

AS CONSEQUÊNCIAS HUMANAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA SEE- SP: SOFRIMENTO DOCENTE E RESISTÊNCIA*

*OLIVEIRA, Mariana Esteves***

I - Introdução

O tema da precarização do trabalho docente, embora bastante presente nos estudos da área da Sociologia da Educação, é desconhecido no campo da História. Não obstante tratar-se das configurações e mudanças dos mundos do trabalho, na historiografia social do trabalho, onde poderíamos supor que fosse objeto de pesquisa, a precarização do trabalho docente não se consolidou, ainda, enquanto processo histórico a ser desvendado. Tal lacuna não é acaso.

Em primeiro lugar, o tema engendra debates, no seio da Sociologia da Educação, onde fica evidente a dificuldade, por parte de grupos importantes da intelectualidade, inclusive no campo do marxismo, de conceber o trabalho docente como trabalho, e o professor como um trabalhador. Nos imbrólios acerca da natureza (improdutiva/intelectual) do trabalho docente, a retirada da autonomia na organização e execução do trabalho (proletarização), bem como as mudanças operadas pelo neoliberalismo nas condições dos professores (precarização) não foram suficientes para convencer o campo acadêmico científico de que não produzir mercadorias (e mais-valia) não retira do trabalho docente a constância da lógica do capital, de exploração do trabalho para também se reproduzir. Resulta disso que muitos professores, mesmo dos ciclos básicos, cujo trabalho se precarizou a mais tempo, também não se veem como trabalhadores e não observam a escola como lugar de trabalho (e da exploração do seu trabalho).

Em segundo lugar, a própria historiografia social do trabalho passa por reformulações, face à crise paradigmática da cientificidade da História e o deslocamento da centralidade do trabalho, ambos processos derivados da pretensa vitória do capital nos anos 1990, no declínio do socialismo soviético. Amparados pela emergência de novos sujeitos à cena histórica, os discursos acadêmicos e políticos propugnaram a desconstrução das verdades, do estatuto do real na ciência e dos estruturalismos que impediam de enxergarmos

* Texto resultante da pesquisa de Doutorado em desenvolvimento na UFGD, referente ao projeto: “Por uma História Social dos Professores – O docente como sujeito entre lutas, práticas e representações”, sob orientação do profº Dr. Vitor Wagner Neto de Oliveira.

** Docente UFMS/CCHS; Doutoranda UFGD/PPG de História. mariana.esteves@ufms.br

os indivíduos. Todavia, também não por acaso, nesse bojo, exacerbou-se a supremacia do indivíduo.

A ideologia hegemônica neoliberal buscou destituir a importância do trabalho e impor identidades individuais voltadas ao consumo e ao discurso pós-moderno, flexibilizando o trabalho pelo viés crescente da informalidade e chamando o trabalhador de colaborador (ANTUNES, 2004). Mas a historiografia social do trabalho, antes limitada ao operariado fabril, compreendeu seus limites e tem se dilatado para inserir, no seu campo de estudo, os trabalhadores sem trabalho, os trabalhadores sem salários, os improdutivos, também nas suas identidades de gênero, geração e etnia, vistos que são classe que vive do trabalho e expressam a manutenção da presença do trabalho agora sob as mais diversas possibilidades (BATALHA, 1998). Esse é o contexto que nos permite dizer que, apesar de ausentes na historiografia social do trabalho, os professores têm grandes chances de se tornarem sujeitos das pesquisas da História Social do Trabalho e temos trilhados alguns caminhos na defesa desta inserção.

Partindo disso, propusemos a pesquisa acerca das experiências docentes face ao processo de precarização do trabalho na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE-SP, especificamente na Diretoria Regional de Ensino de Andradina (DRE), nas seis escolas estaduais desta cidade. Por meio de questionários com questões objetivas e abertas, obtivemos a participação de 128 professores e professoras a relatarem não apenas as suas condições de trabalho, mas suas percepções, memórias e vivências no processo histórico em questão, analisados sob os referenciais narrativos e metodológicos da *História Vista de Baixo*.

Mas antes de mergulharmos nas águas das experiências docentes, é preciso conceituar e caracterizar o referido processo. Para isso, buscamos o auxílio de Alda Junqueira Marin, que definiu o conceito no *Dicionário do Trabalho Docente*, produzido pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da UFMG. Para esta autora, a precarização do trabalho docente:

Refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. Decorre do uso de características mais gerais da precarização do trabalho (...) em decorrência da expansão do neoliberalismo que teve repercussões regulamentadoras em vários países, incluindo o Brasil. São mudanças que ocorrem, sobretudo, a partir da década de 1990: redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial; diversas modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho (MARIN, 2010, s/p).

Com efeito, embora o trabalho docente tenha passado por transformações que remontam a outros contextos históricos, como a feminilização e desvalorização entre os anos 1930 e 1950, e as reformas operadas pela Ditadura nos anos 1960, é na mundialização do capital, nesta fase neoliberal, em que as condições do trabalho docente serão sistematicamente articuladas e aparelhadas ao ideário de mercado, gerando mudanças significativas e um impactante desmonte de direitos e condições laborais. Em 1990, a *Conferência Mundial da Educação para Todos*, ocorrida na Tailândia, foi a pedra inaugural que arregimentou um plano global de ações articuladas por organismos como o Organização das Nações Unidas para a Educação, a UNESCO, o Banco Mundial, o FMI e outros. Tais organismos costuraram as políticas educacionais aos sistemas de financiamento da educação pública em países em desenvolvimento, fazendo valer a cartilha neoliberal em grandes projetos que unificaram agendas, currículos e orquestraram metas e discursos em uma mesma direção. As características, causas e resultados disso, continua Marin, devem ser primeiramente distintas conceitualmente, de forma a percebermos os blocos que revelam tanto as causas, quanto as consequências:

Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (MARIN, 2010, s/p).

A precarização do trabalho docente, portanto, se expressa pelas condições de trabalho materialmente e legalmente orquestradas e impostas, e pelos seus resultados nos sujeitos, na escola e no contexto educacional. Para compreendermos como isso se manifestou na SEE-SP, reunimos dados, pesquisas e a legislação intrínsecas aos salários, jornadas, contratos docentes, bem como as políticas avaliacionistas de bonificação por mérito, além da dimensão da resistência.

