

Dossiê “Jovens, Trabalho e Educação”¹

Trajетórias profissionais de jovens professoras e professores^{2 3}

Professional trajectories of young teachers

Dirce Zan⁽ⁱ⁾

Aparecida Neri de Souza⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3663-2232>, dircezan@unicamp.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1730-4495>, anerisouza@uol.com.br

Resumo

Este artigo foi elaborado a partir de pesquisa realizada em 2015 com jovens professoras e professores do ensino médio de escolas públicas e privadas da cidade de Campinas (SP). Com o objetivo de compreender a trajetória formativa desses sujeitos e suas experiências de trabalho, foram entrevistados 12 professores com idade entre 20 e 29 anos. Identificamos que a opção pelo magistério é vista por esse grupo como uma possibilidade de contribuir para mudanças sociais, enquanto produtores de cultura, e como uma escolha profissional viável diante de sua situação social e econômica. As condições em que os professores trabalham colocam em evidência diferentes fatores quanto ao conteúdo e significado do trabalho docente, bem como sobre a decisão de permanecer no magistério.

Palavras-chave: juventude, trabalho docente, trajetórias profissionais, professores do ensino médio

¹ Dossiê temático organizado por: Aparecida Neri de Souza (<https://orcid.org/0000-0002-1730-4495>), Dirce Djanira Pacheco e Zan (<https://orcid.org/0000-0002-3663-2232>) e José Humberto da Silva (<https://orcid.org/0000-0002-7437-7017>)

² Editor responsável: André Luiz Paulilo - <https://orcid.org/0000-0001-8112-8070>

³ Normalização, preparação e revisão textual: Ana Carolina López (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

Abstract

This article was written based on research made in 2015 with young high school teachers in public and private schools from the city of Campinas (SP). Aiming to comprehend the training trajectory and work experiences of these subjects, we interviewed 12 teachers aged 20–29 years. We found that the option for the teaching position is viewed by this group as a possibility for contributing, as culture producers, to social changes, and as a viable professional choice given their social and economic condition. The conditions in which teachers work show different factors about the content and meaning of teaching, as well as about their decision to stay in teaching.

Keywords: *youth, teaching, professional trajectories, high school teachers*

Este texto tem por objetivo apresentar resultados de pesquisa empírica em relação às trajetórias profissionais de jovens professoras e professores que em 2015 trabalhavam em escolas públicas e privadas de ensino médio na cidade de Campinas, no estado de São Paulo. Nesse sentido, o artigo dialoga com pesquisas desenvolvidas por Aparecida Neri de Souza (Souza, 2017, 2018; Souza & Trópia, 2015; Souza & Zafalão, 2017) envolvendo as múltiplas dimensões adquiridas pelas mudanças nas relações de trabalho no setor público, especificamente no campo da educação, bem como as implicações sociais dessas mudanças nas formas cotidianas de viver ou nos modos de vida vinculados às reformas no campo da educação e do trabalho, justificadas em nome de um processo denominado modernização. A pesquisa evidencia dispositivos que deslocam a avaliação do valor do trabalho docente coletivo em direção a um modo individualizado, e revela uma cisão entre as esferas privada e pública e as diferentes e contraditórias articulações entre a vida privada e a vida profissional. As mudanças também são observadas na redefinição da profissão e do trabalho docente e impõem a necessidade de analisar as trajetórias profissionais, observando diferenças nas relações sociais de gênero, classe e geração. O forte apelo à educação como instrumento de modernização e de desenvolvimento econômico e social coloca em disputa diferentes concepções e sentidos atribuídos ao trabalho docente. Nessa direção, somos desafiadas a compreender as trajetórias dos novos professores e professoras que ingressam no mercado de trabalho no campo da educação. Ao privilegiar a concepção de trajetória como possibilidade explicativa quanto ao trabalho docente,

compreende-se que a docência não representa apenas labor como sinônimo de sobrevivência, sendo também produtora de cultura.

Analisar o trabalho docente como uma atividade social exige também uma abordagem que considere, simultaneamente, as configurações sociais em que essa função se insere. Trata-se aqui de compreender a teoria e investigação empírica nos estudos sociológicos como nos propõe Norbert Elias (1980). Analisar o trabalho docente como configuração social coloca em evidência as relações sociais de interdependência e as mudanças a que ele está submetido. Essa noção está diretamente imbricada com as relações de poder e dominação.

A hipótese que orientou a pesquisa é de que jovens professoras e professores no início da carreira se defrontam com um trabalho cada vez mais complexo e dificultado pelas condições em que ele se concretiza. Nessa direção, é nas trajetórias singulares, atribuindo sentido ao seu trabalho, que esses profissionais se constroem como trabalhadores docentes.

A análise aqui apresentada foi orientada pela fala desses sujeitos, no sentido de apreender a experiência vivenciada no início da carreira docente. A pesquisa foi realizada por meio de depoimentos orais e observações realizadas por estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e que estagiavam em escolas de ensino médio, públicas e privadas, sob a coordenação da professora Patrícia⁴. As entrevistas foram realizadas com 74 docentes de diferentes disciplinas, sexo e idade, e que atuavam em escolas distintas. Desse total, 12 tinham entre 20 e 29 anos de idade. A partir dos depoimentos coletados e para a finalidade deste artigo, que tem como preocupação compreender a condição do “jovem professor”, selecionamos os depoimentos desses 12 professores, destacando características sociais e de suas trajetórias profissionais.

Ainda que a concepção de juventude não possa ser reduzida a uma definição etária, o limite de 29 anos foi estabelecido por compreender que as políticas brasileiras voltadas para os jovens têm assumido essa idade como marcador social do que se convencionou definir como juventude. No Brasil, a faixa dos 15 a 29 anos de idade está em todos os marcos legais que acompanharam a instituição da política nacional de juventude no início do século XXI. Aceitamos a faixa etária como um marcador legítimo, ainda que “compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos

⁴ Nome fictício, utilizado a fim de preservar a identidade da professora.

relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam a sociedade” (Dayrell & Carrano, 2014, p. 110).

