



FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – UNIFOR

**Vice-Reitoria de Pós-Graduação – VRPG
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPG-Psi**

GLEDSON DE SOUZA FERREIRA

**A Condição de Trabalho do Professor Temporário da Rede Municipal de
Ensino de Fortaleza – CE**

**The Working Condition of the Temporary Teacher of the Municipal
Education Network of Fortaleza – CE**

FORTALEZA

2016

GLEDSON DE SOUZA FERREIRA

**A Condição de Trabalho do Professor Temporário da Rede Municipal de
Ensino de Fortaleza – CE**

**The Working Condition of the Temporary Teacher of the Municipal
Education Network of Fortaleza – CE**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza-UNIFOR como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia, Sociedade e Cultura.

Linha de pesquisa: Ambiente, Trabalho e Cultura nas Organizações Sociais.

Orientadora: Dra. Tereza Glauca Rocha Matos.

FORTALEZA

2016

Ficha catalográfica da obra elaborada pelo autor através do programa de geração automática da Biblioteca Central da Universidade de Fortaleza

Ferreira, Gledson de Souza.

A condição de trabalho do professor temporário da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE / Gledson de Souza Ferreira. - 2016
66 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade de Fortaleza. Programa de Mestrado em Psicologia, Fortaleza, 2016.

Orientação: Tereza Gláucia Rocha Matos.

1. Condições de Trabalho. 2. Professor Temporário. 3. Precrização. I. Matos, Tereza Gláucia Rocha. II. Título.



Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Ambiente Trabalho e Cultura nas Organizações

Dissertação intitulada "*A condição de trabalho do professor temporário da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE*", de autoria do mestrando **Gledson de Souza Ferreira**, aprovado pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



Profa. Dra. Tereza Gláucia Rocha Matos – (UNIFOR) – Orientadora



Profa. Dra. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo – (UECE)



Profa. Dra. Regina Heloísa Maciel – (UNIFOR)



Prof. Dr. Hamilton Viana Chaves – (UNIFOR)

Fortaleza, 07 de novembro de 2016.

Visto: **Profa. Dra. Normanda Araujo de Moraes**
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
UNIFOR

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é a memória do coração (Lao-Tse)

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pois acredito na influência que exerce sobre a minha vida. Ao longo desses anos de mestrado sempre senti sua presença.

A minha esposa Maria Vaniele Freire Paula, por toda paciência e dedicação nas inúmeras situações em que não pude estar presente ao longo da realização desse trabalho. O meu muitíssimo obrigado! Deixo aqui explicitado todo o meu amor por você.

A minha filha Sofia, sinônimo de beleza, amor e inspiração na minha vida. A sua existência me trouxe um sentido maior da essência humana e divina.

Aos meus pais, José Alves e Maria das Graças, grandes lutadores, trabalhadores incansáveis, que me deram a vida e possibilitaram uma educação que até hoje é de grande importância para mim.

As minhas irmãs, Rejane e Gleidiane, que mesmo distantes sempre me apoiaram e deram forças para que eu continuasse esse projeto acadêmico.

A minha avó Hosana Barbosa, que apesar das inúmeras dificuldades em que se encontra, luta incansavelmente pela vida.

Ao meu sobrinho Gabriel, um anjo de menino, que com o seu carinho me trouxe doçura e inspiração.

A minha tia Isabel, que pelo desejo e pela ação de ajudar as pessoas que mais precisam, me traz muita inspiração.

Ao meu sogro Valdo e minha sogra Lúcia, pessoas maravilhosas e que me ajudam a encarar a vida com alegria, carinho e amizade.

A minha cunhada e afilhada Vanilene e seu esposo Eduardo, por estarem sempre por perto quando precisei da ajuda de vocês.

Aos meus cunhados Marcos Luã e Sandro Alex, por toda a significativa amizade.

A minha professora e orientadora Tereza Gláucia, por compartilhar inúmeros conhecimentos da psicologia do trabalho, assim como da psicologia geral ao longo desse

percurso. Agradeço a paciência e a sabedoria que se fez presente, sobretudo nos momentos difíceis que tive ao longo da realização do trabalho.

As professoras que compõem minha banca examinadora, Profa. Dra. Tereza Gláucia, Profa. Dra. Regina Heloisa, Profa. Dra. Helena Marinho e o Prof. Dr. Hamilton Viana. Suas intervenções foram de extrema importância para o amadurecimento e a finalização desse trabalho.

A todos os companheiros que fazem parte do Laboratório de Estudos do Trabalho – (LET), em particular as colegas Sylvia, Roberta, Melissa e Alana. Recebam meu sincero carinho.

Aos colegas Anderson e Sônia, funcionários da secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – (PPG-Psi), pela cordialidade e dedicação em todos os momentos que precisei.

A todos os companheiros e companheiras de mestrado, amigos de todas as horas de trabalho, em especial, Marcizo Veimar, Rochelle Arruda, Mozart Pereira e Roberto Junior.

A todos os amigos que torceram por mim e que de alguma maneira incentivaram para que eu não desistisse desse sonho.

Um agradecimento especial a todos os professores e escolas que fizeram parte dessa pesquisa. Sem vocês essa pesquisa não seria possível. Obrigado por compartilhar suas impressões e leituras a respeito desse tema.

Finalmente, a Prefeitura Municipal de Fortaleza – (PMF), pelo apoio dado à pesquisa.

Nenhum trabalho é sórdido quando significa maior independência; a mesma atividade pode ser sinal de servilidade se o que estiver em jogo não for a independência pessoal, e sim a mera sobrevivência, se não for uma expressão de soberania, mas de sujeição à necessidade.

Hannah Arendt (1989, p. 93)

Resumo

Em plena era da globalização, o século XXI é cada vez mais identificado pela precarização social no modelo de trabalho. O sistema capitalista funcional, adotado pelas mais diversas instituições, tem contribuído para que as políticas de gestão consolidem procedimentos de opressão, de desigualdade e desumanidade para com os trabalhadores. É o que vem acontecendo com os professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, sobretudo os que estão na condição de contrato temporário, que têm se submetido a vender a sua força de trabalho num modelo terceirizado, precarizado e mal remunerado. Partindo desta reflexão, essa pesquisa teve como objetivo geral investigar as condições de trabalho dos professores temporários da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Deste modo, os objetivos específicos foram: conhecer a trajetória de formação profissional desses professores, analisar suas condições de trabalho e, finalmente, avaliar as perspectivas profissionais desses docentes. Como recurso metodológico foi aplicado um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada a 15 professores que atenderam os critérios de inclusão na pesquisa. Os resultados apontaram que, diante da atual condição de trabalho, os professores temporários ressaltam sentimentos significativos de sofrimento e adoecimento.

Palavras-chave: Condições de Trabalho; Professor Temporário; Precarização.

Abstract

In the midst of globalization, the 21st century is increasingly identified by the social precariousness of the work model. The functional capitalist system, adopted by the most diverse institutions, has contributed for the management policies to consolidate procedures of oppression, inequality and inhumanity towards the workers. This is what has been happening with the elementary school teachers of the Municipal Education Network of Fortaleza, especially those who are in the condition of temporary contract, who have been submitted to sell their workforce in an outsourced, precarious and poorly remunerated model. Based on this reflection, this research had as general objective to investigate the working conditions of temporary teachers of the Municipality of Fortaleza. Thus, the specific objectives were: to know the trajectory of professional formation of these teachers, to analyze their working conditions and, finally, to evaluate the professional perspectives of these teachers. As a methodological resource, a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview were applied to 15 teachers who met the criteria for inclusion in the research. The results showed that, given the current working conditions, temporary teachers emphasize significant feelings of suffering and illness.

Keywords: Work Conditions; Substitute Teacher; Precariousness.

Lista de Figura

Figura 1. Mapa do Município de Fortaleza Dividido em Secretarias Regionais (SER's)..... 30

Lista de Tabela

Tabela 1. Professores Temporários Entrevistados da Rede Municipal de Ensino do Município de Fortaleza..... 34

Lista de siglas

APEOC	Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
AC	Análise de Conteúdo
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMPARH	Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LET	Laboratório de Estudo do Trabalho
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEPOG	Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão
TCLE	Termo de Consentimento Legal
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
VRPG	Vice-Reitoria de Pós-Graduação

Sumário

1	Introdução	12
2	Referencial Teórico	14
2.1	Globalização e educação	14
2.2	Trabalho do professor temporário	18
2.3	Condições de trabalho do professor	25
3	Percurso Metodológico	29
3.1	Delineamento	29
3.2	Local da pesquisa	29
3.3	Participantes da pesquisa	31
3.4	Estratégias e técnicas de obtenção de informações	31
3.5	Análise e interpretação dos dados	32
4	Resultados e Discussões	34
4.1	Questionário sociodemográfico	34
4.2	Entrevistas	35
4.3	O ser professor	36
4.4	Condições de trabalho	44
4.5	Relações socioprofissionais	51
5	Considerações Finais	56
	Referências	59
	Apêndice A – Questionário Sociodemográfico	65
	Apêndice B – Entrevista Semiestruturada	66

1 Introdução

O interesse pelo tema da condição de trabalho do professor temporário nasceu essencialmente das minhas experiências como docente na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, quando trabalhei como professor de Ciências da Religião na condição de contratado temporariamente no ano de 2003.

Nesse período, houve acontecimentos no cotidiano do trabalho docente que despontaram minha atenção, amadurecendo a ideia de realizar pesquisas sobre as condições de trabalho docente no ensino fundamental. Ao interagir um pouco mais de perto com essa realidade, observei que havia, mediante políticas educacionais, procedimentos contraditórios executados a partir de um modelo de gestão municipal que de um modo geral não atendia aos professores e produzia na sua lógica de trabalho práticas que de alguma forma se distanciavam das necessidades essenciais do professor temporário.

Entre os anos de 2000 e 2004, ainda na gestão do então prefeito Juraci Magalhães, os professores de contrato temporário já apresentavam algum tipo de desencantamento, adoecimento, sofrimento e problemas de relacionamento em decorrência das atividades do ofício, o que inevitavelmente comprometeria o exercício de suas funções. Isso pode ser percebido, visto que, como forma de resistência, os mesmos promoviam discussões junto ao sindicato Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará (APEOC) naquele momento, denunciando deficiências nas questões trabalhistas e nas suas condições de trabalho.

Sobre a compreensão da condição de trabalho do professor temporário faz-se necessário avaliarmos o modelo sistemático capitalista vivenciado nos dias de hoje. Como parte da sua ideologia, este modelo é caracterizado por elementos como a terceirização, a precarização e por condições de trabalho questionáveis, que podem levar a um afastamento, a uma desilusão do homem com a sua própria essência (Ranieri, 2001).

Partindo do contexto educativo citado anteriormente, dentro das condições de trabalho impostas ao professor temporário, as que mais chamaram atenção estavam relacionadas aos seguintes assuntos: férias, décimo terceiro, atraso salarial, carga horária, situações de constrangimento, além de outros que atravessam o cotidiano da atividade docente de modo geral. Esses fatores comprometiam diretamente as relações e as circunstâncias do ambiente de trabalho. Justamente por isso e partindo de tais observações, esta pesquisa se dispõe a

investigar as condições de trabalho dos professores temporários da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Desse modo, o referencial teórico deste trabalho irá discutir as condições de trabalho do professor temporário e está dividido em três partes: Globalização e Educação; Trabalho do Professor Temporário e, por fim, Condições de Trabalho.

Já em relação ao traçado metodológico, a pesquisa tem característica qualitativa e de campo. No intuito de obter informações sobre as vivências de professores temporários, neste último, foram entrevistados 15 docentes do Ensino Fundamental, que atuam via contrato temporário, possuindo mais de dois anos de experiência e em diferentes escolas da Regional VI de Fortaleza.

Por fim, e em sequência, a parte final do trabalho apresenta os resultados e as discussões que foram obtidas ao longo da pesquisa, partindo dos dados levantados nesse processo, especialmente as entrevistas que foram examinadas através da análise de dados de Laurence Bardin.

2 Referencial Teórico

2.1 Globalização e educação

O fenômeno da globalização fez com que o mundo passasse por um processo de transformação. Estas já iniciadas pelas consequências sociais da Segunda Revolução Industrial, face ao impacto das novas tecnologias, fundadas na informática, na biotecnologia e na microeletrônica, trouxeram mudanças de ideias, atitudes e comportamentos para os indivíduos na modernidade. Essas mudanças, incluindo a informatização da vida social, política, econômica e cultural, apontam novos valores que colocam em questão e em discussão, por exemplo, os sentidos da vida (Schaff, 1995).

Como não poderia ser diferente, nesse contexto da virada dos séculos XX para o XXI, o mundo do trabalho que se encontrava na atmosfera da globalização passou a produzir novos instrumentos, formas e práticas que, inevitavelmente, causaram impactos na classe trabalhadora que se sentia (sente) conduzida e subordinada a uma ideologia que exige competências e habilidades muitas vezes ambíguas e que precisam ser sempre atualizadas.

Infelizmente, na manutenção desse sistema, do seu avanço industrial e mercadológico, alterou-se não somente o significado do trabalho, mas também, a centralidade deste na relação que os indivíduos estabelecem entre si. Ao serem destacadas, tais mudanças mostram o quanto as exigências e os interesses econômicos do capital se consolidam por meio da produção desenfreada e desencadeada por diferentes fatores sociais, dentre eles o próprio fenômeno político da globalização (Lima, 2008).

Nas últimas décadas no Brasil, percebeu-se que a globalização edificou a política de acumulação do capital. De modo geral, ela se definiu como um sistema econômico mundial, cujas bases encontraram-se nessa nova revolução tecnológica, fazendo da ciência e da tecnologia os grandes impulsores da produção industrial e do consumo em grande escala. Com o desenvolvimento da informática pode-se constatar uma transformação que concebeu processos mais integrados, centralizados e planejados no que diz respeito à produção e ao consumo.

Com a comunicação em rede, disseminada por grande parte do planeta, foi possível a introdução de novas formas de operação e de articulação do sistema, de certa agilidade nas realidades comerciais e nos fluxos financeiros, favorecendo assim, uma mercantilização das

relações sociais. Estas agem como uma entidade reguladora das ações e das políticas econômicas e sociais num ritmo jamais pensado anteriormente (Costa, 2005).

A “globalização” está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, “a globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta na medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo globalizados – e isso significa basicamente o mesmo para todos (Bauman, 1999, p.7).

Desta forma, podemos perceber que no processo da globalização busca-se uma “acumulação flexível”, que visa e possibilita um aumento da produtividade e traz mudanças significativas nas relações entre o capital e o trabalho, além de uma exagerada competitividade (Oliveira, 2001).

Entre o final dos anos de 1980 e início de 1990, o que de fato nos chama atenção é o estabelecimento desse fenômeno de “flexibilidade” incluído nas políticas globalizadas. Esse termo descreve a capacidade das empresas de se adaptarem às rápidas mudanças do mercado, que são identificadas como as que reduzem um expressivo número de contratos fixos em troca de mão de obra de reserva não fixa nos períodos de maior demanda produtiva (Garrido, 2006).

Como não poderia ser diferente, a realidade do Brasil, sobretudo da educação, está marcada por processos que comprometem toda a sociedade, onde o trabalho é caracterizado pela vulnerabilidade acentuada diante de uma ofensiva desleal do sistema capitalista. Tal sistema foi se caracterizando por uma nova organização fundamentada na flexibilidade e na fragmentação do trabalho, que em muitos casos leva ao desemprego, à precarização de suas condições e à falta de proteção e de garantias aos trabalhadores (Carvalho, 2002).

Mediante essas mudanças, as instituições de educação apresentam fragilidades nessa realidade global, pois as escolas, assim como os professores, acabam ocupando um papel restrito de “transmissores” de conhecimento. Visando de alguma forma atender às exigências do mercado, acabam se aproximando da mesma lógica das empresas, que procuram ser orientadas por esse modelo (Santomé, 2001).

Para Lyotard (2000), analisar a posição do saber nas sociedades é fazer um esforço para situar o conhecimento e seus objetivos no mundo pós-moderno. Nesse contexto, o saber é força de produção tanto na pesquisa quanto na transmissão de conhecimento. Para o pesquisador, ambos fundam a circulação do capital na sociedade pós-moderna, e nesse sentido, o saber vincula-se cada vez mais aos interesses econômicos e políticos, ou seja, é moeda de troca no mundo capitalista.

Pode-se ressaltar que no cotidiano escolar vários tipos de problemas sociais e políticos são visualizados a partir da legitimação e da manutenção da ideologia neoliberal que está presente nas sociedades capitalistas (Oliveira, 2003). E o Brasil, ao abraçar essa ideologia foi adotando reformas na educação que tiveram como características principais a regulação e o controle, sustentados pelas exigências dos organismos de poder internacionais que visavam transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado. Ou seja, a educação, por consequência, acaba sendo vista como mercadoria ao mesmo tempo em que visa atender às necessidades do mercado e do modo de produção vigente (Gentili, 1998).