II – O tripé da precarização e a questão da resistência

Do ponto de vista material, a precarização se engendra no tripé: salários, jornadas e contratos. Sobre a questão salarial, a despeito de teses contrárias e da própria dificuldade de mensurarmos materialmente os salários docentes em uma dimensão cronológica, a desvalorização salarial docente se apresenta como um processo histórico e observável. Ela pode ser percebida tanto no âmbito da relação com países desenvolvidos ou índice similar de desenvolvimento, quanto em uma perspectiva temporal, histórica. Inclusive, é possível observar esta desvalorização pela comparação da média da remuneração docente e os salários de outros profissionais, quando colocados às remunerações de profissionais com critérios semelhantes de exigência de formação e carga horária, ratificando a hipótese de um cenário marcado pela desvalorização material do trabalho docente. De acordo com o levantamento apresentado pela APEOESP em 2012:

[...] o abismo do vencimento salarial do profissional da rede estadual chega a 182%, se comparado ao de um engenheiro civil (R\$ 5.620). Para o professor da Prefeitura, a diferença cai para 116%. O salário-base da categoria na rede estadual é de R\$ 1.988,33 para 40 horas/aula semanais. Já na rede do município de São Paulo o piso inicial de um professor (também 40 horas) era de R\$ 1.215 em 2005. Hoje é de R\$ 2.600,00.¹

Em Andradina, dos 128 professores questionados, 106 afirmaram “que o salário recebido pela atividade docente não permite sua independência financeira”, constituindo-se como 82,8% do total. Além disso, 68 professores indicaram que estão endividados². O número é expressivo. Em 2014, a Confederação Nacional do Comércio (CNC), ao lançar os resultados da *Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor* (PEIC Nacional), divulgou que 66,4 % dos brasileiros declararam não ter dívida, ou ter uma dívida reduzida a ponto de não se preocuparem. O percentual dos que afirmaram estar muito (ou mais ou menos) endividados era de 33,2%³. Como podemos observar, o índice de endividamento dos professores da pesquisa supera numericamente a média nacional.

Em resposta aberta, os professores pesquisados foram estimulados a dizer o que acham (hoje) e o que achavam do salário docente quando ingressaram. A imensa maioria acha o salário ruim, mas 35 docentes afirmaram que já percebiam isso antes do ingresso ou mesmo no início na carreira. Nesta perspectiva, temos depoimentos que afirmam que “Na época o

¹ Fonte: Cadernos APEOESP. Conversas sobre a Carreira, 2012, p.48.

² Cabe destacar que o sentido de endividamento aqui não vislumbrou o nível de inadimplência ou incapacidade de pagamento dos compromissos financeiros. O termo é aqui utilizado em consonância com a Federação Nacional do Comércio que entende, como dívida, compromissos com cheques pré-datados, cartões de crédito, cheque especial, carnês de loja, empréstimo pessoal, prestação de financiamentos imobiliários e de carro. No questionário, perguntamos aos professores se o salário mensal estava comprometido com empréstimos ou financiamentos.

³ Fonte: CNC, Peic. O perfil do endividamento das famílias brasileiras em 2014. Tabela 1, Nível de endividamento.

salário não era justo, como ainda não é” (Questionário 44). Vale salientar que este docente ingressou na SEE-SP no ano de 1995. Outro professor, que ingressou na instituição em 1993, afirmou: “quando ingressei, o salário já estava sofrendo desvalorização, porém, hoje é muito mais (Questionário 66). Outro depoimento nesta direção vale ser destacado. Uma docente que está há 10 anos no cargo afirmou, sobre o salário, que antes “não era muito, mas conseguia me manter, hoje tenho dois cargos e ainda passo aperto” (Questionário 112). Evidente que as trajetórias pessoais também condicionam a relação do trabalhador com seus proventos materiais, mas é preciso salientar que, entre os docentes pesquisados, a maioria sugere que os salários eram melhores (e até muito bons) no passado relativo ao ingresso de suas carreiras.

Em outro viés, um professor com mais tempo de carreira, tendo ingressado na rede pública em 1983, cita a relação entre política e a desvalorização do seu salário, dizendo que “o salário só foi bom quando (São Paulo) foi governado pelo governador Franco Montouro, de lá pra cá, as coisas só estão piorando” (Questionário 46). Outra docente com tempo de magistério próximo a 25 anos também fez referências a questão “dos governos” na variação do salário, afirmando, sobre sua trajetória docente na SEE-SP: “eu fiquei maravilhada quando recebi meu primeiro salário, e por alguns anos, também, mas de uns governos pra cá, se pudesse, mudaria de profissão” (Questionário 58).

Esta perspectiva politizada coaduna com o contexto de arrocho e precarização que entendemos ter se acirrado na entrada dos governos dos PSDB em São Paulo, em virtude da adoção explícita e engajada deste partido ao ideário neoliberal de gestão, reproduzido no poder estatal desde meados dos anos 1990 e ainda em vigência. Mais que isso, há depoimentos em que as estratégias neoliberais de desvalorização material da mão de obra docente, no que tangem aos salários, são confrontadas com o fortalecimento da política de controle e gestão do trabalho (que caracteriza esta etapa do capitalismo), como podemos perceber com o seguinte depoimento:

Houve muitas perdas. Não acompanhou a realidade! Hoje, portanto, está desvalorizado. Na SEE-SP, a carreira docente foi desvalorizada financeiramente, porém, fortaleceu-se e valorizou-se as ‘funções’ de diretor, supervisor, dirigentes, enfim, técnicos e gestores de escola... estratégico não? (Questionário 102).

Tais abordagens são, todavia, minoria das manifestações docentes nos questionários obtidos. Em geral, ao rememorar os sentimentos em função dos salários, no início da carreira, em comparação aos dias atuais, os professores apontam referências pessoais. As conjunturas e histórias de vidas se entrelaçam, possibilitando-nos costurar a objetividade material, condicionada pelo cenário de precarização, e a subjetividade dos

professores que são, além de trabalhadores, sujeitos de vida, marcados pela complexidade do ser social.

No processo de constituição do cenário do trabalho docente, os dados explicitados e as vozes docentes apontam para uma crise material e de prestígio social, revelando uma “fotografia” da precarização do trabalho docente e corroboram com a hipótese de que a questão salarial (desvalorização e arrocho) existe e é fundamental para caracterizar histórica, social e materialmente a precarização do trabalho docente no Brasil, na SEE-SP e em Andradina. Todavia, estamos cientes de que a questão salarial não é única e deve ser pensada integrada à série de elementos característicos a esta precarização. Possivelmente, se fosse um item isolado nas condições do trabalho do professor, ainda que histórico, não poderíamos pensar a questão docente da mesma forma como postulamos aqui, em um cenário de crise e agonia. Seguimos analisando as jornadas docentes na perspectiva da intensificação do trabalho, dentro e fora da escola, pois, como salientou Andreza Barbosa:

[...] a principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial (BARBOSA, 2011, p. 125).

