



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE HISTÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO HISTÓRIA SOCIAL

**O *SER* PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA:
Histórias Atravessadas pela Readaptação Funcional - 2000 a 2014**

JUSCELINA MARIA DIAS TORRES

UBERLÂNDIA – MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

T693s
2015

Torres, Juscelina Maria Dias,
O ser professor na rede municipal de Uberlândia : histórias
atravessadas pela readaptação funcional - 2000 a 2014 / Juscelina Maria
Dias Torres. - 2015.
133 f. : il.

Orientador: Sérgio Paulo Morais.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em História.
Inclui bibliografia.

1. História - Teses. 2. História social - Uberlândia (MG) - Teses. 3.
Professores - Uberlândia (MG) - História - 2000-2014 - Teses. 4. Saúde e
trabalho - Uberlândia (MG) - História - Teses. I. Morais, Sérgio Paulo.
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
História. III. Título.

CDU: 930

JUSCELINA MARIA DIAS TORRES

**O *SER* PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA:
Histórias Atravessadas pela Readaptação Funcional - 2000 a 2014**

Dissertação apresentada como pré-requisito ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de Mestre em História.

Área de Concentração: História Social.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais

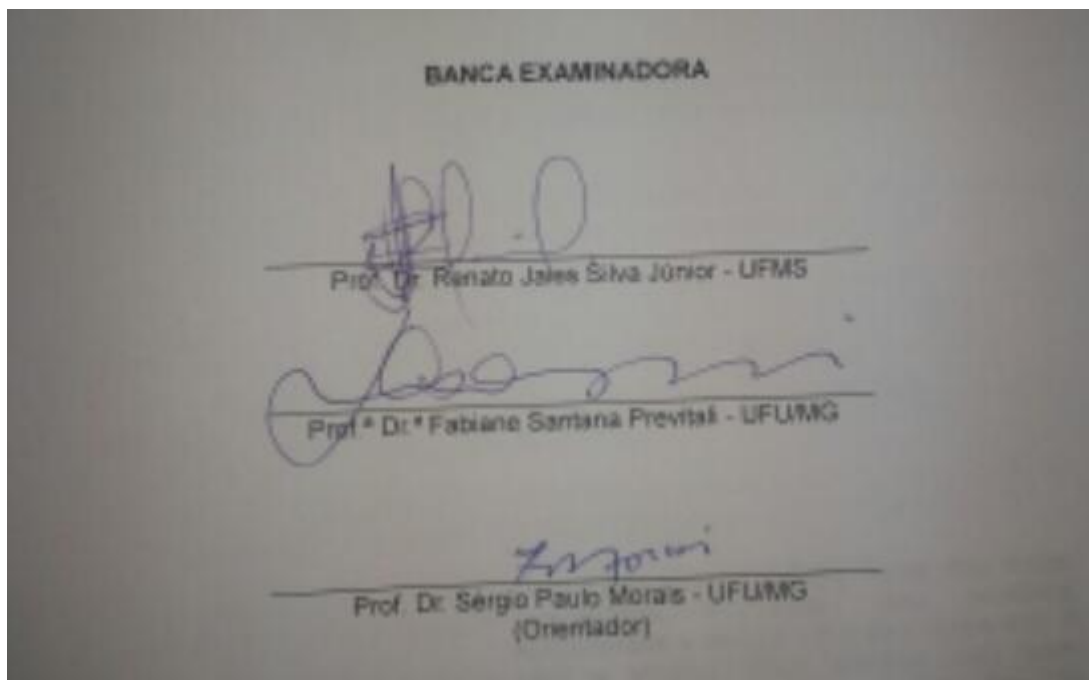
UBERLÂNDIA – MG

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Juscelina Maria Dias Torres

**O SER PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: Histórias
Atravessadas pela Readaptação Funcional - 2000 a 2014**



Data: 28/08/2015

Resultado: **APROVADA**

Dedico este trabalho a Edner Torres, meu amigo, companheiro e marido pela paciência, solidariedade e equilíbrio que dá a minha vida. À Lara e Vinícius, filhos queridos para quem direciono meus esforços em dar-lhes uma vida próspera e feliz. À minha mãezinha Maria, sempre preocupada e a quem devo a oportunidade de ter ingressado em uma escola, quando as adversidades ditavam que não seria possível. Às minhas irmãs pelo companheirismo e dedicação que sempre tiveram comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a mim pela coragem de enveredar em um campo completamente diverso da minha área de conhecimento e atuação e mesmo assim ter conseguido superar as dificuldades e adversidades que impera no meio da formação continuada do professor das escolas públicas.

Agradeço às minhas amigas Anair Valênia, Júnia Alba, Lúcia Helena, Valéria de Deus, Marcinéia Nunes, Gislaine de Oliveira, Márcia Borges e Valdete Borges pelo incentivo nas horas de desânimo.

Ao meu orientador Sérgio Paulo pela paciência, cuidado e inserções que me possibilitaram seguir com a pesquisa.

Aos componentes da banca de qualificação Fabiane Santana Previtali e Antônio Bosco de Lima pelas orientações, sugestões e informações que muito contribuíram para a finalização do trabalho.

Aos gestores da Escola Ladário Teixeira, agradeço a todos em nome da diretora Valéria Costa pela força, carinho e paciência neste período conturbado na minha vida profissional.

Às colegas de trabalho Cleidiane Dias e Rosilene Ferreira, que muito gentilmente fizeram a consolidação dos dados nos gráficos apresentados nesta dissertação.

Às colegas do curso de Mestrado que me ajudaram na efetivação de tarefas acadêmicas muitas vezes difíceis para mim. Em especial à Maria Cristina e Vera Lúcia que me orientaram e apoiaram em momentos de dúvidas.

Aos professores do Mestrado que me fizeram compreender conceitos e supostos teóricos da História Social que eu não entendia.

À diretora da Divisão de Desenvolvimento Humano da Prefeitura de Uberlândia Roberta Gossuen e sua equipe pela disponibilização dos dados da pesquisa.

Às Secretárias de Administração Líliam Machado e de Educação Gercina Santana Novais pelo incentivo e abertura para desenvolver a pesquisa.

À Kellen Honorato pela gentileza na prestação de informações sobre os dados dos readaptados da rede.

A todas as readaptadas que corajosamente abriram suas vidas para que suas vozes servissem de alerta quanto aos problemas de adoecimento que desestabiliza e dificulta a profissão docente.

E finalmente a Deus, pois sem Ele nenhum de nós estaria aqui para compor esta História.

“Sou grato pela minha vida. Não terei últimas palavras a dizer. As que tinha para dizer, disse durante a minha vida. Recebi Muito. Fui muito amado. Tive muitos amigos. Plantei árvores, fiz jardins. Construí fontes, escrevi livros. Tive filhos, viajei, experimentei a beleza, lutei pelos meus sonhos. Que mais pode um homem desejar? Procurei fazer aquilo que meu coração pedia.

Rubem Alves

RESUMO

Este estudo pretende identificar o processo de adoecimento docente para uma melhor compreensão de como a categoria se caracteriza e sobrevive aos enfrentamentos das situações de trabalho na medida em que se afastam do exercício docente por causa do adoecimento, ou seja, depois que se readaptam. Entre os fatores que instigaram essa pesquisa destacam-se as questões: que significado encontram os professores readaptados no trabalho que realizam dentro do ambiente escolar? O que sentiram durante e após o processo de readaptação? Conseguiram se adaptar de forma satisfatória aos novos afazeres? O trabalho que exercem hoje nas escolas municipais de Uberlândia contempla suas expectativas em relação ao exercício docente prescrito? Como os outros professores da escola veem esse profissional? Desse modo, serve-nos o fundamento teórico do pensamento de Marx sobre trabalho, evidenciando sua tese essencial acerca da produção da vida material: o trabalho não advém somente das necessidades biológicas, mas, sobretudo, de um aprazimento social, de realização humana que possibilita a produção de valores e de ideias. À luz dessa sustentação nos preocupamos em abordar as questões do trabalho produtivo e improdutivo, as experiências sociais do ofício docente e as condições de trabalho que sustentam as posições identitárias, criadas por meio de discursos que constroem imagens idealizadas da responsabilidade de melhoria da educação, a serem perseguidas pelos docentes para que se efetive determinadas políticas governamentais. Por fim, apresentamos e discutimos as histórias/experiências atravessadas pela readaptação funcional sob a ênfase do trabalho realizado por esses profissionais dentro das escolas municipais de Uberlândia entre 2000 e 2014.

Palavras-chave: trabalho; docência; readaptação funcional.

ABSTRACT

The purpose of this study is identify the teacher's disease process to a better understanding of how the category is characterized and survives the confrontation of work situations from the moment they quit the teaching exercise because of illness, that is, after they readapt . Among the factors that prompted this research there are the issues: Is a readapted teacher discriminated as to affect its identity as a professional? How does he/she feel during and after the process of rehabilitation? Can he/she adapt satisfactorily to work? Does the work he/she does today in public schools in Uberlândia meet his/her expectations concerning the given teaching job? From the deepening discussed in theoretical reference, we have found foundations in Marx's literature on work when he shows values on the production of material life, that is, the work does not come only from biological needs, but above all a social enjoyment, human fulfillment that enables the production of values and ideas. In light of this support, our attempt was to address the issues of productive and unproductive labor, social experiences of the teaching profession and working conditions that sustain the identity positions, created through discourses that construct idealized images of responsibility of education improvement, which shall be pursued by teachers to become effective certain government policies. Finally, we present and discuss the stories / experiences by functional rehabilitation in the emphasis of the work of these professionals within the public schools in Uberlândia, between the years 2000-2014.

Keywords: Work, Teaching, Functional Rehabilitation.

LISTA DE SIGLAS:

CAPS/AD - Centro de Atenção Psicossocial

CEEPU - Centro de Estudos e Eventos Psicanalíticos de Uberlândia

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais

CEREST - Centro de Referência em Saúde do Trabalhador

CF – Constituição Federal

CMAG - Constituição do Estado de Minas Gerais

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DDH - Divisão de Desenvolvimento Humano

DESMT - Divisão de Engenharia da Segurança e Medicina do Trabalho

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

IPREMU - Instituto de Previdência do Município de Uberlândia

IPSM - Instituto de Previdência dos Servidores Militares do estado de Minas Gerais

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

LTS - Licença para Tratamento de Saúde

NAP - Núcleo de Acompanhamento de Pessoal

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial de Saúde

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia

PROVIME – Programa Viver Melhor

RME – Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SME - Secretaria Municipal de Educação

STF – Superior Tribunal Federal

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNICAMP – Universidade Federal de Campinas

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS:

QUADRO 1 - TIPOS DE ATESTADOS POR ANO	68
QUADRO 2 - APOSENTADORIA ESPECIAL DO PROFESSOR/PROFESSORA.....	69
QUADRO 3 - RESTRIÇÕES X PERMISSÕES (READAPTADOS).....	73
QUADRO 4 - TEMPO EXERCIDO NA FUNÇÃO E NA READAPTAÇÃO	82
QUADRO 5 - FATORES GERADOS DE DOENÇAS	85
QUADRO 6 - DOENÇA(S) QUE CAUSOU (CAUSARAM) A READAPTAÇÃO	91
GRAFICO 1 - SERVIDORES READAPTADOS	72
GRAFICO 2 - CARGO	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 Experiências, limites sociais da escola e intensificação do trabalho docente	22
1.1 Experiências sociais do profissional docente	22
1.2 A escola como espaço de lutas, pressões e adoecimento	25
1.3 Condições que intensificam o trabalho docente	33
CAPÍTULO 2 Trabalho e Identidade Docente - Conjuntura Histórica e limites da Readaptação funcional	39
2.1 Trabalho produtivo improdutivo na educação	40
2.2 Estratégias de profissionalização e busca de uma identidade como categoria docente	46
2.3 A sustentação legal do processo de readaptação de professores: aplicações em âmbito federal, estadual e municipal	51
2.3.1 O âmbito federal	51
2.3.2 O âmbito estadual - Minas Gerais	55
2.3.3 O âmbito municipal - Rede Municipal de Uberlândia	57
2.4 Programas de promoção à saúde do trabalhador em Uberlândia	61
2.5 A normatização do processo de readaptação: um exercício cansativo	66
2.6 Saúde/Doença: as Vivências da Readaptação – um processo de perdas e ganhos	70
CAPÍTULO 3 O Ser (Estar) professor - histórias atravessadas pela readaptação	77
3.1 Vivências e arranjos do <i>ser</i> readaptado	77
3.2 Subjetividade em questão: as narrativas e percepções de quem escuta	78
3.3 Histórias arranjadas num cotidiano de perdas e ganhos	80
3.4 O tempo empreendido na educação	82
3.4.1 Fatores internos e externos (co) responsáveis pela readaptação	85
3.5 Causas do Adoecimento docente - trabalho e adoecimento	90
3.6 Sentimentos revelados de uma identidade fragmentada	96
3.7 A discriminação e o trabalho durante a readaptação	104
3.8 Os arranjos para continuar sendo produtivo: o trabalho realizado na readaptação	108
3.8.1 A formação continuada	110
3.9 A insatisfação como trampolim para o adoecimento	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE	134
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”

Antônio Nóvoa (1992)

Início esta introdução explicando que a escolha do título de um trabalho acadêmico se faz importante na medida em que o mesmo terá um peso diferencial para a compreensão da obra em questão. Por isso, convém elucidar que o uso da palavra **Ser** no título deste trabalho teve como intuito provocar a percepção de sua plausível dualidade, ou seja, advinda do verbo **ser**, indica *existência, local, sensação*, entre outras importantes características e que se pensada nesta perspectiva faz alusão à ideia de “profissão”, ou seja, eu posso dizer: eu **sou** professor. Por outro lado, a palavra **Ser** também pode ser utilizada em sua acepção significativa de: *indivíduo da espécie humana; homem* e também *sujeito*, que carrega suas diferenças individuais, mas que precisa ser escutado, porque ele é resultado de misturas, possibilidades e protagonista de sua história (PORTELLI, 1997), ou seja, o **Ser professor readaptado**.

Como a vida em sociedade é um entrelaçar de histórias, a minha esta ligada a esta pesquisa na medida em que *Sou* professora efetiva na Rede Municipal de Ensino (RME) desde 1992, ocupando dois cargos efetivos do primeiro ao quinto ano e, atualmente, trabalhando como Professora Laboratorista em um programa de Informática Educativa. Minha formação acadêmica começou no ano de 1986, no curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em nível de Pós-graduação em Tecnologia Digital aplicada a Educação, na Uniminas em 2006.

Sempre gostei muito de estudar as questões educacionais e para isso, ao invés de encaminhar minha formação em uma única direção, resolvi catalisar minhas pesquisas em várias áreas do conhecimento por acreditar que este entrelaçamento de saberes é que nos torna menos presunçosos em relação ao que pensamos saber. E quando me vi determinada a entrar para o Mestrado em História Social, já entendia a importância de estudar, numa perspectiva ampliada, as mazelas sociais e políticas imbricadas nas demandas da sociedade que desembocam dentro das

instituições escolares, campos de conflitos e contradições que substanciam, sobremaneira, o contingente de adoecimento de professores e demais profissionais da educação.

Então, a escolha do tema de pesquisa *O contexto presente no trabalho realizado pelos professores readaptados da rede municipal de Uberlândia* está intimamente ligada a minha experiência profissional como professora que exerce a profissão há vinte e quatro anos, vinte e três deles em escolas municipais de Uberlândia. Meu interesse em investigar a relação trabalho/doença/readaptação começou justamente porque ao longo desses anos percebi e presenciei o adoecimento de várias colegas de trabalho, levando-as, em alguns casos, à readaptação funcional.

A partir desta percepção, entendi que a identidade pedagógica do professor readaptado¹ tende a ser afetada, apesar de continuar no ambiente escolar, porque ele passa normalmente a desempenhar funções administrativas para substituir a falta de funcionários e acaba ficando sem possibilidade de uma proposta planejada de trabalho para desenvolver as atividades dentro da escola.

Destarte, há ao mesmo tempo um envolvimento pessoal e profissional que me instigou a investigar e tentar entender o trabalho docente nas últimas duas décadas e analisar especialmente como o professor que se encontra afastado da docência realiza o seu trabalho dentro do ambiente escolar. E diante da oportunidade de realizar esta pesquisa de mestrado, optei pela escolha deste tema que está sendo uma proposta cheia desafios. Por causa da relação bastante próxima com os sujeitos da pesquisa penso no quão importante foi estudá-lo com uma lucidez que pudesse descortinar novos olhares e dar visibilidade ao problema da readaptação no município de Uberlândia. Tratar do elo entre trabalho docente e adoecimento, tendo por substrato a identidade e as experiências sociais demandaram muita atenção e cuidado.

Os documentos analisados foram importantes e serviram de termômetro para muitos questionamentos respondidos. No entanto, eles não falaram por si só. Nem mesmo as entrevistas deram conta de explicar o todo. Além do mais, “não há como partir de uma teoria prévia para chegar a um documento que simplesmente se

¹ Utilizei a nomenclatura de “Professor Readaptado” de maneira generalizada nos capítulos 1 e 2 e especificamente no gênero feminino no último capítulo que trata das análises das entrevistas, visto que todas as depoentes são mulheres.

configure nas histórias de vida, pois isso poderia limitar o campo da reflexão que o assunto requer” (FUNDÃO, 2014).

Para nós, orientanda e orientador, foi importante ter sempre como norte as questões que nos impulsionaram na pesquisa, pois estas moderam a análise e a importância ou não de um trabalho acadêmico, ao mesmo tempo em que substanciam os ingredientes do texto. Tivemos o cuidado na delimitação do tema e seu arcabouço temporal por se tratar de um problema que está presente no cerne da Educação, mas que pressupõe um chão histórico alicerçado nos estudos também no âmbito da História Social.

Ainda segundo Fundão (2014), “a experiência de vida profissional é um elemento importante nas escolhas dos temas, dos documentos, das metodologias, das práticas e das teorias utilizadas pelo pesquisador” para que se tenha respaldo científico no “desempenho de sua busca e que negar ou refutá-la implica em ocultar a relação que existe entre história e memória”. Ele reafirma esta importância quando cita Thompson:

A escolha do tema é evidentemente crucial.(...) Melhor será (embora não essencial e, para alguns assuntos, totalmente impossível) que se possa associar entrevistas com pesquisa em arquivos ou jornais locais. É importante também que se escolha um assunto que seja relevante para as questões históricas mais amplas, bem como que seja um tema suficientemente definido e localizado. (...) Em cada um desses casos, os méritos essenciais serão o estímulo à cooperação, em excepcional situação de igualdade, para a descoberta de um tipo de história que significa alguma coisa para as pessoas comuns. Por certo essas são tendências que têm que ser cultivadas – e que podem criar problemas. (1992, p. 138)

Imbuídos dessa certeza, buscamos justamente explicações plausíveis sobre as questões do adoecimento, da insatisfação latente, da desvalorização da profissão, da improdutividade de conhecimento que impera no meio, como a falta de continuidade na formação e outras pressões sociais e profissionais que acabam por culminar em desgastes físicos que continuamente levam os professores a se afastarem dos afazeres docentes, ou seja, são obrigadas a se submeterem ao processo de readaptação.

Diante disso, reiteramos que a relevância desta pesquisa acadêmica se sustenta e se justifica pelo fato de não podemos esquecer os momentos históricos, políticos e sociais vivenciados por essa categoria trabalhadora e também por esses

profissionais ocuparem um lugar que os torna mediadores e intermediadores das relações no contexto escolar, e, por isso, sujeitos a diferentes variáveis concretas e subjetivas que afetam seu trabalho e o modo como o realiza.

A partir destas constatações, observamos que no contexto das instituições escolares tem sido comum ouvir dos readaptados muitas dúvidas, angústias, frustrações e reclamações sobre as atuais condições do professor que se encontra nesta situação, as quais geram desrespeito e desvalorização profissional, sofrimento, exclusão, restrição de atividades, mudança de função ou de local de trabalho, entre tantas outras que impedem esse profissional de manter uma identidade profissional, pois, embora se submetam a uma modificação de suas funções, paradoxalmente, continuam atuando no âmbito da educação.

De início, consideramos importante reposicionar o conceito do termo readaptação, que neste estudo refere-se à situação jurídica que envolve o servidor que não se encontra na capacidade laborativa plena para exercer as tarefas de seu cargo. Trata-se de uma pessoa que não está clinicamente apta para fazer o trabalho rotineiro relacionado a sua função, mas também não é considerada, pela perícia médica, clinicamente inapta para receber uma licença prolongada ou se aposentar por invalidez (ANTUNES, 2014).

O professor readaptado é o docente, que após sofrer uma doença, no desempenhar de suas funções em sala de aula, precisou se licenciar de seu trabalho. O processo de readaptação, no caso dos professores da rede municipal de Uberlândia, geralmente se inicia com afastamentos do professor por meio de licenças médicas, que são avaliadas pela Divisão de Desenvolvimento Humano (DDH), sendo que essas licenças podem se estender por meses. Somente depois de solicitada a readaptação do professor pelo DDH, o professor retorna à escola, mas ficará afastado das atividades diretas de sala de aula e deverá cumprir o rol de atribuições² que lhe foi designado, conforme o resultado pericial de sua avaliação médica.

A Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME) possui atualmente 117 escolas municipais (PMU, 2014) distribuídas nas zonas rural e urbana da cidade. Para atender a demanda e quantidade de alunos conta com mais de quatro mil professores efetivos. Diante disso, o tema deste estudo trata do trabalho docente

² O rol de atribuições dos professores readaptados está relacionado no capítulo 2 desta dissertação.

nas últimas três décadas e analisa especialmente o trabalho dos professores readaptados, recortado entre os anos de 2000 a 2014. A delimitação deste tempo deveu-se ao fato da educação municipal ter passado, um pouco antes e durante esse período, por uma expressiva expansão física, de formação continuada, de proposição de dois Planos de Carreiras e também por um número muito expressivo de afastamentos de professores.

Os principais dados sobre a situação da saúde ocupacional, o número de readaptados e as demais informações que foram discutidas nos três capítulos desta dissertação vieram do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação e do Departamento de Desenvolvimento Humano, que forneceram a quantidade dos servidores readaptados, seus locais de trabalho e o rol de atividades que podem exercer dentro das escolas; bem como as respostas dos questionários e ofícios sobre processos e etapas da readaptação funcional pelas quais passam os docentes. Forneceram, também, o número e quais os profissionais atendem os servidores para esse fim, as leis que regem a readaptação no município, as principais doenças que motivaram a readaptação e os programas voltados à saúde do servidor municipal.