No entanto, é dever da escola e das políticas educacionais – ao contrário dessa visão mercadológica e materialista – assumirem cada vez mais o seu papel na construção de uma cultura baseada no direito de acesso ao saber, onde o sentido crítico e construtivo deve-se fazer presente no cotidiano, na realidade intelectual de nossos alunos. (Saviani, 1997; Tardif, 2002).

As dificuldades da educação brasileira devem ser preocupação tanto dos educadores como de todos os grupos e esferas que compõem as estruturas da nossa sociedade. A instituição escolar não pode ser identificada a partir do olhar do sistema, que entende a escola de qualidade como aquela que melhor se encaixa na engrenagem capitalista. Aquela que participa consciente ou inconscientemente na reprodução de desigualdades sociais e econômicas em nome da liberdade e da democracia advindas de um modelo sistemático e contraditório (MacLaren & Farahmandpur, 2002).

Nesse modelo de educação, os valores dominantes se reproduzem, ganham sustentação e em alguma medida são naturalizados por meio de ideias e de estratégias organizativas do espaço escolar, como por exemplo, os conteúdos, as relações de trabalho, as hierarquizações e os valores como a competitividade. Segundo Arce (2001), Balzan (1989) e Duarte (2001), infelizmente as práticas pedagógicas, uma vez que são limitadas a certos discursos neoliberais voltados para o mercado de trabalho, apresentam conteúdos e relações esvaziadas que se expressam nos modelos curriculares e na formação geral dos alunos.

Para Libâneo (2001), esse modelo não ajuda a eliminar as desigualdades sociais e culturais trazidas pela globalização. Nesse modelo, a escola proporciona à sociedade o acesso a um tipo de saber voltado para o ingresso no mercado de trabalho, um saber que visa desenvolver somente algumas habilidades consideradas necessárias. A escola possui uma abordagem tecnicista, cuja lógica apresentada aos alunos, como dito anteriormente, é a mesma que orienta o trabalho desenvolvido nas empresas. Assim sendo, o sistema escolar acaba

sendo identificado com características essenciais do mercado e para o mercado, que deseja essencialmente transformar tudo em mercadoria, em objeto de consumo (Santomé, 2001).

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a política educacional vinculada aos interesses do sistema capitalista mundial, cujos avanços estão voltados explicitamente às tecnologias, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção, privilegia somente alguns, e evidentemente, conforme os seus interesses.

Para Freire (2001), uma educação escolar com qualidade ainda está distante, quando pensamos sob o ponto de vista de uma gestão democrática, ou seja, quando o trabalho do homem deve ser feito com o homem e não sobre o homem. Na compreensão de Libâneo (2001), a educação consolidada no Brasil necessita de um novo olhar, da formulação de um projeto de educação escolar transformador, construtivo, em que as obrigações do Estado, a organização do sistema nacional de ensino e os temas recorrentes da questão escolar – gestão, currículo, avaliação institucional, profissionalização de professores e processo de ensino-aprendizagem – possam de alguma forma estar presentes, e de maneira integrada.

A partir dessa perspectiva, se tornaria possível o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, físicas e afetivas dos educandos, por meio da aprendizagem de conteúdos contextualizados. Esses educandos poderiam ser mais participativos na sociedade através dos conhecimentos desenvolvidos no espaço escolar. A escola deixaria, portanto, de ser apenas uma instituição de encontro e passaria a ser um lugar de descobertas prazerosas e funcionais. Para o autor, a progressão dessas potencialidades, através da aprendizagem de conteúdos voltados para uma contextualização social, é capaz de desenvolver nos educandos a capacidade de tornarem-se cidadãos envolvidos na sociedade em que vivem (Libâneo, 2005).

Somado aos desafios vividos na contemporaneidade, as escolas do século XXI experimentam ainda dificuldades históricas, que são próprias das desigualdades sociais vividas em sociedades como a brasileira. Desigualdades estruturais, diferenças no acesso às escolas, prioridade nos investimentos, dentre outros fatores, ainda não possibilitaram a consolidação do entendimento de que a escola com qualidade é um espaço privilegiado de ensino, aprendizagem e de mudança social. O professor como uma figura mediadora da aprendizagem de uma escola sem muros, com aulas abertas, com informações reflexivas e aplicadas, ainda é um desejo daqueles que de fato fazem a educação.

A sobrevivência num mundo em mudança rápida depende quase inteiramente do ser capaz de identificar quais entre os velhos conceitos são relevantes para dar resposta às questões que a mudança traz consigo. Deste modo coloca-se uma nova tarefa educativa: conseguir que um grupo às não aprenda (ou esqueça) os conceitos

irrelevantes como condição indispensável às novas aprendizagens. Quer isto dizer que um *esquecimento seletivo* é indispensável à sobrevivência (Postman & Weingartner, 1974, como citado em Escola, 2005, p. 353)

Nesse sentido, podemos entender que o processo de globalização acentua violentamente as diferenças. Nas escolas, principalmente nas públicas, a violência comporta toda a força política desumanizadora em que geralmente estão inseridas. Infelizmente, as escolas atuais são hegemônicas, pois contribuem pouco para uma reflexão crítica e libertadora dos acontecimentos sociais. Tal como se apresentam hoje, elas cumprem principalmente um papel voltado para a manutenção do sistema, muitas vezes não se comprometendo com um verdadeiro desenvolvimento do senso crítico de boa parte dos alunos, em especial, os que compõem a rede de ensino pública, contrariando de fato os princípios de uma educação transformadora, construtiva, capaz de identificar e avaliar os conhecimentos necessários para uma melhor socialização. Freire (1983, 2009); Libâneo (1998); Saviani (1996).

É nesse contexto que encontramos o professor temporário, incumbido da missão de ser competente, dinâmico, transformador de opiniões; porém o que geralmente existe são profissionais carregados de atividades que extrapolam o exercício da profissão, como poderemos refletir melhor no ponto a seguir.

2.2 Trabalho do professor temporário

Ao longo da história, o termo *trabalho* foi pensado como “coisa” relacionada aos escravos e aos servos, associado originalmente ao seu próprio exercício, quase sempre marcado por um pesar e/ou por uma condição massacrante (Ferrari, 1998). Essa representação já estava marcada na origem da palavra trabalho, definida no latim como, *tripaliare*, *tripalium*, que caracterizava uma máquina de três pontas usada para a realização de torturas. E nesse sentido, o trabalho foi compreendido em diferentes fases no contexto mundial, levando em consideração desde o trabalho escravo, sistema de servidões, corporações de ofício, até o modelo tecnológico empregado no mundo contemporâneo (Pinho & Nascimento, 2000).

Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2007) refletem que, quando os animais realizam transformações no meio ambiente é porque procuram dar respostas aos seus instintos biológicos. Para ele, essa característica os distingue dos homens, que fariam essas transformações porque precisam enfrentar uma realidade concreta e real, tendo uma prévia ideiação e uma posterior objetivação do processo.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (Marx & Engels, 2007, p.10).

Em síntese, a grande diferença dos seres humanos em relação às outras espécies deve-se à capacidade dos indivíduos de projetarem e de executarem uma atividade, que essencialmente tem uma finalidade prévia, que se fundamenta à luz do pensamento, da razão, que se desenvolve e que trará algo mediante suas necessidades. E assim, na compressão desses pensadores, o trabalho para os homens será definido como mecanismo produtor dos próprios indivíduos e das sociedades onde estão integrados (Marx & Engels, 2007).

Como parte essencial do entendimento, o trabalho é uma atividade humana carregada de significados que impactam na (re)construção de identidades, na (re)definição de normas de vida. Ao refletir historicamente, percebe-se que o significado do trabalho tem sido associado a diferentes valores sociais, muitas vezes com aspectos positivos e/ou negativos, sobretudo na modernidade, com o surgimento do trabalho assalariado, terceirizado, contratado, que assume um lugar central na vida profissional de muitas pessoas, passando a ser visto como sinônimo de emprego nos tempos atuais (Sabóia; Coelho & Aquino, 2007).

Partindo dessa compreensão da atividade laboral, o trabalho do professor não se constitui de maneira diferente. Ele vem sofrendo inúmeras alterações e no atual sistema educacional é marcado principalmente por um sobrecarga de atividades simultâneas incumbidas a esse profissional. Hoje, as direções e as coordenações das escolas em geral possuem um comportamento aproximado ao de “patrão” em relação aos professores, especialmente os temporários, que possuem direitos diferenciados. Como apresentamos no ponto anterior, essa relação está fundamentada em regras utilizadas na lógica da administração de empresas, que adentram o ambiente escolar mais fortemente nas últimas décadas, e que de alguma forma acabam inibindo a atuação criativa desses profissionais.

O professor temporário, diante desse modelo, sente-se desumanizado ao experimentar situações de limitação e exclusão no seu ambiente de trabalho (Carvalho, 2002). Mesmo mostrando ser um profissional comprometido com o seu ofício, ainda assim não tem o reconhecimento necessário, sendo utilizado e visto apenas para o preenchimento das lacunas existentes no espaço escolar (Lima, 2008). Essa situação é relativamente diferente do professor que está na escola na condição de efetivo, que apesar de vivenciar juntamente todos os problemas estruturais da educação no Brasil, possui certa valorização através do plano de carreira previsto para esses profissionais da educação e que pode ser observado no artigo da LDB, apresentado abaixo.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, ou na avaliação do desempenho (*Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*).

No caso do Ceará, foram instituídas pelo então governador Tasso Ribeiro Jereissati que governou o estado entre 1995 e 2002, outras relações com o trabalho docente. Nesse momento, houve a implementação da contratação de docentes por tempo determinado através da Lei Complementar nº 22, de 24 de junho de 2000. A lei é clara nos seus termos. Ela propõe uma nova forma de contratação para suprir as carências nas escolas estaduais, o que implicou na construção de relações de trabalho também diferentes.

Dessa forma, esse professor contratado não tem direito à indenização no término do prazo do contrato, conforme pode ser observado no Art. 7º da Lei de Contrato Temporário:

a) Por iniciativa do Contratado, cumprindo nessa hipótese, a prévia comunicação à Contratante, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

b) Em virtude de avaliação do corpo discente, Núcleo Gestor de Conselho Escolar, declarada em reunião, considerando inconveniente a permanência do professor na área ou disciplina para a qual foi contratado (Lei Complementar nº 22 de 24 junho de 2000)

No contexto municipal da cidade de Fortaleza, o professor efetivo também garantiu direitos a partir da Lei nº 9.249 de 10 de julho de 2007. Esta instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza, além de outras providências. Segundo o Capítulo I das Disposições Preliminares dessa lei, é possível observar essas mudanças.

Art. 1º - Fica aprovado o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade Educação, obedecendo às diretrizes estabelecidas nesta Lei.

§ 1º – O Plano de Cargos, Carreiras e Salários a que se refere o caput deste artigo atende a todos os servidores ocupantes de cargos/funções de caráter efetivo.

§ 2º – Os cargos e carreiras deste plano ficam estruturados em 2 (dois) núcleos de atividades da seguinte forma:

I – Núcleo de Atividades Específicas da Educação;

II – Núcleo de Atividades de Apoio à Docência. (Lei nº 9.249 de 10 de julho de 2007)

Já no que aparece disposto no Art. 2º da mesma lei, percebe-se que há um determinado cuidado no que diz respeito aos direitos do profissional que ingressa no serviço público municipal. Esses direitos correspondem aos fundamentos básicos desse serviço, que vão desde a capacitação dos profissionais até os instrumentos de gestão para garantir um melhor serviço do município.

Art. 2º - O Plano de Cargos, Carreiras e Salários tem como princípios básicos:

I – investidura no cargo de provimento efetivo, condicionada à aprovação em concurso público de provas e títulos;

II – estímulo à oferta contínua de programas de capacitação visando ao aperfeiçoamento e à valorização profissional dos servidores e à melhoria da qualidade da educação municipal;

III – organização dos cargos/ funções e adoção de instrumentos de gestão de pessoal integrados ao desenvolvimento institucional do Município de Fortaleza. (Lei nº 9.249 de 10 de julho de 2007).

Quanto à seleção para professor temporário, que ocupará provisoriamente vagas nas instituições de ensino do município, a Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão – (SEPOG), a Secretaria Municipal da Educação – (SME) e o Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos – (IMPARH), no último edital nº 77/2014, reforçava o caráter “emergencial” e passageiro da convocação desse profissional.

No uso de suas atribuições legais e em conformidade com o art. 3º, inciso V, da Lei Complementar Municipal nº 0158, de 19 de dezembro de 2013, estabelecem as normas e divulgam a abertura de inscrições para a realização da Seleção Pública destinada a selecionar profissionais da área de educação para admissão em regime de contrato administrativo, por tempo determinado, destinada ao atendimento de carências temporárias e emergenciais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com fundamento no que dispõe o art. 3º, inciso IV, da Lei Complementar Municipal nº 0158/2013 e de acordo com o previsto no Decreto Municipal nº 13.278, de 27 de dezembro de 2013 (Edital nº 77, 2014)

Sobre a condição de trabalho desses professores, é importante destacar que ao mesmo tempo em que o município regulamentava a contratação desses professores, destacando o

caráter provisório, e por isso mesmo incerto, da sua relação de trabalho; a LDB apresentava pontualmente as atribuições dos profissionais docentes, os quais estão contemplados também os professores temporários. De modo geral, com base na LDB Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais especificamente de acordo com seu art. 13, os professores são incumbidos de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Leis nº 9.394 de 20 de novembro de 1996)

Portanto, mediante essa disposição legal fica expressado o que deve ser feito e o que se espera do professor no desenvolvimento de suas funções. Através do modelo apresentado, fica explicitado o perfil profissional que o município de Fortaleza deseja, assim como também, uma boa parte das Secretarias Municipais de Educação existentes no Brasil, que se utilizam desse modelo de contratação temporária (Lawn, 2001). De modo geral, as exigências colocadas para esse professor não diferem radicalmente das que são atribuídas aos professores temporários, ou seja: planejamento, execução do trabalho docente, avaliações e participação nas necessidades da comunidade escolar. No entanto, as diferenças estão marcadas principalmente pelas disparidades nos direitos garantidos a esses profissionais, ou seja, pela instabilidade tanto do vínculo empregatício como das relações de trabalho que ele estabelece com essa comunidade escolar.

Diante desses modelos – que definem as atribuições legais do trabalho do educador e da organização educacional de um modo mais amplo como estamos apresentando aqui – é possível dizer que as discussões que tentam entender como essas questões aparecem e se consolidam em âmbito municipal, especialmente na cidade de Fortaleza e abordando o profissional temporário, ainda são pouco exploradas.

Apesar disso, é viável afirmar que esse cenário de incerteza acarretou inúmeros problemas para a execução das atividades pedagógicas, assim como também para a constituição do próprio profissional docente. Porque para que se constitua um professor sabemos que é necessário o exercício docente, o processo mesmo de socialização profissional, o entendimento mínimo do cotidiano de ser professor, ou seja, sabemos que a prática do ofício

é fundamental para se construir uma sabedoria profissional transformadora. (Tardif & Raymond, 2000).

Assim, é perceptível que esses elementos do trabalho contemporâneo trazidos para a educação, seja no que diz respeito às atividades realizadas, aos trabalhadores ou ao conhecimento de modo geral, modificaram o cotidiano da escola. Discutir criticamente essa realidade, sobretudo do papel do professor na instituição escolar, é uma necessidade fundamental se realmente o que se objetiva são mudanças na educação (Tardif & Lessard, 2005). Compreender a figura do professor como um sujeito que vive, que deseja desenvolver suas capacidades críticas e criativas, assim como seus desejos pessoais, é um processo indispensável na análise da realidade escolar e educacional. Além disso, a compreensão desse ponto e da sua relação conflituosa com o que é exigido do professor nessa lógica mercadológica e automática estabelecida no mundo contemporâneo deve ser um elemento essencial nos debates sobre educação e também sobre os valores atribuídos ao trabalho. Como afirmou Esteves:

O professor ao longo da nossa história tem sido sempre uma figura questionada pela mesma contradição intrínseca ao papel que representa. A velha acusação de Sócrates, por corromper a juventude, ilustra as tensões existentes, há vinte e quatro séculos, entre o que o professor faz e o que a sociedade desejaria que fizesse. Entre a aspiração ao desenvolvimento criativo, crítico e pessoal e a exigência social de submissão e integração da ordem estabelecida (Esteve, 1999, p. 21).