Com efeito, no que concerne às jornadas, ao analisarmos o histórico legal que ampliou as aulas máximas que o professor pode lecionar semanalmente em um cargo público, vimos que a intensificação do trabalho é um projeto institucional. Até a Constituição de 1967, os professores efetivos eram considerados catedráticos e possuíam algumas garantias que possibilitavam lecionar todas as aulas de sua jornada em uma única escola. Datam dos anos 1950 a primeiras reformas que marcam o início da ampliação da jornada docente para o atendimento à expansão da oferta de ensino.

Mas foram as políticas adotadas posteriormente, pelo regime civil-militar, que conduziram definitivamente à expansão da oferta do ensino público no Brasil sob forte conotação quantitativa, massificada, em detrimento da expansão qualitativa, a partir das reformas de 1968. Na sequência, o Estatuto do Magistério Paulista, aprovado em 1985, trouxe poucos avanços nesta seara. Ele vigora atualmente com quatro tipos de jornadas em que a maior é de 40 horas-aulas semanais, todavia, junto com as incessantes reformas e resoluções que se sobrepõem à legislação pertinente, o acúmulo de cargos públicos para docentes na SEE-SP foi regulamentado de forma a ampliar, progressivamente, a carga possível de um

docente nas escolas estaduais, chegando, na atualidade, a permitir 65 horas-aulas de trabalho semanal⁴.

Nas escolas estaduais de Andradina observamos que grande parte dos professores trabalha muitas horas, geralmente em mais de uma escola e estende a jornada ao universo privado da casa, inclusive em finais de semana. Dentre os professores pesquisados, a maioria afirmou lecionar em mais de uma escola, sejam elas da própria SEE-SP ou demais redes de ensino, com acúmulo de cargos públicos (Secretaria Municipal de Ensino e Centro Paula Souza) ou somando jornadas na rede privada (escolas particulares, Rede SESI e APAE). Também, o contingente de docentes com empregos formais ou informais fora da docência é expressivo. Em números, dos 128 docentes, 66 atuam em mais de uma escola (51,5%), e 34 docentes informaram que possuem outros empregos, atividades remuneradas formais ou informais, fora da docência (26,5%).

Foram muitos relatos neste sentido. O professor do Questionário 100 nos informou que, na soma de suas jornadas entre SEE-SP, escola e faculdade particulares, ele leciona exatamente 70 aulas semanais, o que daria, em média, 14 aulas por dia. Quantitativamente, o pior quadro foi descrito pela professora que acumula o cargo público da SEE-SP com outro cargo público na Secretaria Municipal de Ensino de Andradina. Segundo seu depoimento, hoje ela contabiliza 80 horas semanais trabalhadas entre os dois cargos docentes e a produção no sítio, já que a professora é, também, moradora de uma pequena propriedade de agricultura familiar na zona rural de Andradina (Questionário 115).

Para qualificar essa discussão, salientamos que a intensificação do trabalho docente não se limita ao aumento da jornada objetiva de trabalho. A ampliação das responsabilidades e funções cumpridas pelo professor, bem como do tempo despendido fora dos espaços de trabalho, para cumpri-lo, também se caracterizam como intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009). Quando questionados se é recorrente levar trabalho para casa e se preparam as atividades docentes e avaliações nos finais de semana, a maioria dos professores afirmou positivamente e mais, entre os 128 entrevistados, 89 acreditam fazer o papel de outros profissionais na escola (69,5%). Por fim, no que tange às jornadas de trabalho, sua ampliação e intensificação, aferimos junto aos docentes se eles entendem que suas jornadas são cansativas e, em caso positivo, quais consequências isso acarreta. Confirmando nossas hipóteses iniciais, a maioria (89%) afirmou ter uma jornada

⁴ A legalidade das acumulações de cargo é aferida pelas direções das escolas e pela Diretoria de Ensino, nos termos do Decreto 41.915, de 02 de julho de 1997.

cansativa, incluindo professores que não possuem carga completa na SEE-SP, outras redes ou empregos.

Dos 114 professores que apontaram ter jornadas cansativas, 77 informaram que têm consequências diretas na saúde, como desânimo crônico, estresse, cansaço constante, depressão e outros problemas de saúde. São muitos os exemplos que podemos destacar, como o da professora que afirmou que, em virtude da sua jornada cansativa, desenvolveu “irritação, cansaço físico e mental, desgaste, aflição, tristeza, doenças (depressão), dores” (Questionário 40). Outro professor declarou que, em função do ritmo intenso de trabalho, hoje apresenta “estresse, pressão alta, diabetes e dores musculares” (Questionário 51). A professora do Questionário 58 relatou que, como resultado da sua jornada cansativa, desenvolveu “todas as possíveis (consequências) pois o desgaste emocional, da voz, e etc, levam o professor a problemas como pressão alta, estresse, fibromialgia”. Uma docente salientou que foi preciso diminuir a jornada por que, em função dela, ficou muito doente, “tenho depressão, que faço tratamento até hoje” (Questionário 74). Igualmente dramático é o relato do professor que, prestes a se aposentar, admitiu que o ritmo de trabalho intenso prejudicou definitivamente sua saúde. Segundo ele, “acarretou na doença Síndrome de *Ménière* (Labirintite) e depressão” (Questionário 82).

Vislumbramos um quadro agudo de intensificação do trabalho docente, do cansaço e adoecimento de professores e professoras em Andradina. Mas esse cenário, como já afirmamos, é neoliberal e não se limita em “trabalhar muito e ganhar pouco”. Como já dissemos, uma das marcas do trabalho nessa fase do capitalismo é a instabilidade e este é um elemento importantíssimo na composição da cena em que atuam os professores e professoras no Brasil e, sobretudo, na SEE-SP. O contingente de docentes contratados como substitutos, por tempo determinado, com menos direitos que efetivos é impressionante. A questão dos contratos e da flexibilidade torna-se primordial para compreendermos o cenário docente, completando o tripé material da precarização.

Assim como os demais elementos que elencamos desse cenário, a flexibilização contratual não é um fenômeno recente na Secretaria, embora as últimas décadas tenham sido de recrudescimento nessa direção. Antes mesmo dos primeiros estatutos do magistério paulista, a contratação de professores sem concurso público estava regulamentada por atos e decretos que se sobrepunham e se dispunham a ordenar as contratações docentes sem concursos, denominadas de “contratos a títulos precários”. No bojo da progressiva expansão da oferta de ensino, em 1960, o Ato nº 47 de 10 de novembro considerava prerrogativas e normatizações de contratação de “pessoal variável” para ministrar aulas “extraordinárias”.