Considerando que juventude é uma construção social e histórica, “e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente” (Bourdieu, 1983, p. 113), as professoras e os professores desta pesquisa são indagados sobre como a condição de ser jovem professor é pensada e interpretada por elas e eles próprios. Os depoimentos orais permitiram que os sujeitos da pesquisa se expressassem quanto a suas práticas profissionais; seu ingresso no magistério; a escolha profissional; as dificuldades em ser professor; e os sentidos que atribuem à docência. A escola é compreendida como local de trabalho, em que as professoras e os professores vivenciam diferenças, similitudes e contradições na organização e no processo de trabalho.

Os estudos sobre juventude têm se ampliado e diversificado em nosso país (Zan, 2013). São trabalhos que tratam das relações entre os jovens e a escola, dos movimentos culturais juvenis, da participação política e da condição de trabalhador – que englobam as trajetórias ocupacionais ou profissionais de jovens, os sentidos que atribuem ao trabalho, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, entre outras⁵. Para além de analisar a condição de trabalhador como categoria relevante na compreensão da juventude brasileira, há que se considerar as experiências⁶ de trabalho face à expansão de matrículas na educação básica e especialmente no ensino médio. Nesse sentido, nos interessa saber: quem são os jovens que trabalham como professores em escolas públicas e privadas? O que os motivou a se inserir na carreira docente? Como esses jovens professores se colocam diante das mudanças no trabalho? Quais são as condições em que trabalham? O que os leva a permanecer no magistério? Quais são seus projetos de futuro?

⁵ Destacamos: Corrochano, 2001; Ferreira, 2004.

⁶ “Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo –não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos e, em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e em sua cultura ... das mais complexas maneiras ... e em seguida ... agem, por sua vez, sobre sua situação determinada” (Thompson, 1981, p. 182).

A reflexão aqui proposta será desenvolvida por meio da análise das trajetórias, colocando em evidência as relações sociais de jovens professoras e professores, buscando apreender suas similitudes e diferenças. Portanto, é o objeto que cria o ponto de observação.

As trajetórias são compreendidas como possibilidade de construção de diferentes carreiras ou percursos de vida, em distintos âmbitos e pensadas como cursos específicos de ação que configuram a vida do sujeito em um contexto histórico e geracional permeado pelas relações sociais de classe, trabalho, gênero, etnia/raça ou cor (Caballero, 2007; Giele & Elder, 1998).

As relações sociais de gênero são compreendidas como uma categoria estruturante e como tal têm implicações na divisão social do trabalho percebidas pelos princípios de separação e hierarquia. Assim como os grupos sexuais são construídos socialmente, essas relações constroem-se por tensões, oposições e antagonismos em torno do trabalho, como “produtor de vivência”. (Hirata & Kergoat, 2005; Kergoat, 2004).

Quem são os professores da Educação Básica?

Os dados do Censo da Educação Básica de 2015⁷, quando os sujeitos de nossa pesquisa estavam atuando, nos informam que havia mais de dois milhões de professores na educação básica no Brasil. 76,6% desses profissionais trabalhavam no setor público e 23,4% no setor privado. No setor público, observou-se que os municípios eram responsáveis pela maioria dos empregos (60,1%), enquanto os governos estaduais empregavam 38,3% e o governo federal, 1,6%. O estado de São Paulo detinha 20,5% dos empregos no país no magistério público e privado; com 14,2% dos empregos no setor público e 6,3% no setor privado.

As mulheres detinham, no Brasil, 80,1% dos postos de trabalho na educação básica no país e os homens, 19,9%. Considerando que a pesquisa aqui apresentada estudou docentes com idade até 29 anos, observamos que profissionais dessa faixa etária eram minoria (16,7%) no contingente de professores brasileiros em 2015. Cabe ressaltar que havia mais jovens professores: eles eram 19,7% do total de homens, enquanto as jovens professoras eram apenas 16% do total de mulheres. Ainda que a diferença percentual entre homens e mulheres fosse

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

pequena, é possível que a carreira docente esteja atraindo os jovens para o magistério. Na outra ponta, apenas 3,5% das professoras e 4,5% dos professores reuniam condições etárias mínimas – idade igual ou superior a 60 anos – para pleitear a aposentadoria. O professorado brasileiro era bastante jovem se considerarmos que cerca de 95% estavam abaixo da idade mínima para demandar a aposentadoria. O estado de São Paulo expressava a mesma tendência nacional.

Os professores que trabalhavam no setor público no Brasil possuíam, na sua maioria (68,7%), contratos efetivos ou estáveis. Embora a legislação indique que a forma de ingresso nesse setor seja por meio de concurso público, os dados evidenciam a ampliação das modalidades de contratação flexível. Observa-se um expressivo percentual (30,1%) de professores temporários; presença de contratos (0,9%) pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); e a subcontratação por meio da terceirização (0,3%). Há evidências de que os contratos não efetivos estão aumentando no país: em 2019 os professores temporários eram 31,1%, os celetistas eram 2% e os terceirizados se mantinham em 0,3%. A lei nº 13.429/2017 possibilitou a flexibilização dos contratos tanto no setor privado como no setor público (Castro et al., 2019; Krein et al., 2018).

Os governos estaduais em 2015 eram os que menos realizavam concursos públicos para ingresso no magistério: apenas 63,8% dos que trabalhavam em escolas públicas estaduais eram concursados, efetivos ou estáveis. 78,4% dos professores contratados pelo governo federal eram concursados e dos professores municipais, 72,6%. Portanto, o maior percentual de professores com contratos temporários trabalhava em escolas públicas estaduais (35,6%), com valores de 25,9% nas escolas municipais e 20,6% nas escolas federais. Os professores com contratos terceirizados eram mais numerosos nas escolas públicas federais (0,6%), seguidos dos professores municipais (0,3%) e estaduais (0,2%). Os contratos pela CLT eram mais expressivos em escolas municipais (1,1%), seguidos dos professores estaduais (0,5%) e federais (0,3%).

Comparando o estado de São Paulo com o país, observamos que, embora houvesse 84,3% de professores concursados ou estáveis por dispositivos legais, o governo estadual era também o que menos realizava concursos públicos, se comparado com os governos municipais e federal. Relevante destacar que 43,8% dos professores brasileiros buscaram maior qualificação mediante estudos pós-graduados (especialização, mestrado ou doutorado).

Como as características dos professores da Educação Básica se expressam no ensino médio?

