

QUEM QUER SER PROFESSOR? A PRECARIEDADE OBJETIVA E SUBJETIVA NO TRABALHO DOCENTE

Walkiria Rigolon – SE-SP

Selma Venco – UNIMEP

Agência Financeira: CNPq

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a precariedade nas relações profissionais entre docentes vinculados à Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, tomando como base os aspectos históricos que configuram as formas de seleção de professores para atuarem nas escolas estaduais.

A pesquisa realizada, de caráter qualitativo, focalizou as transformações ocorridas na organização do trabalho docente, na década 2000 a 2010, de professores dos anos iniciais (de 1º ao 5º anos) do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais paulistas.

Adota-se como eixo estruturante da presente análise a noção de precariedade, a qual era compreendida nos anos 1970 por autores franceses, a exemplo de Magaud (1974 apud CINGOLANI, 2005), como a representação do contrato de trabalho desprovido dos direitos vinculados ao trabalho. Com cunho político situa-se Robert Linhart, o qual compreendia que a precariedade visava acirrar a luta de classes e fragilizar os movimentos de trabalhadores. Mais recentemente, Robert Castel (1998) elabora análise acerca dos desdobramentos sociais advindos do avanço do desemprego e das situações de precariedade nas relações de trabalho, entre eles a instalação de processos de vulnerabilidade social.

Os primeiros concursos

A devida recuperação histórica das formas de contratação de professores para atuarem no estado de São Paulo informa que essas sofreram variações e marcas importantes de flexibilização.

Até meados do período imperial (1822 a 1898), a principal forma de acesso ao exercício da docência era por meio de um concurso de nomeação, em que se fazia necessária a apresentação das chamadas “provas de moralidade”, concedidas pelo padre e pelo juiz de paz da região de origem do candidato. Era exigido que o docente demonstrasse domínio sobre o conteúdo a ser ensinado: era avaliado por meio de uma

dissertação submetida à banca de seleção definida pelo Diretor Geral dos Estudos. No caso dos professores de primeiras letras¹, fazia-se necessário saber ler, escrever, contar e ter conhecimento sobre religião católica para ministrar aulas aos alunos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30).

Foi somente nos anos 1930 que se instauraram as primeiras medidas sistematizadas de seleção de professores. A opção por tais medidas buscava restringir as indicações políticas locais que nomeavam e selecionavam professores, a partir de acordos – bastante comuns, na época – orientados pelas relações pessoais. No estado de São Paulo, as exigências para o ingresso na docência tomaram como referência, inicialmente, as notas das alunas no curso Normal: às professoras com as melhores notas era dado o direito de optar pelas escolas onde pretendiam começar sua carreira.

Somente a partir do século XX se inseriram iniciativas que visavam a um processo seletivo docente baseado em critérios destituídos de interferências de relações pessoais e indicações. Progressivamente foram surgindo novas exigências na seleção para o exercício docente, como as notas do Curso Normal referência para a contratação do professor.

A nomeação em caráter efetivo não contava com a realização de provas específicas, conforme se conhece na atualidade.

O primeiro concurso de ingresso ao Magistério Primário, com provas, no estado de São Paulo, foi realizado em outubro de 1963, tendo ocorrido a nomeação em 1964. Naquela seleção, foram aprovados 3.363 docentes, de acordo com registro do Departamento de Recursos Humanos (Drhu) da Seesp, cujos dados estão sistematizados no quadro 1:

Quadro 1 – Realização de Concurso Público para provimento de cargos, Secretaria de Educação de SP.

Ano	Concurso	Exames realizados em	Total aprovados
1964	1º concurso de ingresso ao Magistério Primário	Outubro/1963	3.363
1965	2º concurso de ingresso ao Magistério	17/12/1964	Dados não

¹ A Lei de 15 de outubro de 1827 instituiu a Escola de Primeiras Letras para todas as províncias mais populosas. Estas escolas eram destinadas aos cidadãos livres e os docentes que nela exerciam a docência eram chamados de professores de primeiras letras.