Munidos e instrumentalizados com as respostas destes órgãos da prefeitura, procuramos entender como os professores readaptados veem significado ao(s) novo(s) trabalho(s) depois que se readaptam, pois muitas vezes estes se configuram em atividades penosas e alienantes, visto que muitos deles acabam por exercer normalmente funções técnicas ou administrativas para substituir a carência de profissionais nas unidades de ensino sem, no entanto, haver atividades organizadas e estabelecidas para o desenvolvimento de um trabalho coerente com suas qualificações e que traga prazer na efetivação do mesmo.

Segundo observações e relatos dos próprios professores nota-se um clima de muita desconfiança e tristeza nas atividades diárias exercidas dentro das escolas. Muitas vezes ouvem-se críticas dos gestores e colegas de trabalho sobre a "desocupação" dos readaptados.

Notadamente, para os gestores muitas vezes é um problema a mais dentro da escola, pois segundo eles, não podem contar com o funcionário todos os dias por causa do alto índice de afastamentos. Por parte dos colegas, foi relatado pelas readaptadas (durante as entrevistas) que há certo desprezo em relação aos afazeres direcionados para elas, porque são tarefas administrativas e mecânicas como

xerocopiar provas, emprestar, catalogar e atender alunos na biblioteca, atender telefone na secretaria e outras atividades, segundo elas, "menos importantes" que ministrar aulas.

Nos ditames de Pezzuol (2008), não se pode ignorar a trajetória do professor submetido a um processo de readaptação, que foi acometido por um problema de doença desencadeado durante seu trabalho na escola, que possui uma história individual, uma identidade social e profissional que prevalece e que continua desenvolvendo ações dentro do ambiente escolar, quer de forma isolada, quer "autônoma".

Para além da visão um tanto superficial que se tem da verdadeira situação que se encontram os professores readaptados, importante considerarmos outros fatores que consistiram em muita relevância para o estudo e que são as questões que nos instigaram a entender o problema da readaptação, que são: 1) o professor readaptado é discriminado a ponto de afetar sua identidade como profissional? 2) O que sentiram durante e após o processo de readaptação? Conseguiram se adaptar de forma satisfatória ao trabalho? 3) O trabalho que exercem hoje nas escolas municipais de Uberlândia contempla suas expectativas em relação ao exercício docente prescrito?

Para entender essas questões algumas hipóteses foram relevantes para o caminho a ser trilhado: 1) A intensificação do trabalho docente nos últimos anos está acelerando, cada vez mais, o processo de adoecimento dos profissionais da educação e que algumas doenças podem ser desencadeadas, ou se manifestam em consequência da própria organização do trabalho docente dentro e fora da sala de aula. 2) A reestruturação das funções do professor readaptado acaba por agravar o (s) problema (s) de saúde que o acomete. 3) A situação de readaptação do professor não é considerada como um problema de cunho coletivo, visto que o rol de atividades prescritas não leva em consideração as experiências ou o potencial do professor, pois suas funções dentro da escola passam a ser técnicas e muitas vezes sem possibilidade de formação continuada. 4) não há proposta de acompanhamento e reabilitação do professor por parte da Secretaria de Desenvolvimento Humano da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU).

Diante do exposto, os objetivos desse estudo constituem-se em desvendar, por meio de um constructo histórico, as histórias de vida dessas professoras e:

- a) investigar as constituições históricas do processo de readaptação das

professoras do município de Uberlândia;

b) verificar quem são esses profissionais e o que significa a mudança de função no contexto das relações no ambiente escolar;

c) descrever a normatização que rege a situação do professor readaptado nos âmbitos federal, estadual e municipal;

d) investigar se existem programas ou projetos de prevenção para o servidor- professor da prefeitura de Uberlândia.

Na trela desses objetivos entendemos necessário apresentar uma contextualização da conjuntura histórica que consubstanciou o trabalho docente nas últimas décadas e para isso escolhemos perscrutar o trabalho sob o viés crítico da teoria de Marx.

A palavra “trabalho”, segundo a revista online Língua Portuguesa (REVISTA LÍNGUA, 2014), tem sua origem latina advinda da palavra *tripalium* (tripálio), um instrumento de tortura que era usado na antiga Roma e que consistia num mecanismo em “três paus fincados no chão, aos quais era afixado o condenado, quando não empalado num deles até morrer. “Empalar’ é espetar [...] algo, fato comum na Antiguidade, ante o qual a crucifixão romana foi um avanço”. Etimologicamente, a palavra *tripalium* consiste na junção do “do prefixo *tri-*, três, e *palus*, pau, estaca, poste, mourão”.

Semanticamente, o termo conhece outras acepções quais sejam: *labor* (inglês); *travail* (em francês); *arbeit* (em alemão), *ponos* (grego). Este último possui a raiz em fadiga, sofrimento e uma conotação de pobreza interposta nos chãos das fábricas inglesas e suas raízes escravizantes.

Enfaticamente, o trabalho é o grande pilar que sustenta a obra de Marx e como tal sustenta também a concepção materialista da história e o fundamento filosófico sobre trabalho, evidenciando sua tese essencial acerca da produção da vida material, isto é, o trabalho não advém somente das necessidades biológicas, mas, sobretudo, de um aprazimento social, de realização humana que possibilita a produção de valores e de ideias (MARX, 1974).

Assevera-se ainda, embasada neste mesmo teórico, que é nas entranhas do modo de produção capitalista que a atuação profissional deixa de ser liberdade de realização de si mesmo para se tornar estranho e alienado e, nesse sentido, passível de revigorarmos a seguinte pergunta: todo trabalho humano é produtivo?

E esta questão torna-se muito relevante ao indagarmos o que é trabalho

produtivo e trabalho improdutivo na e para a educação? Assim, as categorias discutidas na obra de Marx forneceram uma melhor compreensão sobre o trabalho docente nas escolas públicas e suas particularidades no âmago da sociedade capitalista.

Segundo Hypólito (1991, p. 03), desde a década de 90, há por parte dos teóricos uma considerável busca de entendimento sobre o trabalho docente e sua sistematização para compreender as "configurações históricas do trabalho de ensinar e as formas de organização do processo de trabalho docente".

Nesses termos, promover um olhar especial sobre o lado racional do trabalho amplia-nos a perspectiva do campo da saúde do trabalhador, especialmente nos aspectos acadêmicos, políticos e institucional da saúde coletiva, por meio de uma delimitação que envolve o processo saúde/doença dos variados grupos humanos em sua "relação com o trabalho, contrapondo-se à base conceitual das concepções hegemônicas sobre a relação trabalho-saúde (da medicina do trabalho e da saúde ocupacional)" (MINAYO, 2011, p. 23), indo muito além dos direitos previdenciários ou estatutários, como no nosso caso, dos professores da esfera pública municipal.

Os debates em torno da profissão docente, às portas do século XXI, giravam em torno da conceituação de classe social docente e particularmente sobre a natureza do trabalho realizado dentro do ofício de ensinar. Com isso, ocorreram mudanças no entendimento sobre a qualidade da atuação do professor a partir de publicações de alguns artigos que balizaram e incentivaram muitas discussões (APPLE, 1987; ARROYO, 1985) e, atualmente, com Tardiff e Lessard (2008) e Hypólito (1997).

Alguns dos interesses desses debates estavam na questão de o professorado realizar um trabalho produtivo ou improdutivo, ou mais significadamente se:

a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos (HYPOLITO, 2003, p. 123).

Para tanto, realizar uma compreensão mais cristalina sobre o trabalho docente na esfera pública requer um olhar atento e que vá mais além das técnicas e

procedimentos pedagógicos; da formação acadêmica como fonte de conhecimento e aplicabilidade de estratégias; da relação professor-aluno, mas é fundamental, como ponto de partida, entender que o local de trabalho constitui a escola e também em sua relação com a sociedade capitalista contemporânea e suas pressões sobre o trabalhador, em especial sobre o professor.

Nesse sentido, para compreendermos aspectos que corroboram para o processo de adoecimento, que em muitos casos culmina com a readaptação, a construção do percurso da pesquisa iniciou-se com a escolha das fontes utilizadas, que foram as seguintes: (1) As leis que regem a educação brasileira e também as normas específicas contidas na legislação federal, estadual e municipal no que concerne à readaptação do servidor público/professor, (2) O estudo da documentação da Biometria Médica e as planilhas funcionais dos readaptados em que foram identificadas as doenças, o tempo médio de afastamento da sala de aula, o rol de atividades prescritas e (3) As entrevistas com professoras readaptadas da rede municipal de Uberlândia.

As entrevistas foram realizadas com oito com professoras readaptadas que constituíram a fonte prioritária da pesquisa, na medida em que a história oral permanece como um importante mecanismo de se instaurar condições para as reflexões e problematizações relevantes para o estudo.

A utilização das entrevistas, portanto, serviram também para registrarmos as subjetividades impregnadas no fazer docente, e assim perpetuar as lembranças, as experiências e os saberes que esses professores se dispuseram a compartilhar com os demais e dessa maneira contribuir para o conhecimento vivido muito mais fértil, dinâmico e absoluto de situações, que de outra forma, não conheceríamos se não fosse por meio desse contingente. Para isso nos embasamos nos textos de Alessandro Portelli (1996; 1997), para responder a seguinte pergunta essencial no contexto da história oral e a readaptação dos professores: *Fazer história oral de quem?*

A resposta para esta questão foi: fizemos história oral de oito professoras da rede municipal de Uberlândia. Assim, a escolha dos entrevistados baseou-se em preceitos tais como aceitabilidade, proximidade, acessibilidade, empatia com o tema, entre outros, e ocorreu seguindo critérios embasados em Fundão (2014):

a) **A seleção dos professores readaptados** – a definição dos sujeitos entrevistados foi realizada a partir de contatos pessoais ou de conhecidos que

indicaram os professores que se dispusessem a participar do estudo. Em muitos casos o aceite destes participantes aconteceu depois de muitas negativas, e dessa forma deduzimos que foi porque se sentiam fragilizados, indispostos e incapazes de relatar suas vivências por estarem passando por esse momento de doença e afastamento de seus afazeres educacionais. Assim, as entrevistas ocorreram de acordo com a disponibilidade e vontade dos professores, em seus locais de trabalho (escolas municipais de Uberlândia e no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE³).

b) Conversa informal – Nesta conversa o projeto de pesquisa foi apresentado em linhas gerais para os colaboradores/professores mostrando os procedimentos, os equipamentos que seriam utilizados para entrevistas, como também a marcação das datas, horários e os locais onde seriam gravadas. O que na maioria das vezes não aconteceu como combinado, por diversos motivos como: o professor faltava do trabalho no dia estipulado, na hora agendada muitos diziam que estavam muito ocupados, pediam para remarcar porque não estavam se sentindo bem e outras recusas. Isso nos levava a pensar que podia ser um mecanismo de fuga para não enfrentarem o assunto, ou sentiam medo da possibilidade de escutar a própria voz relatando as dores e o percurso do adoecimento.

c) Entrevistas - foram realizadas visando o recontar de como foi o processo de readaptação, como se sentiram ao saber que não trabalhariam mais em sala de aula, se se sentiam discriminados pelos colegas, se tinham formação continuada e qual (quais) a (as) doença (s) que desencadeou (aram) a readaptação, entre outras.

d) Textualização - Momento em que demos forma ao texto a fim de possibilitar uma narrativa que favorecesse a leitura, bem como melhor compreensão para a mesma. Naquele momento reconhecemos o quanto foi importante o cuidado com as múltiplas interpretações do que estava escrito, inclusive os silêncios e as reticências interpostas no discurso.

³Este Centro de Estudos foi oficializado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto Nº 5338, em 15/10/1992 com o objetivo de executar as atividades de capacitação e aperfeiçoamento dos professores municipais e demais profissionais da educação. Com o Decreto nº 14.035 de 29 de abril de 2013 que institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia, o Cemepe passou a desenvolver ações educacionais que possibilitam incentivar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Assim, partir das demandas formativas, o Cemepe cumpre sua função de agir para a melhoria da qualidade do ensino e superação das dificuldades identificadas no contexto educativo. Disponível em <http://cemepe.ntecemepe.com/sobre>. Acesso em: 25 jun. 2015.

Isso esclarecido, entendemos que a confiança e o respeito que o entrevistador tem por seus entrevistados é que garantirá a obtenção do resultado esperado, pois a colaboração precisa estar respaldada no posicionamento ético do pesquisador e na relação estabelecida entre os participantes da pesquisa.

Assim, este resultado de pesquisa está dividido em três capítulos. No primeiro, intitulado **Experiências, limites sociais da escola e intensificação do trabalho docente** tratamos das transformações da escola como espaço contraditório dentro de uma sociedade capitalista e a intensificação do trabalho docente, que representa uma das maneiras de deteriorização dos direitos dos professores. Para isso, utilizamos discussão teórica para recompor os assuntos abordados, partindo principalmente dos estudos de Frigotto (1996), Apple (1989) e Hargreaves (1995).

No segundo capítulo, cujo título é **Trabalho e Transmutações da Identidade Docente - a conjuntura histórica dos processos de readaptação como um arranjo institucional**, enfatizamos a discussão sobre quem são os sujeitos professores apresentando as constituições históricas do trabalho docente, enfocando especialmente considerações sobre trabalho produtivo e improdutivo, as estratégias individuais e coletivas de profissionalização e busca de uma identidade como categoria de trabalhadores na educação. Apresenta também todo o marco legal que sustenta o processo de readaptação na prefeitura de Uberlândia, a legislação vigente em nível municipal, estadual e federal para chegarmos às histórias dos professores readaptados, análise apresentada no capítulo 3, denominado de **O Ser (estar) professor - a subjetividade e as histórias atravessadas pela readaptação**, que trouxe a pesquisa empírica realizada por meio da apresentação e discussão das circunstâncias que levaram os professores a se readaptarem, bem como o trabalho que integrativo ou não que esses profissionais passam a desempenhar dentro das escolas e a visão que têm sobre as relações interpessoais entre colegas e gestores. A base da discussão teve como aporte as peculiaridades teóricas do uso de entrevistas a partir dos estudos de Alessandro Portelli (1996; 1997).

CAPÍTULO 1

Experiências, limites sociais da escola e intensificação do trabalho docente

“Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos”. (Isaac Newton)

1.1 Experiências sociais do profissional docente

Quando iniciamos a reflexão sobre o conceito de "experiência" nos veio à mente as conversas que travamos no ambiente escolar e nele o termo significa, grosso modo, um conjunto de acontecimentos que muitas vezes é utilizado como sinônimo de *experiência* e *prática*. Mas, no cenário atual, em que o discurso da experiência vem se tornando um tema importante no meio educacional, principalmente quando relacionado ao trabalho docente, faz-se necessário ir além da concepção de experiência como qualquer prática, ou resumida apenas como uma sucessão de acontecimentos.

Nas escolas, especialmente as públicas, as experiências sociais abrem perspectivas de entendimento quanto às condições objetivas e subjetivas, ou seja, a experiência humana constituída individualmente e coletivamente pelos sujeitos sociais.

Nesse sentido, remontar, reviver e enfatizar as experiências docentes exige um norte que demonstre o conceito de experiência e sua importância em nosso arcabouço teórico e para esse fim encontramos em Edward Palmer Thompson (1981), na perspectiva do materialismo histórico dialético, este subsídio para pensar a categoria experiência na vida laboral dos professores readaptados.

Edward Palmer Thompson (1924-1993), historiador britânico, foi membro do Grupo de Historiadores do Partido Comunista Britânico, mas deixou o partido por descontentamento com os fatos ocorridos em 1956⁴, seguindo uma vida de

⁴ Os principais eventos políticos de 1956, o discurso de Khrushchev no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (e a divulgação de um relatório sobre o período de Stalin), as crises do Canal de Suez e a de Chipre e a invasão soviética da Hungria, levaram vários filiados a abandonar o Partido Comunista Britânico, inclusive muitos historiadores, entre eles Thompson. MORAES E MULLER. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9653/8882>. Acesso em 15 fev. 2015.

militância até sua morte. Em tese, Thompson destaca o suposto de que compreender um processo histórico é averiguar, através das evidências históricas, as ações de homens e mulheres em determinadas condições.

Thompson escolheu tratar a experiência humana como categoria essencial para entender as práticas sociais, ao mesmo tempo em que estabelece o materialismo histórico e dialético estratégia de análise do contexto social. Portanto, o materialismo para ele situa o contexto histórico em que as experiências dos sujeitos são desencadeadas, fundando a História como elemento central de suas análises.

Ao evidenciarmos o pensamento de Thompson, estaremos concordando com sua concepção de experiência como chave que faz a interseção entre estrutura social e consciência social, pois as "pessoas não experimentam suas experiências apenas como ideias" (1981, p. 189). (...). "Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura" (1981, p. 182), esta que se constitui em elemento essencial ao historiador ao convidá-lo a considerar que a "experiência é, ao mesmo tempo, individual e coletiva".

Para esse autor, existe a relação estreita entre matéria e pensamento, ao pressupor o diálogo entre ser o social e a consciência social, numa relação dialética entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento: "[...] primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, de outro" (1981, p. 42).

A experiência "surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo" (1981, p. 16), portanto, do mesmo modo que o "ser é pensado, também o pensamento é vivido" (1981, p. 17).

Primeiramente, entendemos que as proposições de Thompson acerca da experiência nos deram sentidos e possibilidades para compreendermos os conhecimentos construídos do e no trabalho docente ao prestarmos uma atenção especial ao contexto da ação, do material e às condições objetivas e subjetivas em que estão inseridos os atores. Portanto, este historiador nos apresenta importantes indicações para entender a experiência humana nos espaços sociais em que se constituem individual ou coletivamente.

Segundo, as proposições de Thompson nos permitiram refletir

filosoficamente quando apreendemos que se o meio educacional é social é, portanto, histórico em sua essência e que, desse modo, a experiência é uma categoria relevante para balizarmos as análises sobre a organização do trabalho que exerce o readaptado no contexto educacional da rede municipal, pois abre possibilidades de entender a experiência como processo de formação humana, ou seja, considera as ações dos sujeitos inseridos no processo de trabalho dentro das escolas municipais.

Nesse norte, a observância da categoria experiência no trabalho docente e o lugar que o readaptado ocupa nesse espaço social, são importantes para se analisar a experiência e o trabalho que ele ocupa na escola levando em consideração o princípio da historicidade e totalidade do contexto em que sua ação se estabelece. Sobre isso Thompson escreveu:

Essa totalidade não é uma 'verdade' teórica acabada (ou Teoria); mas também não é um 'modelo' fictício, é um conhecimento em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas. O desenvolvimento desse conhecimento se dá tanto na teoria quanto na prática: surge de um diálogo e seu discurso de demonstração é conduzido nos termos da lógica histórica. (1978, Pag. 242)

Por isso, compreendemos que os conhecimentos produzidos no espaço escolar, pelos professores readaptados, são também advindos do diálogo entre o pensar e os acontecimentos reais, reafirmando o exposto de que há uma forte conexão entre o pensamento e o mundo vivido.

Ademais, para o professor que mesmo dentro do ambiente escolar não pode mais realizar seu trabalho com os alunos é um fator que, muitas vezes, renega a segundo plano as experiências que ele sabe possuir e que naquele momento não tem serventia prática, ou seja, há um abismo entre o saber e o fazer.

De acordo com Sennett (2006), hoje em dia existe uma necessidade de "presentificação" (termo que usa para explicar a capacidade de deixar o passado para trás) ao enfatizar de que as transformações culturais provocadas pelo capitalismo atual desembocam na busca de homens e mulheres ideais, ou seja, "uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas" (2006, p.14).

Para esse autor, há um recorrente menosprezo pelas experiências

passadas, o que de certa forma nos induz a afirmar que a experiência se tornou, no caso dos readaptados, motivo de desabono de suas qualidades profissionais e isso acaba colocando em xeque até seu senso de valor pessoal, em um processo de esvaziamento constante à medida que o tempo passa.

Em face do exposto, Sennett (2006) reitera que a carreira "constrói o caráter". No entanto, o enfraquecimento no senso de utilidade do professor que se encontra readaptado abala, também, a sua autoestima, a sua identidade e a sensação de ser útil e necessário aos outros e, partir disso, desestabiliza o sentimento de pertencer ao mundo e o senso de responsabilidade para com o trabalho, muitas vezes contribuindo para as frequentes faltas no serviço, pois internalizaram que ele não "faz falta" na escola.

1.2 A escola como espaço de lutas, pressões e adoecimento

A gênese da instituição denominada escola remonta às sociedades pré-capitalistas, mas proveniente da sociedade fragmentada em classes (MIRANDA, 2006) e por isso a educação, conforme Pires (2003, p. 47) serve para formar prioritariamente, o “[...] homem limitado e cerceado em suas possibilidades de enriquecimento para o fortalecimento do homem unilateral” e estabelece ainda que, tal direcionamento perpassa a escola, pois “[...] tanto na escola como na vida, a educação burguesa é um instrumento de dominação de classe⁵, tendo seu poder localizado, sobretudo, na capacidade de reprodução [...] adequada à reprodução dos interesses e do poder burguês” (id. *ibid*).

Todavia, foi na Revolução Industrial, com o advento das forças de produção que houve uma maior necessidade de escolarização, resguardando contudo, que a natureza da escola e a produção de bens materiais não são equiparáveis, visto que cada um possui suas formas sociais correspondentes.

Se fizermos uma descontextualização histórica reconheceremos que a escola no Brasil foi desde seu alicerçamento social vinculada ao desenvolvimento do capital, pois apesar de lutas e resistências do povo brasileiro, o país sempre esteve subjugado e dependente de organismos internacionais e a educação utilizada para

⁵ Thompson explica que: “Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto da matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico” (1978, p. 09).

atender ao ideal capitalista.

A educação, e em seu centro a escola formal, constitui-se em mecanismo para os sucessivos grupos que estiveram no poder promoverem e perpetuarem a dependência, por meio da exclusão da classe operariada, impedindo-se o acesso e também a permanência na escola de considerável parte dos brasileiros, ou mesmo por consequência de um ensino de submissão e de aporte crítico.

Desse modo, salvaguardando todo processo histórico que institucionalizou a escola pública no Brasil, é mister ressaltar que ela sempre serviu como instrumento para manutenção da dominação, o que é passível de comprovação através das palavras de Frigotto (1996, p. 44), quando escreveu: “[...] A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros [...]”.

Esses termos enfatizam o suposto de que a escola se configura em espaço contraditório inserida na sociedade capitalista e, portanto, mediada também pela luta de classes e a serviço do capital, na medida em que sua função social possibilita o desenvolvimento das forças produtivas e alienantes.