Cerca de um quarto dos professores brasileiros da educação básica trabalhava no ensino médio (propedêutico, normal/magistério e integrado ao ensino técnico) em 2015, 80,9% em escolas públicas e 19,1% em escolas privadas. Os governos estaduais eram responsáveis pela contratação de 94,6% dos professores e professoras do ensino médio no setor público.

A divisão sexual dos professores que trabalham no ensino médio – público e privado – é distinta do conjunto dos professores da educação básica. O percentual de homens é significativamente maior nesse nível de ensino, com 39%. Os professores são proporcionalmente mais jovens – 17% possuem idade igual ou inferior a 29 anos – que as professoras (14,1% nessa faixa etária), e o mesmo fenômeno pode ser observado para o conjunto da educação básica. É relativamente pequeno o percentual de professores (3,9%) e professoras (2%) que já possuíam, em 2015, a idade mínima para se aposentar.

Os professores que trabalham no ensino médio formam um grupo de profissionais mais qualificados se comparados com o conjunto dos docentes da educação básica, pois 42,5% deles possuem estudos pós-graduados (especialização, mestrado e doutorado).

Não há diferenças significativas nas formas de contratação dos professores do ensino médio se comparados com o conjunto dos professores da educação básica do setor público. Cerca de dois terços dos professores possuíam, em 2015, contratos de trabalho efetivo ou estável e um terço contratos temporários. Os contratos terceirizados ou celetistas são percentualmente pequenos (menos de 0,5%). O padrão de flexibilização das contratações dos governos federal, estaduais e municipais não se diferencia se comparamos ensino médio com o conjunto dos professores da educação básica.

Este breve retrato de professores brasileiros se expressa de forma semelhante na configuração dos docentes do ensino médio no estado de São Paulo. O poder público é responsável por três quartos das contratações, e quase sua totalidade está sob a responsabilidade do governo estadual. Há um padrão nacional de flexibilização de contratação que se mantém nesse nível de ensino, quase um terço dos docentes possuem contratos temporários e celetistas.

A faixa etária dos docentes do ensino médio do estado de São Paulo se distingue do conjunto do país, sendo proporcionalmente mais velhos e um percentual maior entre os que possuem idade de 60 anos ou mais. Os jovens professores e professoras com idade até 29 anos, em 2015, eram 11,6% e aqueles que possuíam 60 anos ou mais eram 15,65% (no país 4,1%).

Menos de um terço dos professores e professoras paulistas que trabalham no ensino médio possuem estudos pós-graduados (especialização, mestrado e doutorado).

Quem são os jovens professores e professoras entrevistados?

O grupo de jovens entrevistados é composto por doze professores: cinco do setor público – três com contratos temporários e dois com contratos efetivos – e sete do setor privado; sete mulheres e cinco homens; e todos na faixa etária entre 20 e 29 anos.

A feminização do mercado de trabalho no campo do ensino é expressiva, entretanto, a presença de mulheres decresce à medida que aumentam os níveis de escolarização. Nessa direção, no nível médio há uma presença maior de trabalhadores homens se comparado com o nível fundamental e tal movimento também foi observado no campo empírico.

Dentre os entrevistados, há predominância da área de conhecimento⁸ das ciências humanas em relação à disciplina ministrada, e contam duas professoras da área de artes; duas das ciências da saúde; dois das ciências biológicas e dois da área de ciências exatas e da terra quanto à área de formação.

Todos os entrevistados trabalhavam na cidade de Campinas (SP). Nove eram formados na área de conhecimento em que trabalhavam e três ainda estudavam. Quatro dos doze professores estavam cursando o mestrado e dois cursavam uma nova graduação. Um deles já havia concluído o mestrado na área de sua atuação.

Dos professores formados, a maioria havia finalizado a graduação há três anos e apenas dois há mais de cinco anos. Nove professores dentre os doze entrevistados se formaram em universidade pública. Esses jovens construíram trajetórias de formação profissional que os levaram à docência. Considerando a idade de ingresso na universidade, que tende a estar em torno dos 17 e 18 anos e a duração de um curso de licenciatura, cerca de quatro anos, é compreensível a baixa experiência no magistério apresentada por esse grupo: menos de um ano

⁸ Áreas do conhecimento conforme classificação CNPq. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>, acesso em 9/05/2020.

e no máximo três anos de atuação como professor. Apenas um professor lecionava há nove anos, indicando ter começado a trabalhar em escolas antes de concluir seu curso de graduação.

Quadro 1. Professores e professoras entrevistados, 2015

Nome ⁹	Idade	Sexo	Tempo de formado	Tempo de trabalho	Disciplina
Carolina	20 anos	Feminino	Estudante (univ. pública)	Menos de um ano (rede pública)	Artes
Bruna	22 anos	Feminino	Menos de um ano (faculdade privada)	Menos de um ano (rede privada)	Ed. Física
Lucas	23 anos	Masculino	1 ano (univ. pública; cursa mestrado na mesma univ.)	2 anos (rede pública)	História
Robson	24 anos	Masculino	2,5 anos (univ. privada)	2,5 anos (rede pública)	Filosofia
Mariana	24 anos	Feminino	2 anos e cursa mestrado (univ. pública)	2 anos (concursada na rede pública)	Artes
Júlia	24 anos	Feminino	2 anos (univ. pública, cursa ciências sociais na mesma univ.)	2 anos (rede privada)	Filosofia
Rafael	24 anos	Masculino	Estudante (univ. pública)	4 anos (rede privada)	Física
Natália	27 anos	Feminino	5 anos (univ. pública)	5 anos (rede privada; trabalha como geógrafa em empresa)	Geografia
Jéssica	28 anos	Feminino	6 anos (grad. e mestrado em obstetrícia, univ. pública) cursa licenciatura (univ. pública)	3 anos (rede privada)	Enfermagem
Ana	28 anos	Feminino	3 anos (univ. privada)	3 anos (concursada rede pública)	Biologia
Daniel	28 anos	Masculino	4,5 anos (univ. pública)	4 anos (exonerado da rede pública, atua rede privada)	Biologia
Pedro	29 anos	Masculino	5 anos (univ. pública)	9 anos (rede privada)	História

A maioria dos entrevistados possuía uma jornada de trabalho que oscilava de quatro a 10 horas aulas semanais; apenas quatro professores trabalhavam 30 horas ou mais por semana (dois trabalhavam 30 horas semanais e duas professoras acima das 40 horas/aula semanais). A jornada semanal de trabalho reflete nos salários, uma vez que a remuneração docente na

⁹ Os nomes são fictícios.

educação básica está diretamente relacionada à quantidade de aulas e pode indicar uma necessidade de complementação de renda por meio de outra atividade remunerada. Entretanto, dos doze professores, nove declararam não possuir outra atividade profissional, o que nos leva a concluir que se trata de um grupo de jovens recém egresso da universidade e que inicia sua atividade profissional contando ainda com o apoio financeiro de suas famílias e/ou de um/a parceiro/a.