	Primário		localizados
1967*	4º concurso de ingresso ao Magistério Primário	16/12/1966	Dados não localizados
1966/1967	Concurso Professor I	23/11/1969	Inscritos 37.020 Presentes 23.419 Aprovados 3.163
1971 resultados em 1976	Concurso público de ingresso e reingresso ao Magistério Paulista Autorização Governamental Decreto 52.324/68 e Res. SE 07/71	15/06/1975	Inscritos 75.758 Aprovados 11.334
1980	Concurso para provimento de Cargos de Professor I - Autorização Governamental Decreto 6.823/75	21/10/1978	Inscritos 57.086 Aprovados 25.165
1982	Concurso para provimento de Cargos de Professor I - Autorização Governamental Proc. nº 2.560/81 DRHU/SE	28/02/1982	Inscritos 75.986 Aprovados 55.619
1990	Concurso para provimento de Cargos de Professor I - Autorização Governamental Proc. nº 1389/87 DRHU/SE DO 06/04/89	06/05/1990	Inscritos 128.259 Aprovados 52.586
2005	Concurso para provimento de Cargos de Professor I /PEB I - Autorização Governamental Proc. nº 256/0100/2005 DRHU/SE DO 05/05/05	11/09/2005	Inscritos 162.634 Aprovados 67.304

Fonte: Departamento de Recursos Humano da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

*Dados não localizados no Departamento de Recursos Humanos SEE-SP

Elaboração própria

A opção política pela não realização de concursos públicos pode ser observada no quadro 1, uma vez que os intervalos para a realização dos concursos chegam a atingir quinze anos entre 1990 e 2005. O concurso realizado no ano de 2005 foi o que apresentou, em toda história da Seesp, o maior número de participantes e de professores aprovados: participaram do concurso 162.634 candidatos, tendo sido aprovados 67.304 docentes. Esta demora na realização de concursos ensejou a contratação de professores não efetivos, que será analisada em item específico.

A realização de concursos públicos foi um passo essencial para a constituição da identidade da categoria docente e sua profissionalidade, haja vista que proporcionaria, conforme afirmam Vicentini e Lugli (2009, p. 73), uma “certa estabilidade e permanência no cargo, sempre que a escola não fosse fechada por falta

de frequência”.

A princípio, a instituição desse processo de seleção de professores não foi facilmente aceita, pois os cargos de docentes serviam como “moedas de troca” entre certos políticos e as comunidades as quais se vinculavam, em particular a partir dos anos de 1950 em São Paulo, como afirma Sposito (1984).

Os concursos elaborados por meio de provas foram instituídos no estado de São Paulo a partir de 1963. Desde então, para ingressar na carreira do magistério tornou-se necessário submeter-se ao sistema de classificação que era organizado, inicialmente, em três etapas: prova objetiva, classificação de títulos e inspeção médica.

Os professores aprovados e classificados nas duas primeiras etapas citadas submetiam-se à perícia médica e, só então assumiam o cargo efetivo. Porém, esse processo de entrada na carreira tornou-se mais complexo a partir de 2009, com a promulgação da Lei Complementar nº 1094, de 16 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009 c), que, em seu artigo 7º, prevê a inserção de mais uma etapa no concurso, qual seja participar de curso específico de formação oferecido pela Seesp, ministrado pela Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza, com carga horária total de 360 horas distribuídas em 20 horas semanais. Nessa etapa os professores participantes contam com bolsa correspondente a 75% do valor da remuneração inicial do cargo pretendido.

Após a realização do curso, os candidatos até então selecionados são submetidos a uma nova etapa classificatória: **prova de aptidão**, assim denominada pela Seesp, de caráter eliminatório. Esta nova avaliação é composta por 50 (cinquenta) questões objetivas, que têm como referência os conteúdos apresentados durante todo o Curso de Formação Específica.

As relações de trabalho na SEE-SP

A não realização de concursos públicos resultou em importantes contingentes de professores contratados temporariamente, os quais exerciam as mesmas atividades, mas sem os direitos vinculados ao trabalho.

Tal cenário resultou, na atualidade, em diferentes categorias de professores não efetivos na Seesp. A fim de diferenciá-las, estas passaram a ser identificadas por letras, que correspondem aos vínculos de trabalho correspondentes,

conforme expresso no quadro 2.

Quadro 2 — Categorias e vínculos de trabalho de Professores de Educação Básica I existentes na Seesp.