Segundo Fortino e Linhart (2011), em meio a essas experiências vivenciadas pelos professores, um trabalho caracterizado por fadiga física e mental torna o absenteísmo e a rotatividade algo constante. Além disso, essa condição de trabalho faz com que este adquira características intoleráveis, tornando-se para muitos, a realização de atividades ingratas e cada vez mais difíceis de serem realizadas, trazendo um mal estar significativo para esses profissionais e em alguma medida para toda a sociedade.

O ofício de professor considerado durante muito tempo como privilegiado, a partir de agora é associado à noção de sofrimento (Fortino & Linhart, 2011). Esse sofrimento carrega na sua imagem os rótulos que são consequências dessa desvalorização profissional como: baixo salário, ambiente de violência, precarização da condição de trabalho. Elementos que acabam construindo o cotidiano desse profissional.

Com esse conjunto de características comprometedoras do trabalho docente - apesar de serem bem diferentes dos castigos físicos em praça pública de outrora, como ressaltou Foucault (1993) – é possível perceber algumas práticas que conformam um peso sobre a vida

do profissional docente que tripudia do corpo, do coração, do intelecto e das vontades deste através de disposições fortemente impostas. (Corazza, 2001).

Infelizmente, a lógica trabalhada nos sistemas educacionais, sobretudo nas escolas, é comum em qualquer outro modelo de trabalho na sociedade contemporânea, por reforçar a submissão, a lógica da competitividade e da produtividade. Subentende-se que o profissional terceirizado, estagiário, bolsista, contratado, temporário, está distante de um acolhimento, de uma compreensão ética, de uma consciência que os impossibilita transcender a fronteira do dever. São sujeitos que na verdade demonstram certas dificuldades, o que vai dificultar inclusive a capacidade de escolha (Bauman, 1997; Goergen, 2005; Piaget, 1998).

Nesse sentido, analisar o serviço dos professores temporários, que é definido também como trabalho intelectual, é estar refletindo ao mesmo tempo sobre os contratos de trabalhos diferenciados, análogos às condições de emprego da classe trabalhadora na atualidade de um modo geral. Como apontam Tumulo e Fontana, isso significa dizer que esse profissional, como tantos outros, está dentro de uma cadeia produtiva presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, indiferentemente se “se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino” (Tumulo & Fontana, 2008, p. 166-167). O professor, portanto, é um trabalhador como os demais, seja ele temporário ou não, e está submetido à lógica geral de funcionamento do mercado e enquanto tal realiza suas atividades com problemas comuns a qualquer outro setor da classe trabalhadora.

Desse modo, entendemos que a empregabilidade fica condicionada à flexibilização nesse novo sistema. A capacidade de adaptação a novas situações passa a significar para a grande maioria dos trabalhadores, conformidade a uma realidade cada vez mais precária, em todos os sentidos (Viebrantz, 2009). Sobre esse assunto, Nogueira (2004, p. 199), ressalta que:

Olhando de modo macroscópico, é uma época de dificuldades para o trabalho: de predomínio de uma cultura de mercado, de produtividade e de especialização, de subsunção do homem à máquina, de tecnologia “emancipada”. Uma modalidade “flexível” de capitalismo ou, mais precisamente, a ideia de “flexibilidade” tornou-se símbolo de toda uma época que vê a si própria como hostil à rigidez, à rotina, à segurança e à certeza, e que pede a todos, especialmente aos trabalhadores, uma entrega incondicional à velocidade, à rapidez, à mudança incessante, ao risco, com a correspondente recusa de procedimentos formais, de hierarquias tradicionais e de cálculos de longo prazo. Inevitavelmente, o trabalho sofre pesada reconfiguração: dissolvem-se metas de carreira, parâmetros de talento e projetos de vida, bem como todo um conjunto de relações de classe e de vínculos de pertencimento (Nogueira, 2004, p.199).

Assim, o trabalho é algo que exerce uma ação específica sobre o homem, com impacto sobre o aparelho psíquico. Nesse sentido, emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual e as condições de trabalho. O professor, como também outros profissionais no que diz respeito ao conteúdo da tarefa – o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder e as questões de responsabilidade – está submetido a uma realidade de trabalho que infelizmente o violenta (Dejours, 2015).

Entendemos então que o profissional da educação, em especial o professor, no exercício do seu ofício passa por todas as construções da sociedade globalizada. Os professores como um todo estão sujeitos a esse processo; no entanto, é possível entender que os que estão na condição de temporários, tendo uma significativa redução de acesso aos direitos e uma situação mais instável, concentram de forma mais intensa a vivência dessas ações. Situar dessa maneira significa entender que a partir daí é possível aprofundar o estudo para a compreensão das suas condições específicas de trabalho.

Por condição de trabalho é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude, etc.), ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças etc.), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança, e as características antropométricas do posto de trabalho (Dejours, 2015, p 29)

A partir dessa definição de Dejours, podemos seguir na reflexão sobre essas condições de trabalho dos profissionais de educação, em especial, os que atuam na rede municipal de Fortaleza por contratação temporária.

2.3 Condições de trabalho do professor

Para melhor entender as condições de trabalho, Mendes e Morrone (2002), vão ressaltar que a importância dada ao trabalho traduz para o trabalhador, em função de estar produzindo, “um reconhecimento de si próprio como alguém que existe e tem importância para a existência do outro, transformando o trabalho em um meio para a estruturação psíquica do homem” (p. 27).

Mas com o passar do tempo, com o desenvolvimento industrial, o modelo de trabalho adotado trouxe prejuízos à saúde física e mental dos trabalhadores. Os indivíduos que até então chegavam ao trabalho com uma história de vida pessoal, com uma necessidade de conciliá-lo com certo prazer, agora se encontravam frente às situações conflituosas causadas

por essa nova organização. Esta teria na sua essência o desejo de defender o estabelecimento do automatismo e levar os trabalhadores a uma adaptação o mais rápida possível quanto a esse modelo; que por sua vez, causa sofrimento, sensações desagradáveis, insatisfação de necessidades, algo que tem origem no inconsciente, relacionado aos desejos dos indivíduos (Dejours, 2015).

Freud (1974), nos seus estudos desenvolvidos no início do século passado, especificamente na obra “Mal estar da civilização”, vai afirmar que toda essa negatividade tem origem na psicopatologia, do estudo da medicina ligada a saúde mental, especificamente na psicanálise. Afinal, o sofrimento vai de alguma maneira ameaçar os indivíduos em três divisões: no seu corpo, no mundo externo e nos relacionamentos com outras pessoas.

Já para Dejours, como citado por Mendes (1995), o sofrimento, no que diz respeito à qualidade de vida, está relacionado a toda uma cadeia biográfica e à história de vida do trabalhador. Para ele, o sofrimento se consolida como uma vivência de experiências absolutamente dolorosas, como o medo, a insegurança e a angústia, causadas por conflitos e contradições geradas entre desejos e necessidades.

Diante dessa realidade, o sofrimento do ambiente de trabalho vai estar relacionado às suas condições vivenciadas no mundo moderno, num contexto social desumano, desigual, onde muitas vezes não há o reconhecimento necessário, e que de alguma maneira acaba trazendo um mal estar, sobretudo aos que depositam energia, paixão e entrega pessoal ao trabalho. Apesar de todo o esforço, muitos desses profissionais acabam vivendo o drama de não ter o reconhecimento esperado, podendo assim, sentir inúmeras frustrações que podem acarretar danos significativos à saúde (Dejours, 2007).

Nessa perspectiva, duas situações devem ser analisadas com cuidado. Em primeiro lugar, às condições de trabalho dos trabalhadores na sociedade atual, que tem um peso direto e relevante para esse prejuízo da saúde do corpo. Em segundo, a forma como o sistema da organização do trabalho vai atuar incisivamente no nível do funcionamento psíquico dos trabalhadores (Dejours, 2010).

Mediante esse processo, o trabalho que até então era compreendido como formação e consolidação da identidade, agora fomenta uma violenta descompensação, em que o sofrimento e o prazer ligados à ordem de caráter individual/privada, como também de natureza social/coletiva, vai exigir do trabalhador uma melhor atenção, uma necessidade de entendimento mais acentuado (Dejours, 2010). Afinal, a potencialidade dessa descompensação é essencialmente decorrente da organização do trabalho, como ressaltam os pesquisadores médicos e ergonômicos citados por Dejours, ao analisarem os contrastes

existentes nas condições de trabalho. Para eles, essas condições devem ser compreendidas como pressões biológicas, físicas, químicas e mecânicas presentes no trabalho. Evidentemente, todas essas pressões vão se voltar ao corpo dos trabalhadores, podendo ocasionar desgaste, envelhecimento e doenças somáticas (Dejours, 2010).

Mas toda essa compressão não quer dizer que somente o corpo do trabalhador vai sofrer as tensões complexas das condições de trabalho apresentadas no cotidiano. Nesse sistema, o trabalhador também vai ser afetado no nível de funcionamento psíquico.

Como sustentação e efetivação ideológica desse modelo de trabalho, a organização prescrita, cujo sentido é a otimização da regra, da norma – que muitas vezes vai se manifestar de maneira vertical, desconectada, contrária aos desejos e às necessidades de uma grande parte dos trabalhadores – ganhará força. Ao mesmo tempo, a organização do trabalho real, que tem como objetivo referenciar as situações reais, concretas, específicas do trabalho, não consegue prever e muito menos padronizar um modelo de trabalho, por depender de soluções que estão dentro do universo da criatividade, da particularidade de cada trabalhador (Dejours, 2010).

Contudo, faz-se necessário também distinguir o que é tarefa e atividade. Enquanto a primeira diz respeito ao que se deve ser feito, mediante definições precisas e com respaldos oficiais, a segunda se caracteriza pelo que é efetivamente realizado. E para que não haja desânimo do trabalhador, em meio a todas essas circunstâncias teóricas e práticas da psicodinâmica do trabalho, os mesmos vão adotar estratégias defensivas, seja de cunho individual ou coletivo, como mecanismos para negar ou minimizar o entendimento da realidade que de maneira direta o faz sofrer (Dejours; Abdoucheli & Jayet, 2010).

Ao avaliar o trabalho dos professores, Esteve (1999) entende que é em virtude das más condições de trabalho que os mesmos vão operar por meio do absenteísmo, do estresse e das doenças que hora são verdadeiras, hora são forçadas, mas que tem essencialmente como intuito se ausentar ainda que seja momentaneamente da sala de aula, das pressões que tanto os sufocam, os adoecem.

Esse tipo de comportamento deve-se ao descaso com o professor. Isso fica claro em boa parte da literatura docente. Quando se estuda o magistério, o seu cotidiano profissional, suas práticas, o cansaço, o desgaste aparece como algo já peculiar da profissão. E assim, a questão do sofrimento, da dor, uma vez que frequentemente se apresenta, torna-se quase um pré-requisito quando se pensa e reflete as condições de trabalho do professor (Fonseca, 2001).

Ainda que essas questões se apresentem com expressividade, e coloque em cheque o comportamento do professor, é importante frisar que o cotidiano do trabalho desse

profissional não engloba apenas a prática pedagógica. Ela comporta o exercício diário nas instituições de ensino, mas também na estrutura organizacional, como as questões de valores, pressupostos, condições de trabalho, didáticas, métodos, organização do tempo e do espaço, dentre tantas outras questões que levam ao adoecimento, não sendo nem “simples nem previsível, mas complexa e enormemente influenciada pelas próprias decisões e ações desses atores” (Tardif, 2001, p. 121).

Portanto, as atividades e as sobrecargas do modelo globalizado de trabalho provocam reclamações contundentes nas mais distintas áreas, e como não poderia ser diferente, o professor vai também experimentar tal desconforto. Isto é, o seu mal-estar diante de tais condições de trabalho, pois esse fenômeno que atinge todo o mundo e se intensifica cada vez mais, é típico da sociedade contemporânea (Apple, 1995).

A partir dessas reflexões, da complexidade do trabalho do professor, observa-se que há uma necessidade da sociedade melhor entender as condições de trabalho desse profissional. Mais do que isso, há na verdade uma dívida histórica que deve ser resolvida com o professor e com a educação de modo geral. Talvez no momento em que houver o pagamento, ou seja, o reconhecimento dessa problemática do valor do professor, um passo significativo para as mudanças que o país precisa com certeza estará sendo dado. Caso esse reconhecimento lhe seja negado, como muitas vezes é o que acontece, ele vai correr sempre o risco de uma desestabilização da identidade e do prazer provocado na relação consigo mesmo, assim como para com o outro. Nessa perspectiva, as condições de trabalho, a relação com o trabalho, pode gerar o melhor, mas também o pior na vida do profissional professor (Dejours, 2008b).

Considerando todas essas reflexões sobre as condições de trabalho do professor, esta pesquisa realizou um estudo com quinze professores (do 6º ao 9º ano) sob o regime de contrato temporário da rede municipal de Fortaleza, com o objetivo geral de investigar a condição de trabalho que estão nesse formato de contratação na Prefeitura Municipal de Fortaleza. A partir desse questionamento, os objetivos específicos construídos para a pesquisa foram: conhecer a trajetória de formação profissional do professor temporário do Município de Fortaleza; analisar suas condições de trabalho; e avaliar as perspectivas profissionais desses professores.

3 Percurso Metodológico

3.1 Delineamento

Este estudo se propôs analisar as condições de trabalho do professor temporário da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em particular, dos profissionais que atuam na Regional VI. Como sinalizado na introdução do trabalho, a pergunta inicial se deu a partir das inquietações e das experiências vivenciadas pelo pesquisador como professor temporário do referido município. Sendo assim, a pergunta que norteou essa investigação foi: quais as condições de trabalho dos professores temporários da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza? Assim, a pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, descritiva, de cunho qualitativo (Santos, 1991; Gil, 1999).

Isso significa dizer que o delineamento da pesquisa foi feita a partir da coleta de dados, e da utilização de instrumentos como as informações impressas (provenientes de livros, revistas, documentos) e as obtidas por meio de entrevistas, assim seguimos a metodologia descrita por Gil (2008) onde a fase inicial fornece o planejamento da pesquisa e está baseado na pesquisa bibliográfica e documental e a seguinte, o delineamento volta-se para a pesquisa experimental, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisa-ação.

3.2 Local da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que é atualmente dividida em seis Regionais (SERs) que cobrem toda a cidade, conforme aparece no mapa a seguir:

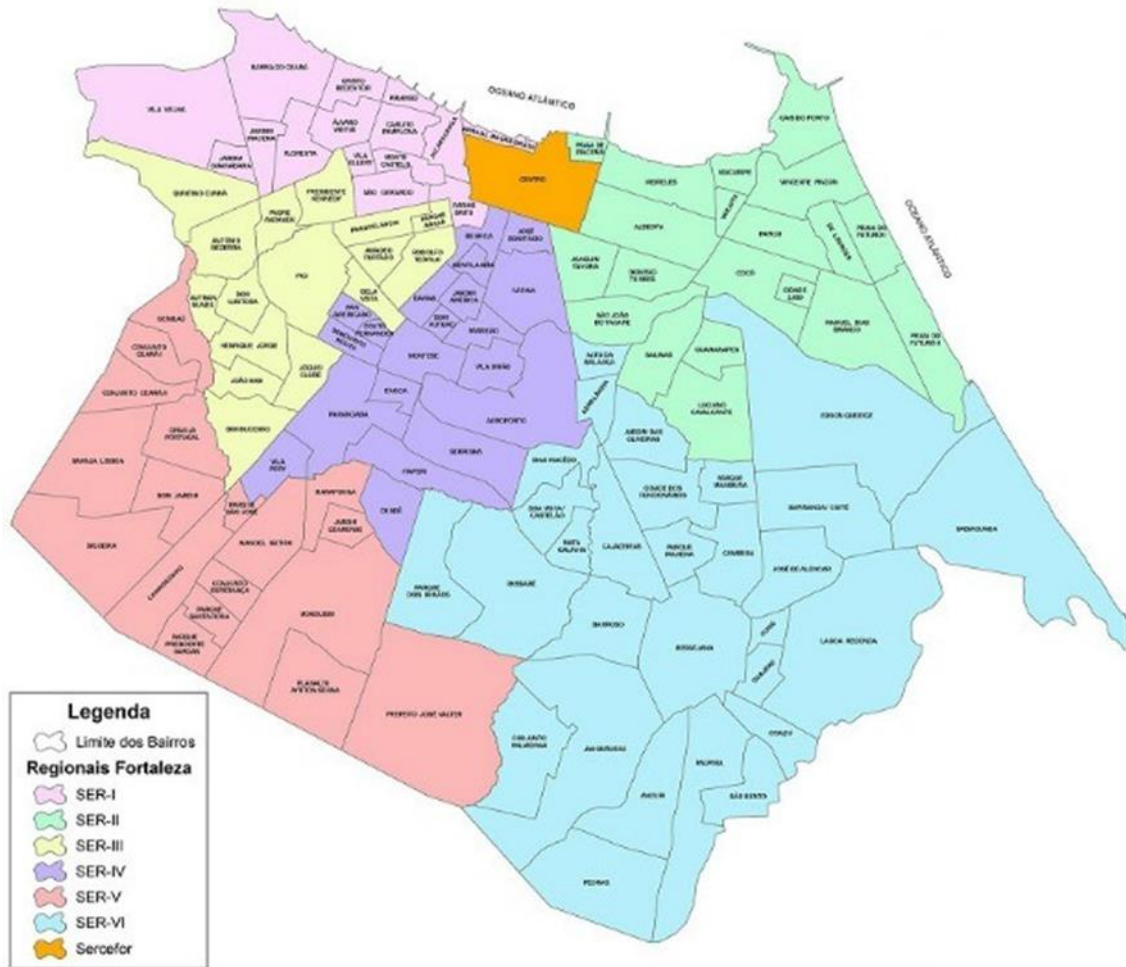


Figura 1. Mapa do Município de Fortaleza Dividido em Secretarias Regionais (SER's)
 Fonte: <http://www.anuariodefortaleza.com.br/administracao-publica/regionais-de-fortaleza.php>

Segundo a estimativa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, a Secretaria Executiva Regional VI¹ tem uma população de 2.609.716 mil habitantes. Essa regional compreende uma área de 314, 930 Km², em que 1,83% (246, 31 ha) desse total são ocupados por praças, áreas verdes, áreas livres e parques. Ela abrange 28 bairros no total: Sabiaguaba, Edson Queiroz, Sapiranga, Alagadiço Novo, Curió, Guajerú, Coaçu, Paupina, Parque Manibura, Cambeba, Messejana, Ancuri, Pedras, Jardim das Oliveiras, Cidade dos Funcionários, Parque Iracema, Auto da Balança, Aerolândia, Dias Macedo, Castelão, Mata Galinha, Cajazeiras, Barroso, Jangurussu, Passaré, Parque Dois Irmãos, Conjunto Palmeiras e Lagoa Redonda. Compreendem-se como bairros polos: Cidade dos Funcionários, Edson Queiroz e Messejana.