Mas apesar das sobreposições legais dos anos 1960, a lei mais decisiva nesta seara foi instituída em 1974 e esteve em vigor até a última década, quando o governo de José Serra no Estado de São Paulo implementou as leis nº 1010, de 2007 e nº 1093 de 2009, criando novas categorias de professores em função dos contratos flexíveis. Se a Lei 500/64, por dividir a categoria em duas (titulares de cargos e ocupantes de função atividades – OFA), era considerada desagregadora, as reformas dos anos 2000 vieram piorar sobremaneira esta condição. As novas leis instituíram provas seletivas anuais para professores não concursados e fragmentaram os docentes em oito categorias (“A”, “P”, “F”, “L”, “O”, “S”, “V” e “R”), tendo como base o dia 02 de Julho de 2007⁵.

Em 2013, pelos dados do Cadastro Funcional da Educação do Estado de São Paulo, no item “classes docentes - totalização por categoria”, o número total de professores da rede era 233.192 professores, dentre os quais 117.762 são professores concursados titulares de cargo, ou seja, 51,5 %, enquanto os demais 115.430 docentes que atuam na rede pública paulista perfazem os 49,5% de professores não concursados, distribuídos na “sopa de letrinhas” que a categoria ganhou após as reformas de 2007 e 2009⁶.

Em Andradina há um sensível aumento de professores efetivos em relação ao número de professores não concursados, na comparação com a média estadual anteriormente discutida. Dos 128 docentes, 75 são concursados efetivos titulares de cargos (58,5%) e 52 estão sob contratos em regimes diferenciados por não serem concursados (40,6%), e um professor não respondeu sobre sua situação contratual. Os elementos que contribuem para isso podem ser diversos, mas dois se destacam. O primeiro deles reside na proximidade da data do último concurso realizado pela Secretaria, em novembro de 2013. Historicamente, os primeiros anos subsequentes aos concursos públicos sugerem um aparente processo de recomposição do quadro de professores efetivos (JOIA, 1993).

Além disso, nos últimos anos, o processo de atribuição de aulas, regido por portarias lançadas anualmente antes das (e para as) inscrições, tem preconizado que os docentes efetivos atribuam suas aulas com prioridade, e os docentes não concursados são

⁵ Os professores “A” são os efetivos titulares de cargo, os professores “P” são aqueles que já haviam conquistado estabilidade pela Constituição Federal de 1988. As mudanças foram mais significativas aos professores contratados temporariamente. Na prática, quem estava vinculado como OFA ao Estado nesse dia foi considerado estável, designado “Categoria F”. Quem não tinha vínculo nessa época, mas lecionou como OFA até o dia 16 de julho de 2009 foi considerado “Categoria L”. Quem entrou no Estado como OFA depois de 17 de julho de 2009 foi considerado “Professor Contratado pela Lei 1093” dentro das categorias “O” (contrato anual), “S”, “V” (eventuais). Os professores “R” são os readaptados por doença, ocupando funções fora de sala de aula na escola. Fonte: APEOESP-CEPES. Caderno “Conversas sobre a Carreira”, 2012.

⁶ Segundo o mesmo documento, dos 115.430 professores não concursados, 821 são professores “P” (estáveis pela Constituição de 1988), 02 são CLT (Ações judiciais anteriores), 60.710 são Categoria “F”, 53.893 são Categoria “O” e 04 professores são Categoria “L”. Fonte: SÃO PAULO, SEE-SP, Classes Docentes, 2013.

impelidos a pegar as aulas que sobram. Por meio dos questionários, observamos que um problema consequente disso é a necessidade de assumir aulas em escolas de municípios vizinhos, também regidas pela DRE de Andradina (são onze municípios abarcados pela regional). Ou seja, os professores efetivos, melhor classificados, atribuem suas aulas em escolas cuja proximidade e turno sejam os melhores possíveis, às vezes esgotando as aulas na cidade onde residem, e com isso professores com pior classificação podem ter que lecionar em outros municípios, que apresentem carência de professores.

É o que nos relatou, por exemplo, a professora da Categoria F ao afirmar, como problema referente ao seu tipo de contrato: “Lecionar onde há aulas, mesmo quando o salário não compensa. As atribuições são primeiramente para os efetivos, portanto o que sobrar, o resto. E também há atribuições que são compulsórias” (Questionário 26). Na mesma direção, outra professora discorre que o problema do seu tipo de contrato (Categoria F) é “a atribuição de aulas, e quando não ter aulas, tem que ir para outras cidades” (Questionário 53). Igualmente nos relatou a professora que informou, como consequência ruim (Categoria F) “obrigações quanto a pegar aula em outros municípios no começo do ano” (Questionário 74), coincidindo com o relato da professora que reclamou por “sermos obrigados a trabalhar fora do município” (Questionário 85). Com isso, podemos inferir ainda que, no momento da aplicação da pesquisa, pode haver uma parcela de professores estaduais de Andradina, não concursados, lecionando em cidades próximas por não terem conseguido atribuir aulas no município.

No geral, os professores de categoria F (29 docentes) versaram sobre os problemas relativos à insegurança em relação ao número e locais de aulas que lhes são atribuídas compulsoriamente em função do tipo de contrato. Como vimos, nem todos conseguem assumir as aulas nas escolas próximas, na cidade onde residem, e pior, nem todos conseguem completar a carga ou atingir o número de aulas de que necessitam para se manter, como é o caso da docente, Categoria F, que relatou: “Este ano já estamos no mês de maio e até agora só consegui pegar 15 aulas, sendo que a carga horária é 32” (Questionário 76). Isto é, para além da instabilidade e da insegurança, a questão contratual interfere na subsistência (material) desses sujeitos.

Chama atenção, também, o tempo de carreira dos professores desta categoria. Pelos dados, confirmamos que ser professor temporário na SEE-SP nem sempre é uma condição temporária. Muitos dos professores que hoje são Categoria F iniciaram suas carreiras na SEE-SP pela Lei 500/74 estão na rede estadual há décadas e tudo indica que vão se aposentar sem obter a efetivação. O caso mais emblemático é da professora que informou

ter ingressado na SEE-SP em 1979. São 36 anos de atividade docente na instituição, e a professora só completará a idade mínima para aposentadoria integral ao final de 2015 (Questionário 73).