Marx e Engels (1978) citados por Roger Dangeville (2011) contemporizam que a escola possui características semelhantes à ordem burguesa, subjugando-se aos seus propósitos econômicos, ideológicos e culturais, pois ela uma vez no poder, serve-se do instrumento educacional, ou seja, do processo ideológico para manter-se no poder e propagar seu mundo como se este fosse de todos:

A tese que aqui se impõe, é que, tendo a burguesia sido em primeiro lugar revolucionária, tornando-se depois conservadora e finalmente contrarrevolucionárias, a sua direção da produção e do Estado, bem como a sua justiça, a sua ciência e as suas belas-artes, foram úteis e progressivas no início, e em seguida degeneraram (DANGEVILLE, 2011, p. 110).

Em consonância com esse pensamento, Gramsci (1991, p. 118) explicita que houve a divisão da sociedade em classe pela “divisão fundamental da escola em clássica e profissional [...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”. E ainda sob esse enfoque, Snyders (1981) esclarece que a escola é um lugar de lutas de classes, mas que também pode ser utilizada pelas classes

exploradas para encampar processos de luta e de libertação.

Em outros termos, a escola como instituição social, serve aos propósitos do sistema, mas ao mesmo tempo se a compreendemos, dentro do pressuposto materialista histórico/dialético, ela pode ser qualificada como espaço de disputa política que traz em si sua própria contradição, ou seja, de ser uma instituição para controle e reprodução da ideologia do Estado ao pretender formar, única e exclusivamente, para a classe trabalhadora e de ser também espaço de resistência do trabalhador docente na escola.

Nesse contexto de controle e resistência Jáen (1991, p.76) acrescenta que os conflitos estão presentes no cerne do trabalho educacional porque “os docentes têm desenvolvido formas diversas de respostas” entre as quais se posicionam algumas “vertentes da estratégia ‘profissionalista’, assim como fórmulas que vão desde o compromisso militante consciente, até as ações individuais (muitas vezes inconscientes), dirigidas contra aspectos parciais do processo racionalizador”.

Fato é que, em se tratando do mundo capitalista, em que também se insere a educação, o que se exige dos trabalhadores é o produto do seu labor, que são crescentes e contínuos; a exemplo do controle da produtividade, do ritmo de trabalho, do tipo de tarefa a ser realizada, do tempo de sua execução, bem como da jornada e carga de trabalho necessárias. Pode-se afirmar com isso, que na escola não tem sido diferente.

Em decorrência do exposto, as transformações sociais da escola advindas da evolução da modernidade, até os dias de hoje, são marcos importantes para entendermos as trajetórias do ofício docente e sua intensificação massificante, fazendo deste profissional um trabalhador desprestigiado socialmente, mal remunerado e muitas vezes adoecido no interior das escolas públicas de todo país.

Não há necessidade de um olhar muito aguçado para dentro e fora das escolas para perceber professores preparando aulas, recolhendo materiais de suporte pedagógico e pesquisas, corrigindo provas e trabalhos, entre outras atividades. Para além dos limites destas instituições problematizamos que sob o viés do neoliberalismo⁶, os sistemas educacionais vivem uma crise de democratização e do próprio ensino, além do aspecto gerencial e tecnológico, nos quais propaga-se o

⁶ entendido como ideologia que procura “responder à crise do estado nacional ocasionada pela interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias” (SILVA JUNIOR et. al., 1996, p. 42)

discurso sobre qualidade total, produtividade e qualificação profissional.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) (ZH, 2014), divulgada dia 26 de junho de 2014 (França), pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstrou que os professores do Ensino Fundamental no Brasil despendem, em média, 25 horas por semana só com as aulas. Número expressivo se considerado o índice de países como Finlândia, Estados Unidos, México e Cingapura em que se gastam cerca de 19 horas por semana ensinando em sala de aula.

Os dados comprovam que o docente das escolas brasileiras “usa até 22% mais de tempo que a média dos demais países em outras atividades da profissão, como correção de ‘tarefas de casa’, aconselhamento e orientação de alunos” (ZH, 2014). Além disso, como outro fator de sobrecarga, o professor brasileiro precisa lidar cotidianamente com a quantidade excessiva de alunos: 30,8 alunos por sala, enquanto que a média mundial é de 24,1 - ressalta a pesquisa aferida pela OCDE.

Apesar de existirem acordos firmados em nível federal e estadual que estabelecem critérios para formação de classe nas escolas, frequentemente as normativas estabelecem em torno de 30 alunos por turma no Ensino Fundamental, no entanto sabemos das dificuldades dos gestores em manter esses limites, já que dependem de variáveis nem sempre controláveis.

O que se percebe é um percentual que sempre excede esse número, o que compromete o planejamento qualitativo do ensino e sobrecarrega o trabalho do professor, uma vez que a partir disso “a necessidade de responder a maior contingente impede os professores de considerarem as individualidades e necessidades do aluno, tão ressaltadas pelas modernas pedagogias que estão no centro das reformas educativas” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 11).

Ainda segundo a pesquisa acima citada, o professor tem que dispor de 20% do seu horário de aula para controlar a “bagunça” da sala e 12% com serviços administrativos. De aula efetivamente, isto é ensino-aprendizagem, o professor dispõe de 67% do tempo total. Isto reflete a pior situação entre todos os países avaliados, que na média atingem 80% do tempo voltado para atividades, exclusivamente para a aprendizagem do aluno (ZH, 2014).

Ressalvados os limites dessas informações entendemos que os dados apresentados só corroboram nossa desconfiança de que o professor, oprimido e sobrecarregado, não está conseguindo atender as novas exigências sociais e

profissionais da profissão e com isso alavancando também as estatísticas da desvalorização docente e os índices de adoecimento.

Partindo do princípio que a educação escolar e as condições em que se processa o trabalho do professor, (mediado pelas relações intrínsecas à atividade docente) podemos inferir que essas relações reproduzem o complexo de produção e reprodução social sendo, portanto, um expressivo mecanismo de sua própria objetivação, porque dada a sua concretude, esta se situa sob o viés da lógica do capitalismo, ou seja, a verdadeira produção de mercadorias.

Quem vive e convive com a realidade das escolas brasileiras sabe muito bem as condições de trabalho a que são submetidos os profissionais da educação, em especial, os professores da rede pública. Sabemos que o cotidiano das escolas expõe o docente a uma série de fatores de risco como o uso excessivo da voz, ergonomia, múltiplas jornadas, exposição ao pó de giz e o estresse de lidar com salas superlotadas e alunos indisciplinados.

Segundo pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizada em 2003, revelou-se que na época 22,6% dos professores brasileiros já haviam pedido afastamento por licenças médicas (GLOBO, 2014). A pesquisa foi batizada de “Identidade Expropriada – Retrato do Educador Brasileiro” e mostrou que entre os 250 mil professores que atuavam no Brasil, 30 mil faltavam ao serviço a cada dia, só no Estado de São Paulo, que tem a maior rede de ensino público do país. De acordo com Roberto Leão, então presidente da CNTE, não existem dados mais recentes sobre o assunto, mas a situação não melhorou nos últimos dez anos.

Em Minas Gerais, segundo artigo publicado no Jornal Correio (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 2014) ⁷, a profissão de professor encontra-se na lista das dez que mais causam depressão. Na rede municipal de ensino de Uberlândia, somente em 2014 um total de 1.922 professores, técnicos, auxiliares e assistentes educacionais apresentaram atestados médicos por causa da doença durante o ano letivo. Desses, 862 foram afastados por mais de 15 dias. As informações são da Secretaria Municipal de Educação (SME), que tem 9,5 mil servidores. Já na rede estadual, de acordo a Secretaria de Estado de Ensino, dos 6,8 mil servidores ativos na cidade, 169 apresentaram atestados por causa da depressão e 87 tiraram licença

⁷ Matéria disponível on-line em <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/em-2014-depressao-atingiu-19-mil-educadores-em-uberlandia/>. Acesso em 27.jul.2015.

para tratamento de Saúde durante o primeiro semestre do ano passado (SME, 2014).

Depreendemos, por meio da análise desses dados, que se dos 9.500 servidores da educação municipal, 1922 apresentaram atestados no primeiro semestre de 2014, isso equivaleria a dois atestados a cada grupo de dez profissionais, enquanto que na rede estadual, que possui 6.800 e 256 afastamentos, a equivalência é de 0,4 atestados para um grupo de 10. Ao que nos parece a disparidade que ocorre entre a esfera municipal e estadual pode advir do fato da primeira atender alunos de 0 a 14 anos, clientela que demanda maiores esforços físicos e mentais devido à maior dependência e cuidados que essa faixa etária requer.

Segundo o professor da UFU, Luiz Carlos Avelino da Silva, “em muitas escolas não há condições adequadas de trabalho. Além disso, educar é penoso, é uma profissão em que a pessoa não vê o fruto do trabalho. Para este professor, as cobranças sociais, a negligência dos pais e a impossibilidade de lidar sozinhos com as frustrações adversas do cotidiano escolar acabam por gerar um sofrimento psíquico no professorado e ressalta: “eles percebem, por exemplo, jovens que tendem a ir pelo caminho da violência e da criminalidade, meninas [...] que podem ter uma gravidez indesejada e outros fatores de risco para os alunos. São problemas sociais que os professores não podem e não conseguem lidar sozinhos.

Na esteira desses contingentes apresentados é possível reiterar que as doenças psíquicas têm sido uma grande causadora de afastamentos nas redes públicas e no caso da RME as readaptações, em grande parte, também foram devidas a esta doença, fato que se constituiu em importante ponto da pesquisa, visto que esta patologia, ainda tão discriminatória, tem acometido muitos dos professores da rede municipal e levado muitos deles à readaptação funcional.

Convém ressaltar que a readaptação funcional é um arranjo instituído pelo poder público para “reaproveitar” o servidor em outra função que não agrave ou cause mais danos ao seu estado de saúde. O professor na condição de readaptado é aquele que deixou de exercer suas atividades docentes em decorrência de um problema de saúde ou por um conjunto de fatores físicos e/ou psíquicos que o impediram de trabalhar em sala de aula.

Via de regra, o professor nesta situação já possui um histórico de afastamentos frequentes em decorrência de longas licenças médicas

acompanhadas, no caso da Prefeitura de Uberlândia, por um setor específico que em anos anteriores era denominado Divisão de Engenharia da Segurança e Medicina do Trabalho (DESMT) e que foi incorporado à Diretoria de Desenvolvimento Humano (DDH)⁸. Esta diretoria possui um conjunto de médicos, dentre eles um psicólogo, que encaminha o professor para a readaptação. O fluxograma (anexo1) apresentado pelo Núcleo de Acompanhamento Pessoal (NAP) mostra os trâmites do processo de Readaptação funcional da prefeitura de Uberlândia.

Segundo depoimento das entrevistadas, a perícia médica que readapta e indica o rol de atribuições aos professores, atende meramente aos aspectos burocráticos do processo de readaptação, visto que o servidor/professor não é encaminhado ou submetido a um acompanhamento sistemático de seu quadro clínico, mesmo porque o número de profissionais envolvidos é pequeno para atender ao contingente cada vez maior de servidores que adoecem. Pezzuol aborda o assunto no seguinte trecho:

Além disso, a perícia médica fica atrelada a práticas governamentais que não fazem parte de uma proposta política de recursos humanos para promoção da saúde do servidor que pudesse ser construída de forma coletiva, com reconhecimento sobre a atual realidade, na efetiva verificação das condições de trabalho que servidores enfrentam no seu dia-a-dia, uma proposta que, sobretudo, viabilizasse a valorização da função pública, com transparência de gerenciamento e maior descentralização (2008, p. 61).

Entendemos, a partir disto, que há um desafio muito grande a ser vencido, pois cabe à perícia médica o papel de integrar conhecimentos científicos e aplicá-los de maneira preventiva (ao estabelecer o rol de atividades a serem exercidas), considerando a dinâmica subjetiva implícita nas doenças e a organização do trabalho que muitas vezes os ignora. Por causa disso, deve-se levar em consideração que o processo de readaptação deve ser cotidianamente repensado e estruturado para que o professor, já fragilizado com a perda da saúde, tenha um tratamento menos burocratizado e mais voltado para a recuperação mínima de seu bem-estar.

Outro ponto importante, também passível de crítica e que não tem sido

⁸ A Diretoria de Desenvolvimento Humano não soube precisar a data em que ocorreu a incorporação do Desmt ao seu departamento.

pensado pelos órgãos competentes, é o acompanhamento sistemático do professor readaptado por uma equipe multidisciplinar nos locais de trabalho que monitore esse profissional a fim de avaliar, assistir e promover estudos que possibilitem uma melhor qualidade de vida, formação continuada e melhores condições de trabalho nas unidades escolares, pois ao retornar para a escola, este profissional permanecerá afastado das atividades docentes, exercendo atividades correlatas de acordo com o rol de restrições implicadas por seu estado de saúde.

No entanto, muitos gestores à guisa de suas próprias interpretações sobre direitos e deveres dos readaptados, não se dão conta da necessidade de capacitação e reintegração desse servidor para que ele consiga se adaptar às novas atribuições e que estas façam sentido e tenham significado para sua vida profissional e emocional.

Temos observado e escutado de muitos readaptados que eles sentem certa resistência dos gestores em recebê-los nas escolas e por isso muitos são colocados em funções que não são compatíveis com as suas qualificações ou realocados em locais ou em trabalhos burocráticos enfadonhos e desestimulantes, ou seja, sem oportunizar alguma maneira de atuação significativa até o encerramento do expediente (MATSUO, 1998 *apud* BERNARDO, 2006).

Essa constatação nos permite inferir que a realocação desses professores em funções desqualificantes por parte dos gestores pode muitas vezes ser pelo próprio limite instaurado nas restrições das atribuições que trazem em seus laudos médicos, por falta de profissionais nas escolas ou mesmo pela falta de sensibilidade dos diretores em saber lidar com a problemática que o readaptado traz para a gestão do trabalho escolar.

Para o professor nesta condição, que precisa estar dentro da escola, mas sem exercer a docência, há uma ambiguidade por demais perversa, pois se por um lado a readaptação traz o “benefício” de retirá-lo da situação geradora do mal-estar, por outro, desestabiliza os laços que ele tinha com o seu trabalho e traz incertezas e desmotivação para empreender novas possibilidades de reestruturação da carreira. Esse contexto faz com que o professor fique numa condição "suspensa", dificultando a sua recuperação e a restituição do seu papel social.

Esses problemas se acentuam por causa da falta de perspectivas na carreira, na falta de perspectivas em relação à formação continuada e no fato desses professores perderem a aposentadoria especial.

Na esteira desse raciocínio, enfatizamos que na problemática da readaptação está na tese de que ela é uma forma institucional imposta de manter esses trabalhadores no ambiente educacional, mesmo que isso cause mais desgastes que benefícios, pois na verdade ao recolocar o professor no mesmo ambiente de trabalho que o adoeceu constitui-se em um engodo, uma falácia, uma imposição que não readapta, porque na verdade exclui o trabalhador de seu trabalho e o penaliza de diversas formas e o adoece mais.

Percebemos que esse “reaproveitamento” do professor soa como um mecanismo de minimização de gastos do que a possibilidade de ressocializar o trabalhador em seu ambiente de trabalho. Parece-nos óbvio que ao retirar ou conceder aposentadoria ao readaptado a prefeitura teria que investir em contratação de pessoal para setores carentes em que eles passam a atuar dentro das escolas como secretaria, biblioteca, laboratórios de informática, almoxarifados, etc. como constamos nas entrevistas realizadas com esses profissionais.

Portanto, para entender aspectos relevantes e condicionantes do processo de readaptação funcional direcionaremos as discussões sobre as condições atuais de trabalho dos docentes das escolas públicas brasileiras, mapeadas até então por autores que debatem a sua intensificação e seus reflexos na saúde do professor, expostos discursivamente nas considerações que se seguem.

1.3 Condições que intensificam o trabalho docente

Em artigo que discute as atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras Oliveira (2004) reitera que há uma grande lacuna nos estudos que abordem o confronto entre essas condições relacionadas às políticas educacionais correlacionadas à ordem econômica e política, mas, como apontaremos no capítulo 2, existem muitas considerações sobre o trabalho docente, especialmente se este se constitui em um trabalho produtivo ou improdutivo.

No entanto, em se tratando da intensificação do trabalho docente, podemos dizer com propriedade que a mesma prejudica as condições de trabalho e atreladas às exigências e o próprio clima laboral da escola acentuam a deterioração da saúde do professor, que advém das relações com alunos, colegas, com os órgãos de gestão ou com os pais dos alunos – sejam elas derivadas ou não das exigências cotidianas das suas tarefas pedagógicas, quais sejam: pesquisar, planificar,

executar, avaliar – atividades que vão imprimindo no professor um visível desgaste físico e psíquico

Apple (1989) aborda o assunto da intensificação do trabalho docente em estudos sobre os movimentos de reforma educacional nos Estados Unidos, nos anos de 1980. Para ele, esta intensificação representa uma das maneiras perante as quais os direitos dos professores são deteriorados, ocorrendo de forma banal e também complexa, pois perpassa pela simples falta de tempo para tomar um café, até a possibilidade de atualizar-se profissionalmente. Esse autor encontrou, durante suas pesquisas, professores realizando tarefas em vários espaços escolares, fora dos seus horários de trabalho, (realidade não muito diferente da brasileira) alertando que a intensificação interfere na autonomia e na sociabilidade dos docentes.

Em consonância com Apple, Hargreaves (1995) acredita que a intensificação do trabalho advém da redução do tempo de descanso do professor, que implica na falta de qualificação profissional. Para ele, a sobrecarga pode ser encarada como crônica e sem solução, reduzindo as possibilidades dos docentes efetuarem bem seus planejamentos e até do controle do tempo que desemboca na redução da qualidade do serviço, na medida em que se fazem redução e eliminação de atividades, para se ganhar mais tempo (APPLE, 1989).

Esse processo objetiva ocupar o maior tempo possível do professor com tarefas e atribuições advindas das instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos escolares e que são motivados por questões ligadas à produtividade e ao controle, ou seja, perpetuar a efetiva utilização produtiva do tempo de trabalho e para isso ocorre a vigilância direta e a fiscalização burocrática dos supervisores sobre os docentes.

Convém observar que Hargreaves (1995) ainda esclarece que existe também uma “autointensificação” do trabalho docente originado das elevadas expectativas em torno do ensino que acompanham as reformas da educação. Até mesmo as avaliações externas têm impelido os professores a realizar uma empreitada para atingir níveis inalcançáveis de “perfeição” pedagógica, virando quase uma obsessão.

Ainda de acordo com o referido autor, não é difícil perceber as mudanças no trabalho docente nas últimas décadas que corroboram com a intensificação, principalmente a grande demanda por prestação de contas, as responsabilidades sociais do ato de ensinar, as variadas e múltiplas inovações tecnológicas e o

expressivo trabalho administrativo, que entre outras dimensões, atestam os problemas da sobrecarga de trabalho. Fato que para Hargreaves (1995) demonstra o “lado perverso” da intensificação, que se descortina preocupantemente, pois a incapacidade de atender a todas as demandas pode causar sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento.

Ao trazermos a discussão para mais perto de nós, ou seja, para as escolas públicas brasileiras, encontramos arrimo nas pesquisas de Garcia e Anadon. Essas autoras repercutem que a intensificação do trabalho docente:

é resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, em relação àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola (2009, p. 71).

As suas pesquisas procuraram explicar que as reformas educacionais no Brasil dos anos de 1990 elegeram como discurso, entre outros aspectos, as emoções e as subjetividades dos docentes, a fim de promoverem certos “ordenamentos” curriculares e no próprio ensino e fazer com que os professores aderissem e se engajassem na efetivação dessas reformas, o que, em nosso entendimento é uma forma de conclamar os docentes a abraçarem, mais uma vez, o fardo da responsabilidade por suas vitórias e fracassos e ao mesmo tempo ter que repartir com o poder público a gestão dos inúmeros problemas que existem dentro da escola, até mesmo os que estão além de seus muros.

Isso porque o professor ao abarcar variadas funções que a escola passou a assumir (ao mesmo tempo imbuída de sua função social), tem que desempenhar atribuições não inerentes a sua formação. Muitas vezes o professor é compelido a fazer o papel de agente público, psicólogo, assistente social, médico e outros. Tais demandas contribuem para um crescente sentimento de desprofissionalização, de “perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (NORONHA, 2001, p. 157).

Nesse norte, apesar das teorias de desvalorização e desqualificação do trabalho docente serem propagadas como um processo que está evoluindo e se intensificando, pouco ou nada discute tais fenômenos sob a ótica das mudanças

recentes nas escolas. O que constatamos a despeito dos estudos mais significativos sobre o tema data-se de duas décadas atrás, como debate acadêmico brasileiro paradoxalmente em um contexto (décadas de 70 e 80) em que a “história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p.133).

Por todo exposto, a intensificação do trabalho docente abarca todos os processos advindos do esforço do professor ao despender todas as suas capacidades físicas, cognitivas, emocionais com o propósito de elevar qualitativamente o ensino nas escolas, o que significa sempre mais trabalho para o docente.

Conscientes então que o sistema a que estamos alienados como categoria nos amordaça e condiciona nosso trabalho na perspectiva de sermos seres sociais, importante se faz ressignificar nossas experiências no âmbito da escola pública e questionarmos como o professor também vê sentido em suas experiências vivenciadas objetiva e subjetivamente no ambiente escolar.

Para isso temos que levar em consideração que o momento histórico que vivemos atualmente é fruto de lutas e movimentos que começaram a partir da organização dos trabalhadores em sindicatos, razão que possibilitou a negociação de melhores condições de trabalho e salários.

No caso dos professores das escolas públicas, algumas conquistas empreendidas pelos sindicatos aconteceram e tornaram possível a redução da jornada de trabalho e valorização profissional. Isso pode ser comprovado na Constituição Federal de 1988, artigo 206:

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998 (BRASIL, 1988).

Esse artigo tornou-se efetivo por meio das alterações advindas da Emenda

Constitucional (E.C) 53, de 20 de dezembro de 2006 que trata principalmente do financiamento da educação básica, com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído pela E.C. 14, de 12 de setembro de 1996, que tinha uma vigência de dez anos. Por meio desse fundo consolidou-se uma política que favorece toda a educação básica e não apenas o ensino fundamental.