Categoria	Vínculo
A	Professores titulares de cargo – professor efetivo, nomeado após aprovação em concurso público
F	Funcionário temporário (admitido nos termos da Lei 500/74) e que estava com vínculo ativo no dia 02/06/2007. Faz parte do plano de previdência dos servidores efetivos (SPPREV, estabelecido pela LC 1.010/2007).
P	Estável. Funcionário temporário (admitido pela Lei 500/74), que estava com vínculo ativo em 05/10/1988 e contava mais de cinco anos de exercício nesta data.
S	Professor eventual admitido em 2007, que estava com a portaria ativa em 02/06/2007. Tem previdência pelo SPPREV.
O	Funcionário temporário admitido após 14/07/09 (admitido pela LC 1093/09). Com recolhimento ao INSS.
V	Professor eventual admitido depois de 14/07/09 (admitido pela LC 1093/09). Com recolhimento ao INSS..
OFA	Ocupante de função-atividade. Designa qualquer funcionário admitido nos termos da Lei 500/74 e LC 1093/09.
ACT	Admitido em caráter temporário. Designa qualquer funcionário admitido nos termos da Lei 500/74 e Lei 1093/09. OFA e ACT são sinônimos.

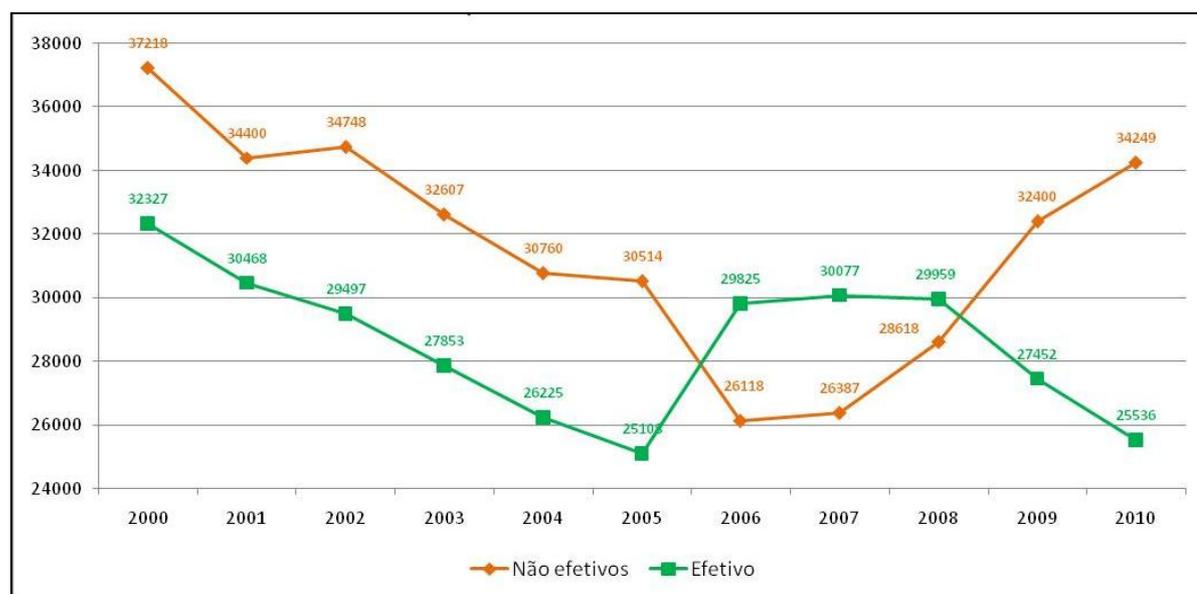
Fonte : Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) SEE-SP

Elaboração própria

O levantamento de dados que compreende a década de 2000, indica que o número de professores temporários em 2010 se aproximou dos observados em 2000, evidenciando que, em uma década, praticamente não houve quantidade suficiente de efetivações, capaz de prover o cargo público, o que denota a opção política ressaltada anteriormente, relativa à não realização de concursos públicos na década de 1990, que permitiu o avanço do grau de precariedade no bojo da Secretaria, conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição de professores da educação básica anos iniciais efetivos e

não efetivos – 2000 a 2001 (em n° absolutos)



Fonte: Departamento de Recursos humanos – SEE-SP
Elaboração própria.

Esses dados permitem afirmar que, em apenas três anos – 2006, 2007 e 2008 –, o número de efetivos que atuavam nos anos iniciais superou o de não efetivos. Porém, após esse triênio, a curva ascendente foi retomada e expressa a ampliação do número de não efetivos em atuação nesse segmento.