Mas em pior situação encontram-se os docentes que atualmente são Categoria O. Em nossa pesquisa, 23 professores informaram pertencer a esse grupo contratual ao mesmo tempo que também informaram ser professores “eventuais”, pois além do contrato temporário anual, aceitam substituir eventuais faltas e pequenas licenças docentes para somarem nos proventos. Eles revelaram, por meio do questionário, que os problemas decorrentes às suas situações contratuais permeiam as dificuldades na atribuição de aulas, caracterizada como processo de incertezas. Também se destacam os relatos que mencionam problemas de acesso aos direitos (que os efetivos têm), como convênio médico, a redução no número de faltas abonadas e dias de folga por luto (nojo) ou gala (casamento). Nesse sentido, o professor do Questionário 15 elencou algumas situações que a Categoria O enfrenta: “Carga horária, atendimento médico, duzentena-quarentena”⁷. Outros docentes mencionaram a questão das quarentenas como centrais para pensar o sofrimento docente na categoria, como no relato da professora que desabafou lembrando que “fiquei de quarentena e sofri muito! Me senti inútil, sem trabalhar, sem condições financeiras.” (Questionário 81).

O cenário está composto, portanto, de docentes mal remunerados, que trabalham muito, durante muitas horas em diferentes turnos e jornadas, sem tempo para preparar aulas e corrigir as atividades, fragmentados por uma diversidade de tipos de contratos que os colocam uns contra os outros, e caracterizados pela instabilidade e pela insegurança. Em meio a esse cenário, ainda podemos destacar a política avaliacionista da SEE-SP que implantou um calendário de avaliações institucionais para alunos (SARESP) e para professores não-efetivos, aumentando sobremaneira a atmosfera de pressão e sofrimento no trabalho. Dessa política resulta a bonificação por resultados, outro item que aparenta fragmentar a categoria, embora empiricamente temos visto uma perspectiva crítica e solidarista dos docentes pesquisados, frente às injustiças nos critérios e na distribuição de valores entre os professores da SEE-SP.

Frente a tudo isso, resta, ainda, resistir. Ferreira e Bittar (2006) acreditam que a categoria, enquanto ente coletivo, herdou uma tradição combativa que a caracteriza e que se manifesta na continuidade da luta, explicitada (e muito vezes construída) nas greves. A sindicalização da categoria é alta e, com isso, o sindicato (APEOESP), por sua composição numérica, é considerado o maior do Brasil, com 180 mil associados hoje. Mas as dificuldades

⁷ Período de interstício contratual operado a partir das reformas de 2007 e 2009.

atuais de mobilização na categoria são evidentes, e tem sido objeto de preocupação da Sociologia da Educação que vê, na ascensão do neoliberalismo, a raiz da crise de representação dos trabalhadores docentes. É possível perceber que, desde a ascensão de Mário Covas ao governo do Estado, em 1995, as medidas de boicote à ação sindical podem ser notadas:

Deve-se salientar que a SEE e o governo buscaram desestruturar o sindicato e enfraquecê-lo frente à comunidade escolar e à população em geral. O governo permaneceu inflexível às negociações com o sindicato durante toda a gestão. Não foi incomum a SEE utilizar-se da imprensa para informar importantes medidas que interferiam na vida escolar, anulando a APEOESP como interlocutora da categoria. Além disso, desferiu ações que atingiram as bases de organização do sindicato. Conquista da APEOESP durante o governo Montoro, a participação dos professores em atividades sindicais como encontros, seminários, reuniões de representantes de escola, eleições do sindicato, entre outras, não constavam como faltas. Em 1996, a SEE nega o abono de ponto aos professores durante as eleições gerais da entidade, que ocorreriam, desde então, com urnas volantes. (GOULART, 2004, p. 174).

Os professores das escolas estaduais de Andradina manifestaram empiricamente o que observamos na pesquisa bibliográfica, do ponto de vista da crise de representatividade da categoria, não obstante envolver o maior sindicato da América Latina. Isto é, apesar da maioria dos professores serem sindicalizados, perfazendo 60% dos docentes, apenas 41% entende o sindicato como instrumento de representação dos trabalhadores docentes. Ainda, dentre os 128 professores consultados, 48 não são sindicalizados, dentre os quais nove afirmaram que já foram filiados a APEOESP, mas se desligaram.

No fazer-se de greves, os professores demonstraram uma memória negativa que os teria influenciado a não aderir ao último e mais recente movimento, ocorrido em 2015. Apesar da maioria ter participado de greves anteriores, poucos professores afirmaram que concordam com as greves como estratégia de reivindicação. Corroborando com os caminhos trilhados pelas memórias dos professores participantes da pesquisa, o que se evidencia no histórico dos movimentos é que a precarização do trabalho operada sobretudo nos últimos quatro governos paulistas veio acompanhada do fortalecimento de estruturas de controle, repressão e intransigência no diálogo com os trabalhadores.

Além da repressão, os professores apontam a falta de união entre os docentes e, inclusive, dentro do sindicato, como marcos de suas opiniões e experiências no fazer-se de greves e manifestações. São dezenas de relatos a sugerirem que a falta de união e/ou pequena adesão dentro da categoria atrapalhou (e atrapalham) os movimentos, como ressaltou a professora ao afirmar, sobre a greve, que “é um movimento que não reúne o número

suficiente de professores para lutar por uma valorização dos docentes” (Questionário 14). Outra afirmou que “cada vez mais percebo a classe desunida. Não há união para manifestar nosso descontentamento, e essa desunião fica maior quando se trata de mobilizações, greves” (Questionário 112). Nesta acepção, os professores horizontalizaram os problemas dos movimentos docentes, deslocando a questão da SEE-SP/Estado/Governo para os próprios professores, e consideraram esse aporte de negociação como algo obsoleto, que já funcionou mas deixou de funcionar, e deveria ser superado.

Assim temos o relato da professora que, apesar de ter participado de quatro greves, afirmou não concordar mais com esse tipo de movimento justificando-se: “Parei, mas muitos colegas não. Fui a São Paulo, mas de nada adiantou. A comunidade, os pais, não apoiaram e nem participaram” (Questionário 21). Como o dela, destaca-se o depoimento da docente que, ao rememorar suas participações em duas greves, lembrou que “Na primeira greve, tive uma boa impressão. Na segunda, alguns colegas justificaram as faltas com licenças médicas. Confesso que me senti muito frustrada com os colegas” (Questionário 94). Nesta direção também se exemplifica o relato da professora que participou de uma única greve na SEE-SP, no ano de 2007, e não voltou a se engajar nos movimentos seguintes já que sua experiência “foi frustrante, pois foram poucos professores que aderiram à greve, tivemos que repor as aulas e nos dias de reposição sempre aparecia um professor que não aderiu a greve, com desculpas, só para ver se estávamos repondo” (Questionário 113).