Como recorte, utilizamos uma das subprefeituras sendo esta a Secretaria Executiva VI. A escolha por esta Regional se deu pelo fato da mesma ser a maior das seis SER's e

¹ Essa Regional possui sede na Rua Padre Pedro de Alencar, nº 1385, Bairro Messejana, CEP. 60125-120, Fortaleza – Ceará.

possuir um número de 82 escolas, sendo que para a pesquisa foram visitadas 15 escolas nos seguintes bairros: Jangurussu, Cidade dos Funcionários, Conjunto Palmeiras, Messejana, Passaré e José de Alencar. A primeira escola visitada foi indicação da Secretaria de Educação e as posteriores sugeridas pela direção, coordenação e pelos próprios pesquisados.

3.3 Participantes da pesquisa

Atualmente a Rede Municipal de Ensino da SER VI tem no seu quadro de trabalhadores, 367 professores temporários. Esses dados foram fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP, órgão que também expediu a carta de anuência para a execução desse trabalho.

A população da pesquisa foi composta por 15 docentes, que foram denominados de p1, p2, p3, e assim sucessivamente até o total de 15, escolhidos conforme os seguintes critérios de inclusão:

- Docentes aprovados no processo seletivo para o sistema de contrato temporário;
- Docentes no mínimo com dois anos de docência no sistema de contrato temporário;
- Ambos os sexos;
- Atuantes no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano);
- Estarem em pleno exercício do magistério.

3.4 Estratégias e técnicas de obtenção de informações

Os dados foram coletados no período entre fevereiro e abril de 2016. O primeiro momento ocorreu com a apresentação do projeto junto à Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, onde se obteve a carta de anuência que possibilitou a liberação pelo comitê de ética e entrada no campo.

A entrada no campo das 15 escolas pesquisadas se iniciou com a apresentação junto aos gestores (diretores – coordenadores) da documentação de identificação de discente do mestrado da Universidade de Fortaleza, da carta de anuência e da apresentação do projeto.

A partir daí, seguindo as orientações dos gestores foi possível selecionar os 15 docentes participantes que se encaixaram no já descrito critério de inclusão. O primeiro contato com cada docente foi permeado pelo cuidado ético de também apresentar a pesquisa e agendar um horário que fosse da disponibilidade do pesquisado.

O segundo momento com o docente foi realizado com horário agendado, o que caracterizou sempre ser horários de intervalos, ou do próprio planejamento do docente. Nesse momento foi realizada simultaneamente a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o preenchimento do questionário sociodemográfico e a realização da entrevista semiestruturada.

O questionário sociodemográfico dispunha da caracterização individual do(a) pesquisado(a), como também dados importantes da sua condição de trabalho, como exemplo: o tempo de docência, as disciplinas, a série, dentre outras.

Já a entrevista semiestruturada teve como base seis perguntas abertas que contemplaram as condições de trabalho do docente temporário. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente em salas previamente organizadas pela direção da escola o que possibilitou sigilo e conforto ao pesquisado em suas respostas. Além disso, todas as entrevistas foram gravadas o que permitiu sua transcrição e facilitou a análise dos dados.

Nesse sentido, entende-se que a entrevista tem um papel estratégico e relevante, não somente de obtenção de informações, discussões, dados específicos para a investigação, ou seja, na aplicação da técnica, mas, sobretudo, por proporcionar aos entrevistados e às entrevistadas um diálogo crítico sobre o tema específico (Ashidamini & Saupe, 2004) (Ressel, 2008).

3.5 Análise e interpretação dos dados

Para a apreciação dos resultados foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A Análise de Conteúdo pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se não consiste em apenas um esquema específico, na verdade trata-se de um esquema geral no qual podemos verificar um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o conteúdo dos mesmos.

Nesse sentido, pode-se entender que a Análise de Conteúdo não é somente um instrumento como qualquer outro, mas é, sobretudo, um leque de apetrechos; que tem a rigor, um instrumento marcado por uma grande disparidade de formas, com possibilidade de

adaptação bastante acentuada e peculiar, permitindo assim ser aplicado num campo muito vasto, ou seja, nas inúmeras possibilidades de comunicação. O método da AC consiste na verdade em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com:

- a) Pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa;
- b) exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e,
- c) no tratamento dos resultados e interpretações. Cada fase do roteiro segue regras bastante específicas, podendo ser utilizado tanto em pesquisas quantitativas quanto em pesquisas qualitativas. Aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados tornando-se assim, um conjunto de instrumentos de cunho metodológico que está em constante aperfeiçoamento, e que se aplicam a discursos extremamente diversificados. (BARDIN, 2011, p. 47)

4 Resultados e Discussões

4.1 Questionário sociodemográfico

O primeiro passo da pesquisa foi a realização do questionário sociodemográfico que possibilitou o reconhecimento do perfil do público estudado (15 professores temporários da rede municipal de ensino de Fortaleza), conjuntamente com sua categorização como anteriormente descrito no capítulo do método. Para a melhor visualização, os dados foram tabelados e descritos abaixo:

Tabela 1. Professores Temporários Entrevistados da Rede Municipal de Ensino do Município de Fortaleza.

	Sexo	Estado civil	Idade (anos)	Graduação	Especialização	Tempo que leciona (anos)	Tempo que leciona como temporário (anos)	Renda Média (R\$)	Carga horária
p1	Fem.	Solteira	39	Pedagogia e História	Gestão e Coordenação Escolar	9	4	2.800	200
p2	Fem.	Solteira	33	História	Psicopedagogia Institucional	10	4	2.800	200
p3	Masc.	Solteiro	50	Matemática		30	3	2.800	200
p4	Fem.	Casada	56	Letras - Português		10	2	1.500	100
p5	Fem.	Solteira	48	Letras	EJA - Sistema Prisional	18	1	3.000	200
p6	Fem.	Solteira	40	História		4	2	1.500	100
p7	Fem.	Solteira	40	História		3	2	3.000	200
p8	Fem.	Casada	35	História e Geografia		3	2	3.000	200

p9	Masc.	Divorciado	35	Física e Matemática	Gestão Escolar	10	7	3.000	200
p10	Masc.	Divorciado	50	Matemática e Pedagogia	Gestão Escolar	12	8	3.000	200
p11	Fem.	Casada	33	Letras		2	2	1.500	100
p12	Fem.	Casada	30	Letras		6	5	2.800	200
p13	Fem.	Solteira	30	Pedagogia e Letras		2	2	1.500	100
p14	Fem.	Solteira	32	História		6	2	2.800	200
p15	Fem.	Solteira	29	História		8	3	2.800	200

A partir dessa classificação, os sujeitos da pesquisa foram nomeados na análise das entrevistas em ordem numeral, de p1 a p15. E ainda, vale ressaltar alguns dados importantes dos entrevistados: número maior de mulheres respondentes; apenas cinco docentes possuem nível de pós-graduação; a idade tem um intervalo entre 29 e 56 anos; o tempo de serviço como docente oscila entre 02 e 30 anos; o tempo de serviço como professor temporário tem um intervalo de 1 a 8 anos, e por fim, a renda encontra-se na média de 1.500 a 3.000 reais.

Esses dados possibilitaram perceber que esse professor temporário apresenta um índice relativamente baixo de qualificação profissional, tendo em vista, a alta carga de trabalho assumida e a baixa remuneração alcançada.

4.2 Entrevistas

Os dados obtidos nas entrevistas foram condensados em três categorias conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011), sendo eles: Ser professor, Condições de Trabalho e Relações Socioprofissionais.

A respeito da condição de trabalho, os professores salientaram que gostam da profissão. No entanto, não estão satisfeitos com as inúmeras situações que acontecem no seu cotidiano, que se dão basicamente no sistema educacional adotado no ensino fundamental de Fortaleza. Esses professores temporários trouxeram recorrentemente nas entrevistas uma criticidade quanto às questões políticas, salariais, educacionais e pedagógicas. Muitos deles destacaram a precarização e a discriminação. A circunstância de ser temporário, a partir das

falas que compuseram a pesquisa, significa amargar uma sobrecarga de trabalho, de submissão e conviver com a “lógica do descartável”; fatores que diretamente causam um efeito de adoecimento expressivo, em que a experiência do sofrimento e da angústia, infelizmente, acaba por se estabelecer amplamente nesse modelo de trabalho.

Portanto, é possível adiantar que as relações socioprofissionais não poderiam apresentar um quadro muito diferente considerando esse quadro de precarização. Segundo esses professores, as relações de trabalho que vão prevalecer estão marcadas por hierarquias, que desenvolvem um ambiente de desigualdade e reforçam a lógica da submissão e da competitividade. Assim, longe de fato de ser um ambiente harmonioso, em que se preservam os direitos, a socialização entre os trabalhadores, no ambiente do conhecimento que é a escola, vão existir diversos fatores próprios desse modelo de trabalho globalizado.

Visando aprofundar esses elementos, seguiremos pontualmente com a análise das categorias selecionadas na pesquisa.

4.3 O ser professor

Desde a nossa infância, a ideia de educação, de ser educado, está sempre ligada à figura do professor. Apesar de ser um profissional que executa um trabalho como qualquer outro numa sociedade, o trabalho do professor está bastante presente na infância, na sociabilidade escolar; não tenhamos dúvidas, que a sua presença é algo absolutamente marcante na vida de inúmeros estudantes (Bliss & Reck, 1991, pp. 8-9). Muitos vão levar a sério essa relação. Ela pode construir um sentimento de amor, de produção de referências e de estabelecimento de vínculos que vão além da sala de aula. Esse elemento pode ser observado nas falas de alguns entrevistados:

Sempre gostei de estudar. Desde criança, brincar de ser professora, era o meu maior divertimento. Isso foi ainda mais consolidado quando comecei a estudar história com um grande professor. Primeiramente de maneira atenta no ensino fundamental, depois vendo como uma profissão no ensino médio. Ao chegar a Universidade, só confirmou o que eu já tinha escolhido para a minha vida. O magistério posso afirmar com certeza, foi amor à primeira vista. Hoje me sinto realizada com o que eu faço (p6).

... Uma vez que ingressei na docência, não consegui fazer outra coisa. É muito bom ser professor. Depois que terminei meu curso, a minha formação, os conhecimentos adquiridos trouxeram-me um grande embasamento, interação significativa para minha profissão. Hoje me considero realizado na docência, amo o que eu faço, e a cada dia estou procurando novas experiências para que eu venha crescer cada vez mais, e isso se deve aos bons professores que tive desde criança (p9).

Na contramão dessas narrativas, infelizmente, esse sentimento de valorização do trabalho docente – seja nas relações pessoais entre alunos e professores, ou na valorização da profissão diante da sociedade como um todo – já faz algum tempo que se apresenta comprometido. Podemos até mesmo destacar que com o passar do tempo a figura que o jovem estudante vem construindo desse profissional, assim como a sociedade de modo geral, está bem mais marcada por certa negatividade e por certa influência conflituosa, do que numa imagem de transformação, de realização e de sucesso. Há na verdade atualmente uma ideia de mal-estar na docência, como afirma Esteve (1999). Uma precarização consolidada na mente de muitos, em que o desgaste se apresenta veementemente na rotina docente, e dessa maneira, acaba de algum modo comprometendo a imagem e a atratividade dessa profissão (Esteve, 1999).

Evidentemente que essa compreensão do professor está fundamentada nos discursos construídos da sociedade hodierna, em que as ideias dificultam o desenvolvimento pleno da essência ética e moral desse sujeito, sua identidade, suas raízes, seus valores de modo geral. A base que cada vez mais se solidifica, infelizmente, abraça o modelo socioeconômico, em que o trabalho e o salário têm características próprias de um tipo de ser social que é mediado pelo mercado e é visto como mercadoria. E nesse caso, vale ressaltar que uma imagem mais completa do professor como um profissional formador não se consagra, pois ele não possui esse devido reconhecimento. Na verdade, ele não se diferencia em nada quando comparado a outros profissionais que atuam em outras áreas e ofícios, pois o trabalho intelectual que realiza, que é tão fundamental para a docência e para a realização de uma formação humana para a sociedade, ainda que tão essencial, não foge das ideologias, das armadilhas do modo de produção e da formação desenvolvidas pelo sistema capitalista (Severino, 1994).

Nesta perspectiva, avaliando de perto a figura do professor, do profissional contratado da Prefeitura Municipal de Fortaleza, na condição de temporário, percebe-se que esse juízo muito se apresenta. Há, numa boa parte desses profissionais, contrariedades, desilusões e distanciamentos do seu trabalho no que se refere a um reconhecimento concreto e cotidiano das atividades da sua profissão. Ou seja, um reconhecimento que é tanto da importância da profissão para o conjunto da sociedade, como também, de como este se traduza na consolidação dos direitos desses profissionais. Essa questão pode ser observada no relato da professora abaixo:

Hoje sou professora da rede pública municipal, ainda que na condição de temporária. Infelizmente, devido a tantas turbulências existentes, gostaria que a minha profissão

tivesse um pouco mais de reconhecimento. Gostaria que a nossa cidade, o nosso país, gestores e sociedade de modo geral, olhassem um pouco mais para nós. Pois se precisamos de educação, se entendemos que ela é essencial para a nossa vida e para nossas crianças, então se faz necessário que os nossos direitos também sejam respeitados (p4).

Nessas circunstâncias, o professor, diante do sistema educacional atual, acaba amargurando os sentimentos causados por esse não reconhecimento, apresentando um discurso que vai mostrar essencialmente os dissabores de sua profissão. Estes são alimentados por um pensamento complexo de que esse trabalhador não tem a devida valorização profissional, o que conseqüentemente, pode causar uma má impressão ou pouca inspiração às futuras gerações.

Considerando essas questões, acreditamos que é a partir daí que iremos ter a compressão necessária das experiências sociais e psicológicas desse trabalhador. Afinal, não é de agora que a realidade do trabalho docente precisa urgentemente de cuidados, de ser repensada e os seus caminhos reavaliados. Há tempos que essa categoria busca melhorias e mudanças, tanto no cenário local, como no nacional; pois como sabemos, são históricas as suas reivindicações e os problemas no ambiente escolar que marcam a condição de trabalho desse profissional. Mas como podemos perceber ao longo desse trabalho, a essencialidade desse profissional para a sociedade é inquestionável, mesmo que ainda o reconhecimento que de fato eles possuem esteja muito longe da expectativa.