A situação no gráfico 1 configura, como indicam os dados da Seesp, a forte presença de professores admitidos em caráter temporário, os denominados não efetivos. Tal situação enseja o levantamento de hipóteses que, para além da precariedade nas relações de trabalho, voltam-se também para os princípios educacionais implícitos na instabilidade causada pela intermitência dos profissionais na escola ou na sala de aula.

Uma das professoras entrevistadas com 24 anos de profissão, prestes a se aposentar, afirma que já atuou em mais de 15 escolas estaduais no decorrer de sua trajetória profissional. Ela relata a forma como os não efetivos são tratados pelos docentes efetivos:

Depende da escola, algumas fazem menos diferenças, outras fazem mais...Depende do número de professores efetivos que estão na escola, às vezes até os funcionários fazem diferença, sabe? Você chega novo em uma escola e logo tem aquele que pergunta se você é ou não efetivo. A gente se sente como se estivesse devendo algo, é uma sensação bem ruim, porque realizamos nosso trabalho igual e às vezes até melhor do que muito

[professor] efetivo. Quando estamos com salas que farão o Saresp, a cobrança em cima da gente é maior do que sobre os efetivos, eles acham que, como a gente não é da escola, não vai se esforçar. Já cheguei a ir para uma escola que chegou a sugerir de eu trocar de sala com outra professora efetiva, mas não aceitei.(Professora 9, 08 dez. 2011).

Tal depoimento evidencia a falta de pertencimento desses profissionais às instituições escolares nas quais atuam, devido à alta rotatividade imposta pelo vínculo empregatício precário a que estão sujeitos. Tal processo remete à análise de Sennett (2006), ao tratar os esquemas de curto prazo presentes nas instituições modernas. Esses partem da noção de que o “capitalismo flexível” demanda um novo modelo de trabalhador, também flexível, que saiba lidar com a instabilidade. No caso dos professores analisados, a inconstância provocada pela rotatividade nas escolas impossibilita que estes estabeleçam associações e vínculos de longo prazo, que acabam por corroer “a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo” (SENNETT, 2006, p. 24).

Assim, laços de amizade e de confiança que poderiam vir a fomentar o trabalho coletivo acabam não sendo construídos ou fortalecidos, pois apenas permanecem na mesma escola, de um ano para outro, os professores efetivos; Todos esses aspectos repercutem no trabalho docente, conforme afirma Oliveira (2004, p.1140):

O trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, [...] a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

No ano de 2010, o número de professores não efetivos se aproximou do registrado no início da década, apresentando um contingente de 34.249 docentes nesta condição; ou seja: mais da metade dos professores em exercício (53%) não são concursados. Ressalte-se que em novembro de 2012 praticamente 6 em cada 10 professores (56%) eram não efetivos na Educação Básica I. Isso significa, por um lado, que estes atuam sob um vínculo precário de trabalho; e, por outro, que há um percentual importante de profissionais que não foram submetidos a concurso público,

tendo passado apenas por uma prova simplificada e elaborada por cada Diretoria de Ensino. Uma das entrevistadas, professora não efetiva, evidencia a angústia que abate esses docentes todo início de ano letivo: “*Se eu não pegar uma classe livre, o mês de janeiro eu não recebo salário. Tanto que eu fiquei cinco anos sem receber 1/3 de férias.*”(professora 3, 06 set. 2011).

É importante destacar que entre os aprovados nas provas aplicadas regionalmente para suprir as vagas ociosas na educação básica, anos iniciais, estudantes de graduação em fase inicial de formação são aprovados e passam a exercer a profissão. Uma das entrevistadas, estudante do 1º semestre de licenciatura inglês, assumiu uma turma por tempo indeterminado do 1º ano do ensino fundamental. Tal fator é fonte de sofrimento para esses estudantes que pressionados pela lógica do ‘contar pontos’ para futuros concursos sentem-se na obrigação de aceitar qualquer situação na tentativa de obterem um posto de trabalho formal no futuro.

Os dados coletados permitem afirmar que o mês de novembro é o que há maior ingresso de não efetivos nos anos iniciais para assumirem classes cujos professores tenham se afastado e ou se licenciado, conforme pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 — Meses de maior ingresso de professores dos anos iniciais não efetivos na Seesp no período de 2000 a 2010.