Os professores estaduais de Andradina provavelmente experimentaram, no decurso de suas histórias, reflexões e ações, experiências de classe, avanços e retrocessos que, obviamente, também os transformaram como sujeitos. As contradições aqui expostas resultam, em muito, desse processo tão dialético do pensar e agir, entre o individual e o coletivo, entre o conformar e o resistir, processos que hoje estão tão marcados pela premência do imediato, da eficiência e da obsolescência que o cenário e as estruturas impõem. O cenário imposto pelo atual estágio do capitalismo, ao provocar a incredulidade, obscurantismo e dificultar o olhar estrutural/coletivo/transformador constitui a crise, mas, também, constitui o desafio.

Como observamos, as memórias e os olhares docentes apontaram sentimentos de incredulidade, crise de representatividade, críticas, sugestões ideais, poucos caminhos, muitos horizontes, mas, na totalidade dos discursos e das memórias, o consenso se localiza na insatisfação. Há uma crise de coletividade, há uma dificuldade em realizar e integrar greves efetivas ou traçar novas formas de negociação, mas ninguém nega a premência da luta, evidência maior da precarização do trabalho docente. Seguimos em um novo mergulho, com a

categoria, em busca das novas perspectivas e olhares, cada vez mais profundo pois, mais subjetivos, por que interessa-nos, sobretudo, apreender os (e pelos) sujeitos.

III – Interfaces entre as expectativas do trabalho, o desejo missionário e o fazer-se docente

Buscamos desvendar a história da precarização do trabalho docente para além de sua dimensão material. Desvelar os antecedentes, os laços intrínsecos ao capital, as suas leis, comparar números e avaliar onde o trabalho foi desvalorizado, intensificado e flexibilizado serve, em muito, para compreendermos o cenário, em grandes e menores escalas, face a busca pela sua compreensão no contexto da totalidade. Mas, também consideramos que a totalidade só pode ser apreendida quando obtivermos a percepção das relações entre as condições materiais, históricas e concretas, com suas dimensões subjetivas, mediatizadas pela cultura e pela ideologia, manifestas nas representações, crenças e opiniões.

Para isso, é importante considerar como as distâncias e aproximações entre as expectativas de trabalho e a realidade possível dentro da escola, carregam à precarização outras faces na sua composição, daí a premência de auscultarmos tais expectativas, os sonhos, os horizontes docentes. José Carlos Galvão Lemos, em sua pesquisa de doutorado sobre desencanto e abandono na profissão docente, nos apontou alguns caminhos para essa empreita, ao afirmar a importância de entender, por exemplo:

A multiplicidade de motivos para o ingresso na profissão, pois a produção de significados para os sujeitos e a produção de identidades estão estreitamente vinculadas. É claro que os significados atribuídos inicialmente à docência não permanecem intocados, pelo contrário, são constantemente reatualizados, seja no âmbito dos cursos de formação inicial, de formação continuada ou no exercício profissional (LEMOS, 2009, p. 27)

Assim, ao inquirirmos sobre as motivações que levaram os sujeitos à profissão, pudemos extrair uma interessante introdução a esse mergulho mais subjetivo da pesquisa. Observamos que mais da metade dos professores entrevistados, 84 exatamente, a despeito da origem social operária e das condições de oportunidades possíveis na cidade, afirmaram ter escolhido a profissão. Isto é, foram, nesse sentido, 65,6% de professores justificando sua inserção na carreira docente como opção, voluntária e consciente, contra 31 docentes (24,2%) que informaram tornar-se professor em virtude das condições sociais que impossibilitavam mobilidade para outras cidades e escolhas melhores. Treze não responderam esta questão.

Com efeito, prevaleceu, em maioria, uma perspectiva quase romântica na memória dos professores ao apontarem para a sua inserção no magistério. Muitos lembraram que se tornaram professores “por amor”, vocação, para realizar um sonho, face a uma profissão com nuances idealistas, quase missionária, que parecia ter grande reconhecimento no passado, como fica evidente no depoimento da professora ao afirmar ter escolhido a docência pois “Sempre achei uma profissão nobre, era um sonho de infância” (Questionário 35). Apesar de fazer referência à nobreza da carreira, a professora não vivenciou os primeiros tempos da profissão, considerados como uma *belle époque* para a categoria, visto que nasceu em 1990, quando o professorado já se encontrava em franco processo de precarização e proletarização, como vimos. Essa memória um tanto anacrônica se repete com o professor que justificou sua escolha dizendo que “na época, era uma profissão de respeito”, no entanto, o docente informou ter ingressado na carreira em 2006. Nesse sentido questionamos: Será que a formação inicial docente não tem permitido ou possibilitado a manutenção da idealização da carreira docente?

Para muitos destes professores e professoras que apontaram a escolha da carreira dentro desse contexto idealizado, a docência é algo além do emprego, por isso sua escolha não se centra na realização do sujeito profissional, mas no caráter missionário do ofício, uma devoção ao outro, à sociedade. Para Alves, isso se justifica historicamente:

A disposição de servir e de ajudar ao outro, à sociedade, é uma das dimensões da concepção do magistério como vocação/sacerdócio historicamente construída a partir do século XIV, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não conseguiu atender sozinho a toda demanda. Foram, então, convocados colaboradores leigos que, para assumir a função docente, deviam fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário (ALVES, 2006, p. 09).

Muitos destes elementos estão presentes nos depoimentos dos professores e professoras consultados. Um deles justificou sua escolha afirmando que “educar é uma tarefa nobre” (Questionário 60) e outra relatou ter optado pela docência “por gostar de trabalhar com o ser humano e poder ajudá-lo, passar conhecimentos” (Questionário 76).

Apesar de parecer uma visão ingênua, a perspectiva missionária da docência pode revelar nuances de crítica e politização, quando a “missão” ganha o sentido de transformação. Nessa direção, embora o foco da escolha profissional ainda seja “o outro”, no contexto de servir à sociedade, ela engendra a prerrogativa da mudança social, como advertiu o professor que, ao justificar sua escolha, informou ter feito essa opção por “ideologia, crer no poder de mudar a sociedade em que vivo” (Questionário 27), assim como a professora do Questionário

102, que escreveu ter escolhido a profissão “pois sempre acreditei na possibilidade de transformação que minha profissão pode causar”.

