendem a silenciar as vozes e as experiências dos estudantes. (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 194)

Considerando que a educação é intencional, admitimos que, na Escola Técnica, pode-se permitir que o aluno reconheça suas aptidões e, muitas vezes, tenha o primeiro contato com o mundo do trabalho. Para dar fortalecimento aos estudantes, os docentes, por meio de mediações pedagógicas que levam em conta as experiências dos alunos, favorecem o aprendizado, permitindo que estes sejam devidamente preparados para o mundo do trabalho. As mediações ou intervenções pedagógicas, que ocorrem num movimento dialógico e dialético em sala de aula, ocasionam aprendizagens aos estudantes e professores. “A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.” (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 49). Se concordarmos com o “poder da educação em induzir transformações no modo de vida das pessoas, seja pela ampliação de seu capital cultural⁸, de sua capacidade de investimento no campo da economia simbólica, seja pela possibilidade de aquisição de postos mais elevados no campo produtivo” (ALVES; ANDRÉ, 2014, p. 356), podemos pensar que a educação está na interação entre os docentes e os alunos, permitindo que o ensino seja progressivo, atento às vozes dos alunos.

3.3 A identidade docente

O conceito de identidade docente é complexo, e há diferentes perspectivas teóricas para discuti-lo. Procuramos expor algumas delas, de forma a contribuir para o processo analítico dos dados. Podemos abordar a identidade pessoal e a profissional, no caso desta pesquisa, a profissional docente.

Como nosso trabalho faz aproximações com os estudos biográficos, ao utilizarmos a Entrevista Narrativa, vamos adotar o que Bolívar (2006) denomina de identidade “biográfico-

⁸ A metáfora criada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu busca explicar que a escola deve levar em conta o capital cultural de alunos vindos de diferentes meios sociais.

narrativa”. Nessa perspectiva, a identidade pessoal está relacionada ao modo como narramos nossa vida. Responder à pergunta “quem sou eu” remete a contar uma história de vida. É a narrativa que permite a unidade, a continuidade temporal e a conexão entre os acontecimentos que marcaram nossas trajetórias. “As pessoas constroem, assim, sua identidade individual fazendo um autorrelato, que não é apenas recordação do passado, mas também um modo de o recriar, em uma tentativa de descobrir um sentido e inventar o eu, em modos que podem ser socialmente reconhecíveis.”⁹ (BOLÍVAR, 2006, p. 34, tradução nossa).

A narrativa possibilita esse fio condutor de nossa vida, mediando o passado, o presente e o futuro, atribuindo sentidos ao passado e se projetando para o futuro. “A identidade é, pois, uma realização discursiva: ser identificado como esta ou aquela pessoa, com alguns atributos, autorreferenciar-se, adquirindo um sentido de individualidade, só é possível no relato narrativo. Por isso a identidade é um produto da narrativa.” (BOLÍVAR, 2006, p. 37, tradução nossa)¹⁰.

Tais perspectivas são coerentes com a Entrevista Narrativa. Nela, o depoente constrói sua história, narra e produz sentido às experiências vividas.

Além da identidade pessoal, há que se considerar a identidade profissional, ligada ao mundo do trabalho. Mas ela não se separa da identidade pessoal, pois

a identidade profissional é uma *construção singular*, própria de cada docente, ligada a sua história pessoal e aos múltiplos pertencimentos que carrega consigo (sociais, familiares, escolares e profissionais). Nesse sentido, a construção identitária é um processo biográfico contínuo, e a identidade, como manifestou Dubar (2000), pode ser vista como o resultado de uma transação entre uma identidade herdada e uma identidade a que se aspira ou imposta pela situação atual.¹¹ (BOLÍVAR, 2006, p. 46-47, grifos do autor, tradução nossa)

Para Dubar (2012, p. 358, grifos do autor), a identidade profissional do sujeito está conectada com a socialização profissional, com a inserção no mundo do trabalho. Por conseguinte, a identidade está em constante processo de constituição.

⁹ “Las personas construyen, así, su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo, en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, en formas que puedan ser socialmente reconocibles.”

¹⁰ “La identidad es, pues, una realización discursiva: ser identificado como esta o aquella persona, con unos atributos, autorreferenciarse, adquiriendo un sentido de individualidad, sólo es posible en el relato narrativo. Por eso la identidad es un producto de la narrativa.”

¹¹ “La identidad profesional es una *construcción singular*, propia de cada docente, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En este sentido, la construcción identitaria es un proceso biográfico continuo y la identidad, como puso de manifiesto Dubar (2000), puede ser vista como el resultado de una transacción entre una identidad heredada y una identidad a la que se aspira o impuesta por la situación actual.”

Socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho.

Nessa construção, o profissional vai se apropriando de modos de ser e de fazer que são característicos da posição que ocupa. De acordo com Bolívar (2006, p. 30, tradução nossa), “a identidade do professor (*teacher self*) é construída e reconstruída mediante as interações sociais que os professores têm nos contextos particulares em que atuam.”¹²

A identidade docente se constrói e se reconstrói em consonância com o ambiente escolar em que o professor atua. Essa construção começa em seus primeiros contatos com a escola, quando ele vai se apropriando dos modos de ser professor, e é contínuo, mantém-se ao longo da vida profissional de uma pessoa. Como afirma Marcelo (2009), na trajetória estudantil estamos em contato durante muitas horas com diferentes professores e modos de conduzir uma aula; são aprendizados constitutivos da identidade do futuro docente.

Segundo Brunet (1992, p. 125), são “os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é”. Portanto, a identidade docente é construída à medida que o profissional se compromete com a profissão docente e assume que é um educador. É interessante perceber semelhanças com nós mesmos no outro, isso nos possibilita um movimento significativo de repensar, construir e nos reconstruir.

A docência é uma prática que lida com os alunos, os professores, a direção da escola, a coordenação pedagógica, a comunidade, os pais e os familiares. No caso do docente, ele também deve lidar consigo mesmo. É uma profissão com ampla visibilidade por várias pessoas e cenários. A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais (MARCELO, 2009, p. 1).

Tal identidade pode ser vista sob várias óticas. Podemos refletir, por exemplo, sobre como o docente é, como ele pensa em ser ou como ele é visto.

E visto que os professores são fundamentais, precisamos que nossos sistemas educativos sejam capazes de atrair os melhores candidatos para se tornarem docentes. Precisamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de

¹² “la identidad docente (*teacher self*) se construye y reconstruye mediante las interacciones sociales que los profesores tienen en los contextos particulares en que actúan.”

excelência que assegurem o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender. (MARCELO, 2009, p. 2-3)

Reconhecemos, ainda, com Bolívar (2006), que a identidade profissional docente também se constrói de acordo com o nível de ensino no qual o professor atua e, muitas vezes, no caso dos professores especialistas, com a própria disciplina que ministram. Esses professores especialistas “são professores de *algo*, e esse algo (profissional, como denotam as expressões ‘sou de matemática’ ou ‘sou de inglês’) é um fator crítico em seus modos de ver e fazer, distinto entre umas matérias e outras.” (BOLÍVAR, 2006, p. 54, grifos do autor, tradução nossa)¹³. Ser professor de um curso técnico acarreta singularidades para a identidade profissional.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a identidade se constitui nos múltiplos contextos vividos pelos professores e pelas condições de trabalho; as relações que estabelecem com os demais atores da escola vão acrescentando novos elementos, reorganizando outros, num movimento contínuo. Esses indícios serão buscados no capítulo de análise.

¹³ “son profesores de *algo*, y ese algo (profesional, como lo denotan las expresiones ‘soy de matemáticas’ o ‘soy de inglés’) es un factor crítico en sus modos de ver y hacer, distinto entre unas materias y otras.”

4 A PESQUISA: ABORDAGEM, CONTEXTO, PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa tem como foco as condições de trabalho do professor contratado para a rede estadual de ensino técnico profissional do estado de São Paulo. Conta com a participação de cinco professores que atuam nessa rede; eles foram contratados como temporários e, posteriormente, foram efetivados por meio de concurso público. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” (FLICK, 2009, p. 37).

Neste capítulo, retomaremos a questão norteadora da pesquisa e os objetivos. Além disso, apresentaremos os professores participantes, bem como os instrumentos de produção de dados e o processo analítico.

4.1 Questão de investigação e objetivos

Como já anunciado, o interesse por esta pesquisa surgiu de minha experiência como docente numa escola da rede de ensino do Centro *Paula Souza*. Nesse contexto de atuação, convivi com professores que são contratados por prazo determinado, em condições de trabalho não muito favoráveis, mas que permanecem na instituição e acabam se efetivando. As indagações iniciais foram: será que esse profissional reconhece nessa temporalidade na escola alguma diferença pedagógica, por exemplo, na elaboração do plano de trabalho docente? Será que os alunos sabem que ele é um professor temporário? Se isso ocorre, essa condição afeta sua relação com os alunos ou sua vida funcional? Será que ele tem conhecimento das regras dessa contratação por prazo determinado e das possíveis implicações para a carreira docente na instituição?

Com tais inquietações, elaboramos esta questão norteadora: como os professores técnicos se percebem como profissionais na condição de contratação por prazos determinado e indeterminado e como se constituem como docentes na instituição? Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de contratação de professores para a rede estadual paulista de ensino técnico profissional do Centro *Paula Souza* (CPS) a partir das vozes de professores que vivenciaram as modalidades determinada e indeterminada de contratação. E os

- objetivos específicos são: 1. conhecer as condições de contratação de docentes nas escolas técnicas do Centro *Paula Souza*;
2. identificar, a partir do ponto de vista do depoente, como ele analisa as relações humanas estabelecidas no ambiente de trabalho e conhecer as razões da permanência na instituição;
 3. buscar indícios da constituição da identidade desse profissional a partir da experiência vivida e percebida por ele na prática docente.

Retomamos nesta seção o foco deste trabalho. Na próxima, apresentaremos os participantes do estudo.

4.2 Os participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de cinco docentes (três do sexo masculino e dois do feminino), os quais aceitaram nosso convite para conceder uma Entrevista Narrativa. Inicialmente, contatamos a Diretoria de Serviço — área administrativa de algumas Escolas Técnicas do estado de São Paulo — e solicitamos indicações para depoentes contratados nessas condições. A partir dessas informações, identificamos os professores e convidamo-los para participarem da pesquisa.

Os entrevistados são profissionais, que atuam na capital e no interior, das escolas técnicas do estado de São Paulo. Tivemos como critério de escolha profissionais de diferentes unidades; assim, podemos ter maior diversidade de informações. Todos eles foram contratados como temporários, efetivando-se posteriormente.

Antes da realização da entrevista, foi enviado o projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética, sob número 91793218.8.0000.5514, para que eles pudessem conhecer a proposta e analisar a viabilidade de participar. Nesse momento, foi assegurado o anonimato tanto dos participantes quanto das escolas nas quais eles atuam. Os pseudônimos utilizados para nomear cada um desses professores foram escolhidos pelos depoentes.

Na sequência, apresentamos os sujeitos da pesquisa. Seus pseudônimos são: Panda, Cristal, Sócrates, Joaquina e Águia.

Panda ocupa emprego público permanente de professor de ensino médio e técnico e está designado como coordenador pedagógico, na mesma Escola Técnica. É formado como técnico em Informática e bacharel em Análise de Sistemas.

Cristal está afastada do emprego público permanente de professora de ensino médio e técnico e tem uma vaga em confiança de diretora de serviço da área administrativa, na mesma Escola Técnica. É graduada em Ciências Exatas, Matemática, Física e Engenharia Civil, possui ainda especialização em Matemática e Engenharia Civil.

Sócrates é um professor que atuava como diretor de Escola Técnica, solicitou desligamento para ocupar cargo público, mas ainda trabalha na vaga permanente de professor de ensino médio e técnico. É técnico em Eletrônica, bacharel em Análise de Sistemas, licenciado em Processamento de Dados, especialista em Administração de Empresas e mestre em Educação.

Joaninha ocupa o emprego público permanente de professora de ensino médio e técnico e, na mesma rede de ensino, também é professora de ensino superior. É formada em Fisioterapia, licenciada em Letras e mestre em Movimento na área de Biodinâmica Humana (Educação Física).

Águia está afastado do emprego público permanente de professor de ensino médio e técnico, ocupa cargo em confiança de diretor de Escola Técnica e acumula, na mesma rede de ensino, a função de professor de ensino superior. É técnico em Compatibilidade, bacharel em Biologia, especialista em Administração Escolar, Direito Ambiental, Vigilância Sanitária e Epidemiológica, e mestre em Recursos Hídricos.

No capítulo 5, esses professores serão apresentados com mais detalhes. Exporemos mais informações nas textualizações de suas entrevistas.

4.3 Os instrumentos de produção de dados da pesquisa

A pesquisa contou com a utilização de dois instrumentos de produção de dados. São eles: a Entrevista Narrativa e o Diário de Campo da pesquisadora. Essas ferramentas serão descritas nas próximas subseções.

4.3.1 A Entrevista Narrativa

Optamos por Entrevistas Narrativas como procedimento de produção de dados, visto que elas se configuram como importantes dispositivos na produção de dados relativos a trajetórias profissionais. A narrativa tem o poder de ressignificar as práticas docentes, inclusive a própria prática da pesquisadora, mas, para isso, é preciso entender o que é narrativa.

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma *práxis humana*. Ora, se “a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais” (*Marx, VIª Tese de Feuerbach*), toda a práxis humana individual é atividade sintética, *totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações* (as estruturas sociais) *interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante.* (FERRAROTI, 2010, p. 44, grifos do autor)

No caso desta pesquisa, as narrativas foram produzidas num contexto de entrevista: a Entrevista Narrativa. Podemos dizer que a narrativa é um elemento básico de comunicação humana e é inerente à vida, pois, sem narrativa, não se tem história, e, se a história nasce de narrativas, admitimos que as narrativas são infinitas em suas formas e variedades.

Na verdade, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo o lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p. 92)

Logo, entendemos que, para a realização desta pesquisa, trabalhar com Entrevistas Narrativas de docentes que atuam na rede do Centro *Paula Souza* nos possibilita, por meio das vozes de professores, compreender como eles se percebem como profissionais da instituição.

A Entrevista Narrativa está caracterizada como dispositivo de produção de dados que considera o protagonismo do entrevistado. Isso porque

contar histórias implica duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um “enredo”. O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura narrativa. É através das unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior). Por isso a narrativa não é uma simples listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p. 92, grifo dos autores)

Cada narrativa é individual, única, particular. Ela vai além do esquema pergunta-resposta. Ela parte de um roteiro mais amplo, preparado pelo pesquisador, apoiado na ideia de escutar a história contada por um depoente, numa modalidade narrativa.

Jovchelovitch e Bauer (2005), apoiando-se em Fritz Schütze, propõem cinco fases na realização de uma Entrevista Narrativa:

- Preparação: o pesquisador cria familiaridade com o campo de estudo e, a partir desse conhecimento, elabora as chamadas “questões exmanentes”, que estão diretamente relacionadas ao objeto de investigação.
- Fase 1: iniciação. O pesquisador informa ao depoente o contexto da pesquisa e explica em que consiste a Entrevista Narrativa, iniciando com o primeiro tópico da entrevista, o qual necessita ser disparador de uma história a ser contada.
- Fase 2: a narração central. Esta é a fase em que o depoente irá narrar sua história, sem interrupções do pesquisador, o qual se limita a acompanhar a narrativa com gestos ou olhares de aprovação de seu conteúdo. Trata-se de um momento de escuta ativa, em que o pesquisador não apenas demonstra interesse no que está sendo narrado como pode anotar ou guardar mentalmente questões a serem formuladas posteriormente.
- Fase 3: fase de questionamento. Quando a narração chega a um fim, o entrevistador inicia esta etapa com as chamadas “questões imanentes”, que emergem da narrativa do depoente. São perguntas que visam a complementar as informações dadas, se são identificadas lacunas, de modo que são inseridos fragmentos na cronologia da história. Essas questões são formuladas a partir das próprias palavras do entrevistado.
- Fase 4: fala conclusiva. Nesta fase, já com o gravador desligado, o pesquisador pode promover algumas discussões com o entrevistado, buscando a identificação de alguns porquês de acontecimentos narrados, na perspectiva do depoente. As anotações realizadas no momento informal de fala conclusiva podem, segundo os autores, ser material utilizado na análise dos dados.

A Entrevista Narrativa gera expectativas tanto no entrevistado como no entrevistador. Portanto, o pesquisador deve tomar cuidado para não causar falsas impressões. Além disso, nas interpretações, devem ser considerados os elementos inevitáveis da própria entrevista, de forma que é preciso que o pesquisador seja hábil e sensível ao analisar os dados da pesquisa.

É importante destacar que, no momento da transcrição das entrevistas, deve haver rigor e a utilização dos elementos extratextuais. Ademais, é preciso organizar os episódios em uma história clara e proposital. Logo, é vital identificar o enredo da narrativa e, principalmente, ter

em mente que a história narrada faz parte da realidade daquela pessoa e não pode ser emitido juízo de valor.

No caso desta pesquisa, as Entrevistas Narrativas foram audiogravadas, filmadas e transcritas. Houve a devolutiva aos participantes, no intuito de que fizessem as correções e complementações que julgassem necessárias.

4.3.1.1 A realização das Entrevistas Narrativas

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro com bloco de temas. Ele serve para direcionar a pesquisa, não como pergunta direta e resposta direta, pois trata-se de narrativas. A partir disso, elegemos alguns eixos, tais como: escolarização; início da carreira na instituição; mediação pedagógica; ambiente de trabalho e relações interpessoais; e efetivação. Na sequência, explicitamos como planejamos esse roteiro inicial. O primeiro tópico de questões foi este: “conte-me sobre sua escolarização na educação básica (onde e quando cursou, lembranças que tem dessa época...). Conte-me sobre seu ensino superior (curso que realizou, onde e quando, qual a motivação para esse curso...). Você sempre quis ser professor? Como chegou a essa profissão? Conte-me sobre suas escolhas.” Com essas perguntas, tínhamos interesse em saber se o depoente escolheu ser professor, se elegeu essa carreira por vocação, por necessidade de complementar renda, por acaso, por planejamento da vida funcional etc.

O segundo grupo de indagações foi o seguinte: “o que lhe trouxe para a Escola Técnica? Conte-me sobre seu processo de contratação temporária, inclusive no setor de Recursos Humanos. Como foi, para você, atuar como professor temporário? Conte-me sobre sua carreira na Escola Técnica e sua participação nos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Centro *Paula Souza*.” Buscávamos, com esse questionamento, conhecer o início da carreira na instituição, o motivo de participar de processo seletivo e não de concurso público, a consciência das diferenças contratuais e a clareza do docente sobre seus direitos e deveres, e verificar se foi oferecida ao professor a oportunidade de participar das capacitações oferecidas pela instituição.

No terceiro aspecto, havia esta proposta: “conte-me sobre suas relações com os alunos da Escola Técnica, sobre as elaborações do plano de trabalho docente e sobre o modo como os alunos lidavam com a questão de sua contratação como temporário.” Neste caso, queríamos verificar se os alunos sabiam da temporalidade, se esse fato trazia algum prejuízo pedagógico e se o professor temporário elaborava seu próprio plano de trabalho docente de acordo com as normas da instituição e o material elaborado pela coordenação pedagógica.

Transcrevemos o quarto item a seguir: “conte-me sobre suas relações interpessoais com outros professores, coordenação e direção, corpo técnico-administrativo. Como foi participar das reuniões pedagógicas e da atribuição de aulas?” Nosso interesse era saber se o professor temporário fora acolhido pela equipe de trabalho.

Por fim, no quinto tópico, solicitamos: “conte-me sobre seu processo de contratação via concurso público. Fale sobre o término de seu contrato e sobre a nova contratação via concurso público, com sua efetivação. Isso transformou suas relações na instituição?” Neste caso, objetivávamos averiguar como se deu o processo de efetivação e quais seus efeitos. Passeggi (2011) nos diz que, ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido a suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se. Isso nos leva a pensar que, quando contamos nossa história e depois ouvimos nossa própria fala, somos ouvintes de nós mesmos. A condição de ouvintes nos permite construir uma representação de nós mesmos.

Se, numa entrevista narrativa, ao ouvirmos o outro, realizamos a interpretação de sua história, por outro lado, podemos, além de ouvir essa história, realizar uma conexão com nossa própria história. No papel de entrevistadora, quando realizei as entrevistas individuais, em muitos momentos, ao ouvir as narrativas desses professores, eu percebia semelhanças com minha própria história. Afinal, também atuo nessa rede de ensino. Tive a sensação de ter conexões com o depoente; até mesmo alguns relatos sobre seus parentes eram muito parecidos com minha vivência familiar. Como afirma Passeggi (2011, p. 148), “a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica.”

No Quadro 4, apresentamos dados sobre a realização das Entrevistas Narrativas. Elas foram transcritas e submetidas aos depoentes. Na última coluna, registramos como foi a devolutiva. Apenas Joaquina propôs algumas modificações no texto da transcrição.

Quadro 4 – Datas e duração das Entrevistas Narrativas

Entrevistado	Data	Duração da entrevista	Devolutiva do entrevistado
Panda	10/10/2018	49min45s	Não quis fazer alterações
Cristal	13/10/2018	54min02s	Não quis fazer alterações
Sócrates	14/10/2018	37min10s	Não quis fazer alterações

Joaninha	07/11/2018	1h05min55s	Fez pequenas alterações apenas com relação à gramática
Águia	29/11/2018	31min19s	Não quis fazer alterações

Fonte: Organização da pesquisadora.

Quanto ao roteiro elaborado previamente, ele acabou sendo apenas uma referência, pois alguns professores eram objetivos em suas respostas, o que exigia minha intervenção com questões mais pontuais. As falas fragmentadas, em alguns casos, foram organizadas narrativamente no momento da textualização, que será explicado depois.

4.3.2 O Diário de Campo da pesquisadora

Durante a realização das entrevistas, contei com meu Diário de Campo. Nele fiz cuidadosamente registros das informações, buscando a padronização das notas para ampliar a confiabilidade dos dados (FLICK, 2009).

Vale ressaltar que, nas anotações do Diário de Campo, é fundamental relatar sobre a elaboração dessas entrevistas no que se refere à intenção da investigação, à organização das ideias, em todo o contexto, inclusive emocional. Isso possibilitará descobrir as significações, os sentimentos e os gestos dos depoentes no decorrer da entrevista. Nele, também foram registradas as impressões sobre as entrevistas.

Durante as entrevistas, não me senti confortável para fazer anotações no Diário de Campo, pois percebi que, de certa forma, os participantes sentiam-se constrangidos. Logo nas primeiras entrevistas, percebi que, ao realizar anotações, os professores ficavam atentos ao que eu poderia estar anotando, afinal, alguns deles, além de docentes, eram coordenadores ou diretores. Portanto, as anotações no Diário de Campo foram realizadas após as entrevistas, visando a não comprometer seu conteúdo.

Realizar as Entrevistas Narrativas gerou em mim grande expectativa. Não as via apenas como parte do processo de pesquisa, mas ansiava pelo aprendizado e pela oportunidade de aproximação com os depoentes. Nesse momento, registrei em meu Diário de Campo (DC):

Quando ouvi pela primeira vez minha própria história, ao transcrevê-la, percebi que ela ganhou outro sentido, ainda maior, mais robusto, mais firme, como fosse algo transformador que aconteceu em mim, senti-me afetada ao recordar-me dos bons momentos, talvez os mais prazerosos da minha vida, quando eu lecionava na Escola Técnica da Zona Leste de São Paulo. (DC, 4 out. 2018)

Concordo com Passeggi (2011) quando diz que a experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou, pois a significação causada pelas entrevistas de reviver as próprias lembranças, proporcionou-me o desejo de cumprir meu dever como educadora. Nesse momento, tomei consciência de que minha experiência vivida, juntamente com a ressignificação de minha prática docente, poderá encorajar os alunos a enfrentar esse mundo do trabalho tão competitivo, pois, assim como eu e tantos outros professores que ministram aulas no ensino técnico, fomos alunos de Escolas Técnicas e tivemos êxito na carreira profissional.

4.4 O processo de análise

A análise dos dados será realizada no capítulo 6, após a textualização das cinco entrevistas no próximo capítulo. A textualização das entrevistas foi explorada pelos participantes do Hifopem, em um primeiro momento analítico. Voltamos diversas vezes a ela, visto que o pesquisador precisa ler repetidamente as transcrições buscando uma organização mais cronológica dos momentos da trajetória vivida na história narrada. Trata-se, portanto, do texto do pesquisador, não mais do depoente.