O que levou professores e professoras a se inserirem na carreira docente?

Como os professores e as professoras optaram pelo magistério? O que os levou a essa escolha profissional?

Na escolha profissional se cruzam dois movimentos: o primeiro de conformismo face às exigências sociais de sobrevivência; e o segundo de atribuir sentido à profissão escolhida. A opção por cursos de licenciaturas constrói uma carreira universitária que leva ao magistério.

Para os jovens professores, a opção pela docência se assenta na imagem de professor como realizador de mudanças sociais, imprimindo sua individualidade e criando um marco de referência profissional. Ainda que os entrevistados atribuam ao trabalho docente a possibilidade de mudanças sociais e de produtor de cultura – “*Fazer a diferença. Contribuir para a “mudança da relação dos estudantes com o conhecimento trabalhado”* –, a escolha profissional parece ser o caminho possível levando em conta sua condição social e econômica – “*possibilidade mais concreta de trabalho*” (Robson, filosofia, escola pública).

Optei pela docência pelas múltiplas oportunidades de emprego que esta profissão pode oferecer e pela possibilidade de articulação dos horários de aula com outras práticas que realizo (mestrado, grupos de dança). Além disso, ser concursada traz uma estabilidade que é mais rara de se encontrar trabalhando como artista – décimo terceiro, férias, receber no quinto dia útil, plano de carreira. (Mariana, artes, escola pública)

A docência como trabalho que garante a sobrevivência adquire um novo sentido no depoimento transcrito, é uma profissão com condições de trabalho diferenciadas, com horários flexíveis e estabilidade que a carreira de artista não lhe proporcionava.

Para a professora da fala seguinte, a decisão pela docência parece ter sido construída como última possibilidade, mas a partir da experiência profissional confere-se novos significados à escolha profissional, isto é, à importância da docência como trabalho.

Na verdade, eu nunca quis ser docente... quando eu fazia USP, né?! Eu não queria ser docente... era a última coisa que eu achava que eu... que eu ia fazer, mas, aí me formei e fiz o mestrado, vim pra Campinas, e... precisei dar aula, precisei trabalhar e surgiu essa oportunidade, e eu... eu fui mais por isso... e acabou... é... acabou... dando certo, descobri que eu gostava bastante, e enfim... eu não optei pela docência, né?! Foi... Eu fui levada até ela e acabei... gostando e criando essa vontade de ser docente e de, e de me aprimorar, por isso que eu busquei fazer a licenciatura na graduação e tudo mais. (Jéssica, enfermagem, escola privada)

Esta outra professora argumenta que a docência se colocou como caminho possível por não vislumbrar outra possibilidade de trabalho e se tornou relevante socialmente.

Ao longo da graduação nunca pensei em ser docente. O trabalho em empresas era o meu intuito. Porém, logo que me formei surgiu a oportunidade de trabalhar no colégio onde eu havia estudado em minha cidade natal. Aceitei e assim entrei para a docência. (Natália, geografia, escola privada)

Esses depoimentos nos permitem afirmar que as disposições que orientam a escolha profissional possuem dupla dimensão, apresentam-se ora como sobrevivência face às contingências sociais; ora como sujeito político que tem a possibilidade de mudanças sociais. O trabalho docente não representa apenas meio de sobrevivência, mas também uma dimensão política, pois pode atribuir “ao sujeito a posse de um predicado que o torna humano entre os homens” (Souza-Lobo, 1991).

O gosto pela profissão docente é uma prática social construída durante a formação universitária, nos cursos de graduação, como pode ser observado nos dois depoimentos a seguir. As escolhas profissionais não podem ser explicadas como estratégias racionais, mas sim como mediação entre as condições objetivas e subjetivas experimentadas nas trajetórias acadêmicas. As condições materiais e simbólicas agem sobre os professores em complexas relações de interdependência na construção das trajetórias profissionais. A noção de “gosto” pela profissão

docente é emprestada de Pierre Bourdieu (2008), considerando que o gosto é resultado de uma diversidade de condições de socialização construídas nas trajetórias de vida. “*Durante a graduação tive contato com a docência ao coordenar um cursinho pré-vestibular popular que acabou me sensibilizando para a profissão*” (Daniel, biologia, se exonerou da rede pública e trabalha na escola privada).

Primeiramente escolhi essa profissão porque sempre tive afinidade com a área de biológicas e principalmente com o funcionamento dos organismos vivos. O gosto pela docência veio ao longo da faculdade através de experiências com os estágios oferecidos. A cada estágio era uma experiência nova e encantadora. (Ana, biologia, escola pública)

Os jovens professores não explicam a escolha profissional pela vocação, mas pelas disposições relacionadas com o campo profissional e/ou de conhecimento. A escolha profissional pelo magistério é reafirmada a partir do encontro com a disciplina em que atuam. Não se trata de uma carreira escolhida por “falta” de outro trabalho, mas pelos encontros e pela formação acadêmica determinantes na escolha. A experiência como estudante parece ser a coluna vertebral do trabalho docente. Os dois professores – filosofia e física – argumentam que o gosto pela disciplina se fez na sua formação estudantil e foram decisivos na escolha pela carreira universitária e profissional. “*Sempre tive afinidade com a área*” (Robson, filosofia, escola pública).

A física foi por proximidade, assim, por ser a matéria que eu mais gostava no colégio por achar superinteressante entender como funciona a natureza. A física tem um toque filosófico muito interessante. Eu acho que nas escolas hoje, tem um déficit muito grande de passar a natureza mesmo da física. Hoje é tudo muito formulado, muito matemático. Eu acho que falta a essência da física nas escolas. (Rafael, física, escola privada)

Como apontado por Charlot (2009), a escola tem um importante papel na construção da relação dos sujeitos com os saberes. Para o autor, existe uma especificidade da atividade escolar que requer e produz determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem e com o tempo, ou seja, que definem certa relação com o saber e com a escola. Nessa perspectiva, é também possível afirmar que a escola da educação básica tem se mostrado uma importante instituição para o direcionamento profissional de jovens estudantes, como pode ser observado no depoimento da professora de educação física sobre sua decisão pela licenciatura: “*Durante a escola tive um professor de Filosofia muito bom. E influenciou minha decisão*” (Bruna, educação física, escola privada).