Há de fato uma dificuldade, uma relutância expressiva com relação à valorização do ser professor, a ponto de comprometê-lo no desenvolvimento de seu trabalho, uma vez que os resultados que a sociedade deseja e tanto espera, não são atingidos. E isso aparece na narrativa de alguns entrevistados, como podemos observar no depoimento abaixo:

Antes de mais nada, gostaria de ressaltar que hoje o que mais desejo de fato é ser um pouco mais ouvido, para melhorar as nossas atividades diárias. Na prática do nosso trabalho, estamos passando por inúmeras dificuldades. A maioria dos professores estão hoje se tornando reféns da escola. Da falta de disciplina dos nossos alunos. Se desejamos mudar um pouco essa realidade educacional, faz-se necessário que venhamos acreditar na nossa docência, na educação que podemos dar a nossa cidade, ao Brasil. Caso contrário, não faz sentido estarmos, assim como outros colegas, frente a tantas situações tão contraditórias no ambiente de trabalho, ou seja, na sala de aula. (p9)

Muitas vezes os professores não sabem, em meio a tantos acontecimentos na docência, como seria possível superar os inúmeros problemas enfrentados na profissão e transcender à rotina “contraditória”, como apresentado pelo professor no trecho anterior. Mas é exatamente

aí, ao ser um sujeito mediador e transformador da sua própria história, que ele encontra brechas para ser capaz de tal façanha. É importante considerar que o indivíduo busca encontrar uma superação, uma mudança, e que a partir delas ele tenta encontrar estratégias para lidar com as contradições da situação que está inserido. Nessa perspectiva, como afirma Dejours, o trabalhador lida com o sofrimento elaborando estratégias defensivas.

As estratégias de defesa são elaboradas individual e coletivamente. O sofrimento, o prazer, as aspirações e os desejos são vivências subjetivas. Elas remetem ao sujeito singular, portador de uma história e de uma experiência única, sentida de forma própria. Assim, cada indivíduo, ao vivenciar determinado sofrimento, constrói seus mecanismos de defesa, que, no plano individual, apresentam tentativas de adaptação da melhor maneira possível às condições do meio. Em situações coletivas, como nas relações de trabalho, cada sujeito, vivendo individualmente um sofrimento próprio, é capaz de unir esforços com seus pares juntos, para elaborarem estratégias coletivas de defesa. A diferença fundamental entre um mecanismo de defesa individual e uma estratégia coletiva de defesa é que o mecanismo de defesa está interiorizado (no sentido psicanalítico do termo), ou seja, ele persiste mesmo sem a presença física de outros, enquanto a estratégia coletiva de defesa não se sustenta a não ser por um consenso, dependendo assim, de condições externas (Dejours et al., 2010, pp.128-129).

No pensamento de Goffman (1993), isso se deve também ao modelo de indivíduo construído socialmente, que muitas vezes acaba produzindo um sujeito estigmatizado, ou seja, um sujeito que foge ao modelo. Para Goffman, o modelo é uma ideia de sujeito que não se torna uma individualidade empírica, ele é uma espécie de representação, ainda que circunstancial, que marca as determinações e as compreensões internas que sinalizam um desvio com relação à identidade social baseada no modelo.

Quando solicitamos na pesquisa: *Relate sobre sua formação profissional como professor e como e quando você decidiu ser professor da rede pública*, as respostas mostraram um sentimento de valorização do que os seus mestres em outrora trouxeram para suas vidas, levando em consideração uma identificação fundamentada numa relação de socialização, de postura pedagógica inspiradora no ambiente social. Daí que muitos, munidos de tais exemplos, afirmam ingressar no magistério por essas referências, pelos ensinamentos advindos de seus interlocutores. Esse carácter inspirador é algo que podemos dizer que é algo característico de quem exerce o papel de ensinar (Brandão, 2000) Tal observação se evidencia na fala do entrevistado abaixo.

Primeiramente convivi desde pequena com a questão da docência em casa, pois minha mãe foi professora também da prefeitura municipal de Fortaleza, por onde se aposentou. E, portanto toda essa coisa da pedagogia, esse ambiente, esteve sempre

muito presente na minha vida. Além de achar muito interessante essa profissão, pensava, se um dia eu ingressar numa faculdade, irei cursar pedagogia, pois identifiquei-me realmente com ela (p1).

Partindo desses relatos, é possível ressaltar o destaque dado pelos educadores a uma identificação prévia com certa imagem do que seria ser professor e seu trabalho, considerando assim sua ligação com a profissão numa perspectiva psicossocial. Ou seja, escola, alunos e professores interagem de maneira a construir sentimentos e conhecimentos imbricados que formam, sobretudo, uma imagem a respeito do que é ser professor. Outra entrevistada afirmou:

Quando saí da universidade, queria muito ser professora. Pois tive professores inspiradores para tal decisão. Ainda recém formada, fui trabalhar como professora em várias escolas particulares. Algum tempo depois, tive a oportunidade de ministrar aula nas escolas públicas do Estado, e por último, foi que eu ingressei nas escolas públicas do município. Tudo isso, trouxe-me uma experiência incrível para minha vida, não somente no ponto de vista profissional, mas sobretudo pessoal. Percebi então, por essas andanças, que a vida de professor, ser professor, é algo extremamente profundo (p5).

E assim, o ser professor, a docência, o processo de formação, acabam se construindo de maneira progressiva, na medida em que são vivenciados momentos que geram influência e inspiração. E isso possui uma dimensão interessante, pois antes de ser professor, é fundamental que se tenha um envolvimento, um conjunto de posturas que agregam valores relativos a um saber ser e um saber fazer na sala de aula. Ou seja, como discute Cecília Maria Ferreira Borges, os saberes prévios dos professores, suas diferentes formações e suas relações disciplinares estão interligados e todos são construtores de práticas docentes. (Borges, 2004).

Afinal, é papel do professor, do trabalho docente levar para seus alunos uma perspectiva de mudança, frente a tantas crises que o nosso atual contexto político-social-educacional apresenta. Faz parte da nossa formação, das relações sociais que construímos ser mais forte do que as dificuldades. Se nós professores não tivermos isso, não trabalharmos independentemente da condição que estamos, seja temporário ou efetivo, uma pedagogia que traduza para a escola e a sociedade esperança, não tenhamos dúvidas, com certeza estaremos profundamente comprometendo o futuro de toda uma sociedade. O ser professor, nesse sentido, acaba meio que não se inspirando suficientemente (p6).

Nessa perspectiva, e de acordo com os discursos apresentados, o ser professor precisa cada vez mais ser nutrido com outras fontes, para que assim ele tenha condições de pensar a relação entre a vida e o trabalho, e com essa conexão, esses processos possam ser compreendidos de maneira crítica e superadora. Isso acontece, pois num primeiro momento se

percebe a necessidade de um entendimento, que só posteriormente poderá trazer um sentimento de realização, ou seja, quando é construído um processo subjetivo em que trabalho e vida se articulam de maneira minimamente compatíveis. Essa reflexão vai ao encontro do que Antunes (1999) afirma sobre a necessidade do trabalhador se humanizar e conseqüentemente se emancipar, o que possibilita uma vida de sentido a partir do trabalho, permitindo explorar as conexões possíveis entre liberdade e trabalho.

Nesse sentido, é importante levar em consideração os valores relacionados a esse universo docente. Em outras palavras, aos valores atribuídos diretamente ao trabalho do professor, à esfera da educação, principalmente a educação da infância e da adolescência, que logo depois servirá de base também para a formação da personalidade dos indivíduos.

Infelizmente, é na formação básica, no ensino fundamental, que quando observado mais de perto o trabalho do professor apresenta dificuldades ainda maiores. Os problemas vivenciados nesse cotidiano apresentam um percentual elevado de contradições que comprometem, e muito, as expectativas mais otimistas do ser professor, mediador, sujeito transformador através da experiência e da influência exercida através da própria atuação. Pois, como já destacado em outros momentos do trabalho, se aprende a ser professor sendo professor, juntamente com os suportes que a ele é dado, que vão desde os aspectos teóricos e pedagógicos, à formação nos cursos superiores e aos processos psicossociais aprendidos durante a vida. Isso significa dizer que todos esses fatores de alguma maneira contribuem no contrabalanço entre teoria e prática. (Tancredi, 1998).

É nesse sentido que, segundo algumas análises de Roldão (2007), o professor deve aprender-saber produzir na sua docência uma mediação. Para ele, “essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir” (Roldão, 2007, p. 102) Ou seja, é um processo complexo de formação. O professor deve ser um profissional de ensino inspirado por um conhecimento específico, exigente e complexo, e também um ser capaz de executar uma leitura situacional sobre as dinâmicas que vive no seu lugar de trabalho e com os sujeitos envolvidos nele.

Quando um professor adquire um conhecimento pedagógico e os pratica, isso significa dizer que ele mobiliza uma articulação entre diferentes saberes que fazem parte do seu ser professor. Saberes que acreditamos serem essenciais na formação docente. Como defende Tardif (2002, p. 36), eles são entendidos como “saberes docentes plurais, nos quais se dividem em saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experiências”. E assim, ao exercer uma prática docente, essa diversidade de saberes, de conhecimentos, será

transformada quando reunida (Borges, 2004).

Uma vez que esses saberes se relacionam no ambiente de trabalho e nas atividades profissionais, eles irão possibilitar, conseqüentemente, a produção de experiências significativas no processo de formação docente. Tudo isso traz experiência teórica especializada, como também uma militância pedagógica que possibilita novos elementos e novos horizontes do ser docente e que comportam situações relevantes no terreno da complexidade, singularidade, incerteza e de conflito de valores (Pimenta, 1999).

Esses elementos podem ser percebidos quando os entrevistados falam do seu processo de formação, da construção que tiveram no desenvolvimento do ser docente, do profissional da educação. Os elementos considerados fundamentais para o magistério e ressaltados por esses profissionais no primeiro momento, são agregados à experiência teórica e prática que o curso de licenciatura propicia a essas pessoas. A união desses fatores influencia posteriormente as relações, as experiências, as atuações pedagógicas de forma particular em casa educador, e em muitos relatos, influenciam de forma inclusive inspiradora. Isso pode ser observado no testemunho de muitos entrevistados:

Quando eu fiz o curso de licenciatura em História, no início tinha muito desconhecimento, eu não sabia da diferença do Bacharelado e da Licenciatura. Então quando eu entrei na universidade, a minha perspectiva estava mais voltada para o bacharelado, ou seja, a pesquisa. É bem verdade que eu queria conhecimento, mas foi na licenciatura que eu percebi o quanto era vasto o da formação docente (p7).

Depois que entrei na universidade e depois que concluí, tive então outra experiência, agora com a sala de aula. Ou seja, tornei-me professora do ensino fundamental. Isso é algo muito interessante, muito particular. Pois me trouxe grandes desafios. De fato uma mudança realmente significativa na minha vida (p11).

Quando estudamos o saber profissional, temos que entender que o mesmo está enraizado de maneira profunda no saber social. Afinal, a Universidade, a faculdade, os cursos, os professores e a relação com os companheiros de profissão, uma vez que assumida essa parceria, contribuem de maneira ampla para a construção desse saber. Tal parceria permite englobar outros acontecimentos que correspondem às competências, às habilidades e às atitudes de ser docente. O professor a partir dessa relação acaba assumindo outra postura, outra atitude de saber, de saber-fazer e de saber ser (Tardif, 2002).

Como já informava Freire (1997), ensinar não pode se limitar à ideia de transferir conhecimentos, muito pelo contrário, quando pensamos o ser professor, o aluno e o ensinar, entendemos que tudo se consolida no desenvolvimento da consciência de seres humanos inacabados. Quer dizer, que somente através do processo de ensino é que é possível

compreender a educação de maneira essencial, e assim, haja possibilidade de que os sujeitos possam intervir na realidade, seja ela pessoal ou no que diz respeito ao mundo.

Diante dessa compreensão do ser professor, o contexto atual exige que ele tenha uma ousadia que se alie aos diferentes saberes que as mudanças do presente exigem. Afinal, os espaços escolares precisam urgentemente de professores que estejam seguros quanto às habilidades que competem à profissão, mas também, necessitam que o docente busque perspectivas que colaborem na transformação da educação e do próprio reconhecimento da profissão (Perrenoud, 2001).

O elo entre a profissão e a construção identitária do educador com a dinâmica social possibilita uma realização mais adequada do trabalho docente, permitindo uma instrumentalização eficaz do ensino. (Guimarães, 2004). Quando existe uma educação com qualidade, portanto emancipatória e democrática, evidencia-se um processo de redefinição tanto da educação como do magistério. Todo esse processo faz parte de um desenvolvimento que atende a uma demanda da cidade e do país. Essas questões podem ser percebidas na fala abaixo:

Tive na verdade a oportunidade de experimentar outras funções, outros trabalhos ao longo do tempo. Mas foi na educação, na sala de aula, que de fato consegui desenvolver toda uma construção de saber, de ser alguém. Não é à toa que já estou a algum tempo nessa profissão. Pois quando pensei em formação profissional, a ideia de ser professor veio seguida de muitos valores. Afinal, estar em sala de aula, ser identificado como sujeito que transforma, é de muita responsabilidade. Mas tenho isso como algo muito relevante. Na verdade é um compromisso que você acaba construindo com a escola, com os alunos e com a vida de modo geral. Ou seja, pensar a minha profissão, é pensar a educação, se consolidando dia após dia, como um projeto de vida (p12).

Finalmente, o que pode ser percebido a respeito do “ser professor” a partir das entrevistas realizadas com essa amostra de profissionais da rede municipal de Fortaleza, é que grande parte deles constrói sua identidade profissional antes mesmo da formação e do exercício da profissão, embora seja com o processo de formação – antes e depois da entrada em sala de aula – que se dá uma produção mais concreta do ser professor. Essa questão nos ajudou a pensar tanto as visões que esses profissionais possuem previamente sobre o que significa ser professor na nossa sociedade, como também ajudou no entendimento de como eles vivem psicologicamente tais formações, além das contradições e dos desafios colocados pela condição de trabalho em que estão inseridos.

4.4 Condições de trabalho

A ideia de um bom trabalho evidentemente não está consolidada nos escritórios ergonômicos, nos processos administrativos dos recursos humanos, muito menos no que se refere à liderança e à tecnologia. Na verdade, o que envolve a definição de um bom trabalho é a sua articulação com a subjetividade, além do diálogo com os valores portados pelos indivíduos. Somente nós, trabalhadores, temos a capacidade de descrever, de brilhar e de fazer valer os exemplos de outros povos que executaram trabalhos no passado, possibilitando assim uma melhor tradução daquilo que foi executado e construído ao longo da história.

Infelizmente, quando relacionamos a subjetividade com o contexto atualmente experimentado no trabalho, pode-se perceber um distanciamento significativo entre a satisfação pessoal e as atividades executadas. Afinal, o trabalho hoje pode ser definido como um monstro que acaba invadindo violentamente os sonhos de inúmeros seres humanos, de muitos trabalhadores mundo a fora (Donkin, 2003).

O modelo globalizado, além de comprometer a natureza, o meio ambiente, traz consigo a partir das forças produtivas adotadas mundialmente, uma ação que afeta também os próprios seres humanos. Ainda que esse modelo apresente para o mundo atual um expressivo avanço tecnológico, um intenso aumento na produtividade, é possível afirmar que para o trabalhador esse contexto não vem oferecendo boas condições. Frente a essa dimensão estrutural precária, globalizada, de modo geral, o trabalhador irá amargar diferentes opressões no seu exercício profissional em nome da produção de capital (Antunes, 1997).

Marx e Engels (1996) ao referirem-se à relação entre capital-trabalho apontavam o problema não somente numa dimensão da socialização capitalista; do conflito estrutural entre as classes, mas do legado da própria formação do trabalhador. Para os referidos autores, as identidades coletivas, os projetos políticos, as formas específicas e as condições de vida e trabalho, se desenvolveram de maneira contraditória. Portanto, com o passar do tempo, as relações e as condições de trabalho se definiram cada vez mais como tendenciosas, criminosas e excluídas, movendo assim uma ação absolutamente violenta (Castel, 1991).

Assim, o trabalho específico do professor, uma vez que é avaliado mais de perto, acaba permitindo ser compreendido dentro de uma lógica de sofrimento, de contradição. Ou seja, devido a tais mudanças que o sistema, sua ideologia e sua forte ação provocam, permite-se aqui fazer uma discussão que não venha se limitar a uma análise somente das práticas pedagógicas, mas, sobretudo, da estrutura organizacional: valores, métodos, didáticas e condições de trabalho, dentre outros elementos não sendo nem “simples nem previsível, mas

complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores” (Tardif, 2001, p. 121).