Para a elaboração das textualizações, utilizei os elementos analíticos propostos por Jovchelovitch e Bauer (2005). Os textos foram divididos em material indexado e material não indexado, devido às transcrições das entrevistas serem muito extensas, optei por indexar somente os conteúdos relevantes para a pesquisa. Busquei construir um movimento mais ou menos linear de cada trajetória, tentando não perder o movimento narrado. Pontuei algumas falas que considerei relevantes e formei blocos para construir possíveis eixos e obter congruência com o objeto da pesquisa. Muitas falas foram suprimidas, porque foram repetitivas ou porque não diziam respeito aos objetivos da pesquisa.

A fim de ilustrar melhor o processo, expomos o Quadro 5. Nesse quadro demonstrativo, constam alguns exemplos de material indexado — ou seja, de falas transcritas ou falas textualizadas dos professores entrevistados que consideramos pertinentes para esta pesquisa — e de alguns outros materiais não indexados, que também são importantes, mas, nessa fase, optamos por suprimi-los.

Em cada eixo, usamos um destaque com cores, a fim de dar maior visibilidade para selecionar o que seria material indexado e o que não seria. Para o eixo *escolarização*, optamos pela cor amarela; para o início da carreira na instituição, usamos a cor verde; para a mediação

pedagógica, elegemos a cor vermelha; para o ambiente de trabalho, utilizamos a cor azul; e para as relações interpessoais e a efetivação, a cor rosa foi usada como forma de realce.

No Quadro 5, apresento um exemplo desse movimento de análise, considerando a parte relativa à escolarização do professor Águia. Nas transcrições das entrevistas, esses trechos foram destacados em amarelo

Quadro 5 – Material indexado e material não indexado

Material indexado	Excerto da entrevista – Águia	Material não indexado
<p>Trabalhava com o pai.</p> <p>Atuou como professor de quinta a oitava série.</p> <p>Depois foi para o ensino médio.</p> <p>Atuou em escola particular, tipo ONG.</p> <p>Trabalhou por três anos no Instituto Adventista.</p> <p>Fez pós-graduação em Administração Escolar, Direito Ambiental, Vigilância Sanitária e Epidemiológica e mestrado em Recursos Hídricos na Engenharia.</p> <p>Atuou como professor de Biologia no ensino superior nessa mesma instituição.</p>	<p>Na época da minha faculdade, eu trabalhava por conta com o meu pai. Aí chega uma hora que você tem que tomar uma decisão, fez faculdade para quê? Então, eu pensei: “ou eu vou trabalhar por conta ou eu vou exercer a profissão.” Aí eu deixei o serviço por conta. Deixei não. Eu fui balanceando os dois, né? E fui dar aula, só que só tinha aula para criançada, da quinta à oitava série. Eu falei: “então é por aí que nós vamos.” E fui desenvolvendo o meu trabalho com quinta a oitava série. Eu falei: “eu acho que é um público muito novo. Eu preciso de um público mais adulto.” Aí eu fui para o ensino médio. Fiquei uns dois anos na Educação, na carreira inicial. E aí eu fui chamado, surgiu uma proposta para dar aula numa escola particular. Eu fui para essa escola particular, que era uma associação, tipo uma ONG, mas particular. Fiquei um ano lá e me indicaram para o Instituto Adventista, onde que eu tinha estudado no começo da minha vida. Me indicaram para dar aula lá. Aí eu fui dar aula lá, fiquei com eles três anos. Nesse período que eu fiquei com eles, eu fiz minhas pós-graduação, fiz o meu mestrado. E aí essa escola particular começou com curso superior na área de Educação Física. E na área de Educação Física tinha Biologia. Aí eu fui conversando, conversando, até que consegui entrar no ensino superior para dar aula. Eu</p>	<p>Foi para o ensino médio por ser um público mais adulto.</p> <p>Insistiu para dar aula no ensino superior no Instituto Adventista.</p> <p>Sempre buscou conhecimento em diferentes áreas e quis testar um pouco de cada conhecimento.</p>

Entrou na Etec.	comecei a dar aula no ensino superior deles. Eu fiz pós em Administração Escolar, eu fiz pós em Direito Ambiental, na área de Gestão Ambiental. Fiz outra especialização, pós em Vigilância Sanitária e Epidemiológica, e mestrado em Recursos Hídricos, na Engenharia. Mas, quando eu vim da Unicamp, eu já fiz matéria dentro da fisiologia dos exercícios. Eu sempre andei em todos os institutos. Eu sempre quis conhecer um pouco onde que era aplicado. Então, isso me fez ter conhecimento em várias áreas. Eu nunca quis ser especialista só disso. Não. Eu quis testar um conhecimento de um pouco de tudo. Depois da faculdade eu consegui entrar na Etec. Eu passei na Etec...	
-----------------	---	--

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse movimento, organizamos as entrevistas e construímos textualizações a partir de cinco eixos:

1. trajetória estudantil (da educação básica ao ensino superior);
2. início da carreira na instituição (processo de ingresso);
3. contratação por prazo indeterminado como professor do CPS (razões para a permanência na instituição);
4. período de estabilidade e relações interpessoais;
5. atuação pedagógica (plano de trabalho docente, relações interpessoais).

Após as textualizações, construímos os eixos analíticos das trajetórias desses professores, em consonância com os objetivos da pesquisa. Foram organizados os seguintes eixos de análise:

1. o processo de contratação docente no CPS, na visão dos professores;
2. as condições de trabalho no CPS;
3. a constituição identitária do professor que atua no CPS.

Nesta seção, vimos os critérios usados na transcrição das entrevistas, na organização dos dados obtidos e na textualização. No próximo capítulo, apresentamos as textualizações das cinco entrevistas.

5 OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA: NARRATIVAS DE TRAJETÓRIAS

Este capítulo contém a textualização das Entrevistas Narrativas. Iniciamos com a história de Panda, passamos para a de Cristal, percorremos a de Sócrates, seguimos com a de Joaquina e finalizamos com a de Águia.

5.1 O professor Panda

Tendo em vista o que foi disposto no capítulo anterior, apresentamos a textualização da entrevista do professor Panda. Dividimo-la, como já indicado, nos seguintes eixos: trajetória estudantil; início da carreira na instituição; contratação por prazo indeterminado como professor do Centro *Paula Souza*; período de estabilidade e relações interpessoais; e atuação pedagógica.

5.1.1 Trajetória estudantil

Professor Panda, nascido na cidade do interior do estado de São Paulo, tem por volta de 34 anos de idade. O início de seu aprendizado se deu em sua própria casa, com seu pai, que, para ele, é o máximo e um herói fundamental. Desde pequeno, Panda sempre foi muito curioso e queria muito ler; ao observar tal situação, seu pai, que era mecânico, desenvolveu maneiras de o auxiliar nesse aprendizado. Uma dessas maneiras foi a construção de dadinhos de madeira com sílabas, um material próprio, não feito por um pedagogo, mas que serviu para auxiliar em sua alfabetização. Mesmo cansado, no retorno do serviço, seu pai dispensava tempo para lhe ensinar a ler por meio do uso recreativo de tal material.

Posteriormente, Panda ingressou no Infantil II. Contudo, devido a sua condição avançada de alfabetizado, foi sugerido por sua professora que ele fosse matriculado diretamente na primeira série do ensino fundamental em uma escola do interior de São Paulo, onde residia com a família. Já com relação à segunda série do ensino fundamental, por seu pai ser funcionário de indústria e ter conseguido contato com uma unidade do Serviço Social da Indústria (Sesi), Panda foi matriculado naquela unidade de ensino, considerada uma excelente escola, onde estudou da segunda à oitava série do ensino fundamental.

Contudo, ao término do ensino fundamental, por conta de o Sesi não possuir, na unidade, curso de ensino médio, Panda participou de processo seletivo para ser matriculado em uma escola pública muito bem conceituada da cidade onde residia com a família. Já no segundo ano

do ensino médio, prestou novo processo seletivo para ingressar no ensino médio técnico em Informática, onde finalizou a educação básica.

Ao concluir o ensino médio, Panda prestou vestibular para o curso de Medicina na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), passou na primeira fase do vestibular, mas não na segunda. Segundo ele, não era possível se matricular em cursinho preparatório para o vestibular, já que seus pais não possuíam recursos financeiros para tal; portanto, aquele não seria o momento para tentar novamente. Contudo, ainda permanecia com o desejo de fazer um curso superior. E o curso técnico que fez no ensino médio o direcionou para dar aula de Informática em um curso profissionalizante para, com os recursos financeiros provenientes da ministração dessas aulas, pagar seu curso superior de Ciência da Computação no qual se matriculou. Essa formação aconteceu em universidade da cidade onde residia.

Panda tem lembranças ótimas de seu curso superior iniciado em 2005 e concluído em 2008. Teve professores fabulosos, um grande corpo de mestres e doutores com os quais trabalhou e teve a oportunidade de estabelecer relação dentro e fora da sala de aula, uma vez que, na condição de aluno, foi membro do Conselho Acadêmico de Campus (Conseacc) durante dois anos. Relembra também que foi presidente do diretório acadêmico do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, no qual promoveu, com auxílio de sua equipe, o Encontro de Ciências Exatas, que era uma Semana de Tecnologia na qual se organizavam palestras. Panda relatou que foi possível para sua equipe criar um controle de frequência eficaz dos estudantes nas palestras, de modo que o sistema criado só registrava a presença do aluno se este utilizasse seu Registro de Aluno (RA) para validação no início e no fim do evento. Disse Panda que até hoje alguns professores se lembram desse evento, tamanho o sucesso deste, e que isso só foi possível devido à equipe que o apoiava, sendo que, para ele, um líder só é bom se sua equipe for boa. Esses acontecimentos marcaram profundamente sua vida acadêmica, tornando-se um diferencial que o fez gostar ainda mais da Educação e, atualmente, apreciar organizar, montar quadros de palestras e de aulas, e atribuir aula e horário.

Dar aula em curso profissionalizante na mesma cidade em que estudava na universidade permitiu ao Panda trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o que não seria possível caso residisse ou trabalhasse em outro município. Panda relatou ainda que tinha duas paixões — pessoas e computadores — e que decidiu deixar as pessoas “guardadas” enquanto se dedicava aos computadores. Aos 15 ou 16 anos, Panda nunca havia feito um curso de Informática, o conhecimento inicial nessa área, antes de fazer curso técnico, deu-se mediante a utilização do computador e seu gosto por Informática.

5.1.2 Início da carreira na instituição

Para Panda, ser professor não é exercer uma profissão, ser professor é ter um dom. Ele afirmou que há pessoas que tomam a docência como um “bico”, uma tentativa de ser educador, o que faz com que a aula dada não seja prazerosa, que não seja ministrada com o carinho que a educação merece. De acordo com Panda, ele possui o dom de ser professor.

Quando ainda fazia o ensino técnico, Panda foi chamado para fazer entrevista para ministrar aulas em escola profissionalizante, o que o deixou muito feliz, pois gosta muito dessa atividade. O processo de contratação era muito similar com os de outros colégios técnicos e universidades, uma vez que foi necessário apresentar uma aula. O docente sempre gostou da ideia de lecionar, de poder ensinar e, atualmente, não se vê longe da sala de aula; alegou que, mesmo no futuro, quando estiver com 60 ou 70 anos, deseja vivenciar o ambiente da sala de aula na condição de professor.

Na escola de cursos profissionalizantes, Panda teve a oportunidade de ser professor, coordenador, diretor e, por fim, tornou-se dono da instituição. Dessa maneira, sua trajetória em tal escola faz parte de sua constituição como professor.

O que levou o entrevistado a lecionar na escola do Centro *Paula Souza* foi o fato de ter sido aluno da instituição, visto que, na condição de aluno, era muito participativo, inclusive sendo representante de classe. Sempre foi um aluno questionador e se empenhava em executar as atividades que lhe eram solicitadas, de maneira a apresentar algo além do que lhe era pedido. Acredita que, se as pessoas se doassem um pouco mais do que estão acostumadas, o mundo seria melhor e, nesse sentido, quando lhe é solicitado que faça algo, prontamente diz que pode fazer mais do que o requisitado. Panda acha também que a sala de aula é um ótimo ambiente para aprender, mas disse que fora dela se aprende muito mais, porque o professor e o aluno podem tratar de assuntos que não puderam abordar nela por falta de oportunidade ou tempo.

O depoente se lembrou que é coordenador de um docente que foi seu professor. Relatou que uma vez este lhe disse que ele era tão questionador que um dia optaria pela docência e ainda daria aula naquela mesma unidade, o que de fato ocorreu.

Sua entrada no Centro *Paula Souza* se deu após uma professora lhe avisar que haveria processo seletivo. Nesse momento, ele participou do processo e conseguiu passar a dar aula na unidade, tendo como colegas de trabalho seus antigos professores.

Panda contou que, quando o candidato participa de um processo seletivo, às vezes, os procedimentos não são muito claros para esse candidato. Isso porque é entregue a ele uma ficha de inscrição a ser preenchida e é solicitado a ele que entregue um conjunto de documentos que

serão avaliados para serem utilizados no processo seletivo. No entanto, falta um pouco de preparo dos funcionários de RH, que, muitas vezes, não prestam todas as informações necessárias ao aspirante à vaga, o que pode se dar devido à quantidade de pretendentes, por exemplo. O candidato paga a taxa de inscrição e aguarda as informações sobre a aplicação de prova escrita ou prática (aula-teste). Panda conta que, em seu caso, houve apenas a aula-teste, tendo em vista que o número de candidatos inscritos para o processo seletivo foi pequeno.

No dia da aula-teste, Panda se sentiu muito confortável, pois havia preparado todo o material necessário e, por já possuir prática em lecionar, tudo transcorreu de maneira muito tranquila, até porque não havia muitos candidatos inscritos para aquela disciplina. Ao final do processo, ele foi aprovado e sentiu um orgulho que não cabia em si.

5.1.3 Contratação por prazo indeterminado como professor do Centro *Paula Souza*

Após dois anos como professor por tempo determinado, Panda prestou concurso público e teve sua contratação alterada para prazo indeterminado. O concurso foi feito pelo setor de RH da instituição, e participaram do processo seletivo, além dele, mais três candidatos. Assim que ingressou na condição de contratado por prazo indeterminado, foi chamado pelo diretor da unidade e comunicado de que, além das 5 aulas para as quais prestara o concurso público, assumiria mais 2 aulas e meia, totalizando 7 aulas e meia. Isso ocorreu pois, como relatou com muito entusiasmo, o diretor disse-lhe que seria capaz de assumir tais aulas. Cabe salientar que a hora-relógio é composta por 50 minutos, e o termo “meia” é utilizado para a composição de carga horária para fins de pagamento salarial.

Panda lembrou, no entanto, que o dia de sua aula-teste foi extremamente conturbado, e, por esse motivo, não conseguiu preparar material para ela utilizando uma ferramenta tecnológica, como uma apresentação em *powerpoint*. Lembrou-se de que os candidatos anteriores a ele utilizaram computador e *slides* para a apresentação; já ele (Panda) disse aos avaliadores que sua apresentação seria no método “GLS: giz, lousa e saliva”. A regra de aula-teste para concurso do CPS é que seja realizado sorteio entre 30 disciplinas para a escolha de uma que deveria ser apresentada no prazo máximo de 20 minutos.

Panda contou que a banca de concurso era composta por docentes conhecidos por ele, uma vez que já lecionava na unidade como professor por prazo determinado e que, ao final de sua apresentação, um dos componentes da banca disse que não entendeu o conteúdo da aula-teste dele por não ser da área, mas que, ainda assim, sua didática proporcionaria aos alunos a melhor aula que já havia visto. Para Panda, esse *feedback* foi muito satisfatório, dada a posição

de coordenação ocupada por aquele membro da banca. Tal atitude lhe deu a certeza de que estava no lugar certo, fazendo o que era preciso ser feito. Após o processo seletivo, o entrevistado aguardou o resultado e teve retorno positivo, de modo que, ainda naquele semestre, atingiu o total de 15 aulas, tendo em vista a necessidade de professores em outras disciplinas. Atualmente, Panda ministra 24 aulas e meia, além de ter 13 horas como coordenador de informação e comunicação; possui carga completa.

5.1.4 Período de estabilidade e relações interpessoais

Panda contou que, em sua vida lecionando em Etec, lembra-se de um episódio particularmente engraçado no qual, aos 24 ou 25 anos de idade, ao adentrar com sua mochila nas costas apressadamente às dependências da Etec por estar atrasado, foi advertido pelo segurança que a entrada de alunos era em outro local. Panda afirmou ao segurança que era professor; mas ele não acreditou e disse que verificaria a alegação. Para Panda, essa situação se deu por ele não aparentar ser professor, não aparentar fisicamente ser uma pessoa mais velha, mas sim alguém mais novo, o que muitas pessoas já disseram ser verdade.

Segundo o entrevistado, o entendimento sobre o que é o Centro *Paula Souza* para os docentes é algo deficitário. Não há informação precedente sobre o que é a instituição para que o professor a compreenda completamente, assim como não há dados disponibilizados pela instituição sobre cursos de aperfeiçoamento para contratados por prazo determinado, o que faz com que o professor tome conhecimento de cursos, na maioria das vezes, por meio de seus pares e não de comunicados institucionais. Apesar de não haver entre os professores um ambiente de discriminação quanto ao tipo de contratação na unidade, para Panda, o CPS restringe o acesso do professor a determinadas informações, de acordo com seu tipo de contratação.

Panda acredita também que seria necessário ter uma área específica no segmento de RH para tratar exclusivamente do processo de contratação, o que permitiria maior atenção ao assunto e melhoria do processo. Panda chama atenção também para o desconhecimento, por parte dos professores, da estrutura organizacional do Centro *Paula Souza*, uma vez que as relações de seus colegas ficam restritas aos setores da própria unidade. Isso não lhes permite ter uma visão e conhecimentos amplos sobre a instituição e sua estrutura organizacional. Segundo ele, essa situação precisaria ser revista de alguma forma.

Panda disse que é necessário que haja melhoria na comunicação entre o Centro *Paula Souza* e as unidades escolares e que haja, em suas reuniões pedagógicas, um momento com um

representante da área de RH para que exista maior interação e conhecimento com relação à área administrativa da entidade. Ele mencionou também que, na posição que ocupa atualmente, ainda que os professores saibam que podem procurar orientação na direção administrativa, acaba por auxiliar docentes nas questões simples relacionadas à vida funcional, por exemplo, uma vez que possui tal conhecimento e que é o primeiro contato procurado por professores em determinadas situações, dada a aproximação que possuem. Disse também que, nas questões de maior conhecimento técnico, direciona os professores para os devidos setores, uma vez que há informações que necessitam maior aprofundamento técnico.

5.1.5 Atuação pedagógica

Para Panda, o professor aprende muito com os alunos, uma vez que, na sala de aula, há 40 alunos; e, segundo ele, 40 pessoas transmitem mais informação para 1 pessoa do que 1 pessoa para 40. Conforme Panda, os estudantes não fazem distinção entre professores contratados por prazo determinado ou indeterminado; isso só ocorre nas relações burocráticas, tais como evolução funcional, pontuação docente e atribuição de aulas. O entrevistado acredita os alunos não sabem sobre a diferença entre professores contratados por prazo determinado e indeterminado. E declara ser correto que o professor, independentemente de sua condição contratual, dedique-se com o mesmo afincamento às aulas dadas.

Panda relatou que, com relação ao plano de trabalho docente, não havia qualquer tipo de diferenciação entre professores contratados por prazo determinado ou indeterminado. Todos discutiam os mesmos assuntos e eram orientados de igual maneira com relação à formulação do plano de trabalhos docente, inclusive porque a responsabilidade de preparo do plano de trabalho docente era igual para todos. Nesse contexto, o próprio professor era o responsável pela elaboração de seu plano de trabalho docente, com base na orientação da coordenação pedagógica.

A ausência dessa distinção entre professores contratados por prazo determinado e indeterminado era tão grande que Panda só se dava conta dela quando se falava especificamente nesse assunto em determinados momentos ou com advento de certas situações. Inclusive, o docente questiona essa situação de contratação por prazo determinado, uma vez que, nas atividades diárias, um professor auxilia o outro, independentemente de seu “tipo” de contratação, o que Panda acredita ser algo muito legal.

5.2 A professora Cristal

Expomos agora a textualização da entrevista da professora Cristal. Como no caso anterior, separamo-la nestas seções: trajetória estudantil; início da carreira na instituição; contratação por prazo indeterminado como professora do Centro *Paula Souza*; período de estabilidade e relações interpessoais; e atuação pedagógica.

5.2.1 Trajetória estudantil

Professora Cristal tem por volta de 65 anos. No ano de 1956, quando era criança, fez o então chamado Jardim de Infância em uma escola no interior de São Paulo, fez também, em unidade escolar no centro dessa mesma cidade, o então chamado primário. Entre os anos de 1961 e 1962, ingressou no ginásio, para o qual, segundo ela, havia uma espécie de prova, uma vez que não havia vaga para acesso de todos ao curso ginásial. Diante da escassez das vagas, procedeu, para auxílio na prestação da prova de ingresso a essa etapa de ensino, um tipo de curso de Português e Matemática.

Recordou ela que, da primeira à quarta série, período situado na denominada ditadura militar (que, conforme a opinião da entrevistada, não era ditadura), tinha dentista disponível na unidade escolar, de modo que, havendo necessidade por parte do aluno, o tratamento dentário era executado na própria escola, sendo que isso também ocorria com exames oftalmológicos. Com relação à alimentação escolar, a merenda, lembrou-se de que era de muita qualidade.

Posteriormente, ainda na mesma cidade, prestou uma espécie de vestibulinho para acessar o Ensino Médio, cuja estrutura era de ensino integral. Dessa forma, era possível ao aluno que estivesse no segundo ano de curso optar pela área de estudo que desejava seguir, havendo, naquela época, os campos de Ciências Biológicas, Ciências Humanas e, por fim, Ciências Exatas. Esta última foi a área escolhida pela professora Cristal.

A professora não se lembrou de acontecimentos ocorridos entre ela e seus colegas de classe. Contudo, recordou-se do que, para ela, era um ambiente de grande organização, composto por professoras boas e festas de celebração de premiações de alunos que se destacavam na escola e recebiam medalhas de primeiro, segundo e terceiro lugar. Inclusive, contou ter recebido medalhas e disse que, para ela, o ensino básico foi uma fase muito bonita em que não há nada triste a ser lembrado.

Com relação ao ensino superior, Cristal concluiu duas graduações na área de exatas em cidade do interior e uma graduação, também na área de exatas, em universidade de renome de

São Paulo; para tanto, valeu-se de aproveitamento de estudos, sendo a última graduação concluída por volta de 1976. Sempre gostou mais do campo de exatas e, segundo ela, era boa em Matemática na escola, e seu raciocínio é bem lógico. Considera que não é tão boa em humanas nem tão boa para escrever coisas longas, mas sim que tem talento para exatas.

Cristal fez ainda duas complementações de obtenção de graduação. A primeira foi em Educação; e a segunda, em Matemática. Iniciou também um mestrado; contudo, não quis defender tese, o que acabou por paralisar seu mestrado.

5.2.2 Início da carreira na instituição

Para Cristal, ser professora não era a primeira opção, tanto que possuía um escritório de Engenharia, que só deixou ao assumir uma Diretoria de Serviços em uma unidade do Centro *Paula Souza*. Cristal foi levada pela vida a dar aula, isso porque alguns colegas, quando da ausência de professores de Matemática e Física, chamavam-na para fazer a substituição. Iniciou dando aula de Matemática para alunos de 5^a a 8^a série e, posteriormente, foi para a unidade de escola técnica que, à época, era subordinada à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e possuía cursos como Eletrônica e Mecânica, não havia ainda a existência do Centro *Paula Souza*. Ademais, entre o final da década de 70 e o início da década de 80, durante 3 anos, ministrou aula de Cálculo Numérico em faculdade.

A entrada de Cristal como professora em Escola Técnica deu-se por volta do final da década de 80 (1987/1988), por intermédio do incentivo de amigos que já davam aulas em tal unidade. Quando havia a necessidade de professores de Física e Matemática, Cristal era convidada a dar tais aulas, sendo que, coincidentemente, conhecia o diretor da unidade. Ele havia sido seu professor no chamado Segundo Grau, no ensino médio, e também a convidava para lecionar. Diante dos convites, acabou por aceitá-los e passou a dar aula em uma Etec, onde permaneceu até 1994, quando as unidades foram transferidas para o Centro *Paula Souza*.