A escolha profissional pelo magistério, nos depoimentos selecionados, é expressão das dimensões tanto do labor sinônimo de sobrevivência, como do trabalho como produtor de cultura, nos sentidos atribuídos por Hannah Arendt (1991). Se a escolha da carreira docente se apresenta como possibilidade de inserção profissional, é na experiência que os professores e professoras atribuem sentidos ao trabalho. Eles se compreendem como fabricantes de cultura, como criadores do “artifício do mundo” (Arendt, 1991), portanto o trabalho subsiste ao trabalhador, pois provoca mudanças sociais e culturais.

Quais são as condições de trabalho?

O *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente* contém a seguinte definição de condições de trabalho:

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (Oliveira & Assunção, 2010)

As condições em que os professores trabalham colocam em evidência diferentes fatores relativos ao conteúdo e ao significado do trabalho docente. Os jovens professores enfrentam condições adversas atribuindo um sentido social ao trabalho, argumentam que a docência é qualificada e se constrói no processo de mediação do conhecimento e no estímulo à aprendizagem. A docência é um trabalho que permite *contribuir para a formação das novas gerações; compartilhar conhecimento; ampliar repertório cultural e contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico*. A identificação do magistério como atividade engajada na transformação social está presente

nos depoimentos de professores de diferentes disciplinas. A atividade engajada se caracteriza por interrogar sobre o sentido da docência para o professor e para os estudantes¹⁰.

Eu acho que ensinar é ajudar a formar cidadãos pensantes e atuantes nesse mundo, né? Não só passivos e observadores, mas pessoas que tenham capacidade de observar e se inserir na sociedade, e modificá-la, né? E na física tem muito disso no método científico, você saber observar os fenômenos ao seu redor e problematizá-los, né? E eu acho que educação tem tudo a ver com isso. (Rafael, física, escola privada)

Comprometidos com uma ação docente que promova uma aprendizagem significativa (Charlot, 2001, 2009) e uma formação ampliada, é possível identificar que esses entrevistados se aproximam de uma prática pedagógica inspirada nas pedagogias denominadas não-diretivas. O conhecimento é considerado pelos professores como fundamental na transformação das relações sociais. Contraditoriamente, no entanto, foi observada nos depoimentos selecionados a concepção de professor como aquele que é portador de um conhecimento específico que é transmitido aos alunos. Esses professores também atribuem um conteúdo político ao fazer docente.

Dar aula é um dos exercícios, é uma das funções mais construtivas, mais interessante que uma pessoa pode passar, uma das experiências mais humanizadoras. Então, assim eu gosto muito de dar aula, é um momento muito importante de relação, de afetividade, de troca de conhecimento, tanto conhecimento teórico, acadêmico, como conhecimento de vida, conhecimento vivencial. (Robson, filosofia, escola pública)

Fazer a docência pela mediação não distingue meios e fins no processo de trabalho. Os depoimentos selecionados colocam em evidência a diferença entre utilidade e significado da docência. “*Ab! Ensinar significa... passar um conhecimento que eu tive e... sei lá... de certa forma mudar a perspectiva das pessoas sobre uma coisa, principalmente a arte que é muito... uma coisa que os alunos não levam a sério...*” (Carolina, artes, escola pública).

As condições em que professores e professoras concretizam seu trabalho coloca em evidência os meios de trabalho. Ter o aluno como interlocutor, numa postura ativa em seu processo de aprendizagem, e introduzir recursos tecnológicos no cotidiano da sala de aula são algumas das preocupações dos entrevistados selecionados. Há um reconhecimento de que a geração dos estudantes do ensino médio hoje é conectada e está atualizada quanto às novas

¹⁰ Sobre essa concepção de engajamento, ver Elias, 1998.

tecnologias. Entretanto, a aula como atividade de trabalho e o uso de novos recursos colocam não só alguns dilemas para o fazer docente, como também explicita as condições precárias de trabalho, particularmente na escola pública.

Utilizo alguns vídeos (apesar de ser uma luta para conseguir agendar a sala de vídeo da escola para poder passá-los aos alunos) e você sabe como é né... tecnologicamente ultrapassada... retroprojeter a escola até tem, mas está quebrado há um ano e até agora não se sabe quando irá ser arrumado (e mesmo que fosse, a sala não tem estrutura pra se utilizar um retroprojeter porque nós temos que colocar ele em cima da minha mesa, e muitas vezes precisamos colocar livros para dar a altura ideal, além disso, a qualidade da imagem é péssima... e os fios do aparelho um horror. (Ana, biologia, escola pública)

Não possuo uma sala ambiente adequada para as aulas de arte. Também me sinto muito aquém do conhecimento necessário para ensinar música, dança, artes visuais e teatro. Muitas vezes procuro estabelecer parcerias e procurar ajuda com outros artistas e professores, mas esta questão gera um pouco de frustração. Colocaria ainda a superlotação das salas de aula como uma dificuldade relevante. Acompanhar 40 alunos em apenas duas horas por semana deixa a desejar quanto a atenção que cada um mereceria. (Mariana, artes, escola pública)

Eu uso geralmente quando preciso mostrar imagens, tipo, tava passando na última aula o tema “grandes navegações” aí eu usei pra mostrar os mapas, fiz o trajeto mostrando pra eles e tal, mas eu procuro não ficar dependendo muito disso também porque não é sempre que tenho esses recursos em mão, então procuro sempre usar muito a lousa mesmo. Não uso material de apoio, costumo preparar minhas aulas e levar o resumo impresso para eles, me sinto mais à vontade fazendo assim. (Lucas, história, escola pública)

Na escola pública os professores têm condições de trabalho mais precárias se comparadas à escola privada. Os entrevistados que trabalham em escolas privadas colocam em destaque a autonomia relativa dos professores no que se refere às decisões sobre conteúdos e métodos em sala de aula. A comparação entre os depoimentos dos professores que trabalham em escolas públicas e privadas indica que no setor privado o professor não detém controle sobre seu próprio trabalho, entretanto engendra a possibilidade de resistência, na medida em que atribuem sentido ao fazer docente. Os entrevistados consideram que a relação pedagógica é a centralidade no trabalho docente. Os professores e professoras indicam que ainda detêm certa parcela de controle sobre seu próprio trabalho, não se resumindo a uma rotina repetitiva, e observam a existência de um espaço de iniciativa, de responsabilidade e de engajamento na docência.