A partir desse contingente, observamos que os incisos acima colocados ampliam as garantias dos direitos fundamentais, não contemplando somente a valorização dos “profissionais do ensino” e planos de carreira somente para o “magistério público”, mas para todos os profissionais da educação escolar.

No entanto, não bastaram as conquistas empreendidas até aqui. Muito se discute que o “ser” professor tem se tornado muitas vezes um gatilho para a descaracterização da identidade profissional que se construiu por meio das árduas lutas e entraves sociais.

Assim, não se configura ponto de conflito a afirmativa de que são diversas as causas que levam um professor a perder saúde e se readaptar. Muito além do adoecimento docente, nos questionamos se existem ou não no sistema educacional causas outras de ordem social, pois apesar da responsabilização individual pela perda da saúde (como falta de preocupação com a voz, postura ergonômica, minimização de conflitos, etc.) mencionado por alguns professores da pesquisa, identificamos na instituição escolar ou no sistema que o sustenta (econômico, social e político) elementos que nos subsidiaram na compreensão do desenvolvimento de uma patologia coletiva que se instaurou no campo da docência pública.

Por um lado entendemos que a escola, legalizada como uma instituição de caráter público, absorve cotidianamente as mazelas sociais e que os problemas educacionais se encontram camuflados pelos verdadeiros motivos que os explicam, muitas vezes escondidos ou diluídos em desculpas que culpabilizam individualmente o professor e o responsabiliza pelas mazelas que também se encontram fora dos muros escolares.

Por outro, observamos que é muito complicado explicitar que fatores sociais repercutem no processo que leva um professor a se readaptar e talvez por isso atentamos para o fato de que o adoecimento docente é tema tratado por várias

áreas do conhecimento. Em grande parte dessas áreas há uma consonância de argumentos que mostram que sua repercussão está no absenteísmo⁹ e no presenteísmo¹⁰, falta de profissionais, excesso de licenças de saúde, síndrome Burnout, síndrome do esgotamento profissional, entre outros temas.

Há um sentimento de impotência diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar que vai imprimindo no professor um desgaste físico e mental, levando cada vez mais a um sentimento de frustração e descrença com a educação, com a escola e com a possibilidade de contribuir efetivamente com a aprendizagem dos alunos.

Notamos que existe um número considerável de docentes descrentes, porque hoje na educação há um choque de realidade em que, segundo Aguiar e Almeida (2006), "pais foram demitidos de sua função de cuidadores, crianças violentas, escolas públicas sucateadas, falta de programas governamentais que sejam realmente implementados e, portanto, cumpridos".

Assim, resta-nos abarcar a relação que existe entre identidade e limites da readaptação funcional para entendermos o quão significativo é o processo de "estar bem" com o "fazer bem" e ser valorizado ou desvalorizado por isso, o que será revelado no próximo capítulo.

⁹ Chiavenato (2004) entende-se por absenteísmo a ausência ou falta do empregado ao trabalho. Em um sentido mais amplo, a expressão pode ser definida com a soma dos períodos em que os empregados da organização estiveram ausentes do trabalho, seja por falta, atraso ou em virtude de algum motivo interveniente.

Quick e Lapertosa (1982) consideram o absenteísmo ou ausência no trabalho como um fenômeno multifatorial e o classificam como: a) absenteísmo voluntário, devido a razões particulares, decorrentes do adoecimento do trabalhador, de patologia profissional ou de acidentes de trabalho; b) absenteísmo "legal", quando se refere a faltas amparadas por lei, como gestação, morte, casamento, doação de sangue e serviço militar; e c) absenteísmo compulsório, quando ocorre suspensão imposta pelo patrão, prisão ou outro motivo que impede o comparecimento ao local de trabalho.

¹⁰ Para Umann (2011), nesta situação há presença do empregado, ainda que doente, no seu local de trabalho, de maneira que a realização de suas atividades e suas funções pode ocorrer de um modo não produtivo.

CAPÍTULO 2

Trabalho e Identidade Docente - Conjuntura Histórica e limites da Readaptação funcional

A mente desenvolve-se como o corpo, mediante crescimento orgânico, influência ambiental e educação. Seu desenvolvimento pode ser inibido por enfermidade física, trauma ou má educação. Umberto Eco

Constatamos, na história atual, que estamos absorvidos em um tempo, segundo Frigotto (2001, p. 72), em que a humanidade passa por intensas "contradições" e acima de tudo:

de uma inaceitável situação onde o avanço científico e tecnológico é ordenado e apropriado pelos detentores do capital em detrimento das mínimas condições de vida de mais de dois terços dos seres humanos. As reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva, abortam as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões, inclusive diminuindo exponencialmente o tempo de trabalho necessário à reprodução da vida biológica e social e dilatando o tempo livre – tempo de liberdade, fruição, gozo.

Por isso, é inegável que o capital caracteriza-se por jogar de forma bruta a intensidade de sua ideologia. Em termos de organização e gestão do trabalho, advindo do modelo Toyotista, podemos inferir que este está presente também na esfera educacional, pois além de estabelecer formas características de uso da força de trabalho, traz em seu bojo um princípio educativo da classe trabalhadora, sem o qual não se prestaria a efetivar com eficácia a operacionalização realizada pelo capital.

Outrossim, foi a partir do Fordismo e do Estado Keynesiano que a Teoria do Capital Humano¹¹ preconizou que cada um deve ser responsável por usa

¹¹ Segundo o economista Theodoro Schultz (1962), a noção ou conceito de 'capital humano' por ele elaborado surgiu nos anos de 1956-57 [...] ele percebia que muitas pessoas nos Estados Unidos estavam investindo fortemente em si mesmas, que estes investimentos tinham significativa influência sobre o crescimento econômico, que o investimento básico em si mesma era um 'capital humano' e que aquilo que constituía basicamente este capital era o investimento na educação. O outro elemento constitutivo do 'capital humano' é o investimento em saúde. Schultz se dedicou à elaboração mais sistemática deste conceito expondo-a na obra cujo título é Capital Humano (SCHULTZ, 1973). Partindo do pressuposto de que o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras, semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção, Schultz define o 'capital humano' como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros.

qualificação ou formação para conseguir melhores salários e para o patrão, melhor padrão de produtividade.

No entanto, procedemos à crítica em relação ao capital humano por sua limitação conceitual que é contrário à tendência do aumento da escolaridade e do "desemprego estrutural", assim como acontece no Brasil, onde prevalecem as baixas exigências ao se tratar de trabalhos simples¹² com baixos salários:

Com o agravamento da desigualdade no capitalismo contemporâneo, a noção de 'capital humano' vem sendo redefinida e ressignificada pelas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade (FRIGOTTO, 1985, p. 176).

Nesse sentido, o estudo do trabalho docente refletido na atualidade está cada vez mais exposto aos desafios e problemas políticos-econômicos-tecnológicos, implicando numa complexidade mais acentuada no ofício de ensinar, o que nos faz refletir sobre a natureza do serviço prestado pelo professor.

2.1 Trabalho produtivo improdutivo na educação

Na concepção de Marx (1988), o trabalho quando vislumbrado sob a égide da dominação imputa ao homem um simples meio de existência, ou seja, seu único sentido é o de garantir a sobrevivência física. Mas enfatiza que tanto a atividade vital humana, como base para prover as condições materiais de vida, quanto a produção que constitui a vida genérica do ser humano, são condições essenciais da existência plena do ser.

Em outros termos, o trabalho além de ser responsável pela aquisição de bens e condições materiais de existência, produz concomitantemente a "humanização ou autocriação do gênero humano através do processo de objetivação" (BASSO; MAZZEU, 1995) ou segundo Heller (1992, p. 38) quando enfatiza a maneira como ocorre a alienação: "existe alienação quando ocorre um abismo [...] entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção".

FRIGOTTO, G. **Capital Humano**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 20 nov. 2014.

¹² Caracteriza-se por ser de natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que "todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo" (MARX, 1988, p. 51).

Os primeiros sinais de discussão em torno da premissa de que o trabalho pode ser alienante e desgastante, ao mesmo tempo em que a educação deve ser educativo-formativa e humanizadora, iniciaram-se ao final da ditadura civil-militar brasileira nos anos de 1980, por meio das propostas de educação na Constituinte de 1988 e também com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996.

Perante a isso, Frigotto (1989) critica a ideologia cristã e positivista de que o “trabalho dignifica o homem”, expressão cunhada e reverberada por Benjamin Franklin. A crítica consiste em enfatizar que:

Nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral (ibid, p. 04).

Além disso, faz-se importante considerar e analisar as condições em que o trabalho e a educação são áreas exercidas na sociedade capitalista brasileira, especialmente como "a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores" (FRIGOTTO, 1989, p. 05).

Na concepção de Birgin (2000), aspectos como controle, limitação e opressão são mecanismos que, historicamente, fazem parte do fazer docente. Para Villela (2000), o docente no Brasil é considerado passível de alienação desde a abertura das escolas de ensino normais para formação de professores, fato que por outro lado, possibilitou a inserção das mulheres no campo profissional à medida que deixaram de se ocupar meramente das funções domésticas para se dedicarem a um labor no meio social.

Ao ser protagonista de lutas de resistência e libertação, o professor também prova de certo conformismo ao exercer a atividade docente. Isso foi alvo de pesquisa de Cardoso (1991) e mostra que existe, "nas práticas das professoras, uma ambiguidade: conformismo versus resistência". Historicamente, o professor ao mesmo tempo em que realiza o trabalho envolto em aspectos degradantes como: excesso de jornada, baixos salários, sobrecarga; também há um notório ganho de espaço na sociedade em termos outrora "absolutamente masculinos: acesso à educação em geral, melhores salários e a construção de formas de participação política e cultural, entidades sindicais, etc." (ibid, p.112). E explica:

O cotidiano da professora primária tem dificultado a ela a obtenção de elementos teórico-práticos para subversão da lógica patriarcal e capitalista à qual está submetida. No entanto, nem tudo é controlado no dia-a-dia da mulher professora. As conversas na sala dos professores [...] a participação nos movimentos docentes (embora tímido), revelam que elas sabem que submissas e dependentes e buscam libertar-se. Fazendo 'jogo de cintura', tentando equilibrar, socializando problemas e soluções, as professoras caminham devagar - às vezes quase parando, é verdade - procurando ser sujeitos no trabalho e no lar (CARDOSO, 1991, p. 132).

O trabalho docente, no sentido de buscar seus aspectos libertários e de luta, esbarram na controvérsia da perspectiva de ser trabalho produtivo ou improdutivo. Isso demanda reiterar que a sociedade capitalista a que estamos inseridos considera que o primeiro é visto como produtivo ao gerar mais valia, ou seja, ao acrescentar valor ao capital (MARX, 1980) e isso significa que deve ser assalariado pelo capital, especificamente, pelo capital produtivo, isto é: "[...] aquele trabalho realizado pelos trabalhadores que fazem parte do trabalhador coletivo e que não se dedicam diretamente à transformação da matéria prima" (CARCANHOLO, 2007).

Segundo Mandel (1977, p. 281-282) citado por Hypólito (1997):

- a) O setor da produção simples de mercadorias que subsiste na sociedade capitalista (artesãos e pequenos agricultores que trabalham para o mercado sem mão de obra assalariada);
- b) a esfera da distribuição e dos transportes não indispensáveis para o consumo de mercadorias. Os assalariados desta esfera são remunerados com uma parte do capital social; os capitalistas cobram uma parte da mais-valia social;
- c) o setor de serviços cujas empresas (empresários, capitalistas e assalariados) fornecem serviços de trabalho especializado destinado aos consumidores;
- d) o setor dos serviços públicos, cujos funcionários são remunerados pelo estado e poderes subordinados, e que vendem aos consumidores dos serviços (a venda de água, de gás e de eletricidade pelas empresas públicas deve ser classificar-se no ramo da produção de mercadorias; trata-se, com efeito, de vendas de bens materiais e não de trabalho especializado);
- e) os serviços públicos administrativos gratuitamente pelo Estado ou por empresas públicas aos consumidores (ensino primário gratuito, etc.);
- f) a produção de valores de uso que não aparecem no mercado: produção em granjas chamadas de subsistência; produção no seio da família; trabalhos manuais, etc.

No contexto desta listagem de produção de bens e serviços pode-se verificar

que em alguns setores, de certa forma relacionados à prestação de serviços e ligados ao Estado, existem maiores controvérsias porque envolvem a participação estatal na sociedade capitalista e, também, que há dissonâncias em torno da questão deste trabalho ser produtivo ou improdutivo ao se tratar do trabalhador vinculado ao Estado.

Na educação, contudo, os estudos existentes sobre o processo em que se constitui o trabalho realizado no ambiente escolar é muito controverso, especialmente quando o foco é o que nos interessa, ou seja, o trabalho docente sob as relações capitalistas e sua importância como trabalho produtivo para a sociedade. O que encontramos de mais consonante são contribuições de Apple (1987; 1989) que retratam teses sobre a proletarização, o que nosso caso não constitui pano de fundo para aprofundamentos.

No caso da docência e seus atores, Tardif e Lessard escreveram que ambos ficam:

subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a "verdadeira vida", ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva, ou quando muito, reprodutiva (2008, p. 17).

E nesse caso, o que se pode inferir é que a atuação exercida pelos professores é considerada improdutiva na medida em que perpetuam a força de trabalho que mantém e desenvolve o sistema capitalista e de reprodução sociocultural.

Para Arroyo (2003), que segue neste norte de pensamento, o capitalismo possui uma vertente desqualificante e deformadora. Nas palavras de Adam Smith (op. cit. VILLELA, 2003): "a perícia no ofício é uma qualidade que parece ter sido adquirida à custa das virtudes intelectuais e sociais" e o professor, como peça desse sistema e como todo assalariado, não possui o controle de seu trabalho, de sua qualificação, das condições de trabalho, das relações hierárquicas e até de sua própria consciência como trabalhador.

Enfim, o professor, inconscientemente, é reprodutor de sua própria situação; um mero assalariado, pago para executar propostas pedagógicas pensadas por outros. Contudo, esta visão reprodutora e mantenedora do sistema opressivo não

condiz com as bases do pensamento atual, o que se defende é que ao contrário de ser um trabalho secundário ou periférico em relação à predominância do trabalho material, o ofício docente constitui-se uma das saídas para se entender as transformações hodiernamente presentes nas sociedades do trabalho.

Estudos baseados em pesquisas principalmente recaídas sobre a década de 90 enfatizam que, por serem os trabalhadores em educação compostos em sua maioria por assalariados e com base contratual respaldada por esse mecanismo, quer seja no setor público ou privado, há uma similaridade com os demais trabalhadores, visto que a natureza da relação é a mesma.

Destarte, também não se pode dizer que todos os trabalhadores que recebem seu salário ao final do mês produzem capital, ao passo que todo trabalhador produtivo é assalariado, ou seja, existem trabalhadores assalariados, incluindo professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação especificamente capitalista de produção.

Fontana e Tumolo (2008) fornecem alguns exemplos de "trabalhos docentes" inseridos no contexto do nosso mundo capitalista no qual se pode constatar as relações de produção. O professor que leciona para seu filho em casa é considerado não produtivo, pois avalia-se que é um valor de uso e não de mercadoria, ou melhor, "não houve produção de valor nem de mais-valia" (2008, p. 167).

Outro exemplo que os autores consideram como trabalho não produtivo, por não estabelecer uma relação constitutivamente assalariada, é o trabalho do professor que ministra aulas particulares em que o ensino é considerado como uma "troca", pois "embora tenha produzido valor não produziu mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho" (FONTANA; TUMOLO, 2008, p. 167).

Para caracterizar o professor produtivo, nesta mesma vertente discutida, temos o professor que trabalha, "vende sua força de trabalho ao proprietário da escola" e, assim, produz uma "mercadoria de ensino, que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e conseqüentemente, capital". Sobre isso encontramos em Marx a seguinte assertiva:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele

não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (1996b, p. 138).

Finalmente, temos o objeto do nosso interesse: o professor da escola pública, que embora em nossa concepção ele venda sua força de trabalho ao Estado, compreendemos a ideia de que, de acordo com Fontana e Tumolo (2008, p. 168), "ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor porque como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo".

Notadamente, o professor que trabalha para o Estado vem passando ao longo dos anos por transformações sociais, econômicas e sociais advindas das relações entre capital e trabalho. Para Hardt e Negri (2005), houve uma quebra de paradigma ao se considerar que o trabalho industrial perdeu sua hegemonia para o "trabalho imaterial", isto é: o conhecimento, a informação, a comunicação e as relações afetivas que ultrapassam as fronteiras do trabalho convencionalmente referendado pelos padrões fabris e fordistas de produção. Igualmente, encontramos respaldo em Francelino (2003, p. 136) citado por Lima e Lima-Filho:

a partir a década de 1960, o professor se vê submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois a escola adquire a nova função de formar trabalhadores. O aluno passa a ser visto como produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho (2009, p. 63).

Em se tratando da categoria docente, estes são reconhecidamente um rol de trabalhadores intelectuais na área de serviços (LIMA; LIMA-FILHO, 2009), isso porque existem muitos aspectos da atividade docente não poderem ser materializados, ou seja, não podem ser vistos.

Isso posto, ressaltamos que o servidor público, especialmente os professores, não ficaram livres das transformações do mundo do trabalho, visto que fatores como, insatisfação com as instituições, péssimas condições de trabalho, precarização e desvalorização do ofício afetaram social e psiquicamente essa categoria. Essas situações geram uma sobrecarga física e mental que produzem consequências para a "saúde e bem-estar dos trabalhadores" (MARTINEZ, 2002, p. 02).

Enfatizamos pelo exposto, que transformações no mundo do trabalho e suas repercussões na escola são importantes fatores responsáveis por um contínuo mal-estar e uma histórica e degradante desvalorização social e econômica da profissão docente agravando a dinâmica da relação trabalho/saúde/doença dos professores.

Segundo Souza (2003), até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozava de uma relativa segurança material, de emprego estável e de certo prestígio social. Já a partir dos anos de 1970, a expansão das demandas da população por proteção social provocou o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação, corroborando imperiosamente com o fato de que o professor trabalha justamente em prol de uma sociedade em crise.

No âmbito deste entorno histórico, em que se considerou a relação produtiva/improdutiva do trabalho, vislumbramos que este, além de possibilitar crescimento, transformações, reconhecimento e independência pessoal e profissional também causa problemas de insatisfação, desinteresse, apatia e irritação. Dentro desse contexto antagônico de prazer e insatisfação com o trabalho docente, a readaptação é a ponta do iceberg de um conjunto de fatores que levaram o professor a adoecer.

2.2 Estratégias de profissionalização e busca de uma identidade como categoria docente

O tempo acelerado e suas exigências nos indicam a necessidade de adentrarmos nas estruturas sociais e nas identidades humanas para além da modernidade, mais especificamente, a questão da identidade faz parte das agendas de discussões da teoria social, pois "as velhas identidades, que tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado" (HALL, 1992, p. 07).

O discurso impregnado no mundo atual é de que se esperam mudanças e transformações sociais e estas devem vir de dentro dos muros das escolas, responsabilidade com certeza dependente do bom desempenho do professor.

Na concepção de Hargreaves (1995), a escola é organizada para ser um receptáculo político que deve suportar todas mazelas da sociedade. "Nas

imposições de revisão curricular e outras, os professores devem buscar a reconstrução de culturas e identidades nacionais, sempre em contexto de recessão financeira. Experimentam uma sensação de intolerável culpabilidade e trabalho intensificado" (HAGEMEYER, 2004, p. 68).

Segundo Albuquerque Júnior (2015), dentre as instituições "nascidas" na modernidade¹³ a escola é um exemplo clássico entre aquelas que a sociedade disciplinar institucionalizou como bem inquestionável. Se dissipadas suas contradições, ela se consolida por ser destinada "à produção de subjetividades, à produção de sujeitos, à construção e veiculação de identidades, à definição de lugares de sujeito. "

Ainda de acordo com Albuquerque Júnior, a escola se comparada a instituições falidas e passíveis de reformas e até mesmo extinção, como os manicômios e as prisões, mesmo assim ainda não dá para imaginar uma sociedade sem escolas, porque quase sempre ela nos é apresentada como pertencente ao meio social de forma "naturalizada", como se fosse uma "criação social e histórica recente, como se não fosse pensável seu desaparecimento".

Por mais que tenhamos essas convicções, por inúmeras vezes ecoam-se as vozes de todos os lugares da sociedade anunciando a crise da escola e a urgência em se fazer reformas em torno de sua organização. E em meio a essa "crise" reformatória encontram-se os debates, nem sempre acalorados, sobre o lugar do professor como sujeito responsável pelas demandas de ensinar e com elas todas as nuances do exercício e da prática docente.

Nesse contexto, alguns desafios são inerentes à função docente, quais sejam lecionar para diferentes, com valores diferentes e frente a valores sociais que se cristalizaram com o tempo, atentos à premissa de Paulo Freire (1987, p. 90) de que há outros saberes além das "academias":

[...] há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber.

¹³ Para Marshall Berman (2007), o pensamento ocidental sobre a modernidade é dicotômico, dividindo-se em modernização e modernismo; o primeiro refere-se à infraestrutura (economia e política), enquanto o segundo refere-se à superestrutura (manifestações artísticas e culturais). E modernidade seria a experiência dos modernos, desde o início da modernidade até os nossos dias, numa tentativa de se tornarem não apenas objetos, mas também sujeitos da modernização.

Nesses termos, a educação serve ao capital em uma sociedade de acumulação flexível como se fosse também uma mercadoria, funcionando como intermediária para manter e reproduzir o sistema geral do capitalismo, ou seja, "o que o mercado educacional dita é: os que fizeram as escolhas educativas corretas terão um lugar ao sol" (LEDA, 2006, p. 02).

A partir dessa contextualização adentramos na discussão da identidade docente arrolada nos anos de 1980, tanto sob o viés político quanto o acadêmico. Na tese de Sader (1981), o regime sindical se destaca no meio político brasileiro no final da Ditadura Militar (1964-1985) e em seu seio inicia-se o movimento hegemônico da categoria do magistério público, encabeçando as greves que suscitaram naquele momento. No cerne dos debates protagonizados pelos trabalhadores docentes, encontra-se a questão da identidade e do profissionalismo.

O professor nesse contexto tenta estabelecer, desde então, estratégias individuais e coletivas de profissionalização e busca de uma identidade como categoria de trabalhadores, questão essa que tem sido pesquisada em diferentes abordagens tradicionalmente na área da psicologia e mais recentemente nas áreas da Sociologia, Filosofia e na História.