Cristal acabou gostando de dar aula e optou por se manter nessa atividade em Escola Técnica. Lembrou-se de que havia um órgão chamado Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas (Disaet), na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, responsável pelas Escolas Técnicas, e de que, depois de 94, as Escolas Técnicas passaram a ser órgãos jurisdicionados ao Centro *Paula Souza*. Dessa maneira, todos os que davam aula nessas escolas foram realocados para o CPS.

Durante a passagem das Escolas Técnicas estaduais para a jurisdição da referida instituição, Cristal, assim como outros professores, apesar de ser funcionária estatutária, isto é,

admitida por meio de concurso público realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, assumiu uma vaga como celetista caracterizada como contratação temporária; logo, os contratados sob esse “regime” eram chamados de professores temporários. Houve grande reclamação por parte dos professores, incluindo Cristal, por causa do termo *temporário*, porque ele causava grande instabilidade e dificultava o acesso do professor a financiamentos, por exemplo, além de provocar obstáculos referentes à aposentadoria no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), que tinha dificuldade de localizar as contribuições do período do professor como contratado temporário. Contudo, essas questões foram resolvidas. Para Cristal, a situação do professor contratado temporariamente naquela época se assemelha à conjuntura do docente contratado por prazo determinado atualmente.

No momento da realocação dos professores, ainda na condição de mencionada, todos os professores foram contratados na mais alta classificação de remuneração salarial, a qual ia de A a D; então, foram colocados todos na D. Posteriormente, essa ação acarretou conflitos que envolveram até o sindicato da categoria, uma vez que tal “reclassificação” de vencimentos deveria ter se dado segundo a experiência profissional e diplomas ou certificados de cada professor; e, quando corrigida a situação, muitos professores foram colocados na classificação A, que era a inicial, o que reduziu suas remunerações. Já para Cristal, nada mudou, pois, ainda que estivesse na condição de contratada temporariamente, possuía os requisitos exigidos para permanecer na classificação D.

5.2.3 Contratação por prazo indeterminado como professora do Centro *Paula Souza*

No ano de 1994, houve um concurso escrito para a efetivação de professores nas Escolas Técnicas, o que faria com que o docente mudasse a situação de sua contratação de temporário para indeterminado. Cristal prestou esse concurso, foi aprovada, sendo ela contratada por prazo indeterminado no início do ano de 1995. Por esse motivo, teve rescindido seu contrato temporário.

Segundo Cristal, a prova aplicada no concurso exigiu muito dos inscritos e, caso fosse aprovado, o candidato poderia escolher em qual unidade do Centro *Paula Souza* daria aula. Houve, para esse caso, uma espécie de contagem de pontos para quem já ministrava aula nas unidades do Centro *Paula Souza*; essa pontuação era somada ao resultado do candidato no concurso. Para a entrevistada, a contagem de tempo para a pontuação no concurso era meio confusa, ela não entendia direito como se dava essa contabilização. O professor que não conseguisse passar no concurso voltaria para seu cargo de ensino comum na Secretaria de

Estado da Educação de São Paulo, com exceção daqueles que não possuíam cargo efetivo na Secretaria da Educação; estes tiveram seus contratos encerrados e foram dispensados.

Cristal acredita que os concursos hoje são diferentes do que aquele que prestou em outra época. Os concursos hoje são mais bem estruturados, inclusive com relação à legislação. Além disso, hoje há uma aula-teste, o que permite verificar se o candidato possui o perfil necessário para ser professor. Segundo ela, não é todo mundo que tem aptidão para dar aula em uma classe com 40 adolescentes. Por esse motivo, acredita ser a aula-teste um excelente mecanismo para a avaliação pedagógica do candidato.

Apesar da melhoria apontada por Cristal com relação aos concursos feitos atualmente, para ela, uma alteração ainda não implementada no processo seletivo, que é uma das modalidades de contratação utilizada pelo Centro *Paula Souza*, trará dificuldades, dada a quantidade de etapas necessárias para sua utilização. Segundo Cristal, poderá ocasionar a necessidade de concentrar toda a equipe do setor responsável para essa atividade, o que pode produzir transtornos na unidade.

Cristal relatou que o processo seletivo é utilizado para a contratação de professores por prazo determinado de dois anos. Após esse período, é necessário que o professor aguarde seis meses para poder ser contratado novamente. Ou seja, mesmo que passe por novo processo seletivo, ao final do contrato de dois anos, o professor só poderá ser contratado após seis meses do término do último acordo. Durante o período de contratação por prazo determinado, o professor pode prestar concurso para prazo indeterminado, se houver.

Para Cristal, a contratação por prazo determinado se dá por conta da necessidade de substituição de professores afastados. Porém, a docente acha que o correto seria que os contratos perdurassem pelo prazo de três anos. Dessa maneira, os alunos teriam o mesmo professor durante os três anos de ensino. Cristal observa que o fato de ser contratado por prazo determinado pode fazer com que o profissional não se aplique ou se dedique melhor às aulas.

5.2.4 Período de estabilidade e relações interpessoais

Com a contratação por prazo indeterminado, Cristal pôde fazer diversos cursos de aperfeiçoamento na área oferecidos pelo Centro *Paula Souza*, sempre ministrados presencialmente na cidade de São Paulo, pois, na época, não havia oferta de cursos de Ensino a Distância (EaD). Porém, apesar da oferta de cursos pelo Centro *Paula Souza*, a entrevistada também procedeu formações com recursos financeiros próprios.

Para Cristal, dar aula era uma experiência boa; na unidade em que lecionava, os alunos eram muito educados, e os pais, participativos. Inclusive, alguns alunos voltam para visitar a unidade em que estudaram, sendo que, recentemente, um ex-aluno que mora no Canadá visitou a escola.

Os alunos não tomavam conhecimento se o professor era temporário ou não. Esse assunto era de conhecimento apenas dos professores, que, por vezes, sentiam-se inseguros por desconhecerem as decisões sobre a nova situação funcional. Essa insegurança afetava inclusive a direção do órgão, que, posteriormente, foi substituída.

Até provavelmente 2008, qualquer pessoa que preenchesse os requisitos para o posto de diretor poderia participar da eleição para o cargo. Após 2008, ser professor do Centro *Paula Souza* passou a ser critério para participação da eleição para essa função.

Cristal lembrou que tinha uma relação muito boa com outros professores, disse que eram um grupo muito unido e coeso, contou que, na grande maioria, eles eram moradores da própria cidade e afirmou que não havia grande rotatividade de professores. Por ter passado por todas as mudanças e ter feito parte do grupo de docentes, além de conhecer bastante a legislação e estar sempre disponível para redimir dúvidas e manter os professores atualizados dos assuntos pertinentes, Cristal é muito respeitada pela equipe escolar, ocupando hoje cargo de gestão administrativa.

Algo que auxiliava muito no clima organizacional é que, antes de participarem da atribuição de aulas, os professores, em conjunto com a coordenação, já definiam quais classes cada um escolheria; portanto, além de não haver discussões no processo de atribuição de aulas, esta se dava de maneira ágil. Essa prática permanece vigente, uma vez que os diretores sempre foram professores e participavam desse *modus operandi*; logo, mantiveram tal ação, o que faz com que esse fator transcorra tranquilamente.

Ainda hoje muitos professores que estiveram presentes na transição da Educação para o Centro *Paula Souza* se encontram como funcionários na unidade. Esse é o caso da própria Cristal, que hoje está na condição de aposentada.

5.2.5 Atuação pedagógica

Segundo Cristal, o plano de trabalho docente era motivo de certa conturbação, uma vez que, anualmente, havia alguma alteração dele solicitada pelo Centro *Paula Souza*. Todo ano era necessário que o professor procedesse alguma alteração conforme pedido, o que, para a

depoente, não alterava o resultado do plano, pois era mais uma questão de formatação do que de modificação do conteúdo, o que era alvo de constantes críticas dos docentes.

Atualmente, houve mudança de conteúdo mediante a diminuição de aulas de Matemática, o que foi criticado por Cristal. Para ela, já que houve a diminuição de aulas dessa disciplina, o conteúdo ministrado em Artes deveria ter como foco desenhos geométricos, por exemplo. Isso porque o aluno que vai para Engenharia, segundo sua visão, terá dificuldades por ter tido pouca aula de Matemática. Nesse sentido, Cristal acredita que há falhas na composição do conteúdo programático no currículo dos cursos. O currículo dos cursos era feito por um grupo de professores com base na legislação vigente. Contudo, a sensação predominante entre os docentes não participantes da composição do currículo era a de que as alterações se davam influenciadas pela disciplina ministrada pelo professor, que liderava a equipe naquele momento. Ou seja, se era um professor de Matemática, aumentava-se o foco ou quantidade de aulas dessa área.

5.3 O professor Sócrates

Fazemos nas próximas subseções a textualização da entrevista do professor Sócrates. Ela está dividida nos mesmos eixos temáticos que as anteriores.

5.3.1 Trajetória estudantil

Sócrates tem 47 anos de idade. Nos anos 80, estudou do ensino infantil até a chamada 4ª série em uma escola particular do interior do estado de São Paulo que, segundo ele, era muito boa e atualmente não existe mais. Contou que ainda tem contato com colegas que estudaram no mesmo estabelecimento de ensino.

Da quinta à oitava série (atual ensino fundamental, anos finais), Sócrates estudou no Sesi. Relatou que, mesmo sendo seu pai um trabalhador autônomo e não industrial, ele (Sócrates) e seus irmãos estudaram todos no Sesi, pois, naquela época, havia maior facilidade de matrícula, uma vez que sobravam vagas naquela instituição. Já no ano de 1988, após a oitava série (nono ano), Sócrates prestou vestibulinho e ingressou em uma Etec, no período da manhã, fazendo o curso de Eletrônica, que concluiu em 1992. Para receber o certificado de técnico em Eletrônica, foi necessário fazer, no período noturno, um ano além do ensino médio, o que era regra naquela época. A escolha por esse curso se deu por Sócrates sempre ter sido o faz-tudo da família, aquele que fazia a manutenção de televisores e aparelhos de som.

Com relação ao ensino superior, Sócrates chegou a prestar vestibular para o curso de Engenharia Elétrica. Contudo, percebeu que não era o que desejava e, por conta disso, prestou novo vestibular para o curso de Análise de Sistemas em universidade do interior de São Paulo, ingressando no curso em 1995 e se formando em 1998. Já entre 2000 e 2001, fez especialização em Administração de Empresas, além de posteriormente fazer licenciatura em Processamento de Dados, por meio da Fatec, do Programa Especial oferecido pelo Centro *Paula Souza*. Por fim, muito tempo depois, fez mestrado em Educação. Com isso, Sócrates concluiu que, em sua vida estudantil, “passou por tudo”, Eletrônica, Informática, Administração e Educação.

5.3.2 Início da carreira na instituição

Após o ensino médio técnico, Sócrates foi convidado pela diretora da Etec na qual estudava para cuidar dos laboratórios, ser um auxiliar de laboratório, preparando aulas, função semelhante à do auxiliar docente. Passou por uma entrevista e foi contratado em junho de 1993, quando a Etec ainda não era subordinada ao Centro *Paula Souza*, mas diretamente ao governo estadual. Ainda na Etec, mas agora sob a jurisdição do CPS, Sócrates foi contratado como professor temporário na condição de técnico em Eletrônica, o que, segundo ele, não é mais possível, uma vez que tais contratações atualmente exigem formação de nível superior. Relata ainda que, naquela época, após dois anos de contrato, o professor ficava por um prazo de seis meses sem poder ser recontratado.

Com relação ao processo de contratação por tempo determinado, Sócrates se lembrou que, para a prova, eram indicados 3 temas para estudo, dos quais, no dia do teste prático, seria sorteado apenas um. Então, o candidato teria até 20 minutos para dar uma aula sobre esse assunto.

5.3.3 Contratação por prazo indeterminado como professor do Centro *Paula Souza*

Após prestar concurso no ano de 1999 em unidade de ensino técnico do estado e passar em primeiro lugar, Sócrates iniciou suas aulas como professor efetivo. O motivo de não prestar concurso para a própria Etec é que não havia curso de Informática naquelas unidades. Porém, em 2000, foi aberto curso dessa área em uma Etec no interior de SP, momento em que Sócrates transferiu facilmente sua Sede de Exercício (uma vez que não havia professor de Informática disponível naquela unidade) para a Etec e passou, então, a ser docente efetivo daquela unidade.

5.3.4 Período de estabilidade e relações interpessoais

Sócrates nunca sentiu qualquer tipo de exclusão ou hostilidade de outros professores por ser um contratado por tempo determinado. Inclusive, após sua indeterminação, nada mudou. Relatou que, ainda hoje, mantém boa relação com os professores com quem teve aula quando estudou na Etec e que, posteriormente, tornaram-se amigos tanto na profissão quanto na vida pessoal. O bom clima organizacional se reflete na atribuição de aulas, que, apesar de ser algo bastante individualista, porque cada um “pega” sua aula, nunca ocasionou em qualquer discussão. Para além disso, os docentes até dividem a quantidade de aulas.

Para Sócrates, a equipe como um todo é bastante unida, inclusive os alunos. Quando há feiras e eventos, todos os docentes comparecem e se auxiliam mutuamente, sempre promovendo o nome da unidade na qual lecionam. Até mesmo com relação ao público dos cursos, no caso, os cursos de Mecânica e Eletromecânica têm mais alunos homens, e o de Administração tem mais alunas mulheres; no entanto, o respeito mútuo é constante. Nos oito anos em que esteve como diretor de Etec, Sócrates nunca precisou expulsar um estudante, tamanho o respeito às normas de convivência por parte do corpo discente.

Esse ambiente de trabalho é tão bom que, mesmo que um professor vá dar aula em uma faculdade, ele acaba por voltar a dar aula na Etec por conta do bom ambiente. Além disso, na faculdade, cada turma é composta por um grupo de 80 a 100 alunos, já na Etec há um número menor e maior respeito. Sócrates também apontou que, independentemente de quem esteja no governo ou de questões de ausência de aumento salarial, por exemplo, a relação de comprometimento com a unidade escolar e a qualidade de ensino deve ser sempre prioridade. Para ele, essa postura é responsável inclusive por resultado já atingido de quase 80% de alunos aprovados em universidades públicas, além da existência de alunos da Etec que passaram em Medicina na Universidade de São Paulo (USP), em universidade pública no estado do Rio de Janeiro (RJ) e em faculdades na Rússia, inclusive um aluno que ingressou no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

Sócrates relatou uma situação engraçada para ele. Contou que, ainda jovem, prestou prova para determinada unidade escolar de curso técnico, mas que não passou. No entanto, após já estar com a carreira consolidada, foi convidado para ser diretor de tal unidade, o que achou curioso, mas optou pela direção de outra unidade, uma na qual foi aluno e posteriormente diretor. Sócrates disse que, na unidade da Etec na qual exerce a docência, há muitos professores que já foram alunos, o que, para ele, auxilia no comprometimento da equipe.

Com relação ao setor de RH, Sócrates diz que os professores conhecem a existência dele e sabem de seus direitos. Quando necessário, comunicam-se com esse setor por *e-mail*, é o caso, principalmente, do professor do período noturno, que tem menor contato com os funcionários do RH, que trabalham no horário diurno; contudo eles, sempre que preciso, enviam mensagens para o docente para a resolução de qualquer situação necessária. Para Sócrates, a equipe do mencionado segmento é boa, a prova disso é que nunca tiveram problemas apontados por qualquer auditoria.

5.3.5 Atuação pedagógica

Sócrates nunca teve a intenção de ser professor, sempre gostou de Eletrônica, de construir circuitos, projeto, mas nunca se interessou por ser professor. Contudo, seu trabalho como auxiliar de laboratório na Etec lhe permitiu ter maior contato com docentes e suas aulas, o que despertou seu interesse pela docência. Sócrates opta por ministrar aula no período noturno, mesmo tendo a opção de solicitar afastamento, já que desempenha outra função durante o dia. Hoje, Sócrates adora estar em sala de aula e se diverte muito, uma vez que o ambiente escolar é um local de alívio e de muita troca de experiência entre alunos e professores, até mesmo porque muitos estudantes já atuam em empresas.

Podemos perceber que Sócrates se entusiasma em trabalhar na Etec. Isso nos leva a crer que seu emprego faz parte de seu processo de construção identitária.

Já em instituição privada de ensino superior, Sócrates lecionou de 2005 a 2018, o que lhe permitiu presenciar a evolução de tal faculdade, abertura de capital na bolsa, compra e criação de novas unidades, separação de cursos. Por fim, recebeu o convite para ser coordenador de curso de tecnólogo, o que lhe obrigou a estar em outra cidade, mas ainda assim, por desejo pessoal, não deixou a Etec, dando aulas na instituição no período diurno e na faculdade privada em período noturno.

Segundo Sócrates, os alunos não sabiam que ele era um professor contratado por prazo determinado. Sabiam apenas que ele era um professor técnico, assim como outros que também possuíam essa condição e estavam cursando ensino superior. Além disso, o professor técnico era muito valorizado.

Com relação ao plano de trabalho docente, para Sócrates, não houve diferença entre o período em que esteve como professor contratado por prazo determinado e quando se indeterminou mediante concurso. Para ele, o preparo da aula sempre ocorreu com o mesmo afínco e dedicação, inclusive por meio de testes que ele mesmo fazia antes de incluir qualquer

tarefa ou material em suas aulas, que eram majoritariamente práticas. Relatou também que sempre participou do planejamento conjunto das aulas, jamais foi excluído por ser um contratado por tempo determinado e que, inclusive, propunha soluções para as situações de impasse encontradas. Autonomia também era um ponto positivo no qual professores contratados por prazo determinado nunca deixaram de ser ouvidos quanto a alguma alteração física necessária no prédio, por exemplo.

Para se ter uma ideia da grande parceria que se estabeleceu na equipe, até em evento não obrigatório alunos e professores participam. O sentimento de comunhão é tão grande que, quando da construção do laboratório de Ciências, houve professor que conseguiu piso a preço de custo para o laboratório. Quando da entrega dos pisos, diante de uma solicitação de ajuda por parte de Sócrates, outros docentes auxiliaram no descarregamento dos pisos do caminhão para a unidade da Etec.

5.4 A professora Joaquina

Abaixo apresentamos a textualização da Entrevista Narrativa da professora Joaquina. As próximas subseções seguem a mesma sequência dos eixos temáticos usada anteriormente.

5.4.1 Trajetória estudantil

Professora Joaquina tem 45 anos de idade, estudou em escola estadual da capital de São Paulo. Nessa unidade escolar, havia até curso de Magistério, de modo que a instituição de ensino era um pouco diferente das outras, tanto que era chamada de experimental. Tanto Joaquina quanto os irmãos passaram por essa mesma unidade; Joaquina estudou nela desde a pré-escola até a chamada oitava série.

Para poder ingressar nessa escola, Joaquina teve que prestar uma prova, uma espécie de vestibulinho. Gostava muito daquela unidade escolar, que, conforme descreveu a entrevistada, era muito grande e tinha seu espaço dividido entre alunos mais velhos e alunos mais novos. Apesar do apreço pela escola, Joaquina disse que era necessário sempre o acompanhamento da mãe para, sob sua atenção, fazer as tarefas de casa, pois a depoente nunca foi uma boa aluna, era mediana, obtendo notas C e D. Contudo, nunca ficou retida em nenhuma série escolar, já que, quando tirava D, conseguia “recuperar” a nota. Ainda sobre sua dificuldade com notas, Joaquina participou de aulas de reforço que ocorriam no contraturno de suas aulas normais, em salas próprias para cada disciplina. Por exemplo, as salas de reforço de Matemática eram como se fossem laboratórios dessa disciplina.

Joaninha lembrou-se de que, até sua quarta série (atual quinto ano), suas aulas ocorriam em salas fixas, sempre com o mesmo professor, sendo que as únicas aulas com professor diferente eram as de Música, Artes e Educação Física. Além de gostar de fazer ginástica olímpica, Joaninha tinha melhor desempenho nas aulas de Artes e Educação Física, o que não se repetia em Matemática e Português. Suas redações eram sempre devolvidas para que procedesse a correção dos apontamentos feitos. Ainda assim, a entrevistada realmente gostava de suas aulas e da escola, inclusive guarda na memória até hoje o nome de alguns professores da época.

Algumas lembranças escolares são muito intensas para Joaninha. Uma delas é a de uma aula de Português sobre redação na qual a professora levou um gravador e pediu para que cada aluno lesse uma parte de um texto enquanto ela gravava suas vozes para depois reproduzi-las, o que causou encantamento nos alunos. Outra lembrança foi a indicação de livro que a turma deveria ler em determinado período. Tal indicação era feita por meio da formação de grupos de alunos que escolhiam obras para ler e depois apresentavam para a turma o que lembravam delas para que houvesse a escolha de um único livro que toda a classe leria. Recordou-se também de uma vez que a classe fez uma brincadeira com a professora, e esta não gostou, o que a fez sair da sala e os alunos ficarem com medo de “levar” uma advertência. Até a oitava série (atual nono ano), manteve algumas amizades de séries anteriores.

Para fazer o ensino de segundo grau (atual ensino médio), foi necessário que mudasse de escola, uma vez que havia apenas curso de magistério na instituição em que estava; como Joaninha não desejava fazer magistério, passou a estudar em outra unidade escolar. Nesse período de escolarização, por volta de 1989, houve uma grande greve, o que fez com que a mãe de Joaninha a levasse para prestar provas em escolas particulares para obter bolsa de estudo. Contudo, a greve acabou, e Joaninha continuou a estudar em escola pública. Ainda com dificuldade em Matemática e se esforçando quanto às disciplinas de Física e Química, passou a ir melhor em Português; também tinha bom desempenho em Biologia, disciplina da qual gostava muito, além de continuar apreciando Educação Física.

Contou Joaninha que, durante seu período de segundo grau, suas professoras mais severas eram as de Matemática e Geografia, motivo pelo qual teve maior dificuldade nessas disciplinas. Lembrou-se, ainda, de que desejava prestar vestibular para Medicina, o que a fez iniciar, junto com o último ano, um cursinho pré-vestibular, no qual estudou por cinco anos. Apesar da melhoria nos vestibulares, não conseguia notas suficientes para acessar o curso desejado.

Com relação ao ensino superior, Joaquina prestou vestibular para Fisioterapia em duas universidades estaduais e Biologia também em universidade estadual. Passou em Fisioterapia em universidade do interior e iniciou seus estudos em 1997, concluindo-os em 2000. Para Joaquina, a universidade proporcionou a realização de um desejo: morar sozinha. No período de estudo na universidade, ela focou bastante seus esforços nos estudos e nas disciplinas em que apresentava mais dificuldade, além de conseguir estágio.

Após terminar a formação em Fisioterapia, Joaquina trabalhou para a Seleção Brasileira de Atletismo e fez mestrado em uma conceituada universidade pública em São Paulo, na área de Fisioterapia. Contudo, após não conseguir mais emprego nesse campo, ela iniciou, ao final de 2006, um novo curso. Dessa vez, optou por Letras e ingressou também em conceituada instituição de ensino paulista.

5.4.2 Início da carreira na instituição

Em 2010, Joaquina viu em um jornal que havia uma Etec que necessitava de professor e, entre a formação exigida, havia Fisioterapia. Joaquina prestou a prova, foi aprovada para contratação temporária e passou a dar aulas. Seu primeiro contato com a Escola Técnica foi justamente quando passou a dar aula; antes disso, não havia sequer tomado conhecimento de sua existência nem sabia o caminho para chegar à unidade.

O processo seletivo para a contratação de Joaquina por tempo determinado se deu por meio de apresentação de uma aula prática, a qual ela chamou de prova didática. Não houve prova escrita; e, segundo ela, não houve quórum substancial de inscrições para as aulas que ela optou por lecionar. Após a prova didática, foi necessário aguardar a publicação do resultado; quando este saiu, Joaquina mostrou-o empolgada a seu pai, que até hoje diz a ela que é “louca” por dar aula em uma unidade cuja região é considerada perigosa.