Colocação	Mês	Média do contingente de Professores
1	Novembro	41.823,30
2	Dezembro	41.318,20
3	Outubro	40.886,90
4	Setembro	37.754,50
5	Julho	37.181,00
6	Junho	37.112,30
7	Maiο	34.607,60
8	Agosto	32.660,20

9	Abril	30.508,50
10	Janeiro	30.386,00
11	Fevereiro	28.400,00
12	Março	23.788,00

Fonte: Drhu – SEE-SP

Elaboração própria

Aventamos aqui a hipótese de que, exauridos pelas condições de trabalho, os professores solicitam licença médica ou lançam mão de direitos como a licença-prêmio ou de afastamento sem vencimentos no final do ano letivo. Nas atividades de observação de campo constatou-se o uso de jargões entre os professores referentes a esse período do ano: *outubrite*, *novembrite*, *dezembrite*. Ou seja, há indícios de que os próprios professores, mesmo sem a análise dos dados estatísticos, reconhecem o final do ano letivo como sendo o de maior saída de colegas das salas de aula.

Um estudo intitulado “Saúde e condições de trabalho do professor”, realizado em 2010 pela Apeoesp, apontou que 34,4% dos entrevistados mencionaram afastamentos por motivo de doença e 42,5%, por algum tipo de doença relacionada ao trabalho naquele ano. Os docentes participantes desta pesquisa afirmaram que os principais sintomas que os acometeram foram:

Tabela 2 – Motivos do afastamento por doença (em %)

Doenças	%
Cansaço	81,6%
Nervosismo	67,8%
Problemas com a voz	65,8%
Dores de cabeça	63,9%
Ansiedade	62,2%
Dores nas pernas	57,9%
Fadiga	55,9%
Angústia	50,3%
Estresse	48,8%
Sonolência	42,3%
Insônia	39,5%
Diminuição da audição	33,3%
Problemas de voz	30,0%

Esta situação também foi expressa nas entrevistas: “*A essa altura do ano [referindo-se ao mês de setembro] já estou o pó da rabiola. Isso desgasta a gente. Desgasta. E principalmente, assim, os anos iniciais que acabam com a gente.*” (Professora 3, 06 set. 2011).

A organização do trabalho nas escolas públicas paulistas é, conforme a pesquisa e realizada, caracterizada por um ambiente marcado pela constante tensão e pressão pelo cumprimento das metas estabelecidas anualmente pela política.

Apoiando-se em Fortino e Linhart (2011, p.37) é possível afirmar que as condições de trabalho vivenciadas por professores se configuram como fonte de fadiga física e mental, e se transformam em penosidades “que submergem os indivíduos ao trabalho, ao mesmo tempo em que o sentido do trabalho, ele próprio, é atacado.” Ou seja, a penosidade, tal como compreendida pelas autoras, corresponde à dificuldade para o exercício laboral. A esta condição soma-se o conceito elaborado por Yves Clot (1999, 2008): “o trabalho impedido”, cujo sentido remete à impossibilidade de realizar devidamente sua atividade profissional, principalmente pela impossibilidade de realizá-lo corretamente e pela perda de domínio sobre o que realiza (FORTINO, LINHART, 2011). Clot conclui: “este tipo de passividade imposta é uma tensão contínua” (2008, p.88).

Situações desta natureza indicam a necessária investigação acerca dos índices de absenteísmo e rotatividade entre professores aqui compreendidas, como reveladoras de condições de trabalho intoleráveis.

Segundo Fortino e Linhart (ibid) contribuem para esta situação a percepção dos professores acerca da deterioração da imagem deste profissional, da desvalorização social marcada pelos baixos salários, da violência nos espaços escolares:

uma série de dimensões que tornam o trabalho mais ingrato e mais difícil para todos. O *métier* de professor considerado durante longo tempo como um *métier* privilegiado é a partir de agora associado à noção de sofrimento (2011, p.50).

Cenários como estes induzem a que, no presente texto, se vise demonstrar que o predomínio de mulheres nesta atividade profissional não é fortuito.

As relações sociais de sexo constituem-se eixo estruturante da análise sobre o trabalho docente, dada o predomínio de mulheres nessa categoria profissional: segundo dados da Secretaria Estadual de Educação (2012) praticamente a totalidade dos professores são do sexo feminino, ou seja 98% são mulheres. No conjunto dos professores da educação básica na rede estadual paulista o contingente feminino representa mais de 7 em cada 10 professores (76,45%).