Na verdade já tem um plano pronto, no começo do ano a escola me entrega quatro apostilas que têm, vamos dizer assim; um plano bem rígido... Então, uma aula ou outra eu passo documentário, faço um debate uma discussão... E, é muito interessante, mas ao mesmo tempo é triste, por que são exatamente nessas aulas que... Sei lá... Se perde uma aula falando sobre feminismo que é algo que não tem na apostila, e aí... acaba a aula, os alunos vêm: “professora, por que você não fala mais disso, era disso que eu queria saber, a aula foi muito legal!” Então, é exatamente a aula que eles gostam, e que você se mobiliza é a que não está na apostila, mas são eventos raros que a gente vai tentando criar; as alternativas, como aula à tarde, cineclube e vamos vendo... (Júlia, filosofia, escola privada)

O desenvolvimento de novos instrumentos de trabalho tem provocado mudanças no processo de docência. Essas novas ferramentas se caracterizam pela flexibilidade e capacidade de múltiplas combinações. Os docentes avaliam que amplia a possibilidade de socialização do conhecimento, de desenvolvimento de habilidades e de exercício de autonomia, como pode ser observado no depoimento a seguir.

A lousa é quase uma instituição, quase sagrada para a escola, e a arte da boa lousa é valorizada. Os recursos audiovisuais são utilizados juntamente com a lousa. Cada professor recebe seu próprio iPad que se conecta com o projetor via Apple TV e garante mobilidade ao professor durante a execução do trabalho. (Daniel, biologia, se exonerou da rede pública e trabalha na escola privada)

Para além dos novos instrumentos que afetam diretamente o processo de trabalho docente, há que se considerar, como na seguinte definição de organização do trabalho escolar, “os períodos e turnos de trabalho e as estratégias curriculares” (Oliveira, 2010). Essa organização envolve condições – temporais, espaciais, recursos, instrumentos – de que depende a realização da docência, expressando relações de poder.

Eu acredito que um dos maiores desafios de trabalhar com os conteúdos de física é o tempo, porque é tudo muito corrido. A gente não tem tempo para explorar todo o conteúdo, todos os exemplos que a gente pode trazer do cotidiano do aluno e eu acho que isso é importantíssimo da gente trazer pros alunos. Fica meio defasado mesmo, fica meio... fica algo inconcreto, né? Fica algo que parece que existe só num mundo ideal, mas não, os fenômenos físicos acontecem em todos os cantos ao nosso redor e cabe a gente parar e observar. O ruim é que falta tempo para observar esses fenômenos acontecendo. (Rafael, física, escola privada)

Para além das condições e organização do trabalho, há ainda o desafio de conseguir desconstruir as relações de poder entre os diferentes campos disciplinares. A escola é movida pelas clivagens – desvalorização e estereótipos – entre as disciplinas e seus professores. Arte, educação física e filosofia ocupam não só um espaço inferiorizado na divisão técnica do trabalho docente, como também nas representações que os estudantes constroem sobre o currículo, tanto na escola pública como privada. Os professores do ensino médio, ainda que sejam contratados para trabalhar com uma disciplina, são desafiados para o trabalho pedagógico, argumentam que se ocupam menos da disciplina e mais da pedagogia na prática da docência. Essa constatação possui dupla dimensão: de um lado, há um desafio da articulação entre teoria e prática; por outro, não se trata propriamente de um trabalho intelectual reivindicado pelos docentes. Assim, buscam uma adaptação pragmática e necessária para os estudantes, simplificando os conteúdos curriculares.

Eu dei aula em escola pública um tempo, em 2012 no estágio do PIBID¹¹, mas foi uma experiência bastante traumática... que eu percebi que o papel do professor é bastante limitado, se você tem alunos no segundo ano do ensino médio do colegial que não sabem ler não há o que você possa fazer, não tem como ensinar filosofia pra pessoas que não têm o domínio da linguagem mínima pra isso, mas depois que entrei na escola particular também, as expectativas foram se modificando, se transformando. Se na escola pública a gente vê uma falta de ferramenta pra entender a disciplina, na escola particular essa ferramenta que a gente pode entender por linguagem, ela existe, o que não existe é uma motivação para a disciplina. (Júlia, filosofia, escola privada)

O interesse dos estudantes pela disciplina e pelo professor é, de certa maneira, uma medida da qualidade do trabalho docente. A ausência desses dispositivos tensiona o trabalho, pois reflete na presença ou não de reconhecimento social. Na mesma direção, há clivagens em função da grade de disciplinas no currículo e do conteúdo ensinado que estruturam o trabalho

¹¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

docente no ensino médio. Há uma hierarquia entre os professores, segundo a disciplina ensinada, como nos relata a professora de filosofia:

A filosofia tem um papel marginalizado pela carga horária, pela visão que os alunos têm e inclusive pelo restante do corpo docente, que são professores de disciplinas mais consolidadas, como a matemática e o português que já chegaram na minha escola e afirmaram que não tinha que ter filosofia no horário da escola, no programa... e que tinha que aumentar carga horária de matemática pra seis aulas, e aí os alunos teriam uma formação ótima... e aí, até pra combater esse tipo de pensamento que vem dos próprios professores a filosofia é importante.... Na relação hora/aula tem um valor menor, chegando a dez reais de diferença, e isso falando dos professores de filosofia em comparação com o professor de literatura, se for comparar os de filosofia para os de matemática... Nossa!! Esse valor vai para mais de trinta reais, pra você ter noção... (Júlia, filosofia, escola privada)

Essas clivagens apontadas se expressam em condições de trabalho diferenciadas. A educação escolar é um mercado de trabalho favorável aos jovens, entretanto, as condições em que esse trabalho se realiza são precárias. Os jovens professores contam com pouco apoio para enfrentar as difíceis condições de trabalho, e assim optam por “estratégias de defesas” atribuindo sentido ao ofício docente.