Destacamos ainda que, em menor número, docentes informaram ter escolhido atuar no magistério face a existência de vagas no mercado de trabalho, a influência da família ou de seus mestres, a possibilidade de obterem empregos estáveis por meio de concursos públicos e alguma identidade com (ou facilidade na) área estudada na graduação. Estes se diferenciam aqui por centrarem suas escolhas em uma perspectiva do trabalho, onde o sujeito da escolha está centrado no trabalhador, e não no outro, na sociedade.

Em comum, todos esses docentes fazem crer que se tornaram professores por escolha, mediante a autonomia da opção, a soberania do sujeito. O debate que se coloca aqui reflete as discussões em que as ciências humanas e sociais se debruçam há muito. Até que ponto as escolhas dos sujeitos estão independentes às estruturas e conjunturas que se colocam a eles? Um professor, ao reiterar que sua entrada no magistério se deu por opção, explicitou:

“Sou professor por opção. Sempre tive a possibilidade de fazer outros cursos. Cursei Engenharia Civil até o quarto ano na UFMS e Direito. Escolhi ser professor, contra a vontade dos meus pais. Quando ouço que muitos se tornam professor por falta de opção, discordo. Vários colegas, e eu também, sempre quisemos (optamos) por ser professor (Questionário 51).

Entendemos, todavia, que a referida “possibilidade de fazer outros cursos”, em muito, é definida pelo lugar social dos sujeitos, por sua origem de classe, suas condições econômicas, principalmente nos pequenos centros, onde não há universidades públicas, e ainda pela manutenção do elitismo em alguns de seus cursos mais concorridos, a obedeceram às lógicas perversas do capital. Claro que há brechas e exceções, mas não baseamos a história apenas pelos seus desvios. Em nosso universo empírico, a imensa maioria dos professores entrevistados sugeriram origem e pertencimento às classes subalternas da sociedade. Galvão Lemos nos alerta que, não obstante afirmarem entrada na docência como opção face à vocação e ao amor, “apesar dessas condições geralmente utilizadas para justificar a opção pela carreira do magistério, tal escolha é circunscrita, definida, muitas vezes, por elementos estruturais precisos como a questão econômica, política, educacional, entre outros” (LEMOS, 2006, p. 09).

Com isso, não negamos a subjetividade, tampouco visamos deslegitimar a ideia de vocação apontada em muitos depoimentos, como realização dos sonhos desses homens e mulheres na perspectiva de servir à sociedade pela docência, mas queremos observar, primeiro, que a perspectiva vocacional tem sido, grosso modo, um empecilho à reflexão

crítica da docência enquanto profissão, concorrendo inclusive para sua *desprofissionalização* (NÓVOA, 1991), pois implica em adotar o antigo espectro sacerdotal e a ideologia do dom. Por esse olhar, o professor não tem tanto a aprender e refletir, já que possui a imanência ou o talento natural como prerrogativa da sua atuação e, além disso, sua prática não requer compensação financeira importante, visto que, como missão sacerdotal, a recompensa está centrada na realização “do outro”.

Em segundo lugar, acreditamos que as escolhas são feitas, os sujeitos são históricos e, portanto, optam. Todavia, o fazem dentro de círculos de possibilidades proporcionais às estruturas e questões de classe, onde os trabalhadores têm, regra geral, menor liberdade de escolha. Basta lembrar que a Medicina, por exemplo, também possui forte conotação missionária, vocacional, no sentido de servir ao outro, salvar vidas. Suas características de classe, no entanto, não reproduzem o distanciamento entre expectativas e vivências reais, a profissão é bastante reconhecida socialmente e materialmente, mantendo-se entre as mais concorridas nas universidades, com público oriundo das classes mais abastadas e de escolas privadas. Em outras palavras, os trabalhadores fazem escolhas, mas não qualquer escolha, apesar da ideologia neoliberal meritocrática afirmar que “basta querer”. As implicações estruturais determinam os limites das escolhas. Essas nuances, inclusive, não passaram despercebidos por alguns dos nossos entrevistados.

Mas salientamos que, enquanto a maioria afirmou ter optado pela profissão docente, apresentando, para isso, uma justificativa romantizada, vocacional, pelo menos 31 professores apontaram os limites e condições estruturais que os conduziram à docência, como sugerem alguns depoimentos: “Na época era o curso que eu podia pagar, hoje gosto da profissão” (Questionário 06), “porque era o curso mais acessível economicamente e por gostar da área” (Questionário 20), “era a única opção que eu tinha, pois esse era o único curso oferecido (Questionário 32), “falta de opção” (Questionários 38, 40 e 47), “condição familiar” (Questionário 68), “falta de condições financeiras na época” (Questionário 73), “era a opção que existia naquele tempo” (Questionário 79), “na época não tinha opção, após alguns anos, descobri que amo o que faço” (Questionário 93), “eu não tive outra opção” (Questionário 97), “por não querer ir embora de Andradina, não havia outra opção” (Questionário 106), “me tornei professora porque na cidade em que morava era o único curso” (Questionário 112), e “comodidade por ter universidade na cidade onde eu morava e ter passado no vestibular” (Questionário 119).

Outros também sugeriram que, ao contrário de optar, foram levados à docência, enquanto desdobramento da vida, como descreveu a professora ao afirmar “Não escolhi, foi

acontecendo, gostei e fiquei” (Questionário 07), e outra, ao dizer “A vida foi me levando” (Questionário 13). Outro professor deu a entender que a profissão resultou de um acidente resultante das suas condições, escrevendo que se tornou professor por “percalços da vida” (Questionário 118). Ainda nesse contexto, destacam-se os desabafos onde professores lembram que as suas verdadeiras opções eram outras, mais difíceis de alcançar, face às limitações locais e sociais, como sugere o relato da docente ao dizer que “Na verdade não escolhi. Nem pretendia ser professora. Gostaria de usar meu conhecimento de inglês em outra área. Por morar em uma cidade pequena não me restou nenhuma alternativa, mas amo o que faço” (Questionário 25), coadunando com a mesma perspectiva do depoimento da professora, formada em Biologia, ao informar que, “na verdade, o curso que sempre desejei não foi possível, então escolhi a profissão, pois se assemelhava”, (Questionário 70). A professora do questionário 110, da área de Letras, escreveu algo parecido, dizendo que escolheu a docência “por gostar da área de comunicação, não consegui fazer jornalismo, mas fiz a mais próxima”.