As constatações no presente estudo são semelhantes e ressaltam aspectos de uma história recorrente. Venco (2009) constata a persistência do trabalho feminino vinculado à desvalorização social, à prática de baixos salários e em atividades marcadas pela intensificação do trabalho. A autora toma como exemplo os estudos recentes sobre três ocupações que se distinguem pela qualificação ocupacional, formação escolar e remuneração até as relações de trabalho: as bancárias estudadas por Liliana Segnini (1998), mostra que a expansão de postos femininos nos bancos não encontrou a correspondente ampliação de funções relativas à tomada de decisões, destinando-as predominantemente aos trabalhos repetitivos e monótonos. Márcia Leite (2004), em seu estudo das costureiras, aponta as dificuldades que estas encontram para transpor as barreiras do trabalho infantil e doméstico, comprimidas por pressões por produtividade e pelo acúmulo do trabalho produtivo com o reprodutivo. Por fim, o estudo de Maria Rosa Lombardi (2005) sobre as engenheiras, que, a despeito do alto grau de escolarização e formação profissional, enfrentam óbices para ascender na profissão, tradicionalmente masculina, fazendo, então, um trabalho invisível no âmbito das engenharias.

Conforme concepção de Danièle Kergoat (2001), as relações sociais de sexo estabelecem nexos com as relações sociais, à medida que ambas são permeadas por contradições, desafios e antagonismos. Compreendendo-as como construções sociais e não como “destinos biológicos”, a autora indica que a sociedade instaura patamares de poder e dominação, legando o espaço produtivo aos homens e o reprodutivo, às mulheres. Nesse sentido, estabelece segregações e valorações que acabam por determinar um valor para o trabalho masculino diferente do das mulheres, não só no que concerne à remuneração, mas também quanto ao reconhecimento social da tarefa e da profissão (ibidem, p. 89).

O conjunto de características do trabalho docente aqui apresentadas denota que a vivência da precariedade enseja um espectro de consequências mais amplo. Estas levaram a socióloga francesa Danièle Linhart (2009) a distinguir a precariedade entre a objetiva e a subjetiva e sua intrínseca relação. À medida que a precariedade objetiva se concretiza ela dá lugar paulatinamente à subjetiva, posto que ela conduz e concretiza a compreensão de não pertencimento ao trabalho, da inexistência de apoio às ações e, particularmente, pela sensação de não dominar a atividade profissional na qual se inscreve.

A somatória de ambas contribui para o início ou o avanço do mal estar no trabalho, pois se instala um processo de autopunição em relação ao trabalho que exerce.

A modernização dos sistemas educacionais públicos, segundo Souza (2011), tem intensificado o processo de precariedade, o qual tem reforçado a submissão dos trabalhadores à lógica da competitividade e da produtividade. Para essa autora (2011, s/p.), esse cenário se concretiza pelos vínculos de trabalho dos professores não efetivos como os dos:

[...] temporário, intermitente, eventual ou em tempo parcial, de estagiários ou bolsistas; mas também pela terceirização, sob diferentes formas entre as quais a subcontratação de empresas de prestação de serviços educacionais ou de contratação de cooperativas de trabalho.

A precariedade nas relações de trabalho ultrapassa a dimensão do contrato e passa a fomentar novas distinções que repercutem na figuração docente, como analisado por Elias. Nessa perspectiva, as relações de interdependências em jogo na configuração docente envolvem o que Elias e Scotson (2000) denominaram “a sociodinâmica da estigmatização”, no livro *Os estabelecidos e os outsiders*, que nos permite discutir quais as condições que favorecem a um determinado grupo lançar um estigma sobre outro. Conforme expresso nas entrevistas:

Aí os professores e os diretores falavam “Os efetivos aqui, os OFAs para lá”. Para fazer inscrição em cursos eles diziam: Ah, só os efetivos”. Tanto que eu não fiz o Letra e Vida, porque houve superlotação para fazer o curso e deixaram os OFAs de fora. Aí nós tínhamos 15 ou 16 anos de trabalho e ficávamos para trás. (Professora 3, 06 set. 2011)

Há os professores estabelecidos (os efetivos) e os *outsiders* (não efetivos), instaurando-se, assim, entre esses profissionais, uma clivagem remarcada pela falta de

concursos e contratações de temporários, devido às diferenciações nas formas de contratação.