Ao analisar as falas dos professores entrevistados, torna-se possível perceber que os sintomas negativos que ocorrem no mundo atual, através das condições de trabalho, podem ser traduzidos por insatisfação e por ansiedade. Esses sentimentos podem se apresentar de maneira incisiva, concreta e substancial no ambiente de trabalho, assim como também em seus executores, não se limitando somente ao trabalho dos professores na condição de temporário, mas também ao dos professores de modo geral, ou profissionais em situações semelhantes. Esses sentimentos são decorrentes de modelos técnicos e administrativos organizados, planejados e direcionados, que enfatiza o controle absurdamente arbitrário nesses ambientes (Morgan, 1996).

Afinal, o desgaste no trabalho, a exaustão da energia física e/ou mental nessa profissão, pode evoluir expressivamente. Segundo diferentes trabalhos desenvolvidos no âmbito da educação, os percentuais negativos desse contexto são cada vez mais presentes, necessitando que a questão seja pesquisada e repensada cuidadosamente desde diferentes perspectivas. Essas leituras devem considerar as inúmeras possíveis consequências que comprometem o desempenho profissional, assim como a vida de cada trabalhador devido às contraditórias condições de trabalho (Codo, 1999). Segundo o entrevistado abaixo, não são exceções os profissionais da educação que vivem no limite da saúde física e psicológica.

As condições de trabalho do professor vão além de precárias. Falta muita coisa na escola de modo geral. Hoje os professores trabalham boa parte no limite. A realidade que esse profissional enfrenta, é algo inadmissível. Os professores temporários, que é o meu caso, e minha atual situação, para não fugir à regra, passam por situações absurdas, que vão desde questões salariais, as violências do cotidiano escolar. Que não tenho dúvidas, o psicossocial, muito será comprometido (p14)

Foi possível identificar na fala de muitos entrevistados, sentimentos de impotência em relação às reivindicações por melhores condições de trabalho, na medida em que, por serem contratados, esses profissionais se sentem receosos de perderem o emprego. Essa situação traz ao trabalhador, além da constante sensação de instabilidade, a desvalorização da sua condição de professor, no que diz respeito aos direitos e às possibilidades de enfretamento a uma realidade que o oprime.

É fato que não haja uma só entrevista, texto ou mesmo greve reivindicativa dessa categoria que não traga nas suas múltiplas variantes tal sentimento depreciativo em relação ao trabalho educativo. No entanto, essa demarcação é consequência de uma compreensão

cotidiana da impotência e da vergonha que muitos trabalhadores acabam sentindo frente a um exercício robotizado, maquinado, em que são submetidos no seu cotidiano. E mediante essa realidade, os trabalhadores acabam muitas vezes se vendo fragilizados (Dejours, 2015).

Dessa forma, essa condição de opressão e sobrecarga faz com que o trabalhador desenvolva progressivamente um desinteresse com relação as suas atividades; desestimulados com realidade dos salários e limitados pelos inúmeros processos de adoecimento que não raramente marcam sua realidade profissional. Assim, uma imagem sem significação acaba se construindo; sem utilidade, sem gesto, pálida, miserável e feia a esse trabalhador (Dejours, 2015). Isso se revela na fala de um professor entrevistado.

As condições para se desenvolver um trabalho significativo, torna-se cada vez mais difícil. Infelizmente essa realidade acaba diretamente atingindo a todos nós. Eu já estou cansado desses problemas que tanto nos atormenta, que tanto nos oprime. Pois nessas condições de trabalho, entendo que perde todo mundo, ou seja, professor, escola e sociedade. Penso que precisamos urgentemente melhorar de fato essas políticas utilizadas pelos gestores, assim como as nossas atividades diárias que são absolutamente contraditórias. Caso contrário, irá sobrar desinteresse, indignação e doença, que não tenhamos dúvidas, comprometerá a educação e o trabalho docente (p11).

Nos relatos dos professores, na sua grande maioria, é observável que suas condições de trabalho acabem trazendo fortes danos físicos e mentais. Apesar dessas características serem um fenômeno presente nos mais variados setores do mundo do trabalho, na sua execução, a terceirização não deixa de carregar a sua ideologia violenta, que vem prevalecer na sua essência o descaso e a desumanização aos inúmeros trabalhadores quando analisados criteriosamente. Ainda que se tenha sido estabelecida desde 1980, dentro de uma legalidade anunciada pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST), nº 331, em dezembro de 1993, com a ideia de redução de custos (Brasil, 2009), esse modelo não conseguiu se livrar das veementes críticas que recebeu. Isso acontece pois é possível verificar nas suas práticas, nas concepções de alguns autores, algo perverso, desigual e com bastante sofrimento, e isso vai diretamente comprometer as condições de trabalho desses profissionais, levando para uma desestruturação nas profissões e sutilmente dando golpes na saúde, como bem fora identificado no sistema de trabalho neoliberal (Dejours, 2008a).

No caso do trabalho do professor temporário, essas reflexões podem ser feitas devido à já anteriormente destacada, instabilidade na qual vivem esses profissionais. Como indicado na introdução, o remanejamento, a perda de cargas horárias, o acesso aos direitos de forma

diferenciada, colocam esses profissionais em recorrentes estados de insegurança e incertezas num curto período de tempo.

Esse exemplo é identificado nas respostas dos entrevistados quando perguntados sobre a maneira como percebem as condições de trabalho para exercer a sua atividade docente, ou, sobre qual a sua perspectiva profissional como professor temporário da prefeitura municipal de Fortaleza. Na fala de muitos, fica bem evidenciado que o professor na condição de temporário, mediante um determinado modelo de gestão adotado pela prefeitura, não se sente respeitado enquanto profissional.

As condições do trabalho docente no meu modo de pensar, são consideradas difíceis. Afinal, para que possamos exercer nossa profissão, requer e muito, que tenhamos bastante articulação. O professor hoje da escola pública precisa ser um grande instigante, perseverante no seu exercício. Na verdade ele precisa saber lidar com situações bastante adversas, inusitadas, e assim desempenhar um profissionalismo com seriedade. Afinal as atividades na escola pública em especial, precisa sempre de um plano b, para que não sejamos pegues de surpresa com situações contraditórias no cotidiano, que já fazem parte das difíceis condições de trabalho do professor (p3).

Na verdade, o que se vê é que em inúmeras escolas acarretam antigos problemas que ainda não foram solucionados, e que implica na ação direta de nós, professor. E isso deixa para trás toda uma perspectiva, todo um sonho voltado à educação, à formação cidadã. Afinal, todos nós já sabemos que os problemas são muitos, mas que precisa-se de fato do nosso envolvimento profissional, da nossa colaboração, através de condições mínimas possíveis para que possamos atuar juntamente com toda a comunidade, caso contrário, nós sentiremos excluídos (p4).

Desse modo, percebe-se que o professor inserido nesse modelo trabalha de maneira fragilizada, sem segurança, sem grandes estímulos. Esse profissional acaba participando de um cenário de medo, de incerteza, de desconforto, e conseqüentemente, de adoecimento, visto que possui uma rotina marcada por uma condição fragmentada, solitária, desestimulante e com um forte sentimento de impotência. Esses pontos podem ser observados a partir do relato de um dos professores ouvidos na pesquisa.

As condições de trabalho hoje, do professor, são absurdamente precárias. Pois o fato de algumas escolas não serem estruturadas, não nos trazerem segurança, permite que algumas dificuldades venham comprometer o desempenho de nossas funções. Infelizmente, são muitas escolas da rede municipal de ensino que tem problemas sérios no que diz respeito à infraestrutura, material de apoio pedagógico e sem falar, é claro, do ambiente de violência... Penso que em meio a esse retrato com tantas situações negativas presentes, nós precisamos na verdade de melhorias urgentemente, de políticas, leis, gestões que venham olhar as condições de trabalho, sobretudo do professor temporário, que hoje mais do que nunca está trabalhando no limite, tornando-se cada vez mais uma vítima desse cruel sistema (p5).

Esses relatos acabam trazendo para a discussão alguns elementos que mostram a precarização dessa condição de trabalho, e que são prejudiciais à vida docente. Infelizmente, essas características fazem parte da vida de muitas experiências profissionais, interferindo também nas suas práticas educativas; o que nos possibilita analisar e refletir sobre sua margem de autonomia nesse espaço e sobre as diferentes subjetividades que se formam diante de tais contextos. Nesse sentido, o professor acaba se vendo cotidianamente em condições adversas, comprometedoras do seu exercício, desestabilizando, adoecendo e tendo vivências nem um pouco favoráveis no que diz respeito ao campo psicossocial.

Diante dessa realidade, o professor pode ser compreendido como um trabalhador excluído, diminuído, em decorrência dessas condições precárias que caracterizam também outros setores da sociedade. O desgaste e os sentimentos de exclusão, ou mesmo de “loucura”, colocados para quem exerce e segue a profissão podem ser percebidos na narrativa abaixo.

A gente tem uma condição de trabalho bastante precária. Há de fato uma precarização em muitos contextos, um sentimento de exclusão no ponto de vista profissional. Para o professor se formar, entrar em sala e desempenhar o seu papel de educador, ainda que seja temporário, muitas coisas ao longo de sua vida, da sua carreira profissional tem que acontecer. E eu posso lhe garantir que são muitas as contradições, são inúmeras as situações negativas para que a gente pense em desistir... Pois muitos entendem que seguir a carreira docente, sobretudo num país como o nosso, onde a educação não é algo prioritário, levado a sério, é coisa de louco (p15).

Diante desses exemplos, percebemos que na atual conjuntura, as políticas que em geral deveriam dialogar com os professores temporários, passam a funcionar de maneira contrária, uma vez que os pensamentos e relatos desses professores não são levados em consideração. Há uma compreensão de que esses pensamentos são meramente abstratos e que não têm como se efetivarem na realidade cotidiana.

Precisamos urgente de políticas que possam rever esse quadro. Acabar com essa desigualdade, com essa disparidade entre professores efetivos e temporários. O professor de modo geral, e mais ainda o temporário, a meu ver, está recheado de discriminação, de forte descaso, e isso o torna cada vez mais um profissional restrito de direitos, sem os valores necessários, para que ele possa exercer com qualidade o seu trabalho (p5).

É bem verdade que boa parte das gestões vai valorizar os percentuais e os aspectos administrativos da realidade escolar, e em decorrência disso, em muitos casos, não deixam de manifestar/legitimar as situações de desigualdade e de opressão ao trabalhador que marcam a prática dessas políticas de controle. Não raramente, a valorização do aspecto administrativo e

quantitativo dessas gestões reforça uma ideia que as “coisas andam bem”, baseados unicamente, ou principalmente, nas conformidades da lei.

Como se pode perceber também a partir dos relatos dos entrevistados, a educação, a escola, o desenvolvimento do conhecimento e das práticas ali realizadas, e a relação trabalho/trabalhador estão configurados dentro da noção de mercadoria; ou seja, que a eficiência e o aspecto quantitativo são elementos centrais para pensar o espaço e as relações existentes nas escolas no mundo atual.

Nesse contexto, o professor em regime de contrato temporário é entendido, mesmo que involuntariamente, como um subproduto, um trabalhador que pelas próprias condições, é passível de ser moldado e remanejado de acordo com as necessidades do sistema escolar, neste caso, do sistema escolar da Secretaria de Educação Municipal de Fortaleza. Esse aspecto administrativo e quantitativo que rege as noções de qualidade das experiências escolares não possibilitam a construção de espaços que identifique e combatam as inconsistências, as violências, as precariedades e a desumanização que marcam constantemente o trabalho docente e o ambiente escolar, em especial no sistema público. A ausência desse tipo de espaço corrobora no desenvolvimento de tensões, de desencantos e aversões que não são resolvidas, e numa impressão de que as condições nunca melhoram. Algumas dessas reflexões podem ser observadas na fala da professora abaixo:

Hoje está muito difícil ser professor da escola pública. Os índices, os percentuais, estão cada vez mais negativos ao professor. A gente percebe que há uma falta de respeito com a educação e com o profissional do ensino fundamental. As condições para se desenvolver um trabalho significativo, torna-se cada vez mais difícil. Infelizmente essa realidade acaba diretamente atingindo a todos nós. Eu já estou cansada desses problemas que tanto nos atormenta, que tanto nos oprime. Pois nessas condições de trabalho, entendo que perde todo mundo, ou seja, professor, escola e sociedade (p11).

Mesmo que o trabalho docente esteja difícil, é muito importante que o professor tente manter o controle, o equilíbrio e cuidados com as questões de âmbito pessoal, pois do contrário, podem gerar sobrecargas psicológicas. Construir uma sensação de mal estar, que gere recolhimento, que faça-o se fechar na dor e no sofrimento, podem piorar significativamente a negatividade relacionada ao ambiente de trabalho, principalmente quando o próprio professor se sente culpado por estar trabalhando nas condições colocadas a essa profissão, e com muita frequência marcadas pela ausência de mudanças e de melhores perspectivas.

Hoje mesmo ao sair de casa para vir ao trabalho, percebi o quanto estou pendente com a minha família. Muitas coisas estão acontecendo e não me sobra tempo, saúde e dinheiro para resolvê-las. Nesse sentido, fico psicologicamente mal. Sinto-me culpada por não estar resolvendo coisas tão sérias da minha vida. Há na verdade um sentimento de mal estar (p12).

Não posso criar uma perspectiva, pois penso que não tenho valorização profissional. Como pensar num futuro, se na minha condição de trabalho não permite sonhar? Afinal, o professor temporário deve ser pensado como algo breve, circunstancial, algo que tem um fim. (p12)

Socialmente, psicologicamente, pedagogicamente e financeiramente. Basta a gente analisar todos esses contextos, comparando um e outro, que a gente vai perceber o quanto as condições dos professores no regime de contrato, disparadamente mediante os resultados, estão em desvantagem (p10).

Nessas falas, é possível perceber a contrariedade dos docentes na condição de temporário da prefeitura municipal de Fortaleza em relação ao futuro e às situações desrespeitosas que marcam suas experiências. Estas podem ser compreendidas como resultados de um longo processo de precarização e desumanização da organização, das condições e das relações socioprofissionais num grau significativo de contradições. Além disso, independentemente das circunstâncias que o professor esteja – exclusiva, perversa ou não – ele ainda precisa mostrar serviço e apresentar compromisso na execução de seu trabalho. E nesse caso, pouco importa se o professor temporário irá ficar de fora dos direitos, dos bens, e dos serviços sociais, ou se ele possui algum tipo de sentimento de incerteza com relação a sua vida profissional (Castel, 1991).

Para Marcelino (2008) e Sennet (1999), esses acontecimentos marcam, na realidade, as novas formas de contratação flexível, provisória e incerta do nosso contexto atual de trabalho. Pouco importando se essa flexibilidade vai levar o trabalhador à instabilidade, a um comprometimento de seus planejamentos numa perspectiva futura. Esse fenômeno não possibilita uma liberdade pessoal, uma segurança mínima ao trabalhador, muito pelo contrário, esse trabalho flexível vai se basear unicamente na ideia de curto prazo, longe de uma compressão, de um caráter constante e estável (Sennet, 1999).

Para Enguita (1991), o poder de decisão dos professores diante desse contexto de trabalho é extremamente restrito, pois tudo já está pré-estabelecido, tudo já fora pensado nos seus mínimos detalhes. Para que se projete de maneira eficaz e transformadora, a ação do professor, sobretudo na educação fundamental da cidade de Fortaleza, precisa de constantes reflexões e articulações, principalmente em relação aos diferentes saberes práticos que esse professor possui. Quer dizer, que além de fundamental para a significação de conhecimentos,

eles trazem em si, elementos ético-políticos, sociais, culturais, afetivos e emocionais (Brito, 2007).

Portanto, é possível dizer, a partir de todos esses fatores sociais e psicológicos que se apresentaram nas entrevistas realizadas na pesquisa, que fica visível as dificuldades enfrentadas no trabalho do professor temporário. Esse profissional está recorrentemente exposto, num clima de tensão constante no exercício das suas atividades, desenvolvendo consequências negativas relevantes na sua vida pessoal e profissional. E nesse sentido, além de estar vulnerável para desenvolver danos físicos e psicológicos, esse educador pode também sofrer impactos socioprofissionais.

4.5 Relações socioprofissionais

A categoria Relações Socioprofissionais nasce a partir de reflexões sobre concepções, fatores, princípios, características dos conflitos, e causas e consequências de relacionamentos no ambiente de trabalho. Toda a fundamentação dessas questões está presente nas ideias e discussões da psicodinâmica do trabalho, que parte do pressuposto de que toda as relações socioprofissionais são conflituosas, como irá ressaltar Mendes (2007).