É presente, entre aqueles que admitem não terem optado pela profissão, a ideia de que, ao tornarem-se docentes, passaram a “amar” o ofício. A frustração também permeia muitos daqueles que aderiram à docência por amor, visões compreensíveis se observadas do ponto de vista processual. Por isso, compreendemos a importância de inquiri-lo sob outros aspectos e suas interfaces, como o sentido atual da docência entre os professores, suas visões sobre a escola e sobre as mudanças da profissão. O ser professor é um *fazer-se* professor, está em processo, prenhe de contradições (essa profícua matéria com que se escreve a história). A entrada e expectativas iniciais à profissão podem significar muito, mas não devem representar o todo, face às trajetórias dos sujeitos. Não buscamos, com isso, flagrantes de arrependimentos, incongruências, mas a riqueza e a complexidade das visões apresentadas pelos sujeitos ao desvelarem suas trajetórias face ao trabalho, até por que raramente são escutados nessa perspectiva.

Nesse sentido, entendemos ainda que as suas falas não podem ser vistas como fraturadas entre passado e presente. As percepções do passado apontadas pelos professores estão eivadas dos seus olhares presentes. Em outras palavras, não é possível construir aqui um quadro-tabela estabelecendo o que os professores pensavam no início da carreira e o que pensam hoje da docência, pois toda sua lembrança e preleção se deu no hoje, e suas hodiernas visões foram construídas nos processos desse fazer-se docente.

Em grande parte, por isso, a visão romântica observada na análise da escolha da carreira se repetiu muitas vezes ao discorrerem sobre o significado atual da docência. Como resultados, por um lado, pelo menos 76 professores apontaram para essa direção, sendo,

portanto, 59,3% sugerindo que a docência representa uma missão voltada a servir ao outro, à sociedade. Por outro lado, 24 professores discorreram acerca da docência como trabalho ou profissão, isto é, onde o sujeito central é ele mesmo, o trabalhador, e não “o outro”, compondo 19% dos professores. Dez construíram definições diversas e mais abstratas, nove professores se referiram de forma pessimista e irônica e os demais não responderam esta questão (9.2 do Questionário).

Sobre a perspectiva romantizada da representação acerca da docência, destacamos que são muitos aqueles antes informaram adentrar à profissão de maneira vocacional e ainda sustentam a definição de docência como missão, como demonstra o relato da professora que resumiu a docência como “persistência, dom, amor, investir no nosso futuro, os jovens” (Questionário 21), a mesma que nos informou ter se tornado docente por ser seu sonho de infância. Mas embora recorrente, isso não constitui a regra. O mesmo professor que admitiu não ter optado pela profissão pois “foi acontecendo”, definiu a docência hoje como “Tudo! Nasci para isso” (Questionário 30).

Muitos professores ratificaram esta perspectiva idealizada ao atribuir sentidos à docência, como a professora que a definiu afirmando que “ser professor é gratificante, ter o dom de ensinar, vivenciar o crescimento do aluno” (Questionário 36). Outra lembrou que docência significa “doação” (Questionário 55). Assim, repletas de imagens líricas, as definições empregadas pelos professores à profissão remontam a um quadro de abnegação, de um sacrifício ressarcido pelo brilho dos olhos dos alunos quando aprendem. Nesse sentido ainda se destaca o relato da professora que traduziu docência como “uma luz a qual a plateia deveria se ligar a esta energia, para manter-se acesa aos saberes e raios que até eles refletem para suas luzes permanecerem e crescerem acesas” (Questionário 76).

Tais sentidos são deveras importante para nossa pesquisa por que fomos, em muito, motivados pelo debate que observa a distância entre docência e trabalho, apresentado no primeiro momento deste texto. A historiografia do trabalho não incluiu, ainda, os professores como trabalhadores, o que deriva, grande parte, dos imbróglis da sociologia educacional ao pleitear a concepção do professor como trabalhador no bojo de arcabouços teóricos que tornam complexas essas ligações. Por sua natureza intelectual e pelo fato de não produzir mais-valia, há uma dificuldade em perceber o trabalho docente no contexto do trabalho alienado, aviltado. Pensamos, todavia, a partir da centralidade do trabalho, e em uma perspectiva tanto genérica quanto contextualizada. Com isso, entendemos que os sujeitos pesquisados se definem em suas identidades sociais pelo trabalho, em sua posição de classe e nas peculiaridades de sua categoria profissional, e estão amplamente perpassados pelas

qualidades típicas da exploração social e alienação do trabalho inerente ao capitalismo, por que destituídos de autonomia, além de precarizados. São trabalhadores e explorados enquanto tais.

Em nosso mergulho empírico, temos observado que a profissão docente está embrenhada na ideologia do dom, da vocação e do sacerdócio missionário, não por um acaso ingênuo. Pensamos que a manutenção desta perspectiva, mesmo na formação inicial docente, é elemento que contribui para um tipo de alienação, por que realiza e agrava o distanciamento entre expectativas e realidade, escamoteando as feições estruturais e políticas que implicam a totalidade social do fazer-se docente enquanto trabalho e, em suas peculiaridades, como profissão que se realiza face às classes subalternas no seu processo educativo.

Ao aprofundar as distâncias entre as expectativas do fazer-se docente no âmbito da centralidade do trabalho, a perspectiva vocacional e missionária, alimentada na formação, engendra uma alienação calcada na lacuna idealista e despolitizada que dificulta a compreensão da dimensão profissional e, inclusive, a resistência. Como formar professores que compreendam que a prática da luta por melhorias das suas condições de trabalho é parte da prática docente (FREIRE, 1996), como exigir melhorias e isonomia se a docência for resumida na missão gratificante que se recompensa no brilho do olhar do aluno quando aprende? Eis a questão. Eis aqui outra questão, entre tantas outras que nos motivam a seguir na pesquisa.

IV – Referências Bibliográficas

ALVES, N. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: *Reunião anual da ANPED*. Anais eletrônicos, Caxambú: Anped, 2006. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>> . Acesso em 12/2014.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In ANTUNES, Ricardo e SILVA, Maria Aparecida Moraes (orgs.) **O Avesso do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ASSUNÇÃO, Ada e OLIVEIRA, Dalila. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências. *In: **Historiografia Brasileira em Perspectiva***. São Paulo: Contexto, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART, Débora Cristina. Entre a Denúncia e a Renúncia: **A APEOESP Frente às Reformas na Educação Pública na Gestão Mário Covas (1995-1998)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 226 f. 2004.

JÓIA, Orlando (coord.). APEOESP dez anos – 1978/1988. **Memória do movimento dos professores do ensino estadual paulista**. São Paulo: CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1993. (mimeogr.)

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 315 f. 2009.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente***. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1991.