Em estudo recente (2006), José Manoel Esteve, sociólogo espanhol autor da expressiva obra "O mal-estar docente", editado em 1987, propõe quatro objetivos intrínsecos ao êxito ou ao fracasso do ensino e relevantes para a formação e o futuro professor. O mais importante, para nós, é o primeiro objetivo, justamente porque consiste na construção da identidade pelo futuro profissional docente. Isso acontece, segundo Esteve, principalmente pelo ideário e pela busca sacerdótica do "bom professor", da receita do que ele deve fazer e evitar durante a carreira.

No entanto, o impasse de se encontrar uma identidade estável passa necessariamente por um processo de transformação, "no qual o elemento central consiste em compreender que a essência do trabalho do professor é estar a serviço da aprendizagem do aluno" (ESTEVE, 1987, p. 59).

Se entendemos a categoria docente como grupo profissional, os professores partilham de um mundo comum vivido no ambiente escolar, local de conflitos organizacionais e relações de poder e pouca integração dos sujeitos, provocando uma fragilidade para se constituir a categoria como grupo e com uma identidade fortalecida. Por causa disso, alguns estudos têm mostrado que existem fatores de ordem sociocultural que podem impactar o trabalho docente no contexto escolar e,

contraditoriamente, estão os relacionamentos interpessoais entre alunos, colegas de trabalho, gestores, enfim, a própria comunidade escolar.

Nessa perspectiva, para entendermos a descaracterização do trabalho do professor readaptado, necessitamos ressaltar que o processo de construção da identidade do docente servirá de pano de fundo para compreendermos as nuances perdidas e ressignificadas por esses profissionais envolvidos no processo educativo, que têm que reafirmar sua identidade a cada desafio proposto nas escolas públicas municipais.

Essa problemática que permeia nosso trabalho, abordada na perspectiva de que a identidade é uma produção social, como ilustra Halbwachs (2006, p. 33) ao expor "que as memórias são construções dos grupos sociais, são eles que determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada" e assim postula que identidade é um "processo, uma produção, algo em movimento, em transformação, sempre inacabado, e construído socialmente" (SILVA, 2000, p. 96-97).

Ao levarmos em consideração as mudanças vivenciadas nas normas e nas relações sociais, entre elas as relações no trabalho (que são rápidas e constantes), desfaz-se o mito de uma identidade inalterável e única e abrem-se novas possibilidades para a criação de novos sujeitos por meio de rompimentos e recomposições. Stuart Hall (2006) interpõe que o principal motivo que vem provocando de forma acirrada e poderosa o deslocamento das identidades é o processo denominado "globalização" (referendado por Anthony McGrew *apud* Hall):

processos, atuantes numa escala global, que atravessam as fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia clássica da 'sociedade' como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentre na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (GIDDENS, 1990, p. 64). Essas novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais (2006, p. 68).

Sob esse viés, as identidades são "construídas com base em tradições, mitos, eventos históricos, narrativas, códigos e imagens próprios de um tempo e

lugar que são impactados pelo processo de globalização" (PASSOS, 2015, p. 08). Hall ressalta que quanto mais há a mediação global de estilos, lugares, viagens, influência da mídia e sistemas de comunicação mundialmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas (2006, p. 75).

Nesse compasso de compressão espaço/tempo, característica da globalização, a realidade social pensada sob a égide da constante mutação, passível de novos e ruidosos desafios, novas exigências, novas tecnologias a serviço do conhecimento, questionando valores e práticas enraizadas, desconstrução de mitos e verdades encontra-se o professor movido (ou estático?) por essa realidade cambiante, ressignificando seus sistemas de referência, aceitando novos, mantendo outros, readaptando alguns. No confronto nem sempre saudável de suas experiências da vida: pessoal, afetiva, religiosa, profissional, social, financeira e do sentimento de pertencimento são construídos e constituídos esquemas representativos de sua identidade docente.

O sentimento de pertencimento e a identidade estão atrelados à condição humana e se constituem, na atualidade, importantes causadores de desconforto existencial. Alinhados com o pensamento e as concepções de Hall sobre a identidade cultural, podemos pensar sobre a fragilidade da identidade profissional docente, muitas vezes desestruturada por situações aquém de sua competência como educador.

Além de tudo, sabemos que os professores são expostos a condições de trabalho nem sempre adequadas, enfrentam conflitos dentro e fora dos muros escolares que prejudicam seus sentimentos de pertencimento implicando na construção de uma identidade pessoal e profissional nem sempre positiva.

Pezzuol (2008) relata que o conceito de identidade nos tempos atuais tem sido atingido e se desestabilizado por problemas das mais diversas ordens, isto é, "a herança cultural está submetida a situações desafiadoras, sofrendo alterações com as múltiplas variações que vêm ocorrendo na cultura e pelas diversas situações que afetam as pessoas".

Segundo esta autora, por causa disto a identidade do professor está "cingida" sobremaneira às contradições culturais estabelecidas no âmbito escolar, fazendo com que esse profissional sofra as influências "relativas à própria desvalorização da profissão, quanto ao que é ser professor na sociedade atual"

(ibid., p. 65).

Diante de tal constatação, restou-nos entrecruzar a identidade docente com a intensificação que seu trabalho produz no profissional e o compele ao adoecimento, pois a categoria trabalho docente compreende tanto os profissionais em suas dimensões mais complexas, experiências e identidades, quanto às nuances que em que permeiam seus afazeres dentro do ambiente escolar. Abarca, portanto, as tarefas diárias e responsabilidades inerentes à profissão, às relações interpessoais além da docência em sala de aula.

2.3 A sustentação legal do processo de readaptação de professores: aplicações em âmbito federal, estadual e municipal

2.3.1 O âmbito federal

O servidor público é o principal ator em se tratando de Administração pública e o termo utilizado para designá-lo, *lato sensu*, designa as pessoas físicas que, vinculadas profissionalmente ao Estado e aos órgãos da Administração Indireta, possuem vínculo empregatício e percebem remuneração paga pelos cofres públicos (BACHELI, 2008). Possuem também regimento de trabalho (que contêm direitos e obrigações) estabelecido em estatuto próprio, que conceitualmente, é ditado pelo artigo 37, II, da Constituição Federal (CF/1988), que consta:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; [...] (BRASIL, 1988).

O servidor público quando acometido de algum tipo de doença que o impeça de realizar as funções a ele estabelecidas quando assume o cargo público, ele é aposentado por invalidez ou é readaptado.

De maneira geral, o conceito de readaptação funcional no Estatuto do Funcionalismo Público, Lei nº 1040/92, refere-se à situação jurídica que envolve o trabalhador que não se encontra na capacidade laborativa plena para exercer as tarefas de seu cargo. Trata-se de uma pessoa que não está clinicamente apta para fazer o trabalho rotineiro, relacionado a sua função, mas também não é considerada, pela perícia médica, clinicamente inapta para receber uma licença prolongada ou se aposentar por invalidez.

Apesar de o termo poder ser empregado em vários contextos, no nosso caso significa que o professor que passa por uma junta médica na DDH e que é compelida a se readaptar, é porque não se encontra mais na condição de exercer atividades normais e cotidianas de docência.

Em termos gerais, a concessão desse tipo de "arranjo" laboral só acontece no serviço público e nas três esferas do poder, ou seja, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Nunes, Brito e Athayde (2001) explicam que isso deve-se ao fato desta concessão tratar-se de um direito do servidor público estatutário, diferenciando-se da reabilitação dos demais trabalhadores (do setor privado) ligados ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

De qualquer maneira, a reinserção no trabalho, seja pela readaptação ou reabilitação, tem relevante representação para o trabalhador, já que seu afastamento por motivo de saúde ocasiona uma nova condição laboral, social e simbólica – a de readaptado – o que revela uma situação nova de vivenciar relações singulares sucedidas no próprio ambiente de trabalho, além de sentimentos de perda, frustração e fracasso.

Apesar disto, em se tratando de jurisprudência pátria e ao buscar informações na Constituição Federal de 1988, constatamos que não havia uma instituição legal da Readaptação funcional. O que de certo existia é que as Constituições brasileiras anteriores previam somente o "reaproveitamento" de funcionários em outras funções que não fossem as de origem dos cargos, como no caso dos magistrados:

Art. 6º Nas primeiras nomeações para a magistratura federal e para a dos Estados serão preferidos os Juizes de Direito e os Desembargadores de mais nota. Os que não forem admitidos na nova organização judiciária, e tiverem mais de trinta anos de exercício, serão aposentados com todos os seus vencimentos. Os que tiverem menos de trinta anos de exercício continuarão a

perceber seus ordenados, **até que sejam aproveitados ou aposentados** com ordenados correspondentes ao tempo de exercício. (Grifo meu) (BRASIL, 1891).

A Constituição de 1934 sinalizou, em seu no §2.º do artigo 158, a possibilidade do professor, no caso de extinção da cadeira, que o mesmo poderia ser aproveitado para outro cargo para o qual possuísse habilitação.

É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

[...]

§ 2º Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado (BRASIL, 1934).

Já no ano de 1946 funcionários que perderam cargos efetivos passaram por um processo chamado de "desacumulação ordenada", que determinou o reaproveitamento dos servidores com direito a remuneração. Assim sancionou a Constituição doutrinada pela Carta Magna de 1937:

Os funcionários que, conforme a legislação então vigente, acumulavam funções de magistério, técnicas ou científicas e que, pela desacumulação ordenada pela Carta de 10 de novembro de 1937 e Decreto-Lei nº 24 de 1º de dezembro do mesmo ano, perderam cargo efetivo, são nele considerados em disponibilidade remunerada até que sejam reaproveitados, sem direito aos vencimentos anteriores à data da promulgação deste Ato (BRASIL, 1937).

E por fim, o estabelecimento da readaptação ocorreu formalmente a partir da Lei nº 3.780, especificamente para os servidores federais em 12 de julho de 1960 e preconizava:

Dispõe sobre a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os vencimentos correspondentes e dá outras providências.

Art. 43. Será readaptado o funcionário que venha exercendo, ininterruptamente, e por prazo superior a 2 (dois) anos, atribuições diversas das pertinentes à classe em que fôr enquadrado, ou haja exercido estas atribuições, até 21 de agosto de 1959, por mais de 5

(cinco) anos ininterruptos.

Parágrafo único. Ao funcionário fica assegurado o direito de optar pela situação decorrente do enquadramento, dentro do prazo de 180 dias.

Art. 44. Caberá a readaptação quando ficar expressamente comprovado que:

I - o desvio de função adveio e subsiste por necessidade absoluta do serviço.

II - dura, pelo menos, há dois anos, sem interrupção;

III - a atividade foi ou está sendo exercida de modo permanente;

IV - as atribuições do cargo ocupado são perfeitamente diversas, e não, apenas, comparáveis ou afins, variando somente de responsabilidade e de grau;

V - o funcionário possui as necessárias aptidões e habilitações para o desempenho regular do novo cargo em que deva ser classificado.

Art. 45. A readaptação será feita por decreto do Presidente da República, mediante transformação do cargo do funcionário, após pronunciamento da Comissão de Classificação de Cargos.

Parágrafo único, A readaptação não acarretará redução de vencimentos.

Art. 46. A readaptação produzirá efeitos a contar da data da publicação do decreto no Diário Oficial e não interromperá a contagem de tempo para perfazer o triênio.

Art. 47. Após a implantação do novo sistema de classificação, respeitadas as exceções previstas nesta lei, será responsabilizado o Chefe de Serviço, sob pena de demissão, ou destituição da função, que conferir a qualquer servidor atribuição diversa da pertinente à classe a que pertence. Em caso algum poderá tal fato acarretar a reclassificação do funcionário ou sua readaptação; determinará apenas a correção da irregularidade, mediante retorno do funcionário às atribuições do seu cargo.

Art. 48. É facultado aos servidores públicos reclamar à Comissão de Classificação de Cargos, no prazo de cento e vinte (120) dias, contra sua classificação ou enquadramento, feitos em contrário ao determinado nesta lei.

Parágrafo único. Das decisões da Comissão de Classificação de Cargos, caberá recurso para o Presidente da República, no prazo de 90 (noventa) dias, contados da publicação das conclusões no Diário Oficial (BRASIL, 1960).

A partir da promulgação da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, baseada no artigo 39 da CF/1988 é que se regulamentaram as relações jurídicas estabelecidas entre servidores públicos estatutários e a Administração Pública Federal e para normatizar o serviço público do Distrito Federal criou-se a Lei nº 840, de 23 de dezembro de 2011, em que se conceitua, no artigo 277, a readaptação funcional.

A Lei nº 8.112/1990 regulamentou as relações jurídicas entre os servidores públicos estatutários e a Administração Pública Federal. Esta Lei foi editada a partir do que determinou o art. 39 da Constituição Federal de 1998 sobre a instituição de

um regime jurídico único que definisse direitos e deveres dos servidores. A Lei nº 840 regimenta o serviço público do Distrito Federal e neste dispositivo legal o artigo 277 assim conceitua a Readaptação Funcional:

Ao servidor efetivo que sofrer redução da capacidade laboral, comprovada em inspeção médica, devem ser proporcionadas atividades compatíveis com a limitação sofrida, respeitada a habilitação exigida no concurso público.

Parágrafo único. O servidor readaptado não sofre prejuízo em sua remuneração ou subsídio (BRASIL, 2011).

Isso quer dizer que o servidor público que se readapta está comprovadamente impedido de exercer completamente as funções do cargo, mas apresenta capacidade laborativa para exercer outras atividades compatíveis ou outra função dentro do órgão em que esteja vinculado.

No caso dos professores e especialistas readaptados existe na Seção V da Lei Complementar nº 769, o artigo 22, que ao se tratar da aposentadoria, esclarece:

Art. 22. O professor que comprove, exclusivamente, tempo de efetivo exercício nas funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio, quando da aposentadoria prevista no art. 20, terá os requisitos de idade e de tempo de contribuição reduzidos em cinco anos.

Parágrafo único. São consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio, em seus diversos níveis e modalidades, incluídas as exercidas por professores e especialistas em educação readaptados, bem como as definidas na Lei Federal nº 11.301, de 10 de maio de 2006 (BRASIL, 2008).

A ênfase dada a esta lei é que ela é válida para os profissionais especificados que desempenhem funções inerentes ao magistério.

2.3.2 O âmbito estadual - Minas Gerais

O processo de readaptação em âmbito estadual tem como base legal a Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada no ano 1989, na qual

referenda-se no artigo 35¹⁴. No entanto, houve uma emenda constitucional também inspirada na esfera federal que instituiu o aproveitamento por readaptação em outro cargo diferente para o qual o servidor foi concursado. É o que consta no artigo 30, § 2º:

Ao servidor público que, por acidente ou doença, tornar-se inapto para exercer as atribuições específicas de seu cargo, serão assegurados os direitos e vantagens a ele inerentes, até seu definitivo aproveitamento em outro cargo.

Nesse sentido, compreendemos que o evento da readaptação dos servidores estaduais está instituído na Constituição Estadual de Minas Gerais e em doutrinas espalhadas e conceituadas em normas por todo Estado.

Ressalta-se também que, sob a tutela das normas vigentes, para ser readaptado pela Administração Pública o trabalhador não exercerá mais integralmente as atividades a ele imputadas por concurso em que se efetivou por força maior de critérios constitucionais e ainda que as atribuições a ele estabelecidas não possam ser inferiores a sua qualificação acadêmica ou prejudicial aos seus vencimentos, termos prescritos na Carta Magna em seu artigo 37, XV.

Igualmente, segundo a legislação mineira, para que o governante, imbuído do princípio da razoabilidade, submeta o servidor à readaptação é fundamental que a motivação e os laudos estejam previamente esclarecidos para o mesmo, pois ele deve estar ciente de quais funções poderão ser exercidas no ambiente de trabalho a que estará submetido.

Ao buscar embasamento legal específico sobre o processo de readaptação observamos o que estabelece a Lei nº 869, de 6 de julho de 1952 que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado de Minas Gerais. Em seu artigo 81 reza que a readaptação dar-se-á:

a) nos casos de perda de capacidade funcional decorrente da

¹⁴ CEMG. Art. 35. É estável após dois anos de efetivo exercício, o servidor público nomeado em virtude de concurso público.

§ 1º O servidor público estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa.

§ 2º Invalidada por sentença judicial a demissão do servidor público estável, será ele reintegrado, e o eventual ocupante da vaga reconduzido ao cargo de origem, sem direito a indenização, aproveitado em outro cargo ou posto em disponibilidade.

§ 3º Extinto o cargo ou declarada a sua desnecessidade, o servidor público estável ficará em disponibilidade remunerada até seu adequado aproveitamento em outro cargo.

modificação do estado físico ou das condições de saúde do funcionário, que não justifiquem a aposentadoria;

b) nos casos de desajustamento funcional no exercício das atribuições do cargo isolado de que for titular ou da carreira a que pertencer.

Art. 83. Far-se-á a readaptação prevista na alínea “b” do art. 81:

I - Pelo cometimento de novos encargos ao funcionário, respeitadas as atribuições inerentes ao cargo isolado ou à carreira a que pertencer, quando se verificar uma das seguintes causas:

a) o nível mental ou intelectual do funcionário não corresponder às exigências da função que esteja desempenhando;

b) a função atribuída ao funcionário não corresponder aos seus pendoros vocacionais;

Art. 86. A readaptação será sempre ex-ofício e se fará nos termos de regulamento próprio.

II – Revogado (IPSM, 1952).

Não muito diferente no exposto da Lei supracitada o então governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, regulamentou o Decreto nº 23.742, de 6 de agosto de 1984 (IPSM, 1984), que passa a normatizar o processo de readaptação do servidor público em virtude de alteração de seu estado de saúde.

Para finalizar, é interessante constatar que neste decreto menciona-se pela primeira vez a expressão “estado de saúde” e oficializa a necessidade de uma junta médica para acompanhar o processo de readaptação, bem como sinaliza que a readaptação do servidor poderá ser “provisória ou definitiva”, mediante assinatura de dois ou mais médicos que compõem a junta médica da instituição.

2.3.3 O âmbito municipal - Rede Municipal de Uberlândia

O município de Uberlândia, localizado no Triângulo Mineiro, Minas Gerais possui atualmente uma população, constante no último censo de 2010 (, 2014), um total de 604.013 habitantes. Situada em posição estratégica no Estado é UBERLÂNDIA uma cidade em constante crescimento nas áreas social, cultural, econômica e populacional.

Sendo assim, possui uma Lei Orgânica (UBERLÂNDIA, 2014) que rege o município e por isso considerada por muitos como a Constituição Municipal. Nela há referência sobre o "reaproveitamento" do servidor em outros cargos, não tratando especificamente da readaptação funcional. O artigo 60 reza:

§ 2º - Ao servidor que, por acidente ou doença, tornar-se inapto para

exercer as atribuições específicas de seu cargo, serão assegurados os direitos e vantagens a ele inerentes, até seu definitivo aproveitamento em outro cargo de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida.

Para fundamentação deste estudo optamos por discorrer sobre a legislação que trata ou retrata os processos de readaptação dos professores da rede municipal de educação, mesmo tendo claro que na Prefeitura de Uberlândia há diversos servidores de outras secretarias e autarquias que passam por readaptação todos os anos.

Nesse sentido, encontramos na Lei Complementar nº 040/92 os procedimentos e orientações sobre o assunto. É o que podemos verificar no artigo 30:

Art. 30 - Readaptação é o aproveitamento do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica.

§ 1º - Se julgado incapaz para o serviço público, o servidor será aposentado.

§ 2º - A readaptação será efetivada em cargo de carreira de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida.

§ 3º - Em qualquer hipótese, inexistindo cargo de igual vencimento, a readaptação dar-se-á em cargo de vencimento imediatamente superior (UBERLÂNDIA, 1992).

Interessante que no artigo supracitado não se faz alusão ao processo de readaptação em sua totalidade, ou seja, os trâmites a que o servidor deverá seguir para que se efetive o laudo da readaptação. Isso porque somente no ano de 1998, por meio do Decreto nº 7683, é que foi regulamentada a Divisão de Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho – DESMT (atualmente denominada de DDH), que dentre outras funções é que passou a realizar as perícias médicas nos servidores.

Assim, neste mesmo ano o então prefeito Virgílio Galassi aprovou o Decreto nº 7.684/98 que legalizava o procedimento administrativo dos Programas de Habilitação, Reabilitação/Readaptação profissional da DESMT em que se estabelecem, então, os procedimentos e processos da readaptação funcional dos servidores públicos municipais.

No ano de 2004, o Plano de Cargos, Carreiras e Salários da Educação,

sancionado pela Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 (UBERLÂNDIA, 2004), menciona em seu artigo 49, § 2º que "o professor ou o especialista de educação impedido de exercer suas funções, na forma deste artigo, será readaptado em outro cargo, na forma da Lei". Contudo, o interessante é que o capítulo em questão trata do prazo para completar a formação em nível de graduação, exigido pela LDB¹⁵ e não sobre o processo de readaptação por motivo de doença.

E por fim, a Lei nº 11.965 (UBERLÂNDIA, 2014) aprovada pela Câmara Municipal de Uberlândia, foi publicada em 29 de setembro de 2014 e em seu artigo 17, que trata da Remuneração do quadro da Educação, encontra-se disposto o seguinte texto:

Os professores (I e II) readaptados fazem jus a todas as gratificações percebidas na data do afastamento de que resulte a readaptação, desde que atendidas as condições necessárias ao seu recebimento, conforme regulamentação.

O professor I, especificado nesta Lei, diz respeito aos professores que tomaram posse em concurso público em que se exigia somente formação em nível médio, neste caso, o então denominado Magistério. Pois segundo a LDB, coloca-se como finalidade da formação dos profissionais da educação em seu artigo 61: "atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando" (BRASIL, 1996) e para isso estabeleceu os níveis de formação no artigo 62: "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior" (id. Ibid.). E, em decorrência disto, esta meta ambiciosa estipulava que após a Década da Educação, iniciada nos últimos dias de 1997, no art. 87 § 4º: "somente serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (id. Ibid.).

Em termos de carreira, formação e remuneração não há diferenciação entre professores I e II, os nomes foram definidos e sofreram essa diferenciação porque,

¹⁵ Segundo o artigo 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal". Assim, de acordo com as novas exigências para a formação de professores, pela LDB, a partir de 2007 só serão admitidos professores habilitados em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

de acordo com LDB a exigência mínima para exercício da docência é a formação em nível superior. Sendo que os professores I que forem se aposentando os seus respectivos cargos se tornarão cargos vagos e abrir-se-ão novos, com a exigência do cargo de professor II (no mínimo, a graduação).