le concept de «stratégies de survie » (survival strategies) qui est utilisé, en vie de rendre compte des montages adaptatifs par lesquels les enseignants « pris au piège » d’un métier de plus en plus ingrat s’efforcent de « sauver les apparences » et d’échapper à la destruction de leur identité. (Woods, 1997, p. 351)¹²

Os professores e professoras entrevistados buscam reconhecimento social por meio de salários e condições de trabalho. O reconhecimento de que a docência é um trabalho altamente qualificado e criativo é fundamental para a construção de identidades coletivas de ser docente. Pesquisas apontam que os baixos salários e as condições instáveis dos contratos são fatores que contribuem para o desestímulo precoce e para a baixa adesão à profissão docente. Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2017), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), sobre os professores da educação básica no Brasil

¹² le concept de «stratégies de survie » (survival strategies) qui est utilisé, en vie de rendre compte des montages adaptatifs par lesquels les enseignants « pris au piège » d’un métier de plus en plus ingrat s’efforcent de « sauver les apparences » et d’échapper à la destruction de leur identité.

concluiu que o salário médio dos docentes é inferior à média dos profissionais com a mesma escolarização.

a situação dos docentes tende a ser parecida com a dos demais ocupados em regiões metropolitanas. Nesse contexto, atuar como professor parece ser menos atraente em todas as regiões brasileiras, tendo em vista que os demais ocupados possuem escolarização menor. (Matijascic, 2017, p. 15)

Tomando como referência o depoimento dos docentes das disciplinas da área de humanas, é possível constatar que sua condição de precariedade é ainda maior. Para o grupo de jovens professores e professoras entrevistados, é possível observar que as condições instáveis no vínculo trabalhista e os baixos salários são presentes na vida da maioria desses professores, o que impacta em seus projetos de futuro, embora se mostrem comprometidos e muitas vezes apaixonados pela docência.

A pesquisa sobre os professores do ensino médio em nível técnico informa-nos que o emprego, no campo de ensino, mostra-se atrativo para aqueles grupos sociais que se encontram em situação de desemprego em face das mudanças e reestruturação das atividades produtivas. Portanto, estamos diante de duas questões distintas: a decisão de construção de uma carreira a partir da formação profissional, isto é, de cursos de graduação que formam professores (licenciaturas); e a reconversão das carreiras como estratégia para a permanência no mercado de trabalho. (Souza, 2007, p. 49)

Quais são os projetos futuros?

Dos 12 jovens professores e professoras, apenas dois declararam ter como projeto para o futuro a permanência no magistério na educação básica. São aqueles que possuíam melhores condições de trabalho e de salário. Outros três disseram ter a pretensão de continuar na profissão docente, mas trabalhando no ensino superior. O magistério no ensino médio, para a maioria deles, é visto como uma passagem, como o início da profissão ou como fonte de renda enquanto não se encontra outro emprego melhor. “A injustiça quer que, no fim, o próprio operário torne-se artesão de seu sofrimento” (Dejours, 1992, p. 47):

Projetos para o futuro, eles não envolvem diretamente o dar aula, principalmente para o ensino médio, pra educação básica. Há grandes problemas na educação. Há problemas de falta de valorização do professor, mal salários, desgaste profissional, falta de estrutura, todas essas questões. (Mariana, artes, escola pública)

Em contrapartida, é possível observar que melhores condições de trabalho e melhores salários contribuem para a construção de projeto para a permanência como professor na educação básica. Embora ainda assim se almeje ser melhor reconhecido profissionalmente, o que pode se dar por meio da projeção na carreira, tornando-se gestor educacional. É o caso destes dois professores que trabalham em escolas privadas:

Escolhi a profissão porque é justamente o que eu gosto de fazer. Por hora, meu foco é melhorar a qualidade do meu trabalho em sala de aula e finalizar o mestrado. No futuro, penso em passar para a gestão sem, no entanto, sair da sala de aula. (Daniel, biologia, se exonerou da rede pública, trabalha na escola privada)

Meu plano é de continuar lecionando. Quero ser professor pelo resto da minha vida. (Rafael, física, escola privada)

Mas a docência no ensino superior é o alvo para outros dois entrevistados, ambos trabalhando em escolas privadas. Ainda que o trabalho seja árduo, as trajetórias profissionais possibilitaram a construção de projeto de permanência na docência e de busca por melhores condições de trabalho, melhores salários e reconhecimento social:

Gosto muito de dar aula! Pretendo continuar nessa carreira, mas, a princípio, eu quero... praticar, e me manter dando aula pra nível técnico e, conforme for ganhando experiência e maturidade na prática, e segurança é... continuar, então, né?! a carreira acadêmica, fazer doutorado, e... e, de repente dar aula numa universidade maior ou me manter mesmo no, no técnico, mas, conseguir ter responsabilidades maiores como levar a turma para os estágios, para as aulas práticas, enfim. (Jéssica, enfermagem, escola privada)

Sim!!! Continuar na vida docente, mas procuro fazer pós-graduação e tentar uma carreira também na universidade. (Pedro, história, escola privada)

O trabalho docente é compreendido por um dos professores como um “trabalho árduo como um dever que traz em si sua própria recompensa” (Weber, 1967, p. 33), mas também é portador de prazer e de satisfação pessoal. A recompensa é resultado do trabalho: os estudantes aprenderam:

Eu utilizo dos argumentos dos alunos para tentar explicar de forma correta o fenômeno físico que está ocorrendo, sempre partindo do conhecimento prévio dos alunos, do que eles me trazem nesses debates. A partir daí, eu formulo o conceito, daí já da fórmula matemática, algébrica, né? Com as fórmulas corretas. Eu acho que esse modelo de aula é muito legal porque a gente traz o aluno para dentro da física, da natureza, para ele tentar entender e tentar criar as suas próprias teorias, as suas próprias explicações.
(Rafael, física, escola privada)

De certo modo, é possível afirmar que esses professores se mantêm comprometidos com a construção de uma relação positiva dos estudantes do ensino médio com os conhecimentos de suas disciplinas específicas. Estão engajados em um movimento motivador que permita a mobilização dos estudantes para sua aprendizagem (Charlot, 2001).