Joaquina lembrou que foi muito bem recebida pelo setor de RH quando ingressou na condição de professora por prazo determinado, inclusive um dos componentes de sua banca avaliadora era o diretor acadêmico. Segundo ela, não tem do que reclamar, já que foi bem recepcionada tanto pelo diretor acadêmico e pelo diretor de serviços quanto pela direção da unidade; e, inclusive, foi-lhe oferecida a possibilidade de lecionar mais aulas. Contudo, Joaquina desconhecia a estrutura administrativa e hierárquica do Centro *Paula Souza*; só a conheceu posteriormente mediante seus questionamentos, sua busca pessoal e sua passagem por outras funções da estrutura.

Para Joaquina, os alunos sabiam de sua condição de professora por tempo determinado, porque a unidade na qual lecionava era nova; portanto, todos os professores que lá estavam possuíam contrato por prazo determinado. Tal situação era motivo de preocupação por parte dos estudantes, que não desejavam que o professor deixasse as aulas, uma vez que se apegavam a ele. A própria Joaquina passou por uma situação em que houve um boato de que não mais ministraria aulas em determinada unidade, e, ao vê-la novamente, os alunos se alegraram.

5.4.3 Contratação por prazo indeterminado como professora do Centro *Paula Souza*

Joaquina indeterminou seu contrato por meio de um concurso realizado em 2010 para o qual apenas ela se inscreveu. Contou também que não conhecia as informações e regras que tratavam sobre contratação por tempo determinado ou indeterminado. Muitos professores passaram a ser indeterminados no mesmo período que Joaquina, uma vez que a unidade em que lecionava era nova.

Joaquina relatou que a indeterminação de contrato proporciona muita tranquilidade ao professor. Isso porque, uma vez indeterminado o contrato, o docente não mais se preocupa com o encerramento dele, ou seja, a instabilidade da contratação não mais o preocupa, não causa mais insegurança. A própria Joaquina se viu extremamente angustiada quando seu contrato por tempo determinado estava terminando.

Para Joaquina, indeterminar seu contrato foi bom não apenas pela estabilidade. Também foi positivo porque não houve necessidade de alteração no trabalho prestado por ela.

5.4.4 Período de estabilidade e relações interpessoais

Ter seu contrato indeterminado, segundo Joaquina, não afetou a maneira como era tratada, sempre houve um bom acolhimento. Ela só lamentou que, com a expansão da escola, o aumento do número de cursos e de professores, acaba por não conhecer todos, o que deteriora, de certa forma, o clima familiar que sentia antes, embora continue se encontrando com o diretor de serviços, com o acadêmico e com a própria direção da unidade.

Joaquina contou que há boa relação entre os professores no que diz respeito à atribuição de aulas. Isso porque não é todo professor que deseja dar aula em unidades de difícil acesso, o que faz com que a escola receba professores para complementação de carga horária.

Com relação à formação continuada, Joaquina sempre apreciou muito fazer cursos. Já fez diversas formações, mesmo sem que ninguém lhe informasse que no *site* do Centro *Paula*

Souza existe uma área destinada à capacitação. Uma das coisas pelas quais Joaquina prima é que, mediante cursos, há a possibilidade de interação entre professores de outras unidades, o que, para ela, enriquece muito não somente as relações humanas, mas também a troca de experiências.

Contudo, apesar das boas experiências, Joaquina relatou que já passou por momentos desagradáveis, como o não lançamento de sua avaliação no sistema pelo coordenador e o desconto de um dia de trabalho para o qual cumpriu ação de praxe, deixando aula preparada para ser ministrada aos alunos em sua ausência. O desconto de um dia de aula foi algo realmente injusto para Joaquina.

5.4.5 Atuação pedagógica

Joaquina sempre gostou de ensinar às outras pessoas, acredita que isso se deva também ao fato de sua mãe ser docente. Sempre gostou de brincar de professora, de ensinar às pessoas e sentia ter essa facilidade. Durante a faculdade, disputou com outro aluno a monitoria da aula de Anatomia, porém o colega possuía nota mais alta e acabou por assumir a função. Mesmo durante o ensino de segundo grau, Joaquina era prestativa com os colegas ao auxiliá-los indicando o caminho para a conclusão satisfatória de determinada atividade.

Para o preparo de suas primeiras aulas, Joaquina se valeu de livros, foi à biblioteca, hábito do qual gosta muito, acessou *sites*, pesquisou artigos e preparou a aula pensando em como apreciaria receber a informação, em como gostaria de ser ensinada, além do que pontuou que é sempre necessário relacionar o tema da aula com a área de atuação do curso. Apesar da dedicação para a elaboração de aulas, Joaquina relatou que o primeiro semestre nunca é algo muito bom, devido à possibilidade de surgirem novidades em comparação a outros semestres.

Joaquina sempre gostou muito de dar aulas utilizando giz e lousa. Segundo ela, tais materiais dão maior liberdade; por esse motivo, raramente utilizou computador, valendo-se de desenhos ou esquemas. Outro ponto importante é que estima promover a participação dos alunos; portanto, tem o cuidado de não utilizar muitos termos técnicos com os alunos iniciantes, além de anotar, para posterior resposta, todas as questões que não puderam ser sanadas no momento, dada a ausência do conhecimento necessário; afinal, ninguém detém todo o conhecimento. Por isso, mantém folhas com pesquisas constantes de conteúdos e, quando preciso, atualiza-os.

Atualmente, por dar aula em duas unidades da Etec, Joaquina, sempre que possível, promove a interação dos alunos para que haja troca de experiências, ainda que isso ocorra não

necessariamente por meio de ações promovidas pelas instituições. A docente também estimula a participação em atividades e eventos externos promovidos por outros órgãos anunciando-os para seus alunos.

Ela atuou também com laboratório de currículos. Nessa função, elaborava grade curricular de cursos fazendo sua atualização, quando esta era necessária. Além disso, participa como professora avaliadora na Feira de Projetos do Centro *Paula Souza*. Segundo Joaquina, ela não para, desenvolve muitas atividades. A entrevistada disse que, apesar de muitas pessoas quererem exercer a docência, não são todos que podem fazê-lo, porque não é fácil. Ela se sente realizada e acredita ter encontrado sua profissão.

5.5 O professor Águia

Por fim, expomos a textualização da Entrevista Narrativa do professor Águia. As subseções seguintes se referem aos eixos temáticos vistos anteriormente.

5.5.1 Trajetória estudantil

Professor Águia tem por volta de 47 anos de idade, iniciou seus estudos em colégio particular do interior de São Paulo, onde permaneceu até a segunda série (atual terceiro ano). Com o aumento do custo de vida no final da década de 70 e no início dos anos 80, seu pai o transferiu para uma escola pública em outra cidade. Águia se deslocava sozinho para tal unidade escolar, onde permaneceu durante todo o ensino fundamental. Águia relatou que, naquele tempo, era comum ir sozinho até a escola e que, devido à quantidade reduzida de pessoas, tinha-se maior proximidade com os outros; dessa forma, era natural que até o cobrador do ônibus conhecesse, além dos alunos, seus horários de entrada e saída na unidade de ensino.

A primeira escola que Águia frequentou era em um prédio pequeno, que passou por uma reestruturação e, quando o entrevistado estava no segundo ano, momento em que mudou de instituição de ensino, foi para uma construção maior. Naquela escola, havia um grande desenvolvimento da área esportiva.

Com relação à segunda escola, Águia relatou que, por ser localizada em cidade de grande movimento e por ele ter pouca idade, era necessária a atenção constante por parte dos pais, dada a quantidade e diversidade de pessoas que circulavam pelo local; portanto, sua mãe era bastante presente. Apesar de a estrutura da escola lembrar um mausoléu, Águia gostava de frequentá-la e recordou que havia feiras de ciências, exposições, competições e trabalhos.

Lembrou-se também de que, por se tratar de uma unidade escolar antiga, havia nela um porão do qual os alunos tinham medo.

Com relação ao ensino médio, Águia frequentou escola pública estadual com ensino profissionalizante integrado. De 1989 para 1990, o governo estadual lançou um projeto-piloto de ensino profissionalizante na cidade onde Águia fazia o ensino médio. O entrevistado fez sua inscrição para participar do projeto e poder fazer o ensino técnico integrado ao médio, o que, para ele, era algo novo, uma vez que, ao ingressar no curso de Contabilidade, viu-se estudando no período noturno, no qual os alunos, apesar da mesma faixa etária, tinham maturidade diferente dos que estudavam no diurno. Outra lembrança é a de que, no último ano de estudo, eram diminuídas as matérias comuns e inseridas disciplinas técnicas, como Processamento de Dados, Contabilidade 1 e 2, e Administração Geral. Águia observou que o projeto de ensino profissionalizante do qual participou, por naquela época não ter a obrigatoriedade de oferecimento pela Secretaria de Estado da Educação, foi descontinuado. Segundo o professor, esse tipo de ensino seria atualmente atividade da Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Águia fez curso pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), formando-se ferramenteiro. Contou que, no curso, havia disciplinas técnicas e matérias de base nacional comum, que eram obrigatórias. Fez ainda curso de mecânica, mas não quis prosseguir na área.

No ensino superior, Águia optou por fazer o curso de Biologia, escolha que, segundo ele, foi influenciada graças a uma professora que teve durante o ensino médio. Acabou por fazer seu curso em universidade particular devido a não ter passado na segunda fase de universidade pública. Utilizou, na época, um programa de financiamento estudantil do governo, o que tornou viável seu acesso ao ensino superior.

No segundo ano de universidade, por meio de projeto de estágio da Capes e do CNPq, fez pesquisa em laboratório de citologia de universidade pública. Portanto, durante dois anos do curso de Biologia, fazia concomitantemente o projeto de estágio. Águia fez ainda pesquisa científica, mas não quis permanecer na área. Posteriormente, fez pós-graduação em Administração Escolar, Direito Ambiental, Vigilância Sanitária e Epidemiológica e, ainda, mestrado em Recursos Hídricos. Águia sempre teve interesse em conhecer a área de aplicabilidade dos conhecimentos que adquiria, nunca desejou ser especialista em um só campo.

5.5.2 Início da carreira na instituição

Ao passar em frente a uma Etec, Águia decidiu ver se precisavam de professor e foi instruído pela diretora da escola a participar do processo seletivo para contratação por tempo

determinado, uma vez que havia a necessidade de professor para aquela unidade. Ele participou da seleção e foi admitido, permanecendo na condição de contratado por tempo determinado pelo período de um ano. Para ele, essa caracterização da vaga em nada o desmerecia, até porque, com o tempo, adquiria experiência, habilidade, conhecimento sobre a instituição, que, posteriormente, poderia ser utilizada em concurso para contratação por prazo indeterminado.

Durante o tempo em que esteve como professor por prazo determinado, Águia pôde participar de capacitações na cidade de São Paulo. O entrevistado contou que, mesmo para professores contratados por prazo determinado, a Etec oferecia capacitações e que esses momentos eram importantes para o docente trocar experiências e se manter atualizado com relação ao mercado. Contudo, afirmou também que a instituição já ofereceu capacitações melhores.

5.5.3 Contratação por prazo indeterminado como professor do Centro *Paula Souza*

Após um ano de contrato por tempo determinado, Águia prestou concurso para contrato por tempo indeterminado e passou, indeterminando, assim, seu contrato com a instituição. Lembrou que o concurso era composto por prova escrita e banca examinadora. Para a prova escrita, era dada a bibliografia; já para a banca, era necessário preparar uma aula.

Águia disse que sua banca examinadora foi uma banca de “peso”, pois havia nela uma professora doutora da área de Biologia que trabalhava como coordenadora de uma rede particular de ensino, o que a tornava muito exigente com relação à aula apresentada pelo candidato, inquerindo sobre conteúdo, método didático e planejamento de aula. Segundo ele, o processo foi bem concorrido.

5.5.4 Período de estabilidade e relações interpessoais

Segundo Águia, ele sempre teve bom relacionamento com todos, dialogava e foi muito bem recebido. Contou que tinha 26 anos de idade quando se efetivou na Etec e que, quando se é novo na instituição, você propõe projetos inovadores. Além do mais, a unidade escolar era recém-construída e, com exceção dele e de mais um professor, os outros eram docentes por prazo determinado. Por se tratar de uma escola nova, todos estavam engajados, comprometidos, e não havia diferenciação de professores por causa do tipo de contratação. Quando um professor encontrava um bom projeto, era incentivado a levá-lo para a escola, onde a gestão era aberta e o professor possuía liberdade para construir sua aula.

Com relação à orientação sobre questões de Recursos Humanos, Águia contou que, por já estar na instituição há um ano, já conhecia o *modus operandi*, o que não lhe proporcionou grandes transtornos no que tange ao conhecimento de seus direitos. Assinalou, inclusive, que foi orientado sobre possíveis novos direitos.

Águia contou que, quando se é professor por prazo determinado, há muita dedicação e esperança de que haja concurso para indeterminação. No entanto, pode haver professores por prazo determinado que não se dedicam, assim como há o caso daqueles que se acomodam após a indeterminação do contrato.

Antigamente, ninguém valorizava o Centro *Paula Souza* como hoje, até por questão financeira, de acordo com Águia. A instituição não pagava bem ao professor; apenas a partir de alguns anos que esse cenário salarial mudou para os docentes, o que fez com que houvesse aumento na disputa pelo concurso de contratação por prazo indeterminado.

5.5.5 Atuação pedagógica

Ao terminar a faculdade, Águia foi dar aula em unidade escolar do estado. A primeira série para a qual ministrou aula foi a quinta série (atual sexto ano) do ensino fundamental, o que considera ter sido uma boa experiência, embora, em sua concepção, trabalhar com crianças demanda maior “jogo de cintura” por parte do professor.

Águia não pensava em ser professor. Na verdade, durante o período de faculdade, trabalhava com o pai e, após sua formação, viu-se compelido a fazer a escolha de ingressar na carreira segundo sua formação ou permanecer na profissão que já exercia. Nesse momento, optou pela primeira alternativa, ministrando aula para alunos do atual Ensino Fundamental (anos finais), uma vez que não se via trabalhando como pesquisador por toda sua vida. Contudo, acreditava que tal clientela era um público de baixa faixa etária e que precisaria dar aula para o público do ensino médio.

Após dois anos dando aula na rede pública estadual, Águia foi convidado para ministrar aula em escola particular que possuía vínculo com uma Organização Não Governamental (ONG), onde deu aula pelo período de um ano e foi indicado, posteriormente, para ser professor da escola onde havia feito a primeira e a segunda série. Permaneceu na escola por três anos; nesse período, pôde fazer pós-graduação e mestrado. Com a criação de curso superior em Educação Física naquela unidade escolar, tendo na grade de tal curso a matéria Biologia, Águia começou a ministrar aulas no curso superior dela.

Já na Etec, Águia preparava suas aulas com base em livro indicado pela instituição aos alunos. Montava suas aulas fazendo anotações sobre o livro, elaborava transparências para serem usadas em retroprojeter, desenhava na lousa, e o livro dos alunos funcionava como apoio, caso precisassem. Sempre ia para as aulas com o material preparado, até porque os alunos cobravam bastante por aulas de qualidade, uma vez que eram preparados para um vestibulinho mais “pesado”. Diante dessa situação, não bastava dar qualquer aula, era necessária uma aula sempre melhorada. Águia lecionava para o ensino médio e para o técnico.

Segundo o entrevistado, os alunos sabiam quando o professor era contratado por tempo determinado. Ele acredita que dizer ao aluno sobre a questão do contrato por tempo determinado é muito importante, uma vez que o estudante se apegava ao professor, há afetividade. Ademais, de certa forma, na visão do docente, o fato de o aluno saber que, no próximo ano pode ter outro professor, pode gerar um ambiente de negativismo, além de comparação entre os docentes.

Atualmente, Águia exerce cargo de gestão em unidade escolar. Para ele, é importante que a direção participe no que for possível do processo de contratação do professor, que se apresente, explique sobre a instituição e suas ações e tenha uma boa relação com seus docentes, de modo a conscientizá-los de seu papel significativo e da importância de realizar um bom trabalho; afinal, o que se deixa para o aluno é o conhecimento, seu bom nome.

5.6 Síntese das textualizações

Antes de apresentarmos a análise, realizamos uma síntese dos eixos presentes na textualização. Seguimos a mesma ordenação usada ao longo deste capítulo.

5.6.1 Trajetória estudantil

Neste eixo, foi apresentada a trajetória estudantil dos entrevistados, ou seja, foram narradas suas experiências educacionais na condição de aluno, o que ocorreu desde sua vida pré-escolar até sua formação acadêmica, as lembranças que tinham dessa época com relação a seus familiares, amigos, professores, colegas de escola. Os depoentes relataram com bastante entusiasmo as recordações da infância. Notamos que, ao falarem destas últimas, todos eles apresentaram suas histórias com um sorriso no rosto e muita emoção. Ao descreverem a vida escolar, ao narrarem essa etapa, tivemos a impressão de que voltavam a ser alunos. “As identidades profissionais de certo modo se entrelaçam com as identidades sociais, convivendo e se autoinfluenciando num movimento dinâmico que vai se formando as distintas

configurações identitárias que os sujeitos sociais vão experimentando em suas trajetórias.” (DUBAR, 2005, p. 373).

Todos os participantes vieram de origem humilde. Todos tiveram apoio familiar para estudar e adquirir uma profissão, que certamente não era ser docente. Podemos ver isso nesta fala: “*Aí fui levada pela vida. Ser professora não era a minha primeira opção.*” (Professora Cristal, EN, 2018).

5.6.2 Início da carreira na instituição

Neste eixo, foi relatada a experiência vivida pelos entrevistados ao iniciar suas carreiras de professores no Centro *Paula Souza*, processo pelo qual se firmou o primeiro contrato com a entidade na condição de professores temporários, a recepção por parte da equipe escolar e a percepção do aluno sobre a situação funcional do professor contratado por prazo determinado. Todos os depoentes declararam que foram bem recepcionados pela diretoria de serviço administrativo, ou seja, pelo setor administrativo que supervisiona a área de Recursos Humanos e financeiros, as compras, entre outros fatores. Eles disseram que, desde o primeiro contato com a escola, tiveram clareza da contratação por prazo determinado, porém não entraram em detalhes se tinham outras implicações que poderiam afetar a vida funcional; afinal, naquele momento, eram professores contratados como temporários que almejavam se efetivar.

O clima organizacional da escola é resultante da interação de três variáveis: a comportamental, que abrange os sujeitos como indivíduos e como membros da sociedade; a estrutural, constituída pela dimensão da organização, do controle, da hierarquia, dos programas e projetos; e a processual, que depende da liderança, dos modos de comunicação, da gestão de conflitos, da coordenação, das recompensas, das relações de poder. Para a autora, “o clima faz parte de um fenômeno cíclico em que os efeitos que provoca se repercutem na sua gênese.” (BRUNET, 1992, p. 126 grifo da autora)

Todos os participantes atuaram, inicialmente, na rede Ceeteps como professores temporários. Porém, nem todos tinham consciência do que significava ser efetivo ou temporário, como vemos nesta fala: “*Eu não tinha noção do que era determinada, indeterminada.*” (Professora Joaquina, EN, 2018).

5.6.3 Contratação por prazo indeterminado como professor do Centro *Paula Souza*

Este eixo tratou da efetivação dos professores com a finalidade de indeterminação do contrato de trabalho, do procedimento enfrentado por eles para tal e até mesmo de seu sentimento com relação à efetivação. Todos os professores demonstraram que, ao se efetivarem na instituição, sentiram como se estivessem ganhando um prêmio de recompensa por todo o empenho. O professor Águia (EN, 2018) disse que esse momento se parecia com a concretização de um projeto em que todos se abraçavam. Isso demonstra que os professores, ainda que contratados por prazo determinado, criam um elo de compromisso com a instituição, visando, com responsabilidade e dedicação, ao aprendizado do aluno.

A identidade profissional, na perspectiva de Dubar (2005), resulta da congruência de dois processos fundamentais: atos de atribuição e de pertencimento. O primeiro é proposto e, por vezes, imposto aos indivíduos pelo outro social individual ou coletivo. São atos cuja interpretação só pode ser apreendida no interior de sistemas de ação, espécie de jogo de força mediado pelas relações de poder, que instauram categorias de identificação, gerando uma identidade social virtual. O segundo exprime o tipo de indivíduo que se quer ser, a identidade para si, uma identidade predicativa de si, uma forma de identificação dada a priori pela incorporação da identidade. Uma identidade só apreendida quando se consideram as trajetórias sociais nas quais os indivíduos reconhecem a si a partir de um grupo social de referência. Nesse processo gera-se a identidade social real do sujeito. (ALVES; ANDRÉ 2014, p. 361)

Todos os participantes, no princípio da carreira profissional, não pensavam em ser professores. Após o ingresso na instituição para desempenhar atividade docente, identificaram-se com o trabalho e tiveram interesse em nela permanecer e seguir carreira, como vemos nesta afirmação: “*Você tem esperança de algum concurso entrar.*” (Professor Águia, EN, 2018).

5.6.4 Período de estabilidade e relações interpessoais

O eixo tratou do período posterior à efetivação do contrato por prazo indeterminado, quando os professores adquiriram a estabilidade. Discorreu também sobre o relacionamento dos docentes com as pessoas e ambiente escolar. Nesse eixo, vale destacar que, mesmo antes de serem efetivados, os depoentes relataram que não sentiam nenhum tipo de diferença ou, podemos até dizer, distanciamento de outros docentes que já eram efetivos.

A escola é o território em que a práxis docente se processa, o lugar no qual os processos de formação continuada, de profissionalidade, de profissionalização e de identidade profissional são vividos. Esses processos caros à profissão docente, assim como o são para qualquer outra ocupação, ocorrem no interior da escola e são mediados pelo contexto. O resultado desse complexo relacional é o que chamamos na psicologia social de clima organizacional da instituição, e analisar suas implicações nos processos que dizem respeito ao ser e fazer-se professor (GATTI, 1996) tem o potencial de nos auxiliar a compreender um pouco mais esses fenômenos, especialmente como se manifesta a profissionalidade docente. (ALVES; ANDRÉ, 2014 p. 356)

Todos os participantes relataram que os professores, sejam efetivos, sejam temporários, participam das reuniões pedagógicas e da atribuição de aulas. Isso se explicita na seguinte fala: *“Independente do tipo de contratação, participava das reuniões pedagógicas, reuniões de curso, dava ideias de mudança.”* (Professor Sócrates, EN, 2018).

5.6.5 Atuação pedagógica

Este eixo relatou como os docentes preparam o conteúdo das aulas. Além disso, contou sobre a trajetória posterior à formação e sobre a relação com a sala de aula.

Os docentes demonstraram que são comprometidos com a qualidade do conteúdo das aulas. Sinalizaram interesse em participar de cursos para capacitações oferecidos pela Cetec do CPS. Ao falarem dos alunos, percebemos grande entusiasmo e bom relacionamento durante os cursos, o que foi visível em narrativas sobre momentos em que os alunos formados voltaram para visitar a Etec com boas notícias.

De acordo com Hengenmühle (2014, p. 207),

a qualificação do professor formador no Ensino Superior, do professor da Educação Básica, ou de qualquer profissional que coordena grupos em instituições, pode estar: no exercício pessoal de investigar os conhecimentos correlatos à sua área de atuação, problematizando-os e desafiando-se na prática; na formação de grupos de estudo, ou em reuniões nas instituições, para: investigação e partilha do conhecimento histórico dos conteúdos; problematização coletiva desse conhecimento, mediante a troca de sugestões com os pares sobre situações reais e significativas; exercitação do processo pedagógico no grupo, construindo os passos, analisando criticamente as construções, aplicando em sala ou em outras situações e compartilhando com os colegas as práticas; produção e publicação de artigos, livros [...] relatando as transformações percebidas.

Todos os participantes relataram que seguem o plano de trabalho docente, e quase todos disseram que os alunos desconhecem a origem contratual dos professores. Um dos professores

frisou: “*Como eu disse, na verdade é assim, não tem diferença. Dentro da ETEC não existe essa diferença em âmbito nenhum.*” (Professor Panda, EN, 2018).

Fiz anotações no Diário de Campo após as entrevistas, visando a não comprometer o conteúdo delas. Cito em seguida uma delas:

Os professores participantes desta pesquisa são profissionais que ingressaram por meio de processo seletivo para desempenhar função de professor de ensino médio e técnico, nomenclatura que se dá tanto para professor que atua no ensino médio quanto para docente no ensino técnico. Posteriormente, esses professores prestaram concurso para ocupar emprego público permanente de professor de ensino médio e técnico. É a mesma nomenclatura, porém os contratos são regidos por cláusulas diferentes da CLT.