2.4 Programas de promoção à saúde do trabalhador em Uberlândia

Entendemos que a saúde constitui a força de trabalho do homem e esta pode ser abalada ou perdida pelas relações que se estabelecem no ambiente. No caso da qualidade de vida e bem-estar do servidor público, a promoção da saúde é o resultado do empenho do gestor, do servidor e da sociedade em geral. Para isso, necessita-se de estratégias que visem melhorar as condições de trabalho e de desempenho das funções inerentes a cada cargo.

Santana (2006) conta que foi com a medicina social no século XIX que se iniciou a preocupação em prevenir as agressões contra a saúde e a "integridade física" do trabalhador e que reconhece as condições de trabalho como essenciais à vida, relação esta "magistralmente descrita no estudo de Engels sobre a realidade da Inglaterra nesta época" (ENGELS, 1985).

De acordo com Santana:

No século XX, o conhecimento sobre essa temática floresceu, não apenas por força do desenvolvimento científico da medicina e da saúde pública, mas também das chamadas áreas tecnológicas como a engenharia da segurança e higiene do trabalho, a toxicologia e a ergonomia, incorporando definitivamente o modelo da saúde do trabalhador, em consonância à saúde pública e à saúde coletiva (2006, p. 102).

Um documento importante que tomamos conhecimento sobre estratégias para promoção da saúde do trabalhador foi a Carta de Ottawa que foi constituído em forma de carta de intenções. Surgiu na cidade com mesmo nome, no Canadá em 1986 onde conferencistas do evento entenderam que o governo e a sociedade civil organizada, juntamente com a Organização Mundial de Saúde (OMS), deveriam:

Somar esforços na introdução e implementação de estratégias para a promoção da saúde, de acordo com os valores morais e sociais. Essa contribuição tornaria possível atingir a saúde para todos, no ano 2000 e anos subseqüentes (PEZZUOL, 2008, p. 61).

No sentido de possibilitar a saúde para todos a promoção da saúde configura-se em significativa resposta na medida em que “destaca ações intersetoriais” como mecanismo de enfrentamento das demandas impostas quando se trata de meio ambiente, urbanização, segurança alimentar e nutricional, desemprego, moradia, uso de drogas lícita e ilícitas, entre outras. (Campos, Barros e Castro, 2004).

Na cidade de Uberlândia, segundo informações do Núcleo de Acompanhamento de Pessoal da PMU, existem alguns projetos¹⁶ que visam a promoção de iniciativas para melhorar a saúde do servidor municipal, configurando um meio de integrar saúde e bem-estar aos funcionários da prefeitura.

O *Projeto Servidor em Movimento* é realizado pela Secretaria Municipal de Administração através da Diretoria de Desenvolvimento Humano (DDH) juntamente com o Núcleo de Acompanhamento de Pessoal, tem como objetivo zelar pelo bem-estar do Servidor Público Municipal. Com esse intuito a Secretaria iniciou em setembro de 1999 com as aulas de hidroginástica, tendo em vista a crescente adesão a essa atividade e o aumento da demanda por atividades similares que contemplassem a promoção da saúde e bem-estar.

Possui como objetivo proporcionar a prática de atividade física, com foco na prevenção de patologias, bem como a reabilitação do servidor, quando essas já estiverem instaladas, haja vista que a prática de atividade física regular promove a boa forma e a saúde. [...].

Atualmente, o Projeto dispõe de duas modalidades: Hidroginástica e Musculação e atende aos servidores com diagnóstico específico de fibromialgia.

No ano de 2014, quando nos foi disponibilizado o projeto, este contava com três Profissionais de Educação Física que atuavam em todas as modalidades e estão inscritos no Projeto aproximadamente 283 servidores, sendo na modalidade de musculação 137 servidores e na Hidroginástica 146 servidores (efetivos, comissionados e contratados), todos devidamente habilitados e com atestados médicos atualizados¹⁷.

O segundo projeto, denominado *Provime* abarca o tema do abuso, do uso nocivo e da dependência de substância psicoativa no Brasil, que constituem-se

¹⁶ Os textos sobre os projetos foram informados pela Diretoria de Desenvolvimento Humano/Núcleo de Acompanhamento de Pessoal via e-mail para a pesquisadora no dia 02 de setembro de 2014.

¹⁷ Não foi informado o período de início e duração do projeto.

como um grave problema de saúde que atinge, de forma direta e indireta, uma parcela significativa da população.

Segundo observações do projeto, na Prefeitura Municipal de Uberlândia foram identificados vários casos de servidores com problemas relacionados ao uso abusivo e/ou dependência destas substâncias, cuja situação vem se agravando e os reflexos aparecem no desempenho funcional e nos relacionamentos interpessoais gerando muitos conflitos.

Considerando os altos índices de problemas apresentados por estes servidores, tais como: atrasos frequentes, faltas injustificadas, abandono de cargo, descumprimento dos deveres funcionais, dificuldades em desempenhar as atribuições do trabalho, dificuldades de relacionamentos com Coordenadores e colegas de trabalho, a Prefeitura Municipal de Uberlândia instituiu a Lei nº 10.331, em 24 de novembro de 2009.

Surge então, a partir desta Lei, o *PROVIME – Programa Viver Melhor*, a fim de atender a demanda em questão. A equipe é composta por psicólogo, assistentes sociais e um médico psiquiatra, sob a coordenação do Núcleo de Acompanhamento de Pessoal da Diretoria de Desenvolvimento Humano da Secretaria Municipal de Administração, mantendo contato com os coordenadores, familiares, Centro de Atenção Psicossocial – CAPS/AD, Comunidades Terapêuticas e a rede de saúde em geral.

Como parte do projeto, o *PROVIME* realiza oficinas com o objetivo de promover discussões sobre aspectos relevantes do comportamento humano, visando desencadear atitudes de motivação para mudança de hábito e assim potencializar ações de prevenção e recuperação da dependência química. Realizam-se, conjuntamente com essas oficinas, atendimentos individuais, visitas domiciliares e acompanhamento de servidores internados para tratamento. São atendidos nesse programa os servidores municipais efetivos tanto pelo encaminhamento por parte da coordenação, quanto pela procura espontânea.¹⁸

Encontramos também o projeto *Fibromialgia*, que é um programa de atendimento ao servidor portador desta patologia que tem contribuído para detectar cada vez mais precocemente os casos da doença entre os servidores públicos municipais. As atividades de prevenção e diagnóstico precoce têm aumentado a

¹⁸ Não foi informado o período de início e duração do projeto.

procura para investigação e encaminhamento para tratamento e consequente melhoria da qualidade de vida do servidor da Prefeitura.

Ainda segundo texto informado pela PMU (2013), o programa é constituído de quatro etapas: conscientização, diagnóstico, tratamento e a prevenção. Identificado o caso suspeito, o servidor começa a receber orientações ainda no consultório, é encaminhado para a rede de saúde para iniciar o diagnóstico e convidado a participar de palestras. Após o diagnóstico, o servidor passa a receber aulas específicas de exercício físico, com instrutor, na academia instalada no Sabiazinho¹⁹.

Para evitar faltas no tratamento, o servidor recebe vale transporte para duas sessões por semana durante seis meses. A participação em palestras preventivas e grupos de apoio psicológico completam as etapas do programa. O servidor que precisa de afastamento médico por mais de uma vez por mês, por causa de dores no corpo, já entra no programa²⁰ e começa a receber orientações para entender a doença e avaliar os sintomas:

A doença tem como característica dor intensa em vários pontos do corpo, principalmente nos tendões e nas articulações. Atinge, em 90% dos casos, mulheres entre 35 e 50 anos e pode estar associada a outras doenças reumatológicas, o que pode confundir o diagnóstico. Os principais sintomas são fadiga, sensação de cansaço logo nas primeiras horas do dia, especialmente ao acordar, falta de disposição e energia, alterações do sono que é pouco reparador, síndrome do cólon irritável, sensibilidade durante a micção, cefaléia, distúrbios emocionais e psicológicos (UBERLÂNDIA, 2013).

Em se tratando de saúde do servidor encontramos o Projeto denominado Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (*CEREST*),²¹ que atua desde 2005 como suporte e prevenção de agravos causados por condições adversas geradas pelo trabalho e atende não somente os servidores municipais, mas toda a população de Uberlândia.

Segundo informações contidas no site da prefeitura de Uberlândia²², esse

¹⁹ A Arena Presidente Tancredo Neves, ou Sabiazinho, como é mais conhecido, é um ginásio multiuso localizado na Zona Leste de Uberlândia, no Triângulo Mineiro, Região Oeste de Minas Gerais. O Ginásio Sabiazinho faz parte do "Complexo Parque do Sabiá" que teve início em 1982 e tem capacidade para oito mil pessoas. Disponível em: <http://www.cbv.com.br/v1/mundials23/sabiazinho.asp>. Acesso em: 06 abr. 2015.

²⁰ Não foi informado o período de início e duração do projeto.

²¹ Mais informações sobre o Cerest podem ser acessadas no site da Prefeitura <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=65&pg=664>. Acesso em: 05 ago. 2014.

²² Disponível em: <http://goo.gl/dZmynD>. Acesso em: 05 ago. 2014.

projeto trabalha em parceria em ações conjuntas com outros órgãos como Ministério Público, Delegacia Regional do Trabalho, sindicatos, INSS, instituições de ensino e pesquisa e com as políticas públicas de saúde SUS, com acompanhamento do Conselho Municipal de Saúde representando a sociedade:

A Vigilância em Saúde do Trabalhador intervém nos fatores determinantes de agravos à saúde dos trabalhadores gerados pelo ambiente de trabalho, condições de trabalho ou pela organização do trabalho (como o trabalho é planejado, estruturado e executado). Visto que a exposição a estes fatores pode levar acidentes de trabalho ou adoecimento. O trabalho de Vigilância em Saúde é feito a partir das notificações de acidentes de trabalho que geram inspeções nas condições de trabalho. Estas inspeções são realizadas por equipe multiprofissional, e geram um relatório com indicativos de intervenção, de ergonomia e organização do trabalho e adequações conforme necessidade detectada. Outra fonte que gera intervenção, são as denúncias individuais ou de representantes de trabalhadores, trabalhadores da saúde/SUS, bem como órgãos oficiais (Ministério Público/Ministério do Trabalho, Delegacia Regional do Trabalho), sindicatos, e pelo SIM – serviço de ouvidoria do município (UBERLÂNDIA, 2015).

No que concerne especificamente à atenção à saúde docente encontramos dois Projetos: um resultado da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e o outro, promovido pela Secretaria de Administração em parceria com o Centro de Estudos e Eventos Psicanalíticos de Uberlândia (CEEPU)²³.

O primeiro, denominado “Cuidando de quem ensina: escuta do sofrimento psíquico dos (as) professores (as)”, faz parte de uma pesquisa coordenada pelas professoras Aparecida Neri de Souza e Márcia de Paula Leite da Unicamp (SP) e teve como finalidade identificar e analisar o trabalho e a saúde de professores (as), no período de 1997 e 2007.

Em Uberlândia, o projeto é responsabilidade do professor Luiz Carlos Avelino objetivando a criação de um espaço dentro da SME, organizado nas dependências do CEMEPE, que oferece aos professores e demais educadores da RME a oportunidade de serem ouvidos e acolhidos em seu sofrimento; amparados nas angústias suscitadas pela atividade educativa que sejam causa de sofrimento psíquico.

²³ Os projetos aqui descritos foram resumidos, mas o texto original foi copiado tal como disponibilizado pela secretária municipal de educação, Professora Gercina Santana Novais e a secretária municipal de administração, Lílían Machado de Sá.

O projeto tem como meta a criação de política de acolhimento, escutando as demandas dos educadores, identificando os problemas, os recursos internos e externos à comunidade, as possíveis soluções, potencializando o uso dos meios materiais e humanos na comunidade escolar. O projeto objetiva, também, contribuir para que os sujeitos atendidos sejam multiplicadores e agentes de trocas de experiências em seu ambiente de trabalho. A adesão ao programa ocorre de maneira espontânea, por meio de linha telefônica disponibilizada de maneira gratuita.

Cada grupo é coordenado por um psicólogo ou estagiário do curso de Psicologia da UFU, que catalisa e fomenta as discussões. Os encaminhamentos para atendimentos psicoterápicos grupais ou individuais (oficinas terapêuticas) são realizados na Clínica de Psicologia da UFU.

Em depoimento veiculado no portal da prefeitura de Uberlândia, a secretária de Educação, Gercina Santana Novais enfatiza:

É um projeto que cuida dos professores, profissionais que também zelam pela sociedade. É preciso dar vozes para esses sujeitos e partimos de um diagnóstico que reconhecemos a urgência de entendermos e contribuirmos com os professores na resolução de suas dificuldades. Tudo que acontece na sociedade tem impactos nas escolas e precisamos nos unir e nos fortalecer.²⁴

Segundo Avelino, os estudantes que vão participar do projeto são voluntários, estão na fase final do curso de Psicologia da UFU e preparados para lidar com as situações que surgirem. Após esta primeira etapa, o programa será analisado e, se for preciso, serão apresentadas propostas de mudanças.

O segundo projeto, denominado *Cine Análise*, foi publicado no diário Oficial em 11 de março de 2014²⁵, com a proposta de diminuir a quantidade de afastamentos por problemas de saúde mental dos profissionais da Educação. A parceria é entre as secretarias de Educação e Administração, juntamente com o Centro de Estudos e Eventos Psicanalíticos de Uberlândia (CEEPU). No edital consta o seguinte texto:

contrato visa capacitação, aperfeiçoamento e promoção da saúde mental dos servidores municipais da Educação (professores,

²⁴ Disponível em: <http://goo.gl/Tf5b9L>. Acesso em: 16 mar. 2015.

²⁵ Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=39>. Acesso em: 16 mar. 2015.

diretores e outros diretamente ligados ao trabalho municipal educativo) em vários espaços de reflexão, dentro de uma proposta de formação continuada» para a aprendizagem emocional, respaldados pelo método, teoria e técnica Psicanalítica sob a coordenação de profissionais da área de psicologia, com formação psicanalítica.

O objeto contratual será composto por 3 (três) atividades sendo a primeira a CINEANÁLISE. Consiste em realizar, mensalmente sessões de cinema com objetivo de capacitar os educadores através da análise dos filmes apresentados. Serão realizados em nove meses (segundo cronograma de atividades) com dia e horário fixo durante a semana. A atividade será restrita à educação (professores, diretores e outros). Os filmes serão previamente escolhidos e farão parte do projeto. Os temas dos filmes estarão vinculados às questões relacionais humanas, próximas a realidade do sistema educacional.

De acordo com este documento, o projeto *Cine Análise* teria início em abril de 2014, com previsão de nove meses de duração, não constando no documento se teve ou terá continuidade.

Diante da análise destes projetos identificamos que, no que tange à prevenção e mesmo suporte aos professores da rede municipal, de maneira contínua e efetiva, não há nenhuma iniciativa que comporte a dimensão ou a preocupação com os motivos de tantos adoecimentos por parte dos docentes. E a nosso ver, se as medidas preventivas são esporádicas e sem continuidade, quiçá medidas de minimização aos impactos causados pelas doenças que já se instalaram e provocaram um número excessivo de afastamentos, ou mesmo as readaptações.

2.5 A normatização do processo de readaptação: um exercício cansativo

No que concerne aos readaptados da Rede Municipal de Uberlândia, a normatização da instituição do processo de readaptação dos servidores municipais conta com vinte e três anos e pouco ou nada se fez para humanizar esse processo ou mesmo promover ações de prevenção e cuidados para a saúde do trabalhador, especialmente para a categoria dos professores.

Entendemos que o processo a que o servidor deve passar até ser declarado oficialmente readaptado é muitas vezes um exercício extremamente cansativo e tende a agravar sempre mais o quadro de doença, pois muitas vezes os trâmites do processo demoram anos para ser concluído.

Nesse espaço de tempo o professor continua exercendo a docência, muitas

vezes sem a mínima condição física e psicológica, o que aumenta o número de atestados e, conseqüentemente, o absenteísmo. Sobre isso encontramos o Decreto nº 13.294/12 que objetiva:

- I - supervisionar a inspeção médica dos servidores da Administração direta, para efeito de admissão, licenças pertinentes, avaliação de estágio probatório, reabilitação/readaptação, aposentadoria e outros fins legais;
 - II - manter o controle de absenteísmo, dirigir e desenvolver estudos junto à equipe da DDH para identificação e eliminação das causas; [...]
- (UBERLÂNDIA, 2012).

Para entender o absenteísmo existem alguns estudos que demonstram suas causas e conseqüências especialmente no setor público. Segundo Silva e Zapolli isso acontece porque:

As causas do absenteísmo podem estar relacionadas ao professor, à escola ou ao órgão central, responsável pela definição de diretrizes e normas operacionais. Problemas de relacionamento no ambiente de trabalho; problemas familiares e sobrecarga de trabalho em função da necessidade de acumular vários empregos; insatisfação quanto à política salarial; descontentamento quanto ao local de trabalho (distância, estrutura física, ambiente em geral, etc); insatisfação quanto à forma de acompanhamento pedagógico; política de benefícios insuficiente; problemas de relacionamento com os colegas, etc., são dos alguns exemplos relacionados ao professor (2009, p. 05).

A partir de dados²⁶ obtidos por meio da Diretoria de Desenvolvimento Humano da Prefeitura de Uberlândia, pesquisados entre os anos de 2005 a 2014, existe um número bastante preocupante de afastamentos de professores para tratamento de problemas de saúde.

De acordo com esclarecimento do órgão, existe a Licença para Tratamento de Saúde (LTS), que são as licenças que não ultrapassam quinze dias. As superiores a esse período ficam sujeitas à perícia médica e o condicionamento do pagamento da remuneração do servidor fica sob a responsabilidade do Instituto de Previdência do Município de Uberlândia (IPREMU) e do INSS. O quadro informado pela DDH foi o seguinte:

²⁶ A secretária de Administração autorizou a disponibilização dos dados via e-mail à pesquisadora no dia 25 de setembro de 2014.

Quadro 1 - Tipos de atestados por ano

Professores	Tipos de Atestado	2005	2006	2007	2008	2009
	Licença para Tratamento de Saúde	15.216	16.619	14.067	16.785	15.650
	Licença Maternidade	8.490	8.395	9.271	9.381	6.819
	Afastamento pelo IPREMU	47.970	66.399	72.314	83.546	92.318
	Licença por Aborto	180	96	128	31	93
	Prorrogação licença Maternidade	0	0	0	0	0
	Total Geral	71.856	91.509	95.780	109.743	114.880

Professores	Tipos de Atestado	2010	2011	2012	2013	2014
	Licença para Tratamento de Saúde	15.566	15.070	16.963	20.664	23.437
	Licença Maternidade	7.456	6.194	9.088	15.539	18.212
	Afastamento pelo IPREMU	104.128	104.630	124.907	145.463	151.199
	Licença por Aborto	217	210	435	363	455
	Prorrogação licença Maternidade	1.430	3.060	3.540	6.423	7.800
	Total Geral	128.797	129.164	154.933	188.452	201.103

Fonte: DDH da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Como se pode constatar é número expressivo se levarmos em conta que a Secretaria de Educação (SME) possui em sua rede 4.119 professores efetivos, o que dá uma média considerável de atestados por ano, sendo que os afastamentos aumentaram em mais de cinquenta por cento, para um contingente de aumento do número de professores que não passou de 214 em 2014.²⁷

Por isso, quando o professor depois desse longo processo consegue se afastar dos afazeres docentes, muitas vezes é um alívio para a angústia que o acometia, pelo menos assim ele pensa, até começar a realizar outras funções que muitas vezes também não o motiva a continuar trabalhando.

Isso porque na contramão dos processos de valorização profissional, os professores tendem a ser menos valorizados a cada ano que passa e no caso dos docentes que se readaptam ainda há o agravante da perda da aposentadoria especial, o que também muitas vezes desencoraja muitos a aceitarem de bom

²⁷ Dado encaminhado via e-mail pelo DDH no dia 31 de julho de 2015.

agrado a readaptação.

Em relação à situação de aposentadoria do professor readaptado, a administração pública tem o entendimento de que ele não tem direito à aposentadoria especial de professor (de 25 anos), porque está afastado da sala de aula, e seu tempo para aposentadoria se prolonga para 30 anos, seguindo a regra geral dos servidores públicos (STF, 2003).

Segundo as leis brasileiras existem duas modalidades de aposentadoria, e no caso dos professores que comprovem tempo exclusivamente em funções de magistério na educação infantil, fundamental e médio, há uma redução de cinco anos.

Quadro 2 - Aposentadoria especial do professor/professora

Sexo	Idade	Tempo/Contribuição
Homem	55	30
Mulher	50	25

Fonte: <http://goo.gl/M0bQpq>. Acesso em: 02 jun. 2013.

A administração pública, no caso dos professores readaptados, preconiza que eles não têm direito à aposentadoria especial por estarem afastados das atividades de docência em sala de aula e por isso a aposentadoria deve ser como dos demais trabalhadores, ou seja, trinta anos.

De acordo com entendimento obtido por meio da Súmula 726 do Superior Tribunal Federal “para efeito de aposentadoria especial de professores, não se computa o tempo de serviço prestado fora da sala de aula”²⁸, ou seja, o professor que não esteja exercendo a atividade docente em sala de aula regular perde o referido benefício, passando ao critério de aposentadoria somente depois de 30 anos de contribuição de previdência, no caso de Uberlândia, o Instituto de Previdência Municipal de Uberlândia (IPREMU).

Nos termos colocados por Pezzuol (2008) podemos entender claramente essa situação do professor readaptado:

²⁸ Súmula 726. Data de Aprovação: Sessão Plenária de 26/11/2003. Fonte de Publicação DJ de 9/12/2003, p. 1; DJ de 10/12/2003, p. 1; DJ de 11/12/2003, p. 1. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=726.NUME.%20NAO%20S.FLSV.&ase=baseSumulas>. Acesso em: 26 set. 2014.

A perda da aposentadoria especial para o professor readaptado é inequívoca, porque é reconhecido que as doenças que atingem o professor, como a exemplo a disfonia está relacionada com as atividades no ambiente de trabalho, [...]. O ambiente laboral pode produzir enfermidades ocupacionais. Podemos classificar o trabalho docente como um trabalho humano, contato direto com as pessoas, e exposição direta com o ambiente de trabalho, e esses fatores propiciam uma relação entre trabalho e saúde com maior exposição a riscos e enfermidades.