Para a psicodinâmica do trabalho, a questão dos conflitos faz parte de um jogo de forças que vai existir na vida dos indivíduos, dos trabalhadores de modo geral. Assim, uma vez que se deseja compreendê-los, percebe-se que boa parte das situações negativas que se apresentam nesse ambiente possui relação com o modelo de gestão e de condição de trabalho, que de alguma maneira vai influenciar as relações socioprofissionais; pois essas condições manifestam um tipo de controle, de medo, de insegurança, de desconfiança, dentre outras relações que essencialmente não fazem sentido ao trabalhador (Mendes, 2007).

Considerando essas questões para analisar as falas dos professores temporários da Prefeitura Município de Fortaleza na condição de contrato temporário, é possível fazer uma identificação e uma reflexão dos mesmos a partir das relações socioprofissionais. Afinal, uma vez que os discursos, os exemplos de sofrimento e injustiça aparecem na vida do professor e que trazem conflitos com os companheiros de trabalho, abre-se margem para repensar a gestão, as instituições e as organizações de trabalho (Dejours, 2007).

Infelizmente a escola hoje só se preocupa em atingir um índice de aprovação, ou seja, dar uma resposta ao Plano Nacional de Educação (PNE), onde todos que fazem a escola precisam estar engajados para mostrar resultados. E assim não há tempo para um entendimento das relações interpessoais entre os sujeitos que fazem a escola. Eu na

condição de temporário não desejo passar por situações que alguns colegas de profissão passaram, muito pelo contrário, desejo ter uma relação de superação diante de tantos problemas existentes. Quero que prevaleça na minha pessoa, uma postura ética frente a essa tão complexa realidade. (p1)

É bem verdade que o professor precisa ter um equilíbrio nas relações sociais, pois se subtende que para o desenvolvimento de seu trabalho faz-se necessário uma boa relação socioprofissional, que se torna um pré-requisito. Isto é, o professor que busca ter êxito no seu exercício precisa construir um ambiente de trabalho agradável, procurar ser mediador diante dos conflitos, seja com relação aos companheiros de trabalho ou com os alunos. Contudo, vale lembrar que em inúmeros ambientes de trabalho a harmonia está cada vez mais difícil. Os problemas que rodeiam os trabalhadores, as dificuldades nas relações socioprofissionais, ganham proporções cada vez mais substanciais em situações de precariedade. E com relação ao professor na condição de contrato temporário, a situação não é diferente, como podemos visualizar na fala da entrevistada:

O professor temporário tem sobretudo uma obrigação de construir um clima de boa convivência, de boa vizinhança com os companheiros de profissão, principalmente com os seus gestores. E nesse sentido, fica evidente as diferenças. Enquanto um trabalha melindroso para se manter, fazendo todo um trabalho diferenciado, com os devidos cuidados, uma outra expressiva parte, que são na verdade os concursados, estabilizados, acabam fazendo somente o trivial, cumprindo somente a sua carga horária. Longe muitas vezes de uma postura pedagógica, ética que tanto se espera de um professor. (p 1)

Em meio a essas circunstâncias, pode-se entender que a questão socioprofissional que hoje é desenvolvida pela atual conjuntura da organização de trabalho, compromete e muito o docente. Os professores, como se não bastassem os inúmeros problemas existentes na educação, necessitam buscar mecanismos para lidar com a repressão baseada na organização hierárquica e desigual do ambiente escolar que se mostra hostil ao agir do profissional docente, onde a chefia, utilizando da sua posição política e de poder, age de maneira a coibir a liberdade docente e a interação entre eles. A repressão causa prejuízos no funcionamento mental dos docentes afetando negativamente não só a relação saúde-trabalho como as próprias relações entre os profissionais.

Tenho pouco envolvimento com os companheiros de trabalho. Procuro ser cada vez mais reservada, ser profissional. Com relação aos gestores, hoje sou muito objetiva, muito prática com eles. Pois quanto menos estresse, melhor é minha vida. Alguns exemplos que presenciei com alguns professores, inclusive temporários com uma determinada coordenação, não foram tão interessantes. Houve na verdade uma agressividade, abuso de poder ao meu ver. (p4)

Nessa perspectiva, entende-se que cada vez mais as experiências profissionais construídas pelos professores, sua multiplicidade, sua diversidade de identificações – que são originadas das questões culturais, sociais e políticas específicas da nossa cidade – perdem importância diante do medo do processo repressivo imposto pelo grupo que chefia e/ou supervisiona o trabalho e o desempenho docente. O professor, em particular o temporário, vai precisar buscar influências construtivas, dialogáveis, que venham contribuir para o seu exercício. Nesse movimento o professor, o trabalhador, o indivíduo que vive nessa sociedade múltipla, irá se destacar pelo seu distanciamento em relação ao sistema, pela sua capacidade de iniciativa ou de escolher interiorizar o social (Wautier, 2003).

Como já vem sendo trabalhado, a discriminação do trabalho do professor temporário, muitas vezes mais precarizada em comparação ao trabalho do professor efetivo, apresenta um espectro de consequências negativas importantes. Na medida em que os sistemas educacionais públicos vão de modernizando, vai também se intensificando cada vez mais o processo de precariedade, reforçando a submissão, a lógica da competitividade e da produtividade dos trabalhadores (Souza, 20011). É uma vez que tudo isso acontece sem que se façam as mudanças necessárias, as relações socioprofissionais serão cada vez mais comprometidas, como tentamos demonstrar, e a figuração do professor será repercutida através da sociodinâmica da estigmatização, como denominam Elias e Scotson (2000). Isso pode ser percebido na fala do entrevistado:

Há uma forma discriminatória com o professor temporário no que diz respeito ao tratamento. Ele não tem certos direitos, certos cuidados necessários. Esses trabalhadores a meu ver são reduzidos a quase nada. A única coisa que importa de fato é a sua força de trabalho, sem um salário justo, sem nenhum tipo de gratificação ou plano de saúde. Esses professores não podem nem mesmo adoecerem, tirar licença ou participarem de algum movimento político, pois imediatamente serão discriminados, “exonerados” de suas funções. Pois irão amargar de seus gestores, ou até mesmo de professores efetivos uma certa intimidação, um certo preconceito ao ponto de comprometer a convivência no ambiente de trabalho. (p5)

A partir desses fatos, vale ressaltar que a atmosfera e a situação do campo relacional deve ser estudada também pela Psicopatologia do Trabalho, notadamente no campo da Saúde Mental e Trabalho nos componentes psicológicos do adoecimento do trabalhador. Afinal, todos esses acontecimentos a partir da profissão e/ou da situação de trabalho, levam para essa dimensão. Nesse sentido, torna-se essencial um entendimento da dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pela confrontação do sujeito com a sua realidade de trabalho, como muito bem é revelado pelos aportes teóricos da psicanálise de Dejours (2015).

No seu livro, *A Loucura do Trabalho* (2015), Christopher Dejours escreve sobre as principais estratégias que são utilizadas pelos trabalhadores, através da força coletiva e dos mecanismos de defesa individual, contra as organizações de trabalho. Ele ressalta que somente através delas é que a realidade de sofrimento, fracasso e angústia se modificam na vida do trabalhador. Porém, essas estratégias têm como efeito principal um envenenamento nas relações, ou seja, criam entre os empregados, um ambiente de suspeita, rivalidade e perversidade.

Não há valorização profissional, tudo é muito difícil. Hoje, por exemplo, as questões de horário de aula no que se refere ao deslocamento de uma escola para outra, é algo desumano. E não há em hipótese alguma de diálogo. Diante desse tipo de descaso, não posso ser ingênuo, de pensar que há um futuro na condição de temporário. Eu penso que é exatamente aí, por estar nessa condição de contratado, que eu tenho que correr, buscar por algo melhor. Preciso estudar mais, fazer mais coisas, seja dentro da prefeitura como professor da rede, ou fora dela, em outra área. (p14).

Precisa melhorar. Precisa acima de tudo de respeito, coisa que muitas vezes não acontece com o professor, principalmente na condição de temporário. Tanto por parte de algumas escolas, como de alguns profissionais que já estamos acostumados de conviver, adoram criar rivalidade, conflitos no ambiente de trabalho. Infelizmente passar por tudo isso, nos deixa bastante angustiado, vai comprometer e muito nossas vidas. (p9)

Portanto, diante desse cenário, de acordo com Mendes (2007), uma vez que o trabalhador não tem espaço para mostrar ou discutir suas dificuldades e seus problemas socioprofissionais, a sua saúde vai sendo significativamente comprometida, interferindo na sua qualidade de vida. No lugar em que se deveria trabalhar a cooperação, a socialização, o equilíbrio emocional e o bom relacionamento, o professor encontra um ambiente de trabalho que tem como característica a competição e o isolamento que geram o sofrimento (Dejours, 2015).

Ainda de acordo com o pensamento de Dejours (2015), nem todos os professores apresentam o caráter subjetivo do sofrimento e prazer em seu ambiente de trabalho, ou seja, na sala de aula. O sofrimento na verdade aparece quando há de fato uma rigidez em demasia, em que a relação homem-trabalho contribui para o esgotamento e a falta de realização profissional, como podemos perceber na fala da entrevistada:

É muito difícil trabalhar, pensar em futuro na condição de professor contratado, temporário. São tantas as dificuldades, são tantos os sofrimentos a serem enfrentados, que acabam ganhando uma força arrebatadora em nossas vidas. E toda essa situação, traz um esgotamento físico e mental sem tamanho. E isso compromete sem dúvida alguma a minha relação com a profissão, com os companheiros de trabalho e com os

alunos. Na verdade, a sensação de mal-estar mediante esse ambiente de trabalho, consideravelmente vai se instalar. E assim como consequência, vai me causar uma falta de qualidade de vida consideravelmente (p.8).

Para Ferreira e Mendes (2001), isso só pode ser mudado quando o trabalho favorecer a valorização e o reconhecimento na realização das tarefas e das atividades, sobre o olhar julgador da instituição e da sociedade. E assim, no lugar de dar espaço para o sofrimento, a dor e as dificuldades, se dará lugar à criatividade e à possibilidade como uma marca pessoal, relevante frente à organização de trabalho, tornando-se possível ser compreendida como defesa, e transformada em prazer.

Para Sennet (1999), muito embora se perceba que o trabalho em equipe na nova organização de trabalho seja algo relevante, ainda assim ele sofre decisivos contornos políticos, violentas intervenções que desprezam qualquer tipo de rotina, o que dificulta possíveis processos de cumplicidade que envolva a construção coletiva, a confiança, a construção de cultura, de conhecimento e de subjetividade que as relações de trabalho podem propiciar. Nesse sentido, a dimensão psicoafetiva e a intersubjetividade no que se refere a mobilização subjetiva da inteligência, da cooperação construtiva de trabalho conjunto, fica cada vez mais distante. No caso da docência, a vivência e a convivência nas relações socioprofissionais dos professores não deixam de ser atingidas.

5 Considerações Finais

Ao longo da história, o ensino sempre despertou relevantes discussões. A importância do professor, ao ser um sujeito que representa a difusão de saberes e de determinados conhecimentos que estão correlacionados a procedimentos éticos e morais das sociedades em diferentes contextos, é marcada por inúmeros significados. No mundo contemporâneo, esse sujeito, cada vez mais, percebe que sua profissão sofre em muitos contextos alterações significativas, com sequentes situações de desvalorização e de automatização de sua prática profissional.

Esse profissional, na ótica no capitalismo contemporâneo neoliberal tem sua prática relacionada a certos princípios voltados especialmente para as necessidades do mercado, e fruto desse mesmo processo, sua própria condição de trabalho se vê precarizada, visto que ao mesmo tempo sofre com as alterações realizadas nas relações de trabalho nesse novo momento do capitalismo. Ou seja, nos tempos atuais, o docente ao invés de estar situado num espaço de acolhimento, assistência e valorização profissional, encontra-se cada vez mais numa condição de profissional estigmatizado e sem o devido reconhecimento, convocado para exercer quase exclusivamente atividades pedagógicas conteudistas e funcionais, que não permitem que ele seja compreendido em diálogo com suas necessidades pessoais e profissionais.

Vale reforçar que, no caso brasileiro, o contexto de trabalho do professor de modo geral esteve sempre marcado por desigualdades, e principalmente nas últimas décadas, por uma lógica de desvalorização. Esta, não acontece por parte desses trabalhadores que constroem o saber, mas, sobretudo, pelas antigas e históricas questões sociais, políticas e

econômicas que ainda permeiam a vida da educação brasileira, e que seguem interferindo no trabalho desses profissionais.

Uma vez que não há essa compreensão, os sentimentos de exclusão, de desumanidade e de desigualdade, característicos desse modelo de exigências do mercado de trabalho globalizado e de políticas que significativamente acabam comprometendo o magistério, vão progressivamente se consolidando no cotidiano desse trabalhador. Diante dessa realidade, esta pesquisa foi realizada com o desejo de investigar a condição de trabalho do professor, especialmente aquele que trabalha no sistema de contrato temporário, que compõe atualmente parte considerável das vagas ocupadas nas escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

A partir dos elementos investigados na pesquisa, é possível dizer que as políticas e gestões desenvolvidas na Secretaria de Educação do Município não atendem essencialmente às necessidades desse trabalhador. Isso se evidencia, na medida em que as condições de trabalho vão sendo analisadas, principalmente tendo como foco central as narrativas desses próprios professores. Na regional VI, onde essa pesquisa se realizou, não faltam profissionais trabalhando com baixos salários, em ambientes marcados por violência, com falta de estrutura física e com sobrecarga de trabalho, dentre tantas outras adversidades. Essa realidade vai paulatinamente configurando um mal-estar profissional nesses profissionais.

Como ressaltado ao longo do trabalho, esse sentimento deve-se à falta de políticas, de gestões, de leis eficientes, ou seja, focadas e voltadas para trazer melhores condições de trabalho aos professores de modo geral, principalmente os temporários, que como vimos, não possuem as mesmas garantias profissionais. Dos quinze professores entrevistados, todos de alguma maneira se mostraram insatisfeitos com o seu cotidiano de trabalho, não somente como profissional da educação em si, mas também, com a forma como as instituições governamentais, dentre elas a Prefeitura Municipal de Fortaleza, estão conduzindo as políticas de educação. Essa insatisfação apareceu principalmente com relação às precárias condições de trabalho do professor.

Fortaleza, na verdade, nunca teve uma política de cuidado direcionado ao magistério e que estivesse voltada para suas necessidades, muito pelo contrário, o que se observou na pesquisa é que a precarização do trabalho do professor, em especial do temporário, vem sendo constante e parte dela se dá pela falta de preocupação qualitativa com esses profissionais. A partir das reflexões surgidas ao longo da pesquisa, acreditamos que para mudar essa realidade é necessário colocar no centro das atenções a condição de trabalho dos profissionais da educação, em especial os que exercem a atividade docente. Como apareceu na fala de muitos entrevistados, o respeito à dignidade humana e profissional do professor, além de urgente, é

vista também como uma possibilidade concreta de transformação da educação e da sociedade como um todo.

Diante dessas observações, as experiências desses trabalhadores estão sem dúvida alguma marcadas por uma compreensão negativa sobre a realidade socioprofissional da profissão. A partir dos dados e dos relatos que compuseram a pesquisa é possível dizer que para alterar esse quadro são necessárias muitas mudanças, que vão desde o apoio essencial das instituições de educação, como a Secretaria Municipal de Educação, assim como também, de toda a sociedade; para que se possa construir um novo rumo para a educação da cidade, considerando juntamente esse profissional como um sujeito que deve ser ouvido e valorizado.

Nas condições atuais, os professores de contrato temporário acabam sofrendo com os danos psicológicos ao sentirem-se cada vez mais distantes do diálogo, da solidariedade, da socialização no ambiente de trabalho. Essas ausências os levam a um entendimento de que a sua profissão está reduzida a um trabalho especializado, sem muitas perspectivas, sem possibilidades concretas de desenvolver um trabalho que ofereça muito à sociedade. As narrativas sobre essas condições trazem consigo sentimentos de desestímulo e marcas de adoecimento, pois atormentam, fragilizam e excluem esse profissional do desenvolvimento de relações prazerosas com o trabalho.