Todos os professores entrevistados nos contaram que não percebiam nenhuma diferença, quando estavam em contratação temporária, na questão pedagógica, pois todos deviam cumprir o plano de trabalho docente e participar das reuniões pedagógicas. Todos disseram que não há nenhuma alteração de comportamento do alunado, e a maioria deles disse que os alunos nem sabiam se eram temporários. Por outro lado, alguns dos entrevistados não tinham conhecimento da instituição como um todo, conheciam somente o local de trabalho, no caso, a Escola Técnica.

A maioria dos professores não tem clareza das implicações de uma contratação temporária. O que aparenta é que eles nunca pensaram em ser docentes, e após o seu ingresso na Instituição, gostam da docência, ficaram impressionados com a dedicação dos alunos e passaram a ter como meta uma contratação indeterminada na instituição, pois grande parte dos entrevistados, além da carreira de docente, tem ou teve atribuições como diretor de escola (2), coordenador pedagógico (1), diretor de serviços da área administrativa (1) e professor com projeto para laboratório de currículos (1).

Se os professores temporários exercem função como professor de ensino médio e técnico, bem como os professores concursados ocupam emprego público permanente de professor de ensino médio e técnico, é preciso aprofundarmos neste estudo para termos conhecimento sobre as condições de trabalho dos docentes, independentemente do tipo de contratação, e sobre as implicações que os tipos de contratos têm sobre a carreira docente.

“o que chamamos as ‘condições de trabalho’, dos professores corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. Essas variáveis que servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 111). Vale ressaltar que, segundo os professores entrevistados, as condições de trabalho docente são as mesmas. (DC, 29 out. 2018)

A maioria dos depoentes, após a efetivação, teve oportunidades de desempenhar outras funções na instituição. Algumas dessas funções são: diretor de escola técnica; diretor de serviço na área administrativa; coordenador de curso; e professor com projeto no banco de currículos.

6 O PROFESSOR QUE ATUA NO CENTRO *PAULA SOUZA*: CONDIÇÕES DE CONTRATAÇÃO E DE TRABALHO E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

De posse das transcrições das entrevistas, passamos à fase de análise. Vale destacar que, para os participantes do grupo Hifopem que utilizam a Entrevista Narrativa como dispositivo de produção de dados, o momento da textualização já se caracteriza como análise dos dados. Isso porque o pesquisador, a partir dos elementos indexados e não indexados, reconstrói a trajetória de cada um dos depoentes, de forma a apresentá-los ao leitor.

Neste capítulo, ampliamos a análise. Após leituras e releituras do material (entrevista, textualização e Diário de Campo da pesquisadora), identificamos a emergência de três eixos temáticos: 1. o processo de contratação docente no CPS, na visão dos professores; 2. as condições de trabalho no CPS; e 3. a constituição identitária do professor que atua no CPS.

6.1 O processo de contratação docente no CPS, na visão dos professores

O processo de contratação de docentes no CPS se dá em duas modalidades: por meio de concurso público ou por intermédio de processo seletivo simplificado. De acordo com o artigo 1º da Deliberação CEETEPS 41, de 9 de agosto de 2018,

a admissão por tempo determinado e a formação de cadastro de docentes das ETECs, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, será efetuada de acordo com as normas e condições previstas nesta Deliberação. (SÃO PAULO, 2018)

Cabe ressaltar que todos os participantes desta pesquisa inicialmente ingressaram como docentes no CPS por meio de processo seletivo simplificado, porque as admissões, neste caso, ocorrem devido à indisponibilidade de professores admitidos por prazo indeterminado, decorrência destas condições específicas:

I - dispensa, demissão, falecimento e aposentadoria;
 II - criação de novas unidades escolares ou ampliações das já existentes;
 III - licença para tratamento de saúde, licença-gestante, bem como outras licenças ou afastamentos que impliquem na imediata reposição temporária;
 IV - atribuição de horas-aula em número inferior a 2 (duas) horas semanais.
 (SÃO PAULO, 2018)

Joaninha relatou que viu, em 2010, em um jornal, que havia uma Etec que necessitava de professor e que, entre a formação exigida, havia Fisioterapia. Ela prestou a prova, foi aprovada para contratação temporária e passou a dar aulas. Seu primeiro contato com a Escola Técnica foi justamente quando começou a exercer a docência.

O processo seletivo para a contratação de Joaninha por tempo determinado se deu por meio de apresentação de uma aula que corresponde à prova didática. Não houve teste escrito nem, segundo ela, quórum substancial de inscrições para as aulas que ela optou por lecionar. Após a prova didática, foi necessário aguardar a publicação do resultado.

De acordo com o artigo 4º da Deliberação CEETEPS 41, de 8 de agosto de 2018, o Processo Seletivo Simplificado conta, obrigatoriamente, com duas fases, conforme especificado a seguir:

I - Exame de memorial circunstanciado (prova de títulos), de caráter eliminatório e classificatório;

II - Prova de métodos pedagógicos, de caráter eliminatório e classificatório.

§ 1º - Os critérios de avaliação concernentes ao exame de memorial circunstanciado (prova de títulos) e a prova de métodos pedagógicos constarão no Edital de abertura de inscrições.

§ 2º - A nota final do candidato será aquela que resultar da somatória das notas do exame de memorial circunstanciado (prova de títulos) e da prova de métodos pedagógicos.

1 - Considerar-se-á não aprovado no Processo Seletivo Simplificado o candidato que deixar de entregar o memorial circunstanciado, não pontuar no exame de memorial circunstanciado ou que obtiver nota inferior a 50 (cinquenta) pontos na prova de métodos pedagógicos.

§ 3º - A classificação final dos candidatos aprovados no Processo Seletivo Simplificado far-se-á por titulação “licenciados” e “graduados”, em atendimento a legislação do ensino nacional, estampada nas disposições da Lei 9.394, de 20-11-1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial no artigo 62 e suas alterações, e ainda, a Indicação CEE 08/00-CEF/CEM, aprovada em 05-07-2000, proveniente do Processo CEE 593/97.

1 - Para efeito de convocação para admissão os candidatos aprovados “licenciados” terão preferência sobre os “graduados”. (SÃO PAULO, 2018)

O processo de seleção anterior a essa Deliberação foi vivenciado, por exemplo, por Joaninha, que foi contratada em 2010. Ela narrou sua contratação:

Fiz inscrição em duas disciplinas, eu acho, aí voltei para casa. Quando eu fui chamada para fazer a prova didática, na época não tinha escrita, não era muita gente também, ia direto para a didática. Aí, na hora que eu fui chamada para a didática, foi que eu falei para os meus pais, falei: “vou fazer uma prova assim, assim”. Eu me preparei bastante para a prova didática, pois tinha conteúdo que eu não tinha muito conhecimento. Fui atrás, estudei, montei minhas aulas, adoro estudar. (Joaninha, EN, 2018)

Joaninha ingressou como temporária (determinada) em 2010. Era o início da unidade. Nesse concurso, somente ela se inscreveu e foi aprovada. Ao longo do ano, os professores determinados tiveram seu contrato mudado para indeterminado. A entrevistada contou também que não conhecia muito bem ou não entendia a questão de determinado e indeterminado e que quase acabou indeterminando seu contrato em concurso de outra unidade justamente por não conhecer muito bem as informações e regras que tratavam sobre contratação por tempo determinado ou indeterminado. Ela se inscreveu para concurso em outra unidade e, por sorte, como disse-lhe seu diretor na época, não foi fazer a prova, pois, se fosse, perderia as aulas livres de sua sede.

Panda contou que, quando o candidato participa de um processo seletivo, às vezes, os procedimentos não são muito claros:

O processo seletivo é muito interessante, na verdade. Quando você chega no ETEC para participar de um processo seletivo, a partir de explicações a respeito desse processo por parte do RH e tudo o mais, às vezes ele não é um processo muito claro. Então você chega; a pessoa vem para você com uma ficha de inscrição; você preenche; ela diz quais documentos você precisa trazer para ela validar se realmente aqueles documentos podem fazer parte do processo. Você paga a taxa de inscrição e aguarda no esmo. Então, você fica meio assim: “e agora, como vai ser?” Então você não sabe, acho que às vezes falta um pouquinho de preparo do RH, ou às vezes é muita gente também participando do processo, não dá para eles explicarem bem para todo mundo. Então às vezes você fica meio assim. (Panda, EN, 2018)

No dia da aula-teste, Panda se sentiu muito confortável, pois havia preparado todo o material necessário. Por já possuir prática em lecionar, tudo transcorreu de maneira muito tranquila, até porque não havia muitos candidatos inscritos para aquela disciplina. Vejamos o relato do professor:

No meu processo seletivo, o número de candidatos não foi muito grande, eu tive quatro, cinco candidatos inscritos para aquela disciplina, se não me engano, e aí participei do processo com aula-teste mesmo. Então, fiz o processo através da aula-teste. Então, eu cheguei no dia do processo seletivo, bonitinho, tinha preparado o meu material, slides, tudo; e meu processo seletivo foi supertranquilo. Apresentei, expliquei; como eu já dava aula, eu já lecionava na escola profissionalizante, eu não tive tanto problema com o processo seletivo em si. Então, fiz o processo e fui aprovado no seletivo e aí comecei a lecionar no Etec com um orgulho que não cabia em mim assim quando eu entrei no Etec. (Panda, EN, 2018)

Panda acredita também que seria necessário ter uma área específica no RH para tratar exclusivamente da contratação, o que permitiria maior atenção ao assunto e melhoria do processo. Ele chama a atenção também para o fato do desconhecimento, por parte dos professores, da estrutura organizacional do Centro *Paula Souza*, uma vez que as relações do professor ficam restritas aos setores da própria unidade, o que não lhe permite ter uma visão e conhecimentos amplos sobre a instituição e sua estrutura organizacional. Segundo o entrevistado, essa situação precisaria ser revista de alguma forma.

Parece ser uma característica da maioria das escolas públicas não promover a recepção aos novos docentes. Na maioria das vezes, não lhes é apresentada a escola, nem são passadas as orientações básicas quanto ao pedagógico e ao administrativo da escola. O professor iniciante, na maioria das vezes, precisa se apegar aos colegas da instituição para obter as informações de que necessita para exercer sua atividade.

Águia relatou que participou do processo seletivo e foi admitido, permanecendo na condição de contratado por tempo determinado pelo período de um ano. Para ele, em nada o desmerecia ser um professor por prazo determinado, até porque, com o tempo, adquiria experiência, habilidade, conhecimento sobre a instituição. Posteriormente, isso poderia ser utilizado em concurso para a contratação por prazo indeterminado, inclusive com relação à orientação sobre questões de Recursos Humanos. Ele contou que, por já estar na instituição há um ano, já sabia o *modus operandi*, o que não lhe trouxe grandes transtornos no que tange ao conhecimento de seus direitos. Além disso, foi orientado com relação a possíveis novos direitos.

Porque eu já estava na casa. Então, assim, eu tive uma orientação quando eu cheguei como determinado. Depois, eu já estava meio que no automático. Traz a sua carteira, só para acertar a sua documentação. Porque eu, olhando, eu já tinha todo o processo. Não é que eu não fui orientado dos meus direitos novos, eu fui orientado dos meus novos direitos, mas eu já estava meio que no automático. Depois de um ano lá dentro, você já sabia. (Águia, EN, 2018)

Ele relatou, ainda, a importância da valorização do trabalho:

Eu acho que a gente tem que se valorizar pelo trabalho que a gente faz. Então foi... Esse processo foi bem concorrido. Mas também entendo que antigamente ninguém valorizava o Centro Paula Souza, tem esse outro lado também. As pessoas não valorizavam a instituição Paula Souza como é hoje, até por questão financeira. O Centro Paula Souza não pagava bem. A gente pode ver. Se você olhar isso pelo contexto histórico, de alguns anos para cá que mudou esse cenário para o docente. Não digo para o administrativo, mas para o docente mudou muito. Você vê que a loucura é que todo mundo quer estar no Centro Paula Souza hoje. A gente entende isso também, nesse momento. Eu

vou falar que hoje ser concursado no Centro Paula Souza não é fácil não. Eu acho que talvez, é mais difícil do que antigamente, olhando para essa questão de disputa, número de pessoas, não digo a qualidade de cobrança das coisas. Também não digo que não é cobrado hoje. Mas eu acho que foi um processo gostoso, não foi feito pela unidade, foi feito por fora. E estamos aí até hoje. (Águia, EN, 2018)

A fala de Águia remete ao que Tardif e Lessard (2014, p. 50) denominam de *status* do trabalho: “o *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores.” As unidades do CPS têm suas normas e regras, mas os docentes se sentem valorizados nos papéis que ocupam. Essa mesma constatação está no texto de Carvalho (2014) ao investigar as condições de trabalho dos professores de um Instituto Federal de Educação. Nos depoimentos desses professores, era evidente o quanto ser professor daquela instituição era motivo de prestígio. Há uma identidade profissional institucional.

A identidade do professor também é constituída para além dos muros da escola. Por se tratar de uma profissão de relações humanas e ser dirigida a outrem (os alunos, os pais, a comunidade em geral), saber como essa comunidade vê a profissão docente, contribui para que o professor se sinta mobilizado e estimulado para a sua atividade. [...] a identidade pode ser também caracterizada como resultado de um conhecimento recíproco, conhecimento do outro. Na constituição de comunidades profissionais, os professores se unem em torno de valores comuns, centrados no conhecimento científico e não apenas prático, valores e conhecimentos que são legitimados pela comunidade mais ampla. (CARVALHO, 2014, p. 141-142)

Ser professor do CPS é um diferencial para muitos professores e a razão da permanência deles na instituição, mesmo que seja por contrato determinado.

Cristal observa que o fato de ser contratado por prazo determinado pode fazer com que o professor não se aplique ou que se dedique melhor às aulas. Para a entrevistada, a contratação por prazo determinado se dá por conta da necessidade de substituição de professores afastados, mas, para ela, o correto seria que os contratos perdurassem pelo prazo de três anos; dessa maneira, os alunos teriam o mesmo professor durante esse período. Porém, de acordo com a legislação trabalhista adotada pelo CPS, as contratações por tempo determinado devem ser firmadas na seguinte forma:

Artigo 8º - O vínculo do pessoal recrutado nos termos da presente Deliberação será estabelecido por meio de contrato de trabalho celebrado pelo regime da

legislação trabalhista, por tempo determinado e/ou com cláusula resolutive antecipada, na hipótese de cessar a causa que o determinou, nos termos do artigo 443, §§ 1º e 2º, combinado com o artigo 445 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. (BRASÍLIA, 1943)

Logo, podemos entender que as contratações por tempo determinado são limitadas a um prazo máximo de dois anos.

Apesar da melhoria apontada por Cristal com relação aos concursos feitos atualmente, para ela, uma alteração ainda não implementada no processo seletivo, que é uma das modalidades de contratação utilizada pelo Centro *Paula Souza*, produzirá dificuldades, tendo em vista a quantidade de etapas necessárias para sua utilização. Segundo Cristal, isso poderá ocasionar a necessidade de concentrar toda a equipe do setor responsável para essa atividade, o que pode levar a transtornos para a unidade.

Nesse sentido, podemos pensar que, se o processo seletivo fosse terceirizado, seriam minimizadas as atividades administrativas das escolas técnicas. Isso decorre de o processo seletivo ou o concurso público serem atividades de alta complexidade.

Sócrates, diferentemente dos demais, teve outro tipo de trajetória no CPS. Inicialmente, entrou como auxiliar de laboratório, cargo semelhante ao de auxiliar docente. Ele contou:

Naquela época, não tinha esse cargo ainda. A Etec ainda não era do Paula Souza, era do governo, da Disaet, isso em 93. Eu entrei na Etec em 08 de junho de 93. Ai depois, fui para o Paula Souza. Eu entrei como professor temporário, como técnico em eletrônica, que podia. Atualmente não pode mais, só com ensino superior. Mas na época podia. E aí eu prestei Engenharia Elétrica no primeiro ano, para fazer. Mas depois não quis, continuei trabalhando à noite, achei que não era o que eu queria. E depois, no próximo ano, eu prestei Análise de Sistemas. Ai eu trabalhava na Etec manhã e tarde, porque tinha o integrado. E fazia Análise de Sistemas à noite. (Sócrates, EN, 2018)

Ao término da graduação, em 1999, ele foi aprovado num concurso para atuar em um colégio em Campinas: “*E aí 2000 abriu o curso de Informática aqui. Ai eu transferei minha sede. Foi bem fácil, porque não tinha nenhum professor de Informática. Eu transferei e fiquei efetivo como professor de Informática aqui na Etec.*” (Sócrates, EN, 2018).

Os depoimentos aqui analisados nos sinalizam que, para esses professores, a contratação por tempo determinado não representou dificuldades, muito pelo contrário, foi a possibilidade de conhecerem a Instituição e seus modos de funcionamento, construindo experiências para se submeterem a um concurso de efetivação. Além disso, há indícios de como as condições de

trabalho no CPS favorecem a continuidade dos docentes no CPS, à espera da efetivação. Trataremos dessas questões no próximo eixo de análise.

6.2 As condições de trabalho no CPS

Neste eixo, analisamos as condições de trabalho no CPS a partir das vozes dos professores, ou seja, averiguamos como os professores lidam com as condições oficiais do CPS, como eles utilizam os recursos profissionais e como ocorrem a prática de aula com seus alunos e o relacionamento com os colegas de trabalho. Tardif e Lessard (2014, p. 111-112), ao comentarem sobre as condições de trabalho dos professores, afirmam que esse conceito

corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas de ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo. São estas mesmas variáveis que os organismos como OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico] ou Unesco [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] utilizam para fazer comparações entre os professores de diferentes países. Contudo, é importante deixar claro que essas condições não devem ser vistas unicamente como exigências que determinam unilateralmente atividade docente; elas são, do mesmo modo, recursos utilizados pelos atores para chegar a seus fins. Nesse sentido, análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos.

Com relação à contratação por tempo determinado, de modo geral, os professores relataram que os alunos não fazem distinção entre professores temporários ou efetivos. É o caso de Sócrates, que nunca sentiu qualquer tipo de exclusão ou hostilidade de outros professores por ser um contratado por tempo determinado. Inclusive, após sua indeterminação, nada mudou. No entanto, a professora Cristal (EN, 2018) contou: *“Os alunos não sabiam nada. Era coisa que ocorreu entre nós, professores, direção. Todo mundo estava meio inseguro, inclusive a diretora na época, ela não passou no concurso, entendeu?”*.

Entendemos que a temporalidade gera insegurança tanto nos alunos quanto nos professores. Mas tal situação se faz necessária, pois, como previsto no artigo 52 da Lei Complementar n.º 1044, de maio de 2008, compreende-se que a contratação por tempo

determinado, nos termos da legislação trabalhista, visa a atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. Sobre isso, Panda (EN, 2018) afirmou:

E eu acho que como professor isso não muda nada, porque, como eu disse, quando você gosta daquilo que você faz; eu acho que como professor eu gosto muito do que eu faço. É indiferente se eu estou dando aula com uma disciplina minha, dando aula com uma disciplina em que eu estou substituindo alguém, ou mesmo dando uma única aula porque eu estou tapando buraco de um professor que precisou faltar. Eu acho que a aula é igual.

Para Joaquina, os alunos sabiam de sua condição de professora por prazo determinado, isso porque a unidade na qual lecionava era nova; portanto, todos os professores que lá estavam eram temporários. Tal situação era motivo de preocupação por parte dos estudantes, que não desejavam que o professor deixasse as aulas, uma vez que se apegavam a ele.

No que se refere ao plano de trabalho docente, para Sócrates, não houve diferença entre o período em que atuou como professor contratado por prazo determinado e o momento em que se indeterminou mediante concurso. Segundo ele, o preparo da aula sempre ocorreu com o mesmo afinho e dedicação, inclusive por meio de testes que ele próprio fazia antes de incluir qualquer tarefa ou material em suas aulas, que eram majoritariamente práticas. O docente relatou também que sempre participou do planejamento conjunto das aulas, jamais foi excluído por ser um contratado como temporário e que propunha soluções para as situações de impasse encontradas. Autonomia também era um ponto positivo; os contratados por prazo determinado nunca deixaram de ser ouvidos quanto a alguma alteração física necessária no prédio, por exemplo.

Cristal disse conhecer bastante a legislação e estar sempre disponível para dirimir dúvidas e manter os professores atualizados nos assuntos pertinentes. Isso porque é muito respeitada pela equipe escolar, ocupando hoje cargo de gestão administrativa.

Por outro lado, Panda declarou que o entendimento sobre o que é o Centro *Paula Souza* para os docentes é algo deficitário. Não há informação precedente sobre o que é a instituição para que o professor a compreenda completamente, além de a instituição não fornecer dados sobre cursos de aperfeiçoamento para contratados por prazo determinado, o que faz com que o docente tome conhecimento de cursos, na maioria das vezes, por meio de seus pares e não de comunicados institucionais. Apesar de não haver entre os profissionais um ambiente de discriminação quanto ao tipo de contratação, para Panda, o CPS restringe o acesso do professor a determinadas informações de acordo com seu tipo de contratação.

Panda disse que seria necessário que houvesse melhoria na comunicação entre o Centro *Paula Souza* e as unidades escolares. Também frisou que seria necessário que houvesse, em suas reuniões pedagógicas, um momento com representante da área de RH para maior interação e conhecimento com relação à área administrativa da entidade.

Vale destacar que, ao pesquisar o *site* do CPS, foram encontradas várias informações sobre a instituição, inclusive manuais de integração para o servidor. Os professores são avisados de que essas informações estão disponíveis? Não há interesse em buscá-las?

Com relação à área de RH, Sócrates disse que os professores conhecem a existência desse órgão e sabem de seus direitos. Quando necessário, comunicam-se com o RH por *e-mail*. Como relatamos, o professor do período noturno é o que mais precisa usar esse recurso, pois tem menor contato com os funcionários desse setor, que trabalham no turno diurno e contatam esse docente para a resolução de qualquer situação necessária. Panda também asseverou que relação com a equipe do RH é muito boa. Como prova, ele sublinha que nunca tiveram problemas apontados por qualquer auditoria.

Apesar das boas experiências no CPS, Joaquina relatou que já passou por momentos desagradáveis, conforme vimos anteriormente. Uma vez sua avaliação não foi lançada no sistema pelo coordenador. Também teve uma ocasião em que foi descontado um dia de trabalho em que havia deixado aula preparada para ser ministrada aos alunos em sua ausência, como é o costume na escola. Joaquina se sentiu muito injustiçada com este último acontecimento.

Podemos pensar que o profissional comprometido com seu trabalho almeja obter bons resultados. Para isso, muitas vezes, é preciso que haja dedicação.

Como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo a sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades paraescolares ou sindicais, das associações profissionais, dos clubes esportivos para jovens, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 113)

A professora Joaquina revelou que se dedica à profissão docente. Ela realiza capacitações dentro e fora do CPS e, quando possível, convida alunos ou até mesmo ex-alunos para participar de capacitações, com propósito de promover a integração dos estudantes de ensino médio com aqueles que já atuam profissionalmente. Vejamos a fala da entrevistada:

Então, por exemplo, tem algumas capacitações que são fora do Centro; e aí eu vou participar e eu passo para eles também. Então, quem pode, a gente se encontra nessas capacitações que não são do Centro. É a mesma forma de trabalho, às vezes, algum curso na Fundacentro. Então, vira e mexe encontro meus alunos, tanto alunos quanto ex-alunos. Então, eu sempre faço essa...: “não, vem cá, vamos conversar, ele foi meu aluno, ou ele é meu aluno lá do Uirapuru antes daqui, foi meu aluno lá no Ângela.” Então, eu sempre faço essa integração, porque eu acho isso muito válido. Tanto é que eu sei que uma coisa que eu gosto muito é trazer os meus ex-alunos que estão no mercado de trabalho para conversar com os meus alunos. Eu sempre faço isso, acho que isso é importantíssimo. (Joaninha, EN, 2018)

Outro exemplo de dedicação é quando o professor Águia relatou que existia cobrança dos alunos para terem acesso às aulas de qualidade. Como a instituição não tinha condições para a aquisição de material de alto custo, Águia tinha que criar mecanismos para atender às necessidades desses alunos. De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 174), “nota-se o lado sempre bastante artesanal do trabalho docente [...] os professores preparam, por um lado, seu local de trabalho [...] por outro lado, eles constroem, preparam e organizam uma porção importante de seus instrumentos de trabalho.” Águia narrou uma conjuntura que se enquadra nessa descrição:

A gente adotava um livro, na época, que o aluno tinha que comprar. Então, tinha o outro lado: você trazia para o aluno um livro caríssimo, você tinha que justificar o porquê daquele livro. A gente fazia anotar aulas, eu anotava aula, naquela época era transparência. Era tudo com retroprojeter, desenhava, imprimia. Desenhava na lousa. E o livro, ele estava lá para o aluno como suporte técnico, suporte da aula: “gente, hoje é capítulo 1, nós vamos tocar nesse assunto.” Então, eu já vinha com o material preparado. Fora você trabalhava a lousa, fora você trabalhar transparência, retroprojeter, para chamar a atenção. E era outra clientela, né? A garotada da escola que eu trabalhei cobrava muito. A gente os preparava para o Vestibulinho mais pesado. Então, era pequeno, 80 alunos, duas salas. Então, eles tinham uma compreensão maior. A escola era bem cobrada. Então, você tinha que se melhorar. Não era chegar lá: “vou montar qualquer aula e dar aula.” (Águia, EN, 2018)

Nesse depoimento, Águia refletiu sobre a mudança no perfil de aluno que hoje frequenta o CPS. Sem dúvida, as características do corpo discente mudaram em qualquer tipo de escola, e isso exige que o professor esteja em constante formação para acompanhar as transformações da sociedade.