Portanto, a perda da aposentadoria especial é mais um problema que os readaptados têm que lidar e que, como mencionado, é fator de retardamento e até de resistência quanto ao processo necessário de readaptação que passam alguns professores.

2.6 Saúde/Doença: as Vivências da Readaptação – um processo de perdas e ganhos

Reiterando o conceito de readaptação, lembramos que ela se aplica ao servidor público acometido de complicações na saúde que o impeça de exercer parte das atribuições da função para a qual ele prestou o concurso, mas que apresenta capacidade profissional para exercer atividades correlatas do mesmo cargo ou outras atividades afins em outro ofício, desde que tenha habilitação técnica exigida em concurso.

No caso do professor da rede municipal de Uberlândia o mesmo deve entregar à DDH a seguinte documentação para se instaurar o processo de readaptação:

- Requerimento do servidor ou da chefia imediata que constatou a inaptidão. Nesta última hipótese deve o processo conter o registro de conhecimento por parte do servidor; (PROTOCOLO)
- Atestados médicos do servidor (AM)
- Memorando Informativo da chefia imediata (MI)
- Encaminhamento da Junta Médica (JUMO)
- Pedido de médico perito (DDH e IPREMU)

Dessa forma, a junta médica procederá a verificação da documentação e observará se as limitações da capacidade física ou mental do professor não o

impedem de exercer/desempenhar parte de suas atribuições dentro do ambiente escolar, ou seja, se pode realizar tarefas que demandem esforço físico com alunos ou sem.

A readaptação do professor será efetivada, então, se o laudo estabelecido pela junta médica concluir que ele está apto a realizar parte de suas funções determinadas em concurso, pois caso contrário, terá que optar pela aposentadoria. Entendemos que readaptar é desviar o professor da função docente, portanto, do cargo que ele se propôs a exercer quando prestou um concurso público, e realocá-lo em outra (s) atividade (s) que não agravará (ao) sua doença, ou seja, adaptá-lo em outro lugar da escola.

No entanto, no decorrer da pesquisa e das conversas com professores, secretárias da Administração Pública e demais servidores, notamos que o poder público enfrenta essa questão como um mero problema burocrático de competência do setor de Recursos Humanos e como um problema gerencial no âmbito das escolas, e não como uma questão de saúde coletiva dos trabalhadores da educação.

Talvez em consequência disto, a avaliação dos professores que é feita pelos médicos da perícia não objetiva levantar a existência de patologias adquiridas no processo de trabalho, mas, sim, saber acerca de sua capacidade laborativa, se têm condições de, mesmo estando doentes, continuarem trabalhando.

De acordo com nosso entendimento, a readaptação acaba por um lado se tornando cômodo para os órgãos públicos, pois reduz o número de afastamentos e licenças médicas deste profissional que estava na ativa e que ao mesmo tempo invisibiliza as doenças que acometem os professores.

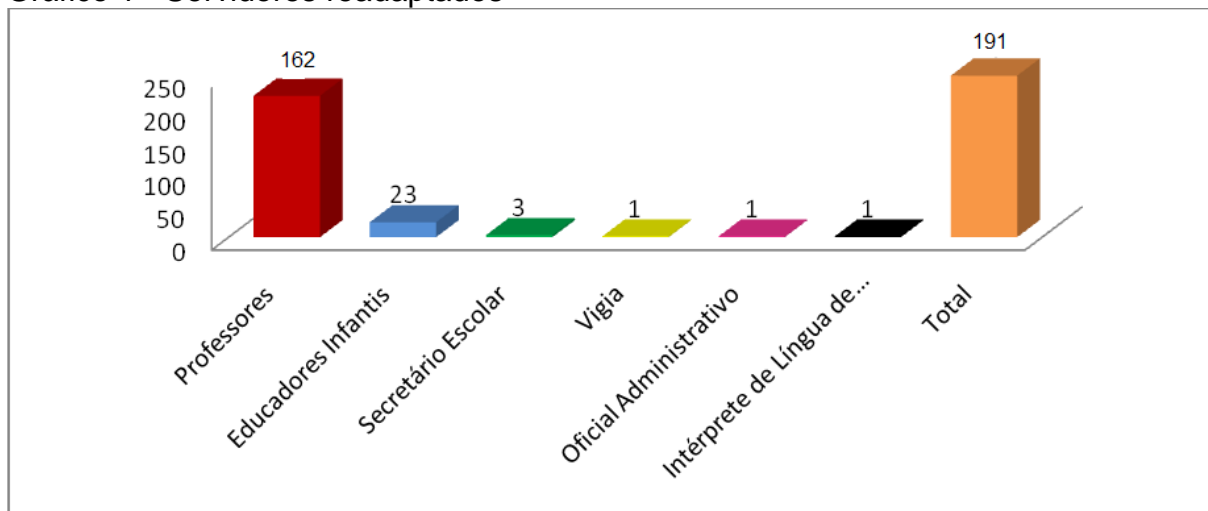
É como se esses profissionais deixassem de fazer parte da massa produtiva, mas de algum modo ainda servem para retroalimentar o sistema com sua "força" de trabalho. Por isso, a indicação da readaptação na mesma função nos remete a um paradoxo, visto que indicá-la na mesma função é um contrassenso que nos parece um artifício criado pelo poder público para manter o professor em exercício, mesmo que fora da sala de aula.

Podemos ser críticos ao enfatizar que a perícia médica "abusa" do recurso da readaptação porque esse procedimento "legal" propicia a realocação dos professores em atividades que, teoricamente, não os prejudicam mais. Por outro lado, esse seria um recurso válido se ocorresse apenas para casos

isolados/individuais e não de caráter coletivo, como pudemos constatar pelo número excessivo de casos nos últimos anos (de 70 no ano de 2004 para 162 em 2014)²⁹, ou seja, quase que duplicou em dez anos.

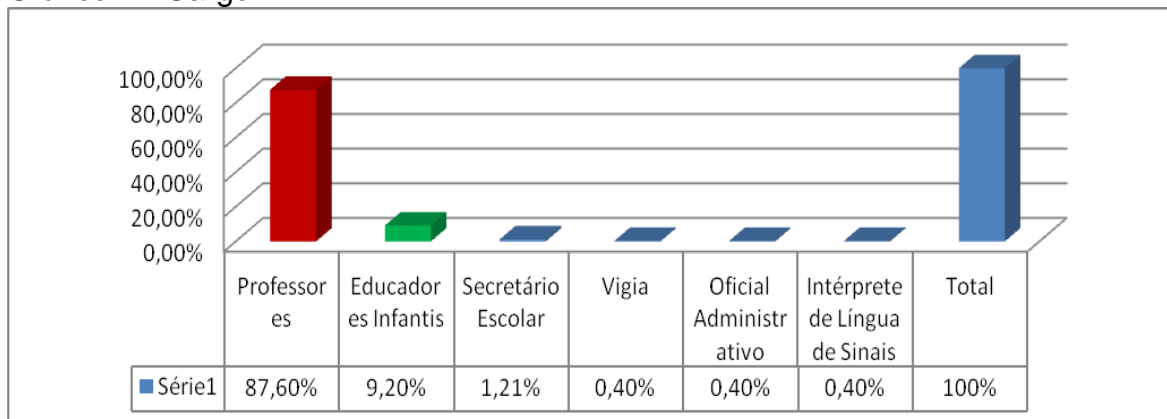
No ano de 2014 o quadro de servidores readaptados³⁰ na SME encontrava-se assim configurado:

Gráfico 1 - Servidores readaptados



Fonte: SME- PMU

Gráfico 2 - Cargo



Fonte: SME- PMU

Portanto, nota-se claramente que a maior porcentagem de readaptados encontra-se na função docente, fato que corrobora as hipóteses sobre a

²⁹ Eu acompanho esses dados desde então, quando iniciei a busca pela pesquisa ora realizada formalmente. Dados obtidos no RH da SME em 2004.

³⁰ Dados disponibilizados pela Diretora de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, Kellen Honorato, via e-mail.

intensificação e desgaste da profissão docente, bem como o fato de serem maioria dentro da SME.

Para delimitar este quadro, buscamos junto à SME/DDH também a quantidade e o rol de atividades que os professores readaptados podem exercer dentro das escolas municipais e o que encontramos foi o seguinte:

Quadro 3 - Restrições X Permissões (Readaptados)

Disciplina	Quantidade	Restrições	Permissões
Pré ao quinto ano	124	<ul style="list-style-type: none"> • regência em sala de aula, inclusive eventualmente; • atividades de recreação; • uso frequente da voz; • subir e descer rampas e escadas frequentemente; monitorar recreio; • confeccionar matriz; escrita manual por longos períodos; • atividades de recreação; • contato com o público; • permanecer em locais tumultuados; • ficar em pé por médios e longos períodos; fazer médias e longas caminhadas; subir e descer escadas; • permanecer em locais com ruídos frequentes e com acúmulo de pessoas.; • aulas de educação física nas quais seja necessário agachar, saltar, correr, ficar em pé ou sentada por tempo prolongado; subir e descer escadas e rampas com frequência; • monitorar recreio. 	<ul style="list-style-type: none"> • aulas individuais e pequenos; biblioteca; confeccionar recursos pedagógicos. • aulas de reforço; aulas de vídeo, • atividades burocráticas e administrativas como mimeografar, confeccionar matriz; • elaboração e projetos e materiais pedagógicos; • coordenar, orientar e avaliar a realização de atividades físicas; atuar na organização de eventos esportivos. • atendimento a pais de alunos e na secretaria.
Matemática	3		
Língua Portuguesa	13		
Ed. Artística	4		
Ciências	6		
Ed. Física	7		
Geografia	2		
História	3		
Total:	162		

Fonte: DDH/ Núcleo de Acompanhamento Pessoal da PMU.

Constatamos, por meio destas informações e, resumidamente colocado

neste quadro, que as prescrições e restrições aos professores readaptados parecem mais um processo de *Control C* e *Control V*³¹ de um servidor para outro, ou seja, não há uma especificação individual das atividades que leve em consideração as diferenças de cada professor e se sua doença é de caráter físico ou mental, fato que demandaria um estudo mais aprofundado da equipe médica para determinar o que cada readaptado pode ou não fazer dentro da escola.

Um dado também interessante que visualizamos neste quadro é a quantidade expressiva de professores readaptados que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em relação aos professores dos anos finais. Mesmo sabendo que eles representam um número maior de servidores da rede municipal, entendemos que há um problema de ordem ocupacional elevando esse contingente.

Os professores que atuam nos anos iniciais têm um contato maior e mais intenso com os alunos por serem responsáveis pela maioria das disciplinas e conteúdos ministrados nesta fase da escolarização. Esse fato se intensifica pelo fato das crianças nesta fase serem mais dependentes física e emocionalmente do professor, fazendo com que seu trabalho se torne mais exaustivo e intensificado diante das demandas do ato de ensinar.

Outra observação também importante que fizemos, por meio da análise do número de professores readaptados, foi que as causas da readaptação e o rol de atribuições/restrições é que 27,16% do contingente de readaptados foram afastados por causa de doenças psicológicas, corroborando os estudos realizados pela professora Hilda Alevato, da Universidade Federal Fluminense, sobre o tema. A professora cita que o estresse e a depressão são cada vez mais comuns entre os docentes brasileiros, a que ela denomina de Síndrome Loco-Neurótica,³²

O segundo maior fator de readaptação na RME é causado por doenças nas cordas vocais (12,34%). Em estudo realizado por Medeiros (2006) fatores como má ventilação e o pó dispersado pelo giz facilita a proliferação de grande quantidade de alérgenos no ar, o que pode comprometer a saúde do aparelho fonador. Cita ainda que, no caso específico dos docentes, os principais fatores agravantes das doenças vocais são: "precária ventilação e limpeza da sala de aula, ruído excessivo ambiental, giz e poeira, salas muito amplas sem acústica adequada, dentre outros"

³¹ Atalhos utilizados em computadores para realizar cópia e colagem de textos ou partes de um texto. Nota da pesquisadora.

³² Artigo publicado na página on-line do jornalista Gilberto Dimenstein. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/gd300301.htm>. Acesso em 06.abr.2015.

(2006, p. 44).

A partir destes dados³³ observamos que a dimensão coletiva/epidemiológica, especialmente dos professores, é que sinaliza a necessidade de mudanças e maior preocupação dos órgãos competentes sobre a organização e as condições de trabalho, ou seja, corrobora a existência de fatores externos e internos que prejudicam a saúde da categoria, estabelecendo assim, o nexo.

Igualmente, de acordo com nosso entendimento o correto é que, se a dimensão acabou se tornando coletiva, não caberia promover somente a readaptação por si só, mas uma adaptação levando em consideração as competências e habilidades do professor em outra função.

Percebemos, no entanto, que os peritos não conhecem a fundo ou não se interessam pela idiossincrasia do trabalho realizado pelos professores. Não têm também a dimensão do exercício da docência nos ambientes escolares hoje em dia e prescrevem a readaptação em função de limitações físicas, não levando a termo os fatores que desencadeiam esse processo. Por outro lado, não conseguimos visualizar se este é realmente o único meio que os peritos dispõem para lidar com esse problema.

Em conversa informal com uma perita médica (que não quis formalizar a entrevista), ela disse o seguinte: "o que falta é um maior interesse da divisão (DDH) em realmente promover uma política de atenção maior ao servidor que adoecer, focando mais nas causas do que nos sintomas". Então, o que percebemos é que esses profissionais não querem se envolver em um problema que, na realidade, compete a todas as secretarias responsáveis, quais sejam: Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação, Secretaria de Administração e à Divisão de Desenvolvimento Humano.

Diante de todo conturbado processo de readaptação, o professor volta para sua unidade de trabalho (quando há a vaga, pois ele perde a lotação quando se readapta), o gestor tende a lidar com esse profissional como mais um problema para a escola, pois terá de "arranjar" outra função de acordo com o laudo prescrito e lidar com as constantes faltas que possivelmente o readaptado terá em função de adoecimentos e tratamentos, algumas vezes por longos períodos durante o ano letivo, isto é, não podem contar com o servidor para um trabalho contínuo dentro do

³³ Dados disponibilizados pela diretora de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, Kellen Honorato, via e-mail.

ambiente escolar.

No que concerne ao expediente do gestor escolar em direcionar o professor readaptado para as atividades que ele poderá realizar deverá levar em consideração o rol de atribuições que o DDH enviou, juntamente com o laudo médico do servidor. De acordo com fluxograma disponibilizado pela Secretaria de Educação, a maior parte dos readaptados, ao retornarem para as escolas, têm como prescrição de atividades aulas individuais, aulas em pequenos grupos de alunos, confecção de materiais pedagógicos e atividades em biblioteca.

Em suma, a readaptação é, na verdade, um remendo: as outras atividades determinadas pelo DDH para exercício no ambiente escolar são um remendo, a readaptação oficial é um remendo e na escola é realizado outro remendo para que o professor continue trabalhando.

Portanto, a realidade é que a readaptação acaba transformando-se em uma colcha de retalhos que mais descobre do que cobre a possibilidade do professor exercer um trabalho digno e coerente com suas atribuições.

CAPÍTULO 3

O Ser (Estar) professor - histórias atravessadas pela readaptação

A história é êmula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro.
(Miguel de Cervantes)

A última parte desta dissertação configura-se um espaço importante de análise por prescindir a escuta das vozes dos professores readaptados, do relato de suas experiências e também espaço de interpretação das vivências auscultadas por meio dos depoimentos.

Então, depois de discutidos alguns aspectos relativos à profissão docente, contextualizados sob a ótica da teoria social nos capítulos anteriores, entendemos que as políticas públicas educacionais não podem mais esconder por debaixo do tapete a situação de adoecimento dos professores e que a readaptação comprovadamente interfere no andamento pedagógico/administrativo e na vida pessoal e profissional dos demais profissionais das escolas públicas.

Por isso, escutamos e vivenciamos o contexto de trabalho de alguns desses sujeitos readaptados e estes nos revelaram histórias de vida que descortinaram aspectos significativos da identidade docente, muitas vezes negligenciadas pelo Sistema que culpabiliza, “suga” e depois “encosta” o profissional da educação à mercê de sua própria condição de doença.

Neste capítulo, portanto, dialogamos com os professores readaptados da RME, embasados em Portelli, no que diz respeito às narrativas e perspectivas metodológicas de entrevistas orais.

3.1 Vivências e arranjos do Ser readaptado

Na Rede Municipal de Uberlândia os professores readaptados estão presentes em 83³⁴ das 117 escolas municipais, estando inseridos, portanto, em aproximadamente 71% do quantitativo das unidades escolares. Como explicitado anteriormente, isso configura-se para nós um problema de cunho coletivo, pois nos

³⁴

Dados informados via e-mail pela Diretora de RH da SME, Kelen Honoratto.

faz pensar que há sim uma necessidade muito grande de um olhar mais apurado dos órgãos de saúde pública da esfera municipal sobre o problema.

As vivências e o modo como o professor readaptado realiza seu trabalho dentro destas escolas foram apresentadas por meio dos dados coletados na pesquisa de campo, que consistiram na realização de entrevistas semi-estruturadas com oito professoras readaptadas RME.

Para perfilar, e posteriormente categorizar as respostas das entrevistadas, foi realizado um roteiro com perguntas abertas (que se encontra no Apêndice desta dissertação) que serviram de parâmetro para as conversas. Estas tiveram como objetivo apreender as vivências e sentimentos do professor readaptado, e ao mesmo tempo, estabelecer maior aproximação entre nós e estes sujeitos para auxiliar no reconhecimento de indicadores que se alinhassem aos problemas/hipóteses da pesquisa.

Entendemos também, que as narrativas tecidas pela memória de fatos e problemas alvos das perguntas foram essenciais, pois foram nas respostas que se presentificaram os fatos históricos, além de sonhos, desejos, ilusões e até mesmo os esquecimentos inferidos nas pausas e digressões de alguns entrevistados.

Por meio dos relatos, da experiência viva e latente da história de vida e de adoecimento dos professores readaptados se descortinaram sonhos, mágoas e desesperanças destes profissionais que aquém de suas vontades, "são" professores, mas não "estão" professores. Portanto, narrar sua própria história é uma forma também importante de atribuição de sentido à vida, numa performance de autoconhecimento.

3.2 Subjetividades em questão: as narrativas e percepções de quem escuta

Para que fôssemos o mais fiel possível na transcrição/transmissão das histórias dos professores readaptados trabalhamos a percepção e a sensibilidade para fazer dos relatos orais um campo aberto em que pudéssemos apreender as questões do afeto, das subjetividades inerentes à condição humana e sua existência. Os relatos orais, portanto, desnudam "o substrato de suas cenas e as costuras de seu tecido celebram transformações como condicionantes da realidade vital. Adestram a sua polifonia, murmuram a sua historicidade" (FERREIRA; GROSSI, 2002, p. 47).

Entendemos que as subjetividades impregnadas no fazer desses readaptados perpetuaram as lembranças, as experiências e os saberes que eles se dispuseram a compartilhar com os demais e dessa maneira puderam contribuir para o conhecimento vivido muito mais fértil, dinâmico e absoluto de situações, que de outra forma, não conheceríamos se não fosse por meio desse contingente.

Recorremos então à história oral na perspectiva de Portelli (1997, p. 35) e a partir dele postulamos a importância dessa metodologia:

[...] os documentos de história oral são sempre os resultados de um relacionamento, de um projeto compartilhado no qual ambos, o entrevistador e o entrevistado, são envolvidos, mesmo se não harmoniosamente. E também que o testemunho oral, nunca é igual duas vezes. Assim podemos entender o que faz a história oral diferente, seria que a o texto uma forma estável, que não pode ser apenas interpretado. Já a perspectiva das fontes orais 'depende' largamente do que os entrevistadores põem em termos das questões, diálogos e relações pessoais.

Ao colocar em foco as subjetividades dos sujeitos participantes – procuramos perceber suas percepções e sentimentos em relação ao trabalho que se configura hoje muitas vezes totalmente estranho e diverso do que outrora era realizado dentro da sala de aula.

Compreendemos que as relações no contexto escolar e seu cotidiano são impregnados de elementos subjetivos até então poucos estudados e ouvir o que perpassa no âmbito dessas relações pode servir para se promover novos olhares sobre a profissão docente e seu importante e necessário personagem: o professor.

Nesse âmbito, Portelli contribui mais expressivamente ao tratar do trabalho e das experiências advindas dele:

A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados (1996, p. 60).

Ao atribuir significados, mais do que a eventos, a história oral nos deu margem à imaginação e ao simbolismo, pois possibilitou o estudo da vida social dos readaptados em consonância com a cotidianidade evidenciada na história de cada

um.

Ao buscarmos na história oral um referente metodológico para ouvir as histórias atravessadas pela readaptação funcional das professoras selecionadas nesta pesquisa, foi possível ver além dos entes alusivos ao mesmo grupo profissional, ou seja, fizemos uma reflexão sobre o trabalho desses profissionais após a readaptação. As narrativas, com maior ou menor objetividade, expressaram as histórias que foram vividas pelos membros do grupo estudados, além de exprimir as sensações e impressões da pesquisadora/historiadora sobre o elemento narrado.

Pelos motivos ora elencados, a necessidade de escuta dos sujeitos por meio das entrevistas tornou-se elemento preponderante ao consideramos que história é feita por homens e mulheres atravessados por sonhos, sentimentos, emoções, vivências e desejos que constituem as idiossincrasias do ser humano.

3.3 Histórias arranjadas num cotidiano de perdas e ganhos

A readaptação funcional, sem dúvida, é um tipo de arranjo que as instâncias públicas têm para “reaproveitar” o servidor, sem ter que afastá-lo definitivamente em processo de aposentadoria. Entendemos, como já exposto, que isso seria um benefício para o docente se pensássemos somente na dimensão individual deste mecanismo. No entanto, sabemos que o que está em jogo já se encontra dimensionado numa esfera que demanda cuidados em âmbito coletivo por envolver um quantitativo muito expressivo dos servidores da educação municipal.

Para nós, a readaptação, como um processo institucional, sustenta-se tecnicamente na tradição da medicina do trabalho e do serviço social de cunho funcionalista que, por sua vez, ancora-se na égide da adaptação do indivíduo ao meio a que está inserido, no nosso caso, às instituições escolares.

As escolas municipais, onde se encontram as professoras readaptadas, e que constituíram os sujeitos deste estudo, trabalham na zona urbana da cidade, construídas no fim da década de 80 e anos 90 quando houve uma grande expansão da rede municipal de Uberlândia e, conseqüentemente, quando ocorreu a ampliação do corpo docente/administrativo da RME.