Os docentes não efetivos, além da precariedade objetiva vivenciada pela instabilidade no emprego – especialmente por não saberem se, no ano seguinte, terão classes garantidas e por não contarem com os mesmos direitos que os efetivos –, também sofrem outras formas de constrangimentos, como nos informa uma das professoras entrevistadas neste estudo:

Enquanto trabalhava na zona rural, nunca senti diferença entre professores efetivos e não efetivos, porque eu vim sentir essa diferença em Bauru. Por exemplo, para fazer alguma inscrição, eles diziam: só para os efetivos, são para os efetivos. Tanto que o Letra e Vida [programa de formação] eu não fiz, porque era só para os efetivos, porque na época houve um problema de superlotação no curso. Esses dias mesmo, uma editora deixou na escola uma folha de inscrição para professores e eu queria fazer, daí me disseram que eles falaram que era para entregar só para os efetivos o cadastro da editora(Professora3, 06 set. 2011).

Embora esta pesquisa não trate do adoecimento docente, faz-se necessário considerar que a precariedade nas relações de trabalho e a intensificação do trabalho, presentes na nova organização da profissão na rede estadual paulista, têm contribuído para o mal-estar docente².

Considerações finais

Debater o trabalho docente é aqui considerado de extrema relevância, posto que ao professor são, comumente, atribuídos o sucesso e o fracasso da educação. A desconsideração das condições objetivas de trabalho e da política educacional adotada se desprezadas levam ao esvaziamento do debate acerca da educação. A recorrente construção social, sustentada pela mídia, acerca da incapacidade profissional dos docentes, da exposição pública apoiada invariavelmente na constatação equivocada do excesso de direitos por esses profissionais apenas contribui para uma visão fragmentada e acrítica sobre o cotidiano dos professores no âmbito da rede estadual paulista.

Estudos dessa natureza visam desconstruir tal proposição e difundir resultados científicos acerca das condições de trabalho e da carreira docente, pois a falta de

² Sobre o mal-estar docente, ver Esteves, 1999.

atratividade do trabalho docente também se relaciona aos aspectos relativos à organização e à carreira docente. De acordo com pesquisa realizada por Gatti (2009) sobre esse tema, com 1501 jovens que cursavam, no momento da pesquisa, o Ensino Médio em escolas particulares e públicas, informa que apenas 11% dos entrevistados consideraram a possibilidade de optar pela carreira docente, ministrando disciplinas básicas; somente 2% consideraram a hipótese de cursar Pedagogia e Licenciaturas; e 83% fizeram opção por carreiras desvinculadas da docência. Para esses jovens, a carreira docente parece ser difícil, frustrante e repleta de obstáculos. Além disso, consideram o professor um profissional desvalorizado e desrespeitado socialmente. Portanto, o título deste artigo remete a uma questão central na atualidade expressa no título deste artigo: quem quer se professor?

Referências bibliográficas

- CASTEL, Robert. **Metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.
Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- CINGOLANI, Patrick. **La precarité**. Paris: PUF, 2005.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GATTI, Bernadete A. **Atratividade da carreira docente**: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.
- KERGOAT, Danièle. Le rapport social de sexe : de la reproduction des rapports sociaux à leur subversion. In: **Actuel Marx**. Paris n. 30, PUF, 2001.
- LEITE, Marcia de Paula. Tecendo a precarização: gênero, trabalho e emprego na indústria de confecções em São Paulo. **XXVIII Encontro Anual ANPOCS**, 2004.
- LOMBARDI, Maria Rosa. **Perseverança e resistência: a engenharia como profissão feminina**. Campinas, 2005. 279 f. Tese doutorado - Faculdade de Educação, UNICAMP
- LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC**. Vol. 1, marzo-sin, 2009, pp.1-19. Universidad del País Vasco
- SEGNINI, Liliana. **Mulheres no trabalho bancário**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- SPOSITO, Marília P. **O povo vai à escola - a luta pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1992.

VENCO, Selma. **As engrenagens do telemarketing: vida e trabalho na contemporaneidade**. Campinas: Arte&Escrita, 2009.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.