Os saberes dos professores são temporais e vão se modificando ao longo da carreira, a partir da diversidade de contextos, como afirmam Tardif e Lessard (2014, p. 215): “A experiência curricular baseia-se não apenas na duração, mas também na diversidade de situações vividas ao longo de sua carreira.” Isso fica evidente no relato de Sócrates:

Na faculdade, eu dava Matemática Financeira na Administração, Matemática Financeira, em Contábeis, pela minha formação de Análise e por também já ter feito a especialização em Administração. Então, eu nunca me arrependo de nada do que eu estudei, porque tudo valeu a pena..., principalmente o técnico. O técnico até hoje eu dou aula de Eletrônica Analógica pelo que eu aprendi no técnico... da Eletrônica, na Eletrônica e depois na Informática. Quando abriu o curso, eu já fui o primeiro coordenador de Informática da Etec. E depois como diretor. E agora volto como professor. É uma transição bem tranquila para mim. É até melhor. (Sócrates, EN, 2018)

O fato de os depoentes terem ministrado várias disciplinas e em diferentes séries ajudamos a fazer relação entre as diversas partes do currículo, como é o caso dos professores Águia, Joaquina e Sócrates. Ao longo da carreira, eles constroem saberes que, segundo Tardif e Raymond (2000, p. 236),

são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas, em especial, e a importância que os professores dão à experiência.

Um desses saberes diz respeito ao relacionamento com os alunos. Sócrates descreveu que o relacionamento com os alunos é saudável, respeitoso e tranquilo; diante disso, nunca teve nenhum tipo de briga. Ele declarou que na Etec a quantidade de alunos em sala de aula é menor do que a do ensino superior, fazendo com que ele dê preferência para ministrar aulas somente na Escola Técnica. Segue abaixo a fala do docente:

Por exemplo, mas há sempre um respeito muito grande dos alunos lá. Eles entram lá, já entram nessa aura aí de tranquilidade. Nós nunca tivemos problema. Eu, como diretor, em 8 anos, eu nunca expulsei nenhum aluno da Etec. Nunca precisei expulsar nenhum aluno. Nunca presenciei nenhuma briga dentro da Etec, nunca, em 8 anos de diretor. Às vezes, um empurra-empurra no médio ali, o prédio pequeno. O corredor tem 1 metro e 20 de largura, e passa 480 alunos. Então, tinha umas coisinhas simples. Mas nunca uma briga mesmo de... Então, o pessoal colabora muito. É uma turma, sempre

já entram nessa aura. A gente tem lá as normas de convivência, que são bem claras. Eles entendem perfeitamente, nós nunca tivemos nenhum problema. É muito tranquilo de trabalhar lá, muito bom. Por isso que muitos professores que depois eu acabei também convidando para ir dar aula na faculdade, mas retornavam para a Etec. Não saíam, mantinham. Mas deixavam a faculdade para ficar só com a Etec, que era mais tranquilo, menos aluno por turma. Às vezes, faculdade é 80 alunos na sala, 100. Na Etec, você tem um número menor. Há mais respeito, colaboração e assim por diante. (Sócrates, EN, 2018)

No que diz respeito ao relacionamento com os professores, Sócrates relatou o bom clima organizacional, o que se reflete na atribuição de aulas. Apesar de ela ser algo bastante individualista, em que cada um escolhe as disciplinas que quer ministrar, nunca houve qualquer discussão e, para além disso, até se divide a quantidade de aulas. O entrevistado sinalizou que mantém boa relação com os professores com quem teve aula quando estudou na Etec e que, posteriormente, tornou-se colega e amigo deles. Ele afirmou:

Por isso que eu falei: na atribuição de lá, quando eu explicava para os meus colegas do Paula Souza, eles ficavam assustados, porque nós não temos atribuição, então aquela atribuição de pôr na lousa, chamar um professor, cada um pegar. Daí às vezes, o pessoal pega, os dois primeiros pegam tudo de Biologia e larga o terceiro sem. Lá na Etec não tem. Cada um já pega a sua aula. E se acabar uma coisa, eles dividem as aulas, para não deixar a pessoa sem. Então, não tem atribuição de aula. Cada um já fica com a sua aula. Nunca teve uma briga por causa de atribuição de aula. E isso é muito bom. Isso era um exemplo que eu falava. Perguntava: “como você conseguiu chegar nisso?”. Eu falei: “Nunca chegou. Sempre foi. Então, nunca teve esse problema lá.”. Então, o cara da noite lá dá 10 aulas? Sempre deu 10 aulas. Às vezes, vai lá: “estou desempregado, preciso de mais aulinha aqui.” Aí um puxa daqui, um puxa dali, um ajuda o outro. (Sócrates, EN, 2018)

Há, portanto, um clima organizacional que possibilita a constituição de um coletivo de trabalho que tem metas em comum. Como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 224-225),

pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, essas normas não são necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola, e com a experiência de trabalho.

Os professores constroem, no cotidiano de algumas escolas, as normas e comportamentos esperados de quem atua nessa instituição. É uma construção coletiva.

No decorrer das entrevistas, os professores relataram que há uma ajuda mútua entre os docentes do CPS. Notamos que os professores depoentes se disponibilizam em ajudar outros professores; outros depoentes relataram que receberam ajuda de professores que tinham mais experiência, o que foi motivador para esse profissional. Joaquina (EN, 2018) e Águia (EN, 2018) contaram:

É aquilo, eu aprendi muita coisa sozinha, sabe? Eu sou curiosa, eu vou atrás, vou ver, descubro uma coisa, descubro outra. Então, algum site de capacitação, eu estou sempre fuçando, sempre procurando. E as coisas que eu aprendo, eu passo para eles. Às vezes, vem uma capacitação que eu sei que não é para a minha área, mas eu sei que tem um professor que, nossa, vai ser muito boa essa capacitação para ele. Então, eu falo, olha, você já olhou no site de capacitações, tem isso e isso. “Não sei como é...” Então eu ensino como é que faz. Como é que faz, pré-requisito para dar aula. “Como é que eu sei qual componente eu posso dar aula?” Então, eu vou lá, eu abro e: “olha, é assim, assado.”

Não, quando eu entrei na escola, eu auxiliei uma professora que era muito boa. Era uma professora que tinha muito conhecimento. Então, foi um desafio, foi uma coisa bem boa. É, ela era doutora na época já. Ela saiu para outro projeto. Então assim, eu só era o Águia na época. Ninguém me conhecia. Puxa o nível, né? Isso me fez estudar mais.

De acordo com Tardif e Lessard (2014, p.138),

também o auxílio profissional mútuo faz parte da tarefa dos professores, embora, geralmente, de um modo informal. É preciso incluir nessas atividades de mútua ajuda profissional apoio aos professores novos e a supervisão dos estagiários. Essas atividades, quando cumpridas com seriedade, demandam muita disponibilidade, empatia e habilidade da parte dos professores encarregados que recebem estagiários ou ajudam seus colegas.

Logo, podemos entender que os professores do CPS têm uma boa convivência com os seus colegas de trabalho. Eles têm condições desejáveis de trabalho. Eles estabelecem boas relações com os pares e com os estudantes. Para Tardif e Lessard (2014, p. 35, grifos dos autores),

o fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: *trata-se, pelo*

contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier.

Cainelli (2016), em sua dissertação, que também tem como foco professores contratados por tempo determinado, destaca que os sentimentos de felicidade, bem-estar, inserção, pertencimento e satisfação emanam no início e durante a atuação docente, principalmente em sala de aula e no relacionamento com coordenadores, colegas e alunos. No entanto, quando os docentes presenciam a saída de um colega por rescisão do contrato, bem como quando tomam conhecimento da não renovação do próprio contrato, os sentimentos se modificam, passando a ser: exclusão, tristeza, insatisfação, apreensão descontinuidade, perda, melancolia, lamentação e incompreensão. A referida pesquisa corrobora que os docentes com contrato por período determinado pretendem permanecer na instituição. Todavia, isso não foi constatado na presente pesquisa, pois a transição da contratação de determinado para indeterminado ocorreu de maneira tranquila para os participantes.

Nessas condições de trabalho coletivo, eles constituem suas identidades. Esse é o tema da próxima seção.

6.3 A constituição identitária do professor que atua no CPS

Nos dados produzidos para esta pesquisa, a partir das narrativas dos docentes, foi possível identificar que eles têm constituído sua identidade ao longo da trajetória profissional.

A identidade assume-se, assim, não como uma coisa, mas como um processo onde o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjectiva) ou externa (objectiva) nas configurações identitárias que assumimos. A perda de determinada identidade social, como, por exemplo, a identidade profissional (ser professora e assistente social), terá repercussões irremediáveis em termos da minha concepção de mim e dos outros, impelindo-me a construir uma nova história de vida, novas relações sociais e influenciando a base ou matriz da minha individualidade. Forçosamente, certas características permanecerão, mas outras surgirão e outras, ainda, desaparecerão para sempre. O “eu” que conhecia até então desapareceria e daria lugar a um outro. E desaparecia, igualmente, uma parte importante das minhas relações sociais, nomeadamente de alguns grupos de pertença e de referência. Se o meu percurso biográfico implicasse uma mudança profissional extrema, teria que me integrar em novos grupos, desempenhar novos papéis, incorporar novas histórias e reformulá-las à luz de novos contextos que implicariam uma reconstrução de identidade. (SANTOS, 2005, p. 127)

Do professor que atua no CPS, especificamente no curso técnico profissionalizante, exige-se que seja um profissional técnico, ou seja, que possua formação em área específica e atenda as exigências necessárias para lecionar tais disciplinas.

Para muitos depoentes, ser professor não era a primeira opção; foram levados pela vida, nem imaginavam ser professor, despertaram algum interesse após o contato com a docência ou tiveram dificuldades de empregabilidade. A maioria dos depoentes possui cursos técnicos; alguns têm mais de uma graduação; outros, especializações, licenciatura e mestrado. A maioria dos depoentes declarou pretensão por outra formação, mas, devido às dificuldades de ordem financeira ou de empregabilidade, tiveram que fazer outras escolhas profissionais.

Joaninha, por exemplo, após terminar a formação em Fisioterapia — curso que optou por fazer após cinco anos tentando Medicina — e mestrado na área, não conseguindo mais emprego nesse campo, iniciou outra graduação, em Letras. Em sua entrevista, ela narrou esse momento de sua vida: *“não vou procurar mais nada de Fisioterapia, porque não está dando certo. Então eu vou fazer, aí qualquer coisa eu faço licenciatura, faço bacharelado e vou dar aula.”* (Joaninha, EN, 2018).

E foi exatamente o que aconteceu quando ela fez o processo seletivo para trabalhar na Etec, iniciando sua carreira em 2010. Embora o magistério não tivesse sido sua primeira opção, ela recordou de sua aproximação positiva com a profissão:

eu acho que foi também porque minha mãe era professora, minha mãe era professora de Português para estrangeiro. Então eu já tenho uma professora dentro de casa. [...] eu sempre gostei de brincar de professora, eu sempre gostei de ensinar as outras pessoas, sempre senti que tinha essa facilidade. (Joaninha, EN, 2018)

Como afirma Dominicé (2010, p. 86-87, grifo do autor),

as pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. Visto que a narrativa não é construída como um itinerário relacional, essas pessoas não dão lugar a uma descrição detalhada. São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida. Pais, professores, amigos, “mentores”, patrões, colegas, companheiros, amantes marcam a cronologia da narrativa [...]. Na narrativa biográfica, todos que são citados fazem parte do processo de formação.

Joaninha talvez só tenha se dado conta dessa influência familiar no momento da produção da narrativa. De modo geral, os depoentes tiveram apoio e incentivo familiar para estudar. Águia (EN, 2018), por exemplo, destacou:

A minha família não estudou. Porque vieram de roça. Uma estrutura... então não estudaram. Mas minha mãe foi incentivadora de estudar. [...] A minha mãe corria atrás da gente na rua para ir estudar naquela época. Então, a minha mãe foi a grande pessoa que fomentou a estudar. A minha mãe e a minha irmã. Então a gente viu que ela acabou ajudando na formação.

Outros depoentes expuseram lembranças da escola. Panda (EN, 2018), por exemplo, ao lembrar de sua época como aluno da Etec, narrou:

Eu fui um aluno que sempre questionei muito, eu adorava perguntar. Eu era aquele aluno que o professor pedia para fazer alguma coisa, eu tentava sempre fazer um pouco mais do que aquilo. Ele falava vamos desenvolver um programa que vai somar dois números, para a gente aprender como funciona. Eu já fazia de somar, multiplicar, dividir, dar os mínimos do número, porque eu gostava, eu achava que, nossa, dá para fazer isso, então dá para fazer mais do que isso. Eu acho que isso é uma coisa que eu levo muito na vida hoje.

Panda (EN, 2018) também se referiu ao papel que os professores da Etec tiveram em sua formação:

Eu tenho um professor aqui até hoje, o professor RV, que ele olhou para mim, quando eu era aluno do técnico aqui da Etec, e falou assim: “Você é tão chato, incomodando a gente, que você vai virar professor e pior que isso, vai virar professor e vai vir dar aula aqui ainda.” E eu sempre brinco: “Praga de professor pega.” E a praga dele pegou, porque realmente eu fui, eu me graduei, eu virei professor, eu tive oportunidade de voltar para a Etec, uma ex-professora minha me avisou que ia ter processo seletivo, eu participei do processo seletivo, hoje trabalho com os meus ex-professores.

A identidade profissional não se desloca da identidade pessoal. Se Panda sempre foi um estudante questionador, hoje ele é um professor questionador. Para Bolívar (2006), a identidade profissional tem um núcleo central, aquele que é compartilhado pelos membros de um grupo profissional; e esse núcleo é relativamente estável, embora possa sofrer transformações a partir das novas exigências postas aos docentes. Como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 223, grifos dos autores),

quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização.

Sócrates (EN, 2018), por sua vez, nunca teve intenção de ser professor:

Nunca tive desde criança essa intenção. Gostava muito de Eletrônica, de construir circuito, projetos, mas professor nunca me interessei. Depois, trabalhando junto na Etec de auxiliar de laboratório, vendo os professores, aí me interessei e comecei a dar aula. Tanto que me ajudou muito, que ainda eu dou aula de Informática e de Eletrônica também.

Cristal também não tinha intenção de ser professora. Ela explicou:

Alguns amigos davam aula já. E como não havia professor de Física e nem de Matemática tão facilmente disponíveis, eles pediram para eu vir para cá: “Venha dar aula, nós estamos precisando de professor.” Conhecia o diretor na época também, que havia sido meu professor. Então, foi o professor M, ele foi meu professor, eu acho que no segundo grau, ali no ensino médio: “Não, venha para cá.” E vim. Por isso, eu acabei gostando de dar aula e acabei ficando por aqui. (Cristal, EN, 2018)

Assim como Joanhina passou por outros espaços profissionais, Sócrates e Águia circularam por outros ambientes. Sócrates, técnico em Eletrônica, cursou Análise de Sistemas, fez especialização em Administração de Empresas, formou-se no curso de licenciatura em Processamento de Dados por meio da Fatec, no Centro *Paula Souza*, e, por fim, realizou mestrado em Educação. Com isso, concluiu que sua vida estudantil “passa por tudo”, Eletrônica, Informática, Administração e Educação.

Águia, por sua vez, além do ensino profissionalizante, graduou-se em Biologia e fez pesquisa científica, mas não quis permanecer na área. Posteriormente, fez pós-graduação em Administração Escolar, Direito Ambiental, Vigilância Sanitária e Epidemiológica, e, ainda, tem mestrado em Recursos Hídricos. Águia sempre teve interesse em conhecer a área de aplicabilidade dos conhecimentos que adquiria, nunca desejou ser especialista em um só campo. Podemos dizer que ele sempre buscou sua formação intelectual, tal como defende Josso (2010, p. 317):

entendendo aqui a formação intelectual como um desenvolvimento das capacidades reflexivas, uma integração de referenciais de pensamento e de ação até então ignorados ou desconhecidos, um desenvolvimento de sua capacidade de observação e de investigação subordinada à melhoria individual e coletiva da qualidade de vida.

Não existe um “eu” pronto e definido; muito pelo contrário, o “eu” está sempre em mudança, transformando-se e constituindo-se constantemente num processo de fazer-se e refazer-se, de busca, encontro e desencontro. Trata-se de assumir a inconclusão do ser humano, na perspectiva freireana. A vida segue de acordo com o meio em que vivemos, dos grupos sociais dos quais participamos, de nossas vivências acadêmicas, políticas e econômicas, mas também tem suas raízes na formação familiar e nas escolhas que fazemos a partir de todas essas experiências. Portanto, nossa identidade é narrativo-biográfica. “A identidade profissional docente é, também, fruto de um amplo processo de socialização que culmina no exercício da profissão e na assunção da cultura profissional própria que faz com que o professor se sinta e seja reconhecido como tal.”¹⁴ (BOLÍVAR, 2006, p. 51, tradução nossa).

A identidade profissional vai sendo constituída no exercício da profissão e nas relações interpessoais que estabelecemos com os diferentes atores da escola. Uma questão que emergiu das entrevistas é a própria concepção de profissão docente.

Na fala de Panda, “*ser professor não é uma profissão, ser professor é ter um dom.*” Para ele, há pessoas que tomam a docência como um “bico”, uma tentativa de ser professor. Segundo o entrevistado, isso faz com que a aula dada não seja prazerosa, que não seja ministrada com o carinho que a educação merece. Panda também frisa que ele possui o “dom” de ser professor.

A profissão docente nos faz questionar: “o que serei eu sem meus alunos que me constroem a cada dia?” (FREITAS, 2013 p. 95). Nesse sentido, podemos pensar que o depoente caracteriza o dom como algo que vem de dentro de si, fazendo parte do processo pedagógico, e envolve a compreensão ativa e responsiva, cujo papel é definir em si qual o tipo de profissional da Educação que deseja ser. Reflitamos sobre esta afirmação de Freitas (2013, p. 95): “Escrevo este texto a partir do lugar no qual me situo: o de educadora.” Essa fala discorre sobre a importância de ser educador e assumir a profissionalidade de professor. Não se trata de dom, mas de uma profissão que exige muito investimento.

De acordo com Dubar (2012, p. 354, grifos do autor),

Há muito tempo, porém, certas atividades que proporcionam renda não são associadas a priori a essa definição “negativa”, nem por aqueles que as exercem, nem por outros. Ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato,

¹⁴ “La identidad profesional docente es, también, fruto de un largo proceso de socialización que se culmina al ir ejerciendo la profesión y asumir la cultura profesional propia que hace sentirse y ser reconocido.”

ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. Providas de um nome coletivo (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011), permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos. Fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (DUBAR, 2010b).

Panda, ao utilizar o termo *dom*, poderia estar se referindo à didática docente, pois declarou que a sala de aula é um ótimo ambiente para aprender, mas disse que, fora dela, aprende-se muito mais, porque o professor e o aluno podem tratar de assuntos que, na sala de aula, não foram mencionados por falta de tempo ou oportunidade. Dessa forma, utiliza-se de outros ambientes, além da sala de aula, para ensinar, lidar e aprender com os alunos.

Podemos inferir dos depoimentos de Panda o reconhecimento de que os saberes dos professores não são apenas os acadêmicos e cognitivos, mas são também os da existência, visto que o professor atua com aquilo que ele experienciou. Ele pensa a partir de sua história de vida, com seus aspectos emocionais, afetivos, pessoais.

O professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar, por exemplo, em sua memória, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um “sujeito existencial” [...], uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235, grifos dos autores)

Recair sobre nós as expectativas do outro não nos limita a transmitir conhecimento, porque ser professor é muito mais amplo. Ser professor é assumir que temos a responsabilidade pela transformação da sociedade, na qual as melhorias econômicas, políticas, sociais só virão para um povo culto, ou seja, que sabe o que precisa e sabe cobrar por isso. Como afirma Marcelo (2009, p. 115), “a docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar

cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas.”

Além do compromisso político, a identidade profissional também requer a apropriação de um repertório de saberes para o exercício da docência. Tardif (2014) nos leva a pensar sobre os vários saberes que compõem o repertório do conhecimento profissional. Tais saberes contribuem na construção identitária dos docentes, pois incluem os saberes pessoais, os da formação profissional, os da experiência, além dos instrumentais (livros, apostilas, programas etc.).

Em relação ao lugar de aquisição dos saberes profissionais dos professores, esse processo não se restringe ao presente. Isso se deve ao conhecimento adquirido no contexto da vida pessoal, a sua trajetória escolar e ao percurso profissional serem constitutivos da identidade profissional do docente.

Nesse sentido, devem ser considerados os processos de socialização, pois, para Tardif (2014), o histórico familiar, a formação, o ambiente de trabalho e a relação com os colegas contribuem para os saberes profissionais e justificam suas ações na docência. Marcelo (2009, p. 112, grifos do autor) afirma:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

A Entrevista Narrativa possibilita uma resposta a essa pergunta, pois, no momento de sua realização, o depoente reflete sobre sua trajetória, dá ao pesquisador pistas de como foi seu processo e atribui sentidos a sua experiência. No caso deste estudo, cada depoente narrou como foi essa trajetória, contou quais os acontecimentos que foram marcantes; e, mesmo aqueles que aderiram à profissão por contingências da vida, foram se identificando com a docência.

De acordo com Santos (2005, p. 130),

a socialização é, neste ponto de vista, um processo de construção identitária amplificado não só pela família ou pela escola, mas, de igual modo, pelo indivíduo que negocia e reinterpreta os vários sistemas tipificados, opções de conduta, ambivalências em sentimentos de pertença e referência, definindo uma identidade pessoal e uma forma singular de se mover e ler a realidade social.

Contrariando nossas expectativas iniciais no que diz respeito à contratação por tempo determinado, constatamos que essa condição não significou um entrave para a constituição profissional, conforme discutido no eixo 1. Todos os professores afirmaram que a modalidade de contrato não interferiu em suas trajetórias profissionais. Atuar como temporário representou uma fase de aprendizagem até mesmo para ser aprovado no concurso por prazo indeterminado. Águia (EN, 2018), por exemplo, afirmou:

Você tem esperança de algum concurso entrar. Olhando isso pelo lado de um indeterminado: “Agora eu concurrei, estou de boa, não quero mais nada.” São casos e casos, como também existem casos e casos de determinados. Teve determinados lá que não ficaram, porque jogaram a chance fora. Não sei se para ele era uma chance ou não. Para mim, era. Então, eu a abracei e falei: “é aqui que eu vou ficar. É aqui que eu vou mostrar meu trabalho.”

Para a maioria desses professores, o repertório de saberes foi constituído no exercício da profissão, visto que nem todos tiveram uma formação voltada ao magistério. A aprendizagem para a docência ocorre, muitas vezes, pela observação, como aponta Marcelo (2009, p. 116): “Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro.” Há uma imersão no contexto de trabalho bem antes do início do exercício da atividade profissional.