Desse modo, as categorias aqui estudadas de *Ser Professor*, de *Condição de Trabalho* e *Relações Socioprofissionais*, foram fundamentais para entender a pergunta chave que conduziu o trabalho de modo geral: Com a primeira categoria, conseguimos observar e analisar as concepções e expectativas que esses profissionais possuem e que foi construída mesmo antes da formação teórica e prática que tiveram formalmente. Essas expectativas serviram para pensarmos como esses professores imaginam e compreendem a importância da profissão na sua experiência e também na sociedade como um todo. Com a segunda, e a partir das questões da primeira, buscamos refletir sobre como a condição concreta de trabalho desse professor, no tempo atual e no contexto dessas escolas em Fortaleza, traz inúmeras frustrações, situações de contradição e recorrentemente sentimento de impotência, tanto com relação a um melhoramento da sua condição de vida, seja financeira ou de trabalho, como também da possibilidade de transformação social a partir da educação nas atuais condições de trabalho. Com a terceira, vimos que considerando a realidade pesquisada e relatada nesta e também em outras pesquisas, as relações socioprofissionais desses trabalhadores se encontram bastante marcadas por sentimentos negativos, tanto em consequência das hierarquias e do sistema desigual que coordena a prática profissional dos professores, principalmente os temporários, como pela dificuldade que eles possuem de lidar com os sofrimentos vindos do

trabalho, com a angústia, o cansaço e as insatisfações, que em muitos momentos são sentimentos generalizados diante da pouca expectativa na profissão.

Dessa maneira, e finalmente, os problemas que tentamos levantar e discutir nesse trabalho buscaram situar socialmente e na história os vários desafios vividos na realidade cotidiana dos professores. No entanto, o foco da pesquisa parte de uma compreensão da psicodinâmica desse trabalho como forma de entender a situação psicológica e social vivenciada através dessa experiência profissional. Nesse sentido, esperamos ter colaborado de algum modo para a reflexão sobre as condições de trabalho desses profissionais em condição temporária.

Referências

- Antunes, R. (1997). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Apple, Michael. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arce, A. (2001). *Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educação & Sociedade. Campinas, 22 (74): 251-283, Abril.
- Ashidamini, I. M., & Saube, R. (2004). *Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico*. Cogitare Enfermagem, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.
- Balzan, N. C. (1989). Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. In: GARCIA, Walter E. (Coord) *Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Bardin, Laurence. (2011). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (1997). *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bliss, L. B.; Reck, U. M. (1991). *Na Instrument for gathering data in theacher socialization studies*. In *Annual meeting of the eastern educational association*. Boston, MA.

- Borges, C. M. F. (2004). *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: 1. Ed. JM.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Ed, Jorge Zahar.
- Brandão, C. R. (2000). Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: Azevedo, José Clóvis de, Gentilli, Pablo, Krug, Andréa & Simon, Kátia (orgs). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: UFRGS/SME.
- Brito, A. E. (2007). Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no exercício profissional. In: Mendes Sobrinho, José Augusto de Carvalho (Org.). *Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises*. Teresina: EDUFPI.
- Ceará, Secretaria de Educação Básica. (2004). *Plano de Educação Básica: escola melhor, vida melhor: (Ceará-2003/2006)*. Fortaleza: SEDUC.
- Castel, Robert. (1991). *Da indigência à exclusão, à desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional*. Saúde loucura. São Paulo: Hucitec.
- Carvalho, A. M. P. O. (2002). *As políticas públicas no Brasil Contemporâneo: Relação Estado -Sociedade*. Brasília: Mimeo.
- Corazza, S. (2001). *O que quer um currículo? Pesquisa Pós-Crítica em Educação*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Costa, C. (2005). *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez.
- Decreto Municipal Lei nº 13.278, de 27 de dezembro 2013*. Autoriza a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza a realizar contratação de professores substitutos. Disponível em: <http://apps.fortaleza.ce.gov.br/diariooficial/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/a44dc08d-3446-4563-93ad-31a74fa4cd3a;1.1&numero=15189>
- Dejours, C. (2015). *A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dejours, C.; Abdoucheli, E.; Jayet, C. (2010). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola Dejoursiana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. (1a ed.) São Paulo: Atlas.
- Dejours, C. (2007). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Editora FVG.
- Dejours, C. (2008a). Entre sofrimento e reapropriação: o sentido do trabalho. In: Lancman, Selma; Sznelwar, Laerte Idal (Orgs.): *Cristophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo.
- Dejours, Christophe. (2008b). Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política: A psicodinâmica do trabalho. In: Lancman, Selma e sznelwar, Laerte Idal (orgs.) “Cristophe

- Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho”. – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília: Paralelo 15.
- Donkin, R. (2003). *Sangue, suor e lágrimas: a evolução do trabalho*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.
- Dubet, François. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duarte, Newton. (2001). As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 35-40. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- Edital nº 77/2014 - IMPARH. Seleção para contratação de professores substitutos para a rede municipal de ensino de Fortaleza. Disponível em: <http://apps.fortaleza.ce.gov.br/diariooficial/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/ce1eadd0-1b03-4efa-a0a7-c90fb58910fd;1.1&numero=15431>
- Escola, J. M. (2005) *Ensinar a aprender na Sociedade do Conhecimento*. LIVRO DE ACTAS – 4º SOPCOM, 343-358.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC.
- Enguita, M. F. (1991). *A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarização*. *Revista Teórica & Educação*, [s.l.], n. 4.
- Elias, N., & Scotson, J. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fortino, S.; Linhart, D. (2011). *Comprendrel emal-êtreautravail: Modernisation du travail et nouvelles formes de pénibilité*. *Revista Latino americana de Estudios del Trabajo*, Rio de Janeiro, 16(25), v. 16, n. 25, 35-67.
- Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2001). *Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau-humor: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho*. *Revista Estudos de Psicologia*, v.6, n. 1. Brasília.
- Ferrari, Irany; Nascimento, Amauri Mascaro; Martins Filho, Ives Gandra da Silva. (1998). *História do Trabalho, do Direito do Trabalho e da Justiça do Trabalho*. São Paulo: LTr.
- Freire, Paulo. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, Cortez.
- Freire, Paulo. (2009). *Pedagogia da esperança: Um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fonseca, C.C.O.P. (2001). *O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no estado de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Freud, S. (1974). *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago.

- Foucault, Michel. (1993). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes.
- Goergen, P. (2005). *Educação e valores no mundo contemporâneo*. Educ. Soc. Campinas, 26, 92, 983-1011, Especial. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso no dia 26 de março de 2008.
- Goergen, P.; Lombardi, J. C. (Orgs) (2005). *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR. (Coleção Educação Contemporânea).
- Garrido, A. L. (2006). *El trabajo: presente y futuro*. En *Sociopsicología del trabajo*. Madrid: Editorial UOC.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5a. ed.) São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5a. ed.) São Paulo: Atlas.
- Goffman, E. Estigma: (1993). *La identidad deteriorada*. (5a. ed.) Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus.
- Lawn, M. (2001). *Os professores e a fabricação de identidades*. Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n. 2, Jul./Dez. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>
- Lei Complementar nº 22, de 24 de junho de 2000*, Dispõe sobre a contratação de docente por tempo determinado no âmbito do Estado do Ceará. Disponível em: <http://www.apec.org.br/extra/legislacao/lei%20compl%2022-24.07.2000.pdf>
- Lei nº 9.249 de 10 de julho de 2007*. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade Educação. Disponível em: <http://sindiute.org.br/wp-content/uploads/2015/02/planodecargosecarreiras.pdf>
- Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Libâneo, J. C. (2001). Produções de saberes na escola. Suspeitas e apostas. In V. M. Candau (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Libâneo, J. C. (2008). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos. (2005). *Educação escolar, políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lima, M. J. M. (2008). *A precarização do trabalho do professor temporário*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

- Lyotard, J. F. (2000). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Maclaren, P.; Farahmandpur, R. (2002). *Pedagogia revolucionária na globalização*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Marcelino, P. R. P. (2008). *Terceirização e ação sindical, a singularidade da reestruturação do capital no Brasil*. Tese (Doutorado). UNICAMP.
- Marx, Karl & Engels, F. (1996). *O manifesto comunista*. São Paulo: Paz e Terra.
- Marx, Karl & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- Mendes, Ana Magnólia Bezerra. (1995). Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 15(1-3), 34-38. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931995000100009>
- Mendes, M. A. (2007). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Morrone, C. F. (2002). Vivências de prazer-sofrimento e saúde psíquica no trabalho: trajetória conceitual e empírica. In: Mendes, A. M.; Borges, L. O.; Ferreira, M. C. (Orgs.). *Trabalho e transição, saúde em risco*. Brasília: Editora UnB, 2002, p. 25-42.
- Nogueira, M. A. (2004). *Um estado para a sociedade civil – Temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, A. O. (2001). *Desafios éticos da globalização*. São Paulo: Paulinas.
- Oliveira, D. A. (2004). *A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização*. Educação e Sociedade. Campinas: v. 25, n. 89, set/dez, 2004, p. 1127 – 1144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 26 de setembro.
- Oliveira, D. A. (2003). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Perrenoud, P. (2001). A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: Perrenoud, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Ed.
- Piaget, J. (1998). *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus.
- Pimenta, Selma Garrido. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pinho, Ruy Rebello; Nascimento, Amauri Mascaro. (2000). *Instituições de Direito Público e Privado*. (22ª. ed.) São Paulo: Atlas.
- Postman, N; Weingartner, C. (1974). *Contestação: nova fórmula de ensino*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Ranieri, J. (2001). *A câmara escura: Alienação e estranhamento em Marx*. São Paulo: Boitempo.
- Ressel, L. B. et al. (2008). *O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa*. Texto contexto - enferm. [Online]. Vol.17, n.4.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional*. Portugal. Revista brasileira de Educação. v.12 n.34 jan/abril.
- Saboia, I.B.; Coelho, R.; Aquino, C.A.B. (2007). *Narratives et labour: impasses sobre o trabalho como narrativa de si mesmo na contemporaneidade*. Calidoscópio, vol 5, n.2. São Leopoldo: Unisinos.
- Santomé, J. T. (2001). O professorado em época de neoliberalismo: Dimensões sóciopolíticas de seu trabalho. In C. Linhares (Org). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: CórteX.
- Santos, J. V. T. (1991). *A construção da viagem inversa*. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, 3, n. 3, p. 55-88.
- Saviani, D. (1997). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. Bicudo, & C. A. Silva Junior (Orgs.). *Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp.
- Schaff, A. (1995). *A Sociedade Informática: as consequências sociais na segunda revolução industrial*. (4ª. Edição) São Paulo: Editora da UNESP: Brasiliense.
- Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter: impactos pessoais no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Ed. Record.
- Severino, A. J. (1994). *Filosofia da educação: Construindo a cidadania*. São Paulo: FTD.
- Souza, P. R. (2011). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- Súmula nº 331/1993 do Tribunal Superior do Trabalho*. Contrato de prestação de serviços. Legalidade. Brasília.
- Tancredi, R. M. S. P. (1998). *Refletindo e aprimorando a prática pedagógica*. São Carlos: UFSCar, (Relatórios de projeto de educação continuada).
- Tardif, M. (2001). *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério: didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Tardif, M. (2002). *Saberes e formação profissional*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Editora Vozes.

- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação e Sociedade, 1(73), p. 209-244.
- Tardif, Maurice; Lessard, Claude. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tumulo, Paulo Sergio; Fontana, Klalter Bez. (2008). *Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*. Revista Trabalho Necessário, ano 6, número 6, p. 159-180.
- Viebrantz, R. (2009). *Memória e trajetória do trabalhador temporário em educação: Saberes e autonomia ou submissão?* RECE: Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 7, p. 4-20.
- Wautie, A. M. (2003). *Para uma sociologia da experiência: uma leitura contemporânea: François Dubet*. Sociologias. Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 174-214, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a07.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

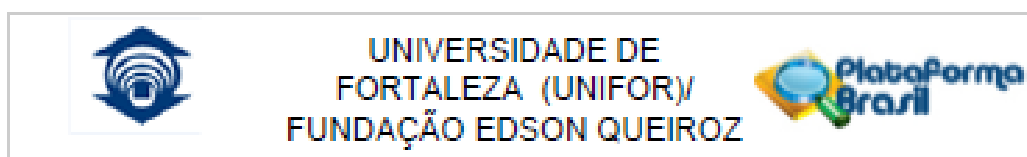
Apêndice A – Questionário Sociodemográfico

	Roteiro - Perguntas
Escola	
Dados Pessoais	Nome:
	Sexo:
	Estado Civil:
	Nacionalidade: Natural:
	Idade:
Formação	Graduação:
	Especialização:
	Mestrado:
	Doutorado:
Tempo que leciona com contrato temporário	
Disciplina que leciona	
Série	
Carga horária	

Transporte que utiliza para vir ao trabalho	
Local da residência	
Renda	
SER	

Apêndice B – Entrevista Semiestruturada

Roteiro	Perguntas
Atividade	<p>1.1. Relate sobre sua formação profissional como professor.</p> <p>1.2. Como e quando você decidiu ser professor da rede pública?</p> <p>1.3. Como percebe as condições de trabalho para exercer a sua atividade docente?</p> <p>1.4. Qual a sua perspectiva profissional como professor temporário da prefeitura municipal de Fortaleza?</p> <p>1.5. Se há diferença entre a realidade de trabalho do professor temporário e do efetivo.</p> <p>1.6. Em que?</p>



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O trabalho do professor temporário na rede municipal de ensino fundamental de Fortaleza: As condições e organização

Pesquisador: Gledson de Souza Ferreira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53960115.0.0000.5052

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE FORTALEZA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.145.063

Apresentação do Projeto:

O mundo do trabalho na virada dos séculos XX para o XXI nos contextos sociais, políticos e econômicos, sofreu grandes impactos, sugerindo discussões no que diz respeito ao sistema globalizado que nas últimas décadas apresentou significativas mudanças no Brasil. A partir desta realidade, especificamente, investigaremos a relação entre trabalho e prática docente de professores (60 ao 90 ano) sob o regime de contrato temporário na Prefeitura de Fortaleza. Para isso, desenvolveremos uma pesquisa de abordagem qualitativa com dimensões exploratórias e descritivas. Por meio de entrevistas semiestruturadas, com professores temporários do ensino fundamental e que encontram-se no exercício do magisterio. Os dados obtidos serão analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a relação entre trabalho e prática docente de professores (60 ao 90 ano) sob o regime de contrato temporário na Prefeitura de Fortaleza.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os procedimentos utilizados para desenvolver esta pesquisa poderão ocasionar riscos mínimos, como, desconforto em compartilhar informações pessoais ou confidenciais ou alguns tópicos que o entrevistado possa sentir incômodo em falar. O participante poderá desistir a qualquer momento

Endereço: Av. Washington Soares 1321/Bloco da Reitoria
Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz **CEP:** 60.811-905
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3477-3122 **Fax:** (85)3477-3058 **E-mail:** cepic@unifor.br



UNIVERSIDADE DE
FORTALEZA (UNIFOR)
FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ



Continuação do Parecer: 2-148.003

que desejar, sem nenhum problema. O pesquisador, no momento da entrevista dará o apoio e a escuta necessária em caso de mal-estar psicológico apresentado pelo entrevistado.

Benefícios:

Os benefícios esperados como esse estudo são no sentido de contribuir para reflexões acerca das condições de trabalho do professor temporário, possibilitando ações eficazes e favorecendo políticas públicas educacionais para a melhoria da qualidade de vida e trabalho dos docentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância que busca investigar a relação entre trabalho e prática docente de professores (60 ao 90 ano) sob o regime de contrato temporário na Prefeitura de Fortaleza.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram incluídos.

Recomendações:

Após a leitura da nova versão apresentada, não há recomendações por conta de pendências do projeto de pesquisa analisado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Colegiado recomenda a Aprovação ao projeto de pesquisa visto atender, na íntegra, às determinações da Resolução CNS/MS 466/12 e diretrizes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_639941.pdf	14/06/2017 13:23:08		Aceito
Outros	Roteiroentrevistacopia.pdf	14/06/2017 11:31:24	Gledson de Souza Ferreira	Aceito
Outros	Roteiro.docx	14/06/2017 11:31:00	Gledson de Souza Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_Gledson_Ferreira.doc	26/04/2017 19:04:03	Gledson de Souza Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Corrigido.pdf	24/04/2017	Gledson de Souza	Aceito

Endereço: Av. Washington Soares 1321/Bloco da Reitoria
 Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz CEP: 60.811-005
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3477-3122 Fax: (85)3477-3058 E-mail: coetice@unifor.br



UNIVERSIDADE DE
FORTALEZA (UNIFOR)/
FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ



Continuação do Parecer: 2-145.063

/ Brochura Investigador	Projeto_Corrigido.pdf	19:19:04	Ferreira	Acelto
Outros	anuencia.pdf	04/12/2015 16:30:20	Gledson de Souza Ferreira	Acelto
Folha de Rosto	FolhadRostoGledson.PDF	04/12/2015 16:14:07	Gledson de Souza Ferreira	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 28 de Junho de 2017

Assinado por:
ALDO ANGELIM DIAS
(Coordenador)

Endereço: Av. Washington Soares 1321 Bloco da Reitoria
Bairro: sala da VRPPG - Edson Queiroz CEP: 60.811-005
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3477-3122 Fax: (85)3477-3056 E-mail: cosica@unifor.br