Considerações Finais

Este estudo fez uma opção metodológica de apreender a experiência de um grupo de 12 professores jovens em início de carreira na docência no ensino médio. Não é possível generalizar os resultados do estudo, embora sejam relevantes para análises mais profundas de processos sociais.

Os professores e professoras pesquisados evidenciaram que o trabalho docente não é sobrevivência; para além dessa dimensão, ele se transforma e transforma o estudante pelo trabalho. Seu trabalho não se materializa em “coisa”, pois ele é produzido e reproduzido constantemente e permanece no estudante. Portanto, o processo de trabalho docente não desaparece no produto.

Observamos também que, embora as condições e a organização do trabalho docente sejam precárias – o que é expresso principalmente em baixos salários –, elas não se materializam em professores desinteressados e desprovidos de responsabilidade. Os professores, ao questionarem as condições de trabalho, produzem um duplo movimento: permanência e fuga do magistério. Os que permanecem compreendem o trabalho docente, a despeito das condições

de trabalho, como portador de um projeto de transformação do professor e do estudante. Outros, paradoxalmente, indicam que é necessário deixar o magistério se quiserem melhores salários e condições de trabalho. São relações conflituosas com a docência na busca de reconhecimento social, que se concretiza em condições de trabalho e salário digno.

Referências

- Arendt, H. (1991). *A condição humana*. Forense Universitária.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia*. Marco Zero.
- Bourdieu, P. (2008). *A distinção: crítica social do julgamento*. Edusp; Zouk.
- Caballero, M. (2007). Abuelas, madres y nietas. Generaciones, curso de vida y trayectorias. In M. Caballero, & P. G. Guevara (Eds.), *Género, cultura y sociedad: serie de investigaciones del PIEM Vol. 4. Curso de vida y trayectorias de mujeres profesionistas*. El Colegio de México.
- Castro, B., Krein, J. D., Galvao, A., & Teixeira, M. O. (2019). Reforma trabalhista, precarização do trabalho e os desafios para o sindicalismo. *Caderno CRH*, 32(86), 253-69. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i86.30691>
- Charlot, B. (2001). A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais* (pp. 15-31). ArtMed.
- Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 10, 89-96.
- Corrochano, M. C. (2001). *Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo.
- Dayrell, J., & Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In J. Dayrell, P. Carrano, & C. L. Maia (Orgs.), *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 101-134). Editora UFMG.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. Cortez.
- Elias, N. (1980). *Introdução à sociologia*. Edições 70.

- Elias, N. (1998). *Envolvimento e alienação*. Bertrand Russel.
- Ferreira, M. I. C. (2004). *Trajetórias urbanas de moradores de uma favela e um distrito da elite da capital paulista*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção USP. <https://repositorio.usp.br/item/001374705>
- Giele, J. Z., & Elder, G. H., Jr. (1998). *Methods of life course research: qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Hirata, H., Kergoat, D. (2005). Les paradigmes sociologiques à l'épreuve des catégories de sexe : quel renouvellement de l'épistémologie du travail? In J. P. Durand, & D. Linhart (Coords.), *Les ressorts de la mobilisation au travail* (pp. 288-98). Octarès Editions.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Sinopse estatística da educação básica 2015*. Gov.br. <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>
- Kergoat, D. (2004). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In H. Hirata, F. Laborie, H. le Doare, & D. Senotier (Eds.), *Dictionnaire critique du féminisme*. PUF.
- Krein, J. D., Gimenez, D. M., & Santos, A. L. (2018). *Dimensões críticas da reforma trabalhista no Brasil*. Curt Nimuendajú.
- Matijascic, M. (2017). *Texto para discussão 2304 – Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Oliveira, D. A. (2010). Organização do trabalho escolar. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Orgs.), *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Oliveira, D. A., & Assunção, A. A. (2010). Condições de trabalho docente. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Orgs.), *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Souza, A. N. (2007). Professores, trabalho e mercado. *Caderno CRH*, 20(49), 47-56. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792007000100005>
- Souza, A. N. (2017). Trabalho docente em universidades públicas – olhares cruzados: Brasil e França. *Espacios en blanco: serie indagaciones*, 27(1), 63-86.

- Souza, A. N. (2018 September 13) *Trabalho no Brasil e na França: sentidos das mudanças e mudanças de sentido* [seminário]. Seminários Linha de Pesquisa Trabalho e Educação – Acordo de Cooperação Científica Internacional Capes/Cofecub, Campinas, SP, Brasil.
- Souza, A. N., & Trópia, P. V. (2015). O movimento sindical docente contra a proletarização do trabalho no Brasil contemporâneo. In S. Dal Rosso, & M. O. V. Ferreira (Orgs.), *Sindicalismo em educação e relações de trabalho: uma visão internacional* (pp. 247-280). Paralelo 15.
- Souza, A. N., & Zafalão, J. L. D. (2017) Do que adoecem os professores/as? Pesquisas do Sindicato Apeoesp sobre saúde laboral. In C. Bauer, C. B. Oliveira, L. R. B. Paiva, C. Diniz, C. Moraes, H. Lança, & M. M. B. Miguel (Orgs.), *Sindicato e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil* (Vol. 3). Paco editorial.
- Souza-Lobo, E. (1991). *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. Brasiliense.
- Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Zahar.
- Weber, M. (1967). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Pioneira.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. In J. C. Forquin (Org.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. De Boeck Université; INRP.
- Zan, D. (2013). Estudos sobre juventude no Brasil dos últimos 50 anos. In E. M. Miranda, & N. A. P. Bryan (Orgs.), *Formación de profesores, currículum, sujetos u prácticas educativas* (pp. 189-212). Editorial.

Referências consultadas

- Abramo, H. (2016). Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In R. Novaes, G. Venturini, E. Ribeiro, & D. PINHEIRO (Orgs.), *Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Unirio.
- Barreto, A. (2014). *A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade*. Flacso, GEA, UERJ.

Bock, A. M. B. (1999). A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 315-29. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200008>

Gatti, B. A., & Barretto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Unesco.

Kergoat, D. (1998). La division du travail entre les sexes. In J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot, & D. Linhart (Eds.), *Le monde du travail* (pp. 319-29). La Découverte.

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 13 de agosto de 2020; revisado em 04 de fevereiro de 2021; aprovado para publicação em 17 de maio de 2021.

Autor correspondente:

Dirce Zan - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, SP, Brasil.