Há também que se considerar se a escola na qual se atua possibilita essa constituição. Águia (EN, 2018), ao lembrar de seu início na escola, disse:

Então, você sabia que todo mundo estava engajado no projeto. Você chamava um projeto? Vamos trazer. Porque todo mundo tinha interesse em ficar. E a gestão que eu trabalhei sempre foi uma gestão aberta. Ela sempre deu possibilidades de construir. Era só construir com responsabilidade. Tinha gente que tinha muita responsabilidade, era uma escola nova, que estava crescendo.

Joaninha (EN, 2018) também fez menção a seu início de carreira na instituição:

Então, a primeira coisa é passar no processo seletivo ou passar no concurso, a segunda é você montar a aula. Então, você chega com aquele papel que a unidade te dá, com todas as... Minha Etec é base tecnológica, desculpa, o componente curricular, não é. Então, eu falo: “Beleza, e agora?” Ai eu sentei, fui pegando livro, indo para a biblioteca, que adoro uma biblioteca; então, eu fui tudo em cima de biblioteca, sites, peguei artigos e fui montando. É óbvio que, quando você entra, o seu primeiro semestre nunca vai ser legal, nunca. Por quê? Porque, embora você já esteja acostumada a dar aula há oito anos, é sempre uma novidade, é sempre diferente, porque, vamos dizer assim, até você preparar uma aula... A aula que eu preparei, por exemplo, o ano passado, se eu der a mesma aula na mesma disciplina para uma turma este semestre, ela é diferente, não adianta. Então, voltando como é que eu fui preparando. Eu preparei do jeito que eu gostaria de receber as informações, do jeito que eu gostaria de ser ensinada. Então, sempre que eu pego um tema, eu vou a fundo, eu leio, vejo o que dali é importante, que eu acho que tem a ver, a ligação com o curso no qual eu estou dando aula.

Nesse processo, a professora vai se constituindo, evidenciando que a identidade profissional não é estática. Marcelo afirma (2009, p. 114): “A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam.” Os professores vão aprendendo com os alunos, com os pares, buscando por cursos de formação continuada e vão se constituindo docentes do CPS. “Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina.” (MARCELO, 2009, p. 118).

Podemos dizer que Panda gostou da ideia de lecionar. Sócrates adora estar em sala de aula, pois ressalta as interações possíveis entre alunos e professores. Joaquina se sente realizada e acredita ter encontrado sua profissão. Cristal lembrou que tinha uma relação muito boa com outros professores. Por fim, Águia disse que não basta dar qualquer aula, é necessário ministrar uma aula sempre melhorada. Em síntese, os depoentes demonstraram satisfação e respeito pela profissão docente e revelaram indícios de como se constituíram docentes no exercício da profissão e nas relações com o outro — professores e alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este relatório, muito embora saibamos que um trabalho nunca está efetivamente concluído, porque somos sujeitos inacabados (FREIRE, 2019). Com isso, tenho consciência de que o texto produzido até o momento pode estar inconcluso e necessitar de novas complementações. Por ora, uma etapa se conclui.

Para este momento de apresentação dos principais resultados, reflexões e conclusões, elenco três eixos. No primeiro, retomo a trajetória da pesquisa e os principais achados. No segundo, descrevo o que significou a pesquisa para mim. No terceiro, proponho outras possibilidades de investigação.

7.1 Retomando a trajetória da pesquisa e os principais achados

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de contratação docente para a rede estadual paulista de ensino técnico profissional a partir das vozes de professores que vivenciaram as modalidades contratuais determinada e indeterminada. Os objetivos específicos foram: 1. entender as condições de contratação de docentes nas escolas técnicas do Centro *Paula Souza*; 2. conhecer como o depoente percebe as relações humanas estabelecidas no ambiente de trabalho escolar e identificar suas razões para a permanência na instituição; 3. buscar indícios da constituição da identidade desse profissional a partir da experiência por ele vivida e constatada na prática docente. Neste momento de finalização do trabalho, vamos retomar esses propósitos tendo em vista a análise realizada.

As inquietações iniciais envolviam compreender como se dava o processo de contratação docente para a rede estadual paulista de ensino técnico profissional a partir das vozes de professores que vivenciaram as duas modalidades de contratação. Desse modo, era propício saber se havia diferenças no bem-estar dos professores, nas relações interpessoais, no comprometimento com o ensino, pois sabemos que, se há duas modalidades de contratação — determinada e indeterminada —, é possível que, por elas serem diferentes, houvesse implicações nas ações dos professores, o que constituiu minha hipótese inicial. Além disso, no decorrer da pesquisa, era apropriado compreender qual o motivo de os professores quererem permanecer na instituição.

O próprio critério de seleção dos depoentes desta pesquisa era voltado para esse questionamento, visto que todos passaram pelos dois tipos de contratação. No entanto, diferentemente dos resultados da investigação de Cainelli (2016), identificamos que, para todos

os docentes entrevistados, os tipos de modalidade de contratação não interferiram de modo algum no comprometimento de ensinar, tampouco nas relações humanas estabelecidas no ambiente de trabalho.

Todos os professores são comprometidos com a educação profissional, e há uma grande preocupação em ministrar os conteúdos de maneira que o aluno se aproprie deles da melhor forma possível. Por isso, no decorrer da prática docente, eles adquirem saberes para lidar com as questões atuais do ensino técnico, que envolve estudantes que buscam ingressar no mundo do trabalho.

Dessa forma, atingi o primeiro objetivo desta pesquisa: conhecer as condições de contratação de docentes nas Escolas Técnicas do Centro *Paula Souza*. Todos os docentes narraram com detalhes como foi o processo de contratação, primeiro como determinados e, posteriormente, como efetivos por meio de concurso. A permanência na vaga como temporários, para eles, foi um caminho para a efetivação. A maioria não tinha intenção de ser professor, mas, ao ingressar no CPS, aderiu à profissão e se empenhou para conseguir nela permanecer. Os saberes necessários ao exercício da prática docente foram sendo construídos na relação com os alunos e os colegas das unidades onde atuam.

O que levou esses docentes a permanecer na instituição até o processo de efetivação foram as condições de trabalho. Em todos os depoimentos, constatei o quanto eles se sentem bem no CPS e construíram boas relações interpessoais. O fato de serem temporários não interferiu nas relações estabelecidas. Alguns narraram sobre o trabalho coletivo que desenvolvem e o quanto aprendem com o outro. Contaram também sobre os desafios que enfrentam diante do novo perfil de aluno que chega ao ensino médio. No entanto, não posso desconsiderar que são alunos que se submeteram a um rigoroso processo seletivo, com muitos candidatos por vaga, o que significa que as escolas do CPS trabalham com um perfil privilegiado de estudantes. Há que se levar em conta que a sociedade está em constante transformação, e os adolescentes e jovens também. Isso coloca os professores em contínuos desafios de seguir aprimorando suas práticas e ampliando seu repertório de saberes, que vão além dos acadêmicos. Ao identificar essas condições nos depoimentos dos professores, atingi o segundo objetivo da pesquisa: conhecer como o depoente percebe as relações humanas estabelecidas no ambiente de trabalho escolar e identificar suas razões para a permanência na instituição.

Em que pese a identidade pessoal não se separar da profissional, há que se considerar que a última está ligada ao mundo do trabalho. No caso dos professores do CPS, a maioria desses profissionais é composta por técnicos que aderiram à docência e, no decorrer do tempo,

constituíram-se como docentes. Nas histórias de Panda, Cristal, Joaquina, Sócrates e Águia, identifiquei suas relações familiares, suas escolhas e suas buscas pela profissão e pela estabilidade profissional. Sócrates e Joaquina fizeram licenciatura, já Cristal, Panda e Águia não. Mas todos aderiram à profissão, passando pela socialização profissional (DUBAR, 2012), e foram edificando sua identidade docente no trabalho no CPS. Adquiriram saberes pragmáticos (TARDIF; RAYMOND, 2000) que lhes permitem desempenhar suas funções como professores. Atingi, assim, o terceiro objetivo de pesquisa: buscar indícios da constituição da identidade desse profissional a partir da experiência por ele vivida e percebida na prática docente. Nesse movimento de interação ao ensinar e aprender com os alunos, consigo mesmo e, de modo geral, com o outro, o processo de identidade profissional forma-se nos professores do CPS. Eles se sentem com *status* (TARDIF; LESSARD, 2014) por fazer parte do corpo docente do CPS.

Nessas considerações anteriores, está a resposta à questão de investigação: “Como os professores técnicos se percebem como profissionais na condição de contratação por prazos determinado e indeterminado e como se constituem como docentes na Instituição?”. Posso dizer que são professores que se sentem realizados na instituição e buscam construir projetos coletivos. Eles assumem a identidade como docentes e percebem uma identidade profissional institucional.

Todo o exposto, porém, contraria minha hipótese inicial. Assim, chego à conclusão de que ser contratado por tempo determinado não causa constrangimento algum aos professores.

7.2 Os significados que encontro na pesquisa

No início desta pesquisa de mestrado, não me vinha à mente as reviravoltas que estavam por vir em minha vida. Foi um processo de construção e reconstrução.

Em minha trajetória de vida, após vários acontecimentos, consegui uma oportunidade de emprego na área administrativa do Centro *Paula Souza*, e, obviamente, o desejo de ensinar reacendeu em mim. Penso que a vida me proporcionou essa grata oportunidade de estar na sala de aula.

No início de minha prática, eu preparava as aulas com a máxima dedicação. Por outro lado, não tinha domínio do pensar certo (FREIRE, 2019), ou seja, eu tinha o conhecimento técnico, mas ainda precisava tramitar do pensamento ingênuo para o pensamento crítico, afinal, estava no início da profissão de educadora.

Quando era professora iniciante, sem nenhuma experiência da prática docente, sentia responsabilidade em lecionar da melhor forma possível e intervir de uma maneira adequada, de

forma que pudesse prover significado a meus alunos. Eu sabia que o aluno da educação profissional busca conhecimento técnico.

Assim como meus colegas, a intenção é ensinar o que temos de experiência profissional e, concomitante, aprender com os alunos, que carregam consigo suas histórias de vida, suas experiências, suas e nossas inquietações. Nesse movimento de interação, refletimos sobre o real sentido de nossas vidas.

Como visto no caso dos entrevistados, participei de um processo seletivo em uma das escolas técnicas da rede do CPS e fui aprovada como professora de ensino médio e técnico por prazo determinado. Posteriormente, por meio de concurso público, tive meu contrato de trabalho alterado para prazo indeterminado. Em ambas as situações, assim como meus colegas relataram, não percebia diferença alguma nas relações interpessoais, no comprometimento com o ensino e, principalmente, no querer bem dos alunos. No entanto, considerei oportuno conhecer as condições de contratação de docentes nas escolas técnicas do Centro *Paula Souza* a partir das vozes de outros docentes, principalmente quando assumi cargo administrativo e conheci as diferenças entre ser contratado por prazo determinado e indeterminado e questioneei se isso interferia no trabalho dos professores e produzia diferenças nas relações com os pares e os alunos.

Logo, compreendi, no decorrer desta pesquisa, que a docência é algo muito mais amplo, pois abrange a construção da identidade do docente, a reflexão crítica sobre a prática. O ensino exige pesquisa e respeito aos saberes dos alunos. Além disso, o clima organizacional existente nas unidades do CPS — pelo menos nas que atuam os depoentes desta pesquisa — é de respeito mútuo e trabalho coletivo, o que minimiza ou até elimina possíveis diferenças nas relações interpessoais.

7.3 Outras possibilidades de investigação

Ao considerar as discussões e os conceitos teóricos que embasaram esta pesquisa, compreendo que a contratação por prazo determinado, nas vozes dos depoentes, não tem implicações desfavoráveis, como se pensou nas inquietações iniciais, devido à instituição possuir uma atrativa carreira docente e um ambiente favorável de trabalho. O plano de carreira docente veio com o advento da Lei Complementar n.º 1.044/2008, alterada pela Lei Complementar n.º 1.240/2014, ou seja, após 39 anos da aquisição de um plano de carreira para

uma instituição com mais de 20 mil servidores. Logo, supomos que houve vários esforços para essa conquista, ressaltando que o CPS se empenhou por considerar relevante a classe docente.

Constato que, desde o ingresso dos docentes na instituição, a intenção é participar do concurso público e efetivar-se no emprego público de professor de ensino médio e técnico. Isso porque, além do plano de carreira atrativo, o Centro *Paula Souza*, a partir de 1969, obteve autonomia e, apesar de estar vinculado à Secretaria de Desenvolvimento, possui autonomia, que dá oportunidade de diversificar e atender às necessidades dos alunos que buscam educação profissional. Para isso, a instituição faz estudos de desenvolvimento regionais que visam a disponibilizar adequadas ofertas para o mundo de trabalho de acordo com cada região ou município do estado de São Paulo.

Como utilizei as Entrevistas Narrativas para a produção de dados, pude compreender sua potencialidade para pesquisas que se propõem a ouvir o professor. Por meio das narrativas, é possível se reconhecer no outro, pensar no outro, desenvolver-se com e pelo outro. Ao ouvir o outro, ouvia e me reconhecia em minha própria história de vida. Assim, defendo que pesquisas com narrativas possibilitam um olhar mais subjetivo e sensível com os professores.

No entanto, em nenhuma das entrevistas, emergiu a questão de alunos de inclusão, nem mesmo de professores com deficiência, pois divulgou-se para todas as unidades de ensino do CPS a criação da Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Será que isso não se constitui um desafio para os professores? Como tem sido a acolhida desses alunos? Nas unidades da rede, há professores com deficiência? Como foi a recepção deles? Assim, uma possível continuidade para a investigação ou proposta para as próximas pesquisas seria compreender em que condições a instituição recebe alunos e professores com deficiência.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram encontrados no *site* do CPS atos normativos que possibilitaram acesso a algumas legislações da instituição, tais como: a criação do CPS; a vinculação dele à Secretaria de Desenvolvimento (SD) e à Unesp; a criação das Escolas Técnicas; a integração dos colégios industriais ao CPS; e a transferência de algumas unidades da SE para ele. Porém, não encontramos a história narrada do CPS; portanto, outra possibilidade de investigação é gerar um centro de memórias do CPS que possa ser acessado, inclusive por meio digital, pelos leitores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António (org.). **Organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 125-126.

CAINELLI, Clivia Martins de Oliveira. **Professores contratados por tempo determinado: sentimentos de um inquilinato docente**. 2016. 187 f. Orientador: Rosiley Aparecida Teixeira. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CARVALHO, Renato Magalhães de. **As condições do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Câmpus Machado: em foco os professores de matemática e de informática**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Quem é quem**. São Paulo, [20--]. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/quem-e-quem/>. Acesso em: 3 maio 2018.

_____. Unidade de Recursos Humanos. **Manual de recursos humanos**. São Paulo: URH/CEETEPS, 2016. Disponível em: <https://www.urhsistemas.cps.sp.gov.br/urhmv/Admissao/Anexos.aspx>. Acesso em: 10 maio 2018.

CETEC. **Banco de Dados da Cetec**. São Paulo, 2008. Disponível em: www.cpscetec.sp.gov.br. Acesso em: 15 nov. 2019.

CONTRERAS, Domingo José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 27, n. 3, p. 125-136, sep./dic. 2013.

CENTRO PAULA SOUZA. **Cursos oferecidos nas Etecs**. São Paulo: CPS, [20--]a. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/cursos-oferecidos-nas-etecs/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. **Mapa SP:** Etec e Fatec. 2019. 1 mapa. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/wpcontent/uploads/sites/1/2019/03/2019_mapa_sp_etec_fatec.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. **Missão, visão, valores, objetivos e diretrizes.** São Paulo: CPS, [20--]b. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. **Sobre o Centro Paula Souza.** São Paulo: CPS, [20--]c. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

_____. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL. **Dúvidas frequentes:** o que vem a ser o Sistema de Pontuação Acrescida. São Paulo, [20--]. Disponível em: <https://www.vestibulinhoetec.com.br/duvidas-frequentes/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In*: _____. **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 95-106.

HENGENMÜHLE, Adelar. **Formação de professores:** da função de ensinar ao resgate da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Tradução: Albino Pozzer. Coordenação: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis: 2005. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2004. p. 11-28.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa em formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: 2010.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Revista Interações**, Santarém, n. 8, p. 123-144, 2005.

SANTOS, João Batista Silva dos. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária**. 2016. 134 f. Orientadora: Maria Angelica Pedra Minhoto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [20--]a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>. Acesso em: 3 maio 2018.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 1.418, de 10 de abril de 1973**. Dá denominação ao Centro Estadual de Educação Tecnológica e altera a constituição de seus cursos. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [20--]b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1973/decreto-1418-10.04.1973.html>. Acesso em: 3 maio 2018.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 18.421, de 5 de fevereiro de 1982**. Altera as denominações e integra unidades escolares no Centro Estadual da Educação Tecnológica “Paula Souza” e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [20--]c. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1982/decreto-18421-05.02.1982.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993**. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” - CEETPS e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [20--]d. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1993/decreto-37735-27.10.1993.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 49.602, de 13 de maio de 2005**. Institui e disciplina o Sistema de Pontuação Acrescida, para afrodescendentes e egressos do ensino público (fundamental e médio), nos exames seletivos para ingresso nas Escolas Técnicas Estaduais - ETECs e nas Faculdades de Tecnologia – FATECs, pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2005/decreto-49602-13.05.2005.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto Nº 55.209, de 18 de dezembro de 2009. . Institui o Sistema de Gestão Integrada de Recursos Humanos e de Folha de Pagamento - Gestão Integrada RH-Folh@, no âmbito da administração direta e das autarquias, define competências e dá providências correlatas. **Diário Oficial do estado de São Paulo**: seção I, São Paulo, v. 119, n. 237, p. 3, 19 dez. 2009. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2009%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fdezembro%2f19%2fpag_0003_6ENLTEMA85Q5Se8QGB4C1NR4CA6.pdf&pagina=3&data=19/12/2009&caderno=Executivo%20I&paginaordena cao=100003. Acesso em: 11 jun. 2019.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto Nº 60.449, de 15 de maio de 2014. **Diário Oficial do estado de São Paulo**: seção I, São Paulo, v. 124, n. 90, p. 1, 16 maio 2014. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20140516&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em: 3 maio 2018.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 60.089, de 23 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre a implementação do Sistema de Gestão Integrada de Recursos Humanos e de Folha de Pagamento - Gestão Integrada RH-Folh@, no âmbito da administração direta e das autarquias, instituído pelo Decreto nº 55.209, de 18 de dezembro 2009, e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [2014]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2014/decreto-60089-23.01.2014.html>. Acesso em: 3 maio 2018.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto nº 61.155, de 5 de março de 2015. **Diário Oficial do estado de São Paulo**: seção I, São Paulo, v. 125, n. 43, p. 1, 6 mar. 2015. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2015%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f06%2fpag_0001_4BV74Q4JPUMPIe29KK9DHGAF9GA.pdf&pagina=1&data=06/03/2015&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100001. Acesso em: 15 jun. 2019.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 125, de 18 de novembro de 1975**. Cria a carreira de Pesquisador Científico e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1975/lei.complementar-125-18.11.1975.html>. Acesso em: 26 dez. 2019.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008**. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” - CEETEPS. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [2017]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/alteracao-lei.complementar-1044-13.05.2008.html>. Acesso em: 3 maio 2018.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.240, de 22 de abril de 2014**. Altera a Lei Complementar n. 1044, de 2008, que institui o Plano de carreiras, de Empregos públicos e Sistema Retribuítorio dos servidores do CEETEPS e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [2018]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2014/alteracao-lei.complementar-1240-22.04.2014.html>. Acesso em: 3 maio 2018.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.343, de 26 de agosto de 2019**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2019/lei.complementar-1343-26.08.2019.html>. Acesso em: 9 set. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976**. Cria a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [20--]e. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-952-30.01.1976.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 16.309, de 4 de dezembro de 1980. Integra unidades escolares no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” e dá providências correlatas. **Diário Oficial do estado de São Paulo**: São Paulo, ano XC, n. 232, p. 7, 5 dez. 1980. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19801205&Caderno=Poder%20Executivo&NumeroPagina=7>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SÃO PAULO. Deliberação CEE nº 162, de 13 de novembro de 2018. Fixa Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do estado de São Paulo**: seção I, São Paulo, v. 128, n. 213, p. 30, 13 nov. 2018. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2018%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fnovembro%2f13%2fpag_0030_d6ef405e5998105e5af0a211db3619aa.pdf&pagina=30&data=13/11/2018&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100030. Acesso em: 27 dez. 2019.

SÃO PAULO. Deliberação CEETEPS nº 003, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Diário Oficial do estado de São Paulo**: seção I, São Paulo, v. 123, n. 161, p. 91, 28 ago. 2013. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2013/executivo%2520secao%2520i/agosto/28/pag_0091_85FOPL1ULL18SeA6P1UG1MJQ6QC.pdf&pagina=91&data=28/08/2013&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100091. Acesso em: 3 maio 2018.

SÃO PAULO. **Deliberação CEETEPS nº 8, de 2 de agosto de 2007**. Define a aplicação do Sistema de Pontuação Acrescida, para afrodescendentes e egressos do ensino público, nos exames seletivos para ingresso nas unidades de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo, [2007]. Disponível em:

<https://fatweb.s3.amazonaws.com/vestibularfatec/documentos/deliberacao-8-2007.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

SÃO PAULO. Deliberação CEETEPS nº 41, de 09-08-2018. Dispõe sobre a admissão por tempo determinado de Professor de Ensino Médio e Técnico, para as Escolas Técnicas Estaduais - ETECs, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, mediante Processo Seletivo Simplificado, para formação de cadastro de docentes, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. **Diário Oficial do estado de São Paulo**: seção I, São Paulo, v. 128, n. 157, p. 67, 23 ago. 2018. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2018%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fagosto%2f23%2fpag_0067_0d5e2fff50944b41047ea2454d21446a.pdf&pagina=67&data=23/08/2018&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100067. Acesso em: 27 nov. 2018.

SÃO PAULO. Indicação CEE Nº 157/2016. Revoga os termos da Indicação CEE 53/2005 e oferece orientações ao Sistema Estadual de Ensino a respeito da qualificação necessária aos docentes para ministrar aulas nas disciplinas do currículo da Educação Básica. **Diário Oficial do estado de São Paulo**: seção I, São Paulo, v. 126, n. 243, p. 30, 28 dez. 2016. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2016%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fdezembro%2f28%2fpag_0030_DC69JN387PI8KeFSJV0KT9GFU4T.pdf&pagina=30&data=28/12/2016&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100030. Acesso em: 27 dez. 2019.

SÃO PAULO. Resolução SFP 43, de 30 de abril de 2019. Dispõe sobre a convocação de servidor para atuar junto à Comissão de Execução e Desenvolvimento, de que trata o Decreto 60.089, de 23-01-2014, com nova redação dada pelo Decreto 61.155, de 05-03-2015. **Diário Oficial do estado de São Paulo**: seção I, São Paulo, v. 129, n. 82, p. 11, 1 maio 2019. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2019%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmaio%2f01%2fpag_0022_21ab435d33fb45b675cf5304700e9e18.pdf&pagina=22&data=01/05/2019&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100022. Acesso em: 9 set. 2019.

SOUZA, Artur Gomes de. **Professor Temporário**: situações da docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011/2017). 2018. 200 f. Orientador: Fabio

Machado Pinto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batissta Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 1, n.2, p. 194-201, jul./dez. 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução Unesp nº 73, de 27 de novembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Técnicos e Administrativos do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. São Paulo: CPS, [2014]. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cgd/nucleo-de-documentacao/para-o-centro-paula-souza/estatuto-ceeteps.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

APÊNDICE A – Criação das Etec do CPS

CRIAÇÃO DAS UNIDADES				
ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO				
MUNICÍPIO	NOME	ANO	CRIAÇÃO	DENOMINAÇÃO UNIDADE
Americana	Escola Técnica Estadual (Etec) de Americana	1980	Decreto n.º 16.309, de 04/12/1980	Decreto n.º 19.403, de 20/08/1982
Campinas	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Conselheiro Antônio Prado</i>	1980	Decreto n.º 16.309, de 04/12/1980	Decreto n.º 19.403, de 20/08/1982
Jundiaí	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Vasco Antonio Venchiarutti</i>	1980	Decreto n.º 16.309, de 04/12/1980	Lei n.º 4.237, de 12/09/1984
Mococa	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>João Baptista de Lima Figueiredo</i>	1980	Decreto n.º 16.309, de 04/12/1980	Decreto n.º 19.403, de 20/08/1982
São Bernardo do Campo	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Lauro Gomes</i>	1980	Decreto 16.309, de 04/12/1980	Decreto n.º 19.403, de 20/08/1982
São Caetano do Sul	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Jorge Street</i>	1980	Decreto n.º 16.309, de 04/12/1980	Decreto n.º 19.403, de 20/08/1982
São Paulo (Mooca)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Camargo Aranha</i>	1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982
São Paulo (Ipiranga)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Genúlio Vargas</i>	1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982
Santo André	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Júlio de Mesquita</i>	1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982
Mogi das Cruzes	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Presidente Vargas</i>	1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982
Sorocaba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Fernando Prestes</i>	1982	Decreto 18421, de 05/02/1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982
Sorocaba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Rubens de Faria e Souza</i>	1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982	Decreto n.º 18.421, de 05/02/1982
São Paulo (Bom Retiro)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Bom Retiro (ETESP)	1988	Decreto n.º 28.217, de 29/02/1988	-
Taquaritinga	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Adail Nunes da Silva</i>	1988	Decreto n.º 29.099, de 03/11/1988	Lei n.º 6.859, de 22/05/1990
São Paulo (Casa Verde)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Albert Einstein</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Araras	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prefeito Alberto Feres</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Orlândia	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Alcídio de Souza Prado</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Guaratinguetá	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Alfredo de Barros Santos</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Osvaldo Cruz	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Amim Jundi</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Andradina	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Sebastiana Augusta de Moraes</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Araraquara	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Anna de Oliveira Ferraz</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Batatais	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Antonio de Pádua Cardoso</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Marília	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Antonio Devisate</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Presidente Prudente	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Dr. Antonio Eufrásio de Toledo</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Igarapava	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Antonio Junqueira da Veiga</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
São Paulo (Penha)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Aprígio Gonzaga</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Santos/Baixada Santista	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Aristóteles Ferreira</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Rio Claro	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Armando Bayeux da Silva</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Votuporanga	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Frei Arnaldo Maria de Itaporanga</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Cabrália Paulista	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Astor de Mattos Carvalho</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-

Paraguaçu Paulista	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Augusto Tortorelo Araújo</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Barra Bonita	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Comendador João Rays</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
São Paulo (Vila Leopoldina)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Basilides de Godoy</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Jundiaí	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Benedito Storani</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Campinas	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Bento Quirino</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Cachoeira Paulista	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Marcos Uchôas dos Santos Penchel</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	Lei n.º 13.543, de 08/05/2009
São Paulo (Brás/Pari)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Carlos de Campos</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Franca	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Carmelino Correa Junior</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Espirito Santo do Pinhal	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Carolino da Motta e Silva</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Jacareí	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Cônego José Bento</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Taquarivaí	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Dario Pacheco Pedroso</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Itapeva	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Demétrio Azevedo Júnior</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Botucatu	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Domingos Minicucci Filho</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Dracena	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Carmelina Barbosa</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Itapetininga	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Edson Galvão</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Catanduva	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Elias Nechar</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Adamantina	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Eudécio Luiz Vicente</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Piracicaba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Cel. Fernando Febeliano Costa</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
São Simão	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Francisco dos Santos</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Rancharia	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Deputado Francisco Franco (Chiquito)</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Casa Branca	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Francisco Nogueira de Lima</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Mococa	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Francisco Garcia</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
São Paulo (Pinheiros)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Guaracy Silveira</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Cafelândia	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Helcy Moreira Martins Aguiar</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Adamantina	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Engenheiro Herval Bellusci</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
São Paulo (Vila Guilherme)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Horácio Augusto Silveira</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Ilha Solteira	Escola Técnica Estadual (Etec) de Ilha Solteira	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Ourinhos	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Jacinto Ferreira de Sá</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Amparo	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>João Belarmino</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Pindamonhangaba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>João Gomes de Araújo</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Penápolis	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>João Jorge Geraiassate</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Jaú	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Joaquim Ferreira do Amaral</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Rio das Pedras	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. José Coury</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Cerqueira César	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prefeito José Esteves</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Jales	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. José Luiz Viana Coutinho</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Ribeirão Preto	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>José Martimiano da Silva</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Monte Aprazível	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Padre José Nunes Dias</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-

São Paulo (Vila Prudente)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>José Rocha Mendes</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Cruzeiro	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. José Sant'Ana de Castro</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Franca	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Júlio Cardoso</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Miguelópolis	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Laurindo Alves de Queiroz</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Quatá	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Luiz Cesar Couto</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Cândido Mota	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Luiz Pires Barbosa</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Caçapava	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Machado de Assis</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Santa Rita do Passa Quatro	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Manoel dos Reis Araújo</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Santa Cruz do Rio Pardo	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Orlando Quagliato</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	Lei n.º 9.679, de 14/05/1997
São Paulo (Tatuapé)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Martin Luther King</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Itu	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Martinho Di Ciero</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Mirassol	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Matheus Leite de Abreu</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Garça	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Monsenhor Antonio Magliano</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Iguape	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Eng.º Agr. Narciso de Medeiros</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Jaú	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Urias Ferreira</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
São Carlos	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Paulino Botelho</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Vera Cruz	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Paulo Guerreiro Franco</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Garça	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Deputado Paulo Ornellas Carvalho de Barros</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
São Joaquim da Barra	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Pedro Badran</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Assis	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Pedro D'Arcadia Neto</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Mogi Mirim	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Pedro Ferreira Alves</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Ipaussu	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Pedro Leme Brizolla Sobrinho</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
São José do Rio Preto	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Philadelpho Gouvea Netto</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Presidente Venceslau	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Milton Gazzetti</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	Lei n.º 14.661, de 26/12/2011
Itatiba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Rosa Perrone Scavone</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Tatuí	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Sales Gomes</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
São Manuel	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dona Sebastiana de Barros</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Matão	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Sylvio de Mattos Carvalho</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Limeira	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Trajano Camargo</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Mongaguá	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Adolpho Berezin</i>	1993	Decreto n.º 38.309, de 30/12/1993	Lei n.º 9.275, de 19/12/1995
Barretos	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Cel. Raphael Brandão</i>	1994	Decreto n.º 39.623, de 02/12/1994	-
Leme	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Deputado Salim Sedeh</i>	1993	Decreto n.º 37.735, de 27/10/1993	-
Hortolândia	Escola Técnica Estadual (Etec) de Hortolândia	2002	Decreto n.º 47.317, de 13/11/2002	-
São Roque	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Roque	2002	Decreto n.º 47.318, de 13/11/2002	-
Santa Bárbara D'Oeste	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Dr. José Dagnoni</i>	2002	Decreto n.º 47.316, de 13/11/2002	Lei n.º 11.611, de 29/12/2003
São Paulo (Guaianazes)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Guaianazes	2004	Decreto n.º 48.432, de 07/01/2004	-
Santos/Baixada Santista	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dona Escolástica Rosa</i>	2004	Decreto n.º 48.456, de 20/01/2004	Decreto n.º 48.992, de 28/09/2004

Birigui	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Doutor Renato Cordeiro</i>	2005	Decreto n.º 49.644, de 01/06/2005	Lei n.º 13.669, de 10/09/2009
Capão Bonito	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Celso Charuri</i>	2005	Decreto n.º 49.645, de 01/06/2005	-
Taubaté	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Geraldo José Rodrigues Alckmin</i>	2005	Decreto n.º 49.686, de 13/06/2005	Decreto n.º 50.986, de 21/07/2006
Mauá	Escola Técnica Estadual (Etec) de Mauá	2005	Decreto n.º 50.458, de 29/12/2005	-
São Paulo (Zona Sul)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Carolina Carinhato Sampaio</i>	2006	Decreto n.º 50.626, de 30/03/2006	Lei n.º 16.911, de 28/12/2018
Bauru	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Rodrigues de Abreu</i>	2006	Decreto n.º 50.625, de 30/03/2006	-
Tupã	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Massuyuki Kawano</i>	2006	Decreto n.º 50.621, de 30/03/2006	Decreto n.º 51.455, de 29/12/2006
Fernandópolis	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Armando José Farinazzo</i>	2006	Decreto n.º 50.628, de 30/03/2006	Decreto n.º 61.541, de 08/10/2015
Pirassununga	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Tenente Aviador Gustavo Klug</i>	2006	Decreto n.º 50.624, de 30/03/2006	Lei n.º 12.915, de 06/04/2008
Taquarituba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof.ª Terezinha Monteiro dos Santos</i>	2006	Decreto n.º 50.622, de 30/03/2006	Lei n.º 12.866, de 02/04/2008
Ribeirão Pires	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professora Maria Cristina Medeiros</i>	2006	Decreto n.º 50.630, de 30/03/2006	Decreto n.º 61.571, de 20/10/2015
Franco da Rocha	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Emilio Hernandez Aguilar</i>	2006	Decreto n.º 50.623, de 30/03/2006	Lei n.º 13.134, de 10/07/2008
Carapicuíba	Escola Técnica Estadual (Etec) de Carapicuíba	2006	Decreto n.º 50.629, de 30/03/2006	-
Avaré	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prof. Fausto Mazzola</i>	2006	Decreto n.º 50.627, de 30/03/2006	Lei n.º 14.368, de 21/03/2011
Atibaia	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Carmine Biagio Tundisi</i>	2006	Decreto n.º 50.620, de 30/03/2006	-
Lins	Escola Técnica Estadual (Etec) de Lins	2006	Decreto n.º 50.885, de 16/06/2006	-
Osasco	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor André Bogasian</i>	2006	Decreto n.º 50.886, de 16/06/2006	Lei n.º 14.119, de 04/06/2010
São José do Rio Pardo	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Rodolpho José Del Guerra</i>	2006	Decreto n.º 50.888, de 16/06/2006	Decreto 63.134, de 29/12/2017
Bebedouro	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Idio Zucchi</i>	2006	Decreto n.º 50.887, de 16/06/2006	Lei n.º 14.557, de 22/09/2011
Guarujá	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Alberto Santos Dumont</i>	2006	Decreto n.º 50.895, de 21/06/2006	-
Praia Grande	Escola Técnica Estadual (Etec) de Praia Grande	2006	Decreto n.º 51.064, de 23/08/2006	-
São Paulo (Campos Elíseos)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dra. Maria Augusta Saraiva</i>	2006	Decreto n.º 51.437, de 28/12/2006	-
Teodoro Sampaio	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professora Nair Luccas Ribeiro</i>	2006	Decreto n.º 51.432, de 28/12/2006	Lei n.º 14.045, de 19/04/2010
Itanhaém	Escola Técnica Estadual (Etec) de Itanhaém	2007	Decreto n.º 51.500, de 24/01/2007	-
São Paulo (Santana)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Parque da Juventude</i>	2007	Decreto n.º 51.629, de 05/03/2007	-
Ibitinga	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Vereador e Vice Prefeito Sérgio da Fonseca</i>	2007	Decreto n.º 51.880, de 06/06/2007	Lei n.º 16.906, de 28/12/2018
Piraju	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Waldyr Duron Junior</i>	2007	Decreto n.º 51.877, de 06/06/2007	-
Palmital	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Mário Antônio Verza</i>	2007	Decreto n.º 51.879, de 06/06/2007	-
Araçatuba	Escola Técnica Estadual (Etec) de Araçatuba	2007	Decreto n.º 51.962, de 05/07/2007	-
Diadema	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Juscelino Kubitschek de Oliveira</i>	2007	Decreto n.º 52.044, de 08/08/2007	Lei n.º 14.488, de 13/07/2011
São Paulo (Itaquera)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Itaquera	2007	Decreto n.º 52.076, de 21/08/2007	-
Ferraz de Vasconcelos	Escola Técnica Estadual (Etec) de Ferraz de Vasconcelos	2007	Decreto n.º 52.153, de 11/09/2007	-
São Paulo (Sapopemba)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Sapopemba	2007	Decreto n.º 52.173, de 18/09/2007	-
Vargem Grande do Sul	Escola Técnica Estadual (Etec) de Vargem Grande do Sul	2008	Decreto n.º 52.844, de 27/03/2008	-
São Paulo (Santana)	Escola Técnica Estadual (Etec) de Artes	2008	Decreto n.º 53.132, de 17/06/2008	-
Cubatão	Escola Técnica Estadual (Etec) de Cubatão	2008	Decreto n.º 52.843, de 27/03/2008	-
São Paulo (Vila Formosa)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Vila Formosa	2008	Decreto n.º 53.453, de 28/09/2008	-

São Paulo (Arthur Alvim)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Tereza Aparecida Cardoso Nunes de Oliveira</i>	2008	Decreto n.º 53.452, de 18/09/2008	Lei n.º 14.055, de 27/04/2010
Santana de Parnaíba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professora Ermelinda Giannini Teixeira</i>	2008	Decreto n.º 53.463, de 19/09/2008	-
São Sebastião	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Sebastião	2008	Decreto n.º 53.464, de 19/09/2008	-
Suzano	Escola Técnica Estadual (Etec) de Suzano	2008	Decreto n.º 53.451, de 18/09/2008	-
Cajamar	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Gino Rezaghi</i>	2008	Decreto n.º 53.454, de 18/09/2008	-
Piracicaba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Deputado Ary de Camargo Pedrosa</i>	2008	Decreto n.º 53.462, de 19/09/2008	Lei n.º 13.874, de 15/12/2009
São Vicente	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Doutora Ruth Cardoso</i>	2008	Decreto n.º 53.461, de 19/09/2008	Lei n.º 13.770, de 21/10/2009
São José dos Campos	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professora Ilza Nascimento Pintos</i>	2008	Decreto n.º 53.450, de 18/09/2008	Lei n.º 15.940, de 14/10/2015
Votorantim	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Elias Miguel Júnior</i>	2008	Decreto n.º 53.449, de 19/09/2008	Lei n.º 15.123, de 24/09/2013
Monte Mor	Escola Técnica Estadual (Etec) de Monte Mor	2009	Decreto n.º 54.049, de 20/02/2009	-
São Paulo (Cidade Tiradentes)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Cidade Tiradentes	2009	Decreto n.º 54.061, de 26/02/2009	-
São Paulo (Santo Amaro)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Takashi Morita</i>	2009	Decreto n.º 54.063, de 26/02/2009	Lei n.º 14.497, de 21/07/2011
Campo Limpo Paulista	Escola Técnica Estadual (Etec) de Campo Limpo Paulista	2009	Decreto n.º 54.065, de 27/02/2009	-
Porto Ferreira	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Jadyr Salles</i>	2009	Decreto n.º 54.066, de 27/02/2009	-
Piedade	Escola Técnica Estadual (Etec) de Piedade	2009	Decreto n.º 54.062, de 26/02/2009	-
São Paulo (Heliópolis)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Heliópolis	2009	Decreto n.º 54.440, de 15/06/2009	-
Mogi Guaçu	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Euro Albino de Souza</i>	2009	Decreto n.º 54.469, de 19/06/2009	Lei n.º 14.182, de 07/07/2010
São Paulo (Parque Santo Antônio)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Adhemar Batista Heméris</i>	2009	Decreto n.º 54.466, de 19/06/2009	Decreto n.º 61.195, de 30/03/2015
São Paulo (Tiquatira)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Tiquatira	2009	Decreto n.º 54.467, de 19/06/2009	-
Poá	Escola Técnica Estadual (Etec) de Poá	2009	Decreto n.º 54.468, de 19/06/2009	-
São Paulo (Zona Leste)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Zona Leste	2009	Decreto n.º 54.659, de 10/08/2009	-
Novo Horizonte	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professora Marinês Teodoro de Freitas Almeida</i>	2009	Decreto n.º 54.730, de 01/09/2009	-
Caraguatatuba	Escola Técnica Estadual (Etec) de Caraguatatuba	2009	Decreto n.º 54.731, de 01/09/2009	-
Serrana	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Angelo Cavalheiro</i>	2009	Decreto n.º 54.733, de 01/09/2009	-
Aguai	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Arnaldo Pereira Cheregatti</i>	2009	Decreto n.º 54.732, de 01/09/2009	Lei n.º 14.962, de 18/03/2013
Itapira	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>João Maria Stevanatto</i>	2009	Decreto n.º 54.843, de 30/09/2009	Lei n.º 13.796, de 04/11/2009
Santa Isabel	Escola Técnica Estadual (Etec) de Santa Isabel	2009	Decreto n.º 55.224, de 22/12/2009	-
São Paulo (Parque Belém)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Parque Belém	2009	Decreto n.º 55.226, de 22/12/2009	-
São Paulo (Jardim Ângela)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Jardim Ângela	2009	Decreto n.º 55.222, de 22/12/2009	-
Cotia	Escola Técnica Estadual (Etec) de Cotia	2009	Decreto n.º 55.227, de 22/12/2009	-
São Paulo (Cepam)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/CEPAM	2010	Decreto n.º 55.323, de 06/01/2010	-
São Paulo (Paraisópolis)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Abdias do Nascimento</i>	2009	Decreto n.º 55.225, de 22/12/2009	Decreto n.º 57.175, de 27/07/2011
São Paulo (Raposos Tavares)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Raposos Tavares	2010	Decreto n.º 55.322, de 06/01/2010	-
São Paulo (Perus)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Gildo Marçal Bezerra Brandão</i>	2010	Decreto n.º 55.318, de 05/01/2010	Decreto n.º 55.644, de 29/03/2010
São Paulo (São Mateus)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/São Mateus	2010	Decreto n.º 55.314, de 05/01/2010	-
São Paulo (Jaraguá)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Jaraguá	2010	Decreto n.º 55.313, de 05/01/2010	-
São Paulo (Jardim Paulistano)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Jardim Paulistano	2009	Decreto n.º 55.223, de 22/12/2009	-

São Paulo (Uirapuru)	Escola Técnica Estadual - (Etec) São Paulo/Uirapuru	2010	Decreto n.º 55.321, de 06/01/2010	-
Francisco Morato	Escola Técnica Estadual (Etec) Francisco Morato	2010	Decreto n.º 55.520, de 02/03/2010	-
Olímpia	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor José Carlos Seno Junior</i>	2010	Decreto n.º 55.524, de 03/03/2010	Decreto n.º 63.157, de 16/01/2018
Ituverava	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor José Ignácio Azevedo Filho</i>	2010	Decreto n.º 55.535, de 05/03/2010	Lei n.º 14.892, de 26/10/2012
Nova Odessa	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Ferrucio Humberto Gazzetta</i>	2010	Decreto n.º 55.519, de 02/03/2010	Lei n.º 16.902, de 28/12/2018
Mairinque	Escola Técnica Estadual (Etec) de Mairinque	2010	Decreto n.º 55.682, de 07/04/2010	-
São Pedro	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Gustavo Teixeira</i>	2010	Decreto n.º 55.680, de 07/04/2010	-
Santa Rosa de Viterbo	Escola Técnica Estadual (Etec) de Santa Rosa do Viterbo	2010	Decreto n.º 55.681, de 07/04/2010	-
São Paulo (Capela do Socorro)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Irmã Agostina</i>	2010	Decreto n.º 56.076, de 09/08/2010	Lei n.º 14.583, de 07/10/2011
Registro	Escola Técnica Estadual (Etec) de Registro	2010	Decreto n.º 56.090, de 16/08/2010	-
Lorena	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Padre Carlos Leôncio da Silva</i>	2010	Decreto n.º 56.229, de 23/09/2010	-
Embu das Artes	Escola Técnica Estadual (Etec) de Embu das Artes	2010	Decreto n.º 56.228, de 23/09/2010	-
Osasco	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Celso Giglio</i>	2010	Decreto n.º 56.230, de 23/09/2010	Decreto n.º 62748, de 03/08/2017
Itararé	Escola Técnica Estadual (Etec) de Itararé	2010	Decreto n.º 56.269, de 08/10/2010	-
Lençóis Paulista	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Cidade do Livro</i>	2010	Decreto n.º 56.416, de 19/11/2010	Decreto n.º 14.558, de 22/09/2011
Barueri	Escola Técnica Estadual (Etec) de Barueri	2010	Decreto n.º 56.417, de 19/11/2010	-
Tietê	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Dr. Nelson Alves Vianna</i>	2010	Decreto n.º 56.419, de 19/11/2010	-
São Paulo (Mandaqui)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Mandaqui	2010	Decreto n.º 56.415, de 19/11/2010	-
Cerquilha	Escola Técnica Estadual (Etec) de Cerquilha	2010	Decreto n.º 56.414, de 19/11/2010	-
Itaquaquecetuba	Escola Técnica Estadual (Etec) de Itaquaquecetuba	2010	Decreto n.º 56.418, de 19/11/2010	-
Presidente Prudente	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professor Adolpho Arruda Mello</i>	2011	Decreto n.º 57.096, de 01/07/2011	-
São Paulo (Brooklin)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Jornalista Roberto Marinho</i>	2011	Decreto n.º 57.114, de 07/07/2011	Decreto n.º 55.596, de 19/03/2010
São Paulo (Pirituba)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professora Doutora Doroti Quiomi Kanashiro Toyohara</i>	2011	Decreto n.º 57.336, de 15/09/2011	-
Monte Alto	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Alcides Cestari</i>	2011	Decreto n.º 57.335, de 15/09/2011	-
Guariba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Bento Carlos Botelho do Amaral</i>	2011	Decreto n.º 57.594, de 08/12/2011	-
São Paulo (Santa Ifigênia)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Santa Ifigênia	2012	Decreto n.º 58.060, de 21/05/2012	Decreto n.º 59.334, de 01/07/2013
Itapetininga	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Darcy Pereira de Moraes</i>	2012	Decreto n.º 58.161, de 22/06/2012	-
Santana de Parnaíba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Bartolomeu Bueno da Silva (Anhanguera)</i>	2012	Decreto n.º 58.159, de 22/06/2012	-
Ibaté	Escola Técnica Estadual (Etec) de Ibaté	2012	Decreto n.º 58.160, de 22/06/2012	-
Sorocaba	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Armando Pannunzio</i>	2012	Decreto n.º 58.340, de 28/08/2012	Decreto n.º 15.648, de 05/01/2015
Peruíbe	Escola Técnica Estadual (Etec) de Perúibe	2012	Decreto n.º 58.447, de 10/10/2012	-
São Paulo (Parque Novo Mundo)	Escola Técnica Estadual (Etec) de Esportes Curt Walter Otto Baumgart	2012	Decreto n.º 58.610, de 28/11/2012	-
Jandira	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Prefeito Braz Paschoalin</i>	2013	Decreto n.º 58.932, de 04/03/2013	-
Mairiporã	Escola Técnica Estadual (Etec) de Mairiporã	2014	Decreto n.º 60.077, de 17/01/2014	-
São Paulo (Sebrae)	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>São Paulo/SEBRAE</i>	2014	Decreto n.º 60.100, de 27/01/2014	-
Arujá	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Professora Luzia Maria Machado</i>	2014	Decreto n.º 60.232, de 13/03/2014	-
Santa Fé do Sul	Escola Técnica Estadual (Etec) de Santa Fé do Sul	2014	Decreto n.º 60.319, de 01/04/2014	-

Caieiras	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>Paulo do Carmo Monteiro</i>	2014	Decreto n.º 60.373, de 17/04/2014	Lei n.º 17.011, de 04/04/2019
Apiáí	Escola Técnica Estadual (Etec) de Apiáí	2014	Decreto n.º 60.768, de 01/09/2014	-
Rio Grande da Serra	Escola Técnica Estadual (Etec) de Rio Grande da Serra	2014	Decreto n.º 60.863, de 27/10/2014	-
São Paulo (Itaquera)	Escola Técnica Estadual (Etec) de São Paulo/Itaquera II	2015	Decreto n.º 61.563, de 19/10/2015	-
Santa Cruz das Palmeiras	Escola Técnica Estadual (Etec) <i>João Elias Margutti</i>	2016	Decreto n.º 61.999, de 07/06/2016	Lei n.º 16.349, de 30/12/2016
Porto Feliz	Escola Técnica Estadual (Etec) de Porto Feliz	2017	Decreto n.º 62.678, de 07/07/2017	-
Taboão da Serra	Escola Técnica Estadual (Etec) de Taboão da Serra	2018	Decreto n.º 63.293, de 21/03/2018	-
Guarulhos	Escola Técnica Estadual (Etec) de Guarulhos	2018	Decreto n.º 63.408, de 21/05/2018	-