Configura-se fator para esse aumento de mão-de-obra profissional a necessidade do município de ampliação de vagas para atender a clientela oriunda da expansão populacional ocorrida nesta época, pois segundo Leão (2005), “de

5.000 vagas existentes em 1988, a rede deu um salto para 13.000 vagas em 1991 e 50.000 em 1992, equivalente a um salto de 1000% em quatro anos” (LEÃO, 2005, p. 72). Como observadores desse redimensionamento da RME, pudemos acompanhar o aumento do número de profissionais que atendem à educação como merendeiras, Auxiliares de Serviços Gerais, pedagogos e professores.

Essa demanda por profissionais, e toda transformação física ocorrida na rede, fez parte do contexto presente na redemocratização do país e esteve intimamente ligada à conjuntura de precariedade da educação vigente, até então empurrada para debaixo do tapete pelo Regime Militar nas décadas passadas.

Em uma época em que mudanças significativas aconteciam no quadro da educação nacional, orquestradas pelas exigências advindas do Banco Mundial para concessão de empréstimos financeiros, a RME possuía em 1990, 31 escolas que atendiam 6.879 alunos, perfazendo um total de 47,8% destas matrículas concentradas na educação pré-escolar e 52,2% no ensino fundamental (VIEIRA; FONSECA, 2000), chegando a 56 mil em 2013³⁵.

Nesse cenário que se configurou a partir dos anos de noventa até hoje é que se estabeleceu o contexto de trabalho e produção de ensino e aprendizagem a que estão colocados os sujeitos deste estudo.

Assim, nas histórias relatadas nas entrevistas procuramos ser o mais fiel possível às nuances apresentadas nas falas e silêncios estabelecidos nas conversas. Para isso, categorizamos e colocamos as perguntas que direcionaram as entrevistas no corpo deste capítulo.

Nesta lógica, para dar visibilidade às professoras da pesquisa realçamos que fizemos uso das entrevistas sem, no entanto, expor seus nomes. Optamos por colocar pseudônimos aleatórios às participantes, pois entendemos que a simples numeração (professor 1, professor 2, etc.), ao invés de nomenclatura, desqualificaria e tornaria muito impessoal as entrevistadas diante da importância das mesmas no contexto dessa dissertação.

Sendo assim, os nomes escolhidos foram: Sara, Flávia, Sheila, Fernanda, Malu, Luna, Mara e Valéria³⁶. De início acoplamos dois argumentos que

³⁵ Portal da Prefeitura de Uberlândia. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/print.php?id=6337>. Acesso em: 15 jun. 2015.

³⁶ As entrevistas com essas professoras foram realizadas nas seguintes datas:
Luna: 18 de setembro de 2014
Fernanda: 25 fevereiro de 2015

consideramos próximos, por estabelecer o tempo/quantidade de anos trabalhados na educação e os fatores considerados relevantes no processo que levaram as professoras a se readaptarem e que serviram de parâmetro para início e término das entrevistas e que ficaram assim estabelecidas: Pergunta 1: *Há quanto tempo exerce a profissão docente? No total desse tempo, há quantos anos você está fora da sala de aula por causa da readaptação?* Pergunta 2: *Para você, quais fatores apresentados no quadro são geradores de doenças?*

A despeito da pergunta 1, (quadro 4) fizemos a interseção das análises no decorrer desta seção.

3.4 O tempo empreendido na educação

Quadro 4 - Tempo exercido na função e na readaptação

PROFESSOR/IDADE APROXIMADA	TEMPO DE TRABALHO	TEMPO READAPTADO
Sara - 64 anos	30 anos	12
Flávia – 45 anos	25 anos	17
Sheila – 54 anos	25	8 anos
Fernanda - 44 anos	22 anos	1 ano e meio
Malu - 50 anos	26 anos	3 anos
Luna - 50 anos	22 anos	3 anos
Mara – 51 anos	26 anos	1 ano
Valéria – 49 anos	25 anos	19 anos

Fonte: Dados da pesquisa

A indagação do tempo do exercício da profissão docente e a quantidade de cargos³⁷ de cada uma se configuraram importantes no sentido de entendermos a

Sheila: 18 junho de 2014

Sara: 03 outubro de 2013

Malu: 22 de novembro de 2014

Valéria: 28 de fevereiro de 2015

Mara: 23 de março de 2015

Flávia: 15 de outubro de 2014

³⁷ Na prefeitura de Uberlândia o professor que leciona do primeiro ao nono ano cumpre uma jornada semanal de 16 horas com alunos e 4 em atividades denominadas de Módulo II, destinada à formação continuada e outras atividades inerentes ao cargo, assim definida na Instrução Normativa 001/2014:

Art. 2º: Para os fins desta Instrução Normativa, considera-se que:

I – a jornada de 20 (vinte) horas equivale a 24 (vinte e quatro) módulos, com duração de 50 minutos cada, que será organizada da seguinte forma:

a) Módulo I: é a carga horária correspondente a 2/3 (dois terços) da jornada semanal, ou 16(dezesseis)

centralidade que o trabalho tem na vida dos trabalhadores docentes, visto que das oito professoras entrevistadas, seis possuem ou já possuíram duas frentes de trabalho concomitantemente, realidade que se faz presente, notadamente, nas escolas de todo país.

A necessidade de ter dois cargos, muitas vezes em escolas e redes diferentes, implica em uma “ginástica” muito grande para compatibilizar as prescrições do trabalho pedagógico em cada unidade escolar e, por causa disto os professores estão sempre sujeitos a diferentes gerências de gestão, políticas educacionais e até de clientelas de alunos. Sobre isso Sara declarou: “trabalho há 30 anos, levando em consideração que já fui proprietária de uma escola particular e muitas substituições em escolas particulares [...] mais um período que fui concursada no Estado e posteriormente no Município ” (depoimento prestado em 03 out. 2013, 64 anos).

A ampliação da jornada de trabalho dentro das escolas, mais as atividades inerentes ao mundo feminino, quais sejam organizar e administrar o fazer doméstico, ocupam mais de doze horas do tempo do professor, somando-se ainda a estas horas o tempo de deslocamento entre casa/escola.

E mesmo assim, ouvimos de todos os professores que o tempo é quase sempre insuficiente para realizar todas as atividades, tendo-se a sensação de que “falta sempre alguma coisa” (SARA, 64 anos, depoimento prestado em 03 out. 2013) e de forma resumida, estas foram as queixas dos professores ouvidos nas entrevistas, conforme se pode observar:

Há uma pressão muito grande por resultados e as avaliações internas e externas nos consomem física e emocionalmente.
O intervalo entre um trabalho e outro é muito apertado... o fôlego em junho já não é mais o mesmo...
Tem dias que não dá tempo de almoçar, tenho que ir direto para a outra escola.
Nem mesmo na hora do recreio temos sossego... é um tal de dar recado daqui, recado dali (falando dos gestores), sem contar a barulheira que é a sala (dos professores). (SARA, 64 anos, depoimento prestado em 03 out. 2013).

módulos, destinada ao professor na regência de turma, com aluno;

Módulo II: é a carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal, ou 8 (oito) módulos, destinada ao professor regente de turma, para formação continuada, preparação de aulas, elaboração das aulas e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua atuação.

Disponível em: www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b.../12716.pdf. Acesso em: 17 jun. 2015.

“Fica sempre a sensação que o tempo nunca é suficiente e este sentimento consome e corrói nosso ideal de, pelo menos sobreviver” (VALÉRIA, 49 anos, depoimento prestado em 28 fev. 2015). Assim, as especificidades do trabalho do professor nos fazem pensar na necessidade de um olhar mais apurado sobre as condições em que seu trabalho é realizado, bem como as subjetividades a ele inerentes.

Ademais, de acordo com as peculiaridades do ofício docente e a jornada determinada em lei, há sempre um extrapolar de limites do tempo/espço entre as atividades a serem realizadas. Isso acontece em consequência de variáveis que vão além das prescrições inerentes ao meio educacional, como o número de alunos em sala sempre além do ideal, em espaço também incompatível, as péssimas condições de trabalho (acústica inadequada - ruídos excessivos em todos os ambientes - falta de material didático, mobiliário inapropriado, falta de alimentação decente), tempo insuficiente, indisciplina, má gestão das escolas, etc.

“Minha vida se resume a dar aula, pensar no que vou dar em aula e em como ministrar minha aula... o resto eu passo tentando viver...” (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

Igualmente, verificamos que o professor se equilibra (ou tenta) e se consome em uma constante manobra diária, sugado pelo Sistema Educacional, em função do excesso de atividades, do tempo empreendido entre escola e o lar, do cansaço físico e mental que vão se acumulando e isso, conseqüentemente, gera a sobrecarga que enfraquece a saúde do docente.

Por um lado, o aumento da carga de trabalho, associada talvez a outros fatores psicoemocionais, produziram custos à saúde, percebidos nas narrativas/relatos no que tange a: desmotivação para o lazer, dores generalizadas, estresse, depressão, insatisfação com as relações dentro da escola, cansaço, labirintite, insônia, alergias, problemas nas cordas vocais e irritabilidade.

Por outro, proceder a uma avaliação de cada um dos professores ouvidos sobre as condições de trabalho e às pressões advindas do ambiente escolar por si só não dão conta de explicitar a soma destes efeitos que geram a sobrecarga, pois se faz necessário considerar as idiosincrasias, as características físicas e psíquicas, bem como a história de vida de cada um, visto que devemos considerar que há diferentes respostas para uma mesma pergunta, mesmo que seja em um mesmo grupo socioeconômico e cultural (BIBEAU, 1994).

3.4.1 Fatores internos e externos (co) responsáveis pela readaptação

As alternativas apresentadas no quadro 5 a seguir delinea bem a situação e as impressões que os professores readaptados têm sobre fatores internos e externos que caminham juntos sobre a esteira do adoecimento, instigando-nos a pensar sobre os problemas que circulam e permeiam o ambiente escolar. Reiterando que a formulada foi a seguinte: *Para você, quais fatores são geradores de doenças?*

Quadro 5 - Fatores gerados de doenças

EXTERNOS	INTERNOS
Falta de condições de trabalho adequadas	Insatisfação profissional
Relações interpessoais	Desilusão com o ambiente de trabalho
Baixos salários	Incapacidade de promover mudanças no ambiente escolar
Desmotivação em progredir na carreira	Depressão
Sobrecarga de trabalho	Problemas familiares

Fonte: Dados da pesquisa.

Optamos por fazer, de forma dirigida e fechada, essa primeira parte das perguntas que abordam os fatores que os professores consideram como relevantes para o processo de adoecimento e adiante perguntamos, de forma livre, os motivos que também são desencadeadores de doenças ocupacionais.

De acordo com as alternativas propostas acima, as professoras entrevistadas responderam da seguinte forma:

As relações interpessoais, eu colocaria em primeiro lugar, mas tudo isso entra. Acho que se consegue fazer um bom trabalho de relações interpessoais, você consegue ter motivação pra esse resto aqui, entende? Porque a gente não consegue fazer greve? Porque a gente não consegue se organizar, montar um plano de ação. Também, as escolas têm uma rotatividade muito grande, não segue uma sequência no trabalho. Um professor está aqui hoje amanhã está em

outro lugar totalmente diferente. Precisamos primeiro nos organizar. Eu até escrevi um Projeto para um Novo Gestor. Está no papel. É nada mais do que organizar o trabalho a curto, a médio e a longo prazo. É entender esse século e a linguagem usada pelo adolescente. Muitas vezes inverte esse papel, ao invés da Secretaria viver em função da Escola, a escola vive em função da Secretaria. Chega a ser cômodo, olha é a Secretaria que está mandando. Falta planejamento. Já os internos, não sei. Mas essa questão de problemas familiares está tão séria desemboca tudo na escola. A escola não vai resolver os problemas das famílias, mas ela precisa elaborar projetos pra participar e contribuir de certa forma com as famílias. A começar pela vida das famílias dos funcionários. Insatisfação, desilusão, incapacidade de promover mudanças. É muita burocracia. Você se esbarra em muitas barreiras. É professor que reclama por causa de barulho, menino que estava de castigo e vai fazer parte do projeto. E isso tudo leva a depressão (SARA, 64 anos, depoimento prestado em 03 out. 2013).

Incapacidade de promover mudanças no ambiente de trabalho; desilusão com o ambiente, falta de condições adequadas e sobrecarga de trabalho. Problemas familiares todos têm, então toda a sociedade deveria adoecer um tempo da sua vida e insatisfação profissional eu atribuo a que eu peguei. Adoecer e não poder contar com a minha empresa. Por exemplo, num momento de crise que você precisa tomar remédio que às vezes você não conseguia nem sair de uma cama, você se sente limitado, apesar do seu médico assistente prescrever o seu afastamento. Eles te fazem andar o tempo a procura de alguma coisa, parecendo que você está mentindo. Não te dão tempo hábil pra você sarar. Não nos dão condição para que possa repousar e fazer o tratamento específico. No meu caso quando eu adoeci não sabiam disso. Quando procurei um médico já era incapaz de ter a cura. Eu comecei a sentir os problemas por um ano. Seis meses para me adaptar melhor. Mas depois de seis meses a um ano, eles queriam me colocar como bibliotecária, telefonista e até como porteira. Até eu aceitar um lugar que eu visse que pelo menos fosse digno, levou um ano (FLÁVIA, 45 anos, depoimento prestado em 15 out. 2014).

Relações interpessoais. Baixo salário eu não diria porque não acho que seja dinheiro que vai trazer bem-estar, não. Desmotivação em progredir na carreira gera outra porque ela está assim porque não escolheu a coisa certa. Sobrecarga de trabalho, esse tempo que fiquei afastada e hoje minha carga está menor, quanto menos você fica sem serviço mais problema te traz. Isso é claro, se eu tiver resposta do meu aluno, se eu me sentir produtiva me sinto mais realizada. Problemas familiares, depressão, insatisfação profissional. A pessoa não vai ter força pra provocar mudança porque está insatisfeita. Eu marcaria todos como fatores de doenças (SHEILA, 54 anos, depoimento prestado em 18 jun. 2014).

Olhando assim seria tudo, mas depende... principalmente na escola as relações interpessoais, um superior (não as meninas da direção) desconfiar do seu trabalho, o que você está desenvolvendo, se é certo ou não, interferir no seu trabalho pedagógico em sala de aula,

sem sua permissão, pegar caderno de menino pra ver. São relações de falta de respeito mesmo com você enquanto profissional. Eu quando estava nos quartos e quintos anos passei por essa situação... antes de ir pros primeiros anos. Eu acho que é um dos fatores que acaba te colocando pra baixo, te desmotivando. Aqui sobrecarga de trabalho ficou muito amplo.

Sobrecarga com o trabalho docente mesmo?

A gente leva muita coisa pra casa, já trabalhei muito dois períodos. Só quando há parcerias e ajuda dentro da escola facilita, quando a gente abria a escola para os amigos da escola, lembra? Acaba que diminui da sobrecarga, mas quando isso não é possível, não tem jeito a gente leva muita coisa pra casa, principalmente quando a gente trabalha com as avaliações.

Mas o dia-a-dia da sala de aula, você acha que o professor... essa sobrecarga pode fazer com ele adoça?

Pode ser que sim, com o tempo, mas assim ó, a sobrecarga de trabalho, mais a cobrança do dia-a-dia, cada situação uma situação. A gente se cobra muito, a gente que leva a coisa muito a sério. Eu acredito que a maioria dos professores, dos profissionais, principalmente aqui do L. T. sempre buscam assim a excelência, o melhor mesmo. Então quando se sobrecarregam, é claro que isso gera um desgaste. Não sei se o salário seria, mas... se você pudesse trabalhar menos ficaria menos sobrecarregada, uma coisa leva à outra. Se você for bem remunerada, vai trabalhar um turno só, não vai precisar trabalhar em outra empresa, nem dobrar turno e assim levará uma carga de trabalho menor pra casa, mais laser.

E os internos?

Acho que a depressão, no caso relacionada a mim e problemas familiares em geral, não só meu... dos alunos de tudo. Eu acho que dos alunos que a gente acaba trazendo pra casa e pessoais, também, porque por mais que você separa as coisas (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

Todos os fatores internos e externos contribuem (MALU, 50 anos, depoimento prestado em 22 nov. 2014).

Por causa da minha artrose, tinha que ter uma cadeira pra mim

Ah a ergonomia...

Não tem... Agora eu não desmotivo minha carreira de jeito nenhum, desmotivo não porque o que é o que eu quis fazer. Agora a sobrecarga de trabalho tem muitos fatores, a gente tem que fazer o que pode né...

Mas quando você estava em sala de aula?

Ah aí sim...

Internos?

Ah, depressão e problemas familiares né? Por mais que vc queira não demonstrar, mas você demonstra, só da gente desabafar, falar com alguém ajuda né?

Você passou a ver sentido no seu trabalho na biblioteca? Você acha que o trabalho é menos valorizado?

Pra mim ele é valorizado, agora num sei se pros colegas é valorizado, mas eu valorizo meu trabalho... eu pensava que eu não daria conta de fazer nem esse trabalho... eu evito de ficar em casa... eu ficar em casa sozinha, o trabalho tem o sentido de melhorar a minha vida (LUNA, 50 anos, depoimento prestado em 18 set. 2014).

Agora como professor de ciências em readaptação, vejo, mas porque a diretora da escola que trabalho, me deu liberdade de elaborar um projeto que almejava, desde quando estava em sala de aula, e por esse motivo, não tinha como implantá-lo. Mas muitos professores em readaptação podem não ter a mesma sorte e podem estar insatisfeitos e mais doentes ainda. Dentro da equipe do DDH, não existe um pedagogo para ouvir o professor. Sabia que estes tantos anos de profissão, ninguém, nem Estado, nem Município olhou meu currículo, não sabe da minha capacidade profissional, da minha formação extracurricular (cursos, seminários, subárea de preferência, apresentação de trabalhos, pesquisa, etc.) Tem profissional por aí que tem muito o que oferecer ao município, em conhecimento e prática e está desperdiçado. vai aposentar e/ou morrer sem ter sido aproveitado adequadamente pelo serviço público.

Os FATORES EXTERNOS E INTERNOS, eu... hum...marcaria todos os itens. Mas eu poderia colocar em ordem de importância, no sentido daquele que mais promove, ao que menos promove o aparecimento de doenças ocupacionais:

FATORES EXTERNOS ficaria assim a numeração (de cima para baixo): 1,5,3,4,2; e INTERNOS (idem): 4,2,1,3,5. (MARA, 51 anos, depoimento prestado em 23 mar. 2015).

São os que citei acima, sobrecarga de trabalho (a maioria trabalha em dois turnos e muitas vezes em diferentes escolas) desvalorização profissional e salarial, desmotivação perante as políticas públicas que não visam a realidade vivenciadas no contexto escolar atualmente, as relações interpessoais dentro da instituição(gestores, funcionários, alunos, pais) e com a própria a Secretaria de Educação (VALÉRIA, 49 anos, depoimento prestado em 28 fev. 2015).

Diante deste rol de fatores/problemas que podem interferir e desestabilizar a saúde do professor notamos a dificuldade das entrevistadas em apontar uma só causa que pudesse gerar adoecimento. Desse modo, há que se concordar que há sim um mal-estar disseminado e profundo que desestabiliza as forças produtivas do docente, levando ao comprometimento de seu rendimento profissional.

Contraproducentemente existe um choque entre o que o professor idealiza e as reais condições que ele encontra dentro das escolas públicas e isso se traduz em discursos disseminados e aceitos como verdades permeadas de mágoas, ressentimentos e desejos de mudanças nem sempre ao alcance de suas condições físicas e emocionais.

Isso somente corrobora com nossa hipótese de que existem sim causas sociais que maquiagem a realidade do trabalho e se tornam sintomas claros de desilusão com o trabalho, a falta de condições adequadas de trabalho, desvalorização e desmotivação em progredir na carreira, evidenciado assim nas

falas das professoras: “Porque a gente não consegue fazer greve? Porque a gente não consegue se organizar, montar um plano de ação”? (SARA, 64 anos, depoimento prestado em 03 out. 2013). “Há uma desmotivação perante as políticas públicas que não visam a realidade vivenciadas no contexto escolar atualmente”. (MARA, 51 anos, depoimento prestado em 23 mar. 2015).

Em primeiro plano, observamos que dois itens tiveram maior importância para entrevistados, quais foram: as relações interpessoais (fator externo) e a depressão (fator interno). Da primeira, podemos inferir que constitui a base de toda convivência, harmoniosa ou não, em qualquer meio a que estamos inseridos. E na escola não é diferente, pois a maior parte do tempo estamos nos relacionando com alguém, sejam alunos, gestores, colegas e pais de alunos.

Depreende-se dos estudos de Mosquera e Stobäus (2004, p. 92) que “grande parte dos problemas que as pessoas têm provêm de sua própria pessoa ou da relação que estabelece com as outras pessoas”. Por isso, é importante em qualquer relacionamento o resguardo do respeito e da compreensão de que as pessoas são diferentes uma das outras, portanto, pensam e agem, na maior parte do tempo, diferentemente do que gostaríamos.

Na escola, notamos que a interação entre professores, gestores e demais membros da comunidade gira em torno das relações de poder e tem um papel primordial na efetivação de uma relação sadia entre os pares. Se o professor se sente apoiado e resguardado diante de seus procedimentos educativos, ele tende a se harmonizar melhor com os seus alunos e, conseqüentemente, consegue gerir melhor seu espaço de trabalho, ou seja, a sala de aula.

Por outro lado, se a interação com os gestores ou com colegas se fragmenta e se estabelece de forma insatisfatória para um dos envolvidos, a corda do respeito e da afetividade se rompe. É assim que se colocou a professora Fernanda diante da relação com os colegas:

[...] principalmente na escola as relações interpessoais, um superior (não as meninas da direção) desconfiar do seu trabalho, o que você está desenvolvendo, se é certo ou não, interferir no seu trabalho pedagógico em sala de aula, sem sua permissão, pegar caderno de menino pra ver. São relações de falta de respeito mesmo com você enquanto profissional. Eu quando estava nos quartos e quintos anos passei por essa situação... antes de ir pros primeiros anos. Eu acho que é um dos fatores que acaba te colocando pra baixo, te

desmotivando (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

Inferimos, a partir deste depoimento que as relações de poder também se estabelecem entre os professores e seus superiores na medida em que as hierarquias, as atividades curriculares e as regras estabelecidas para manter a “ordem” e todo aparato burocrático (definido em regimentos e estatutos) é que mantém e direcionam as interações dentro do ambiente escolar.

As relações, muitas vezes conflituosas, existem veladamente nos grupos que se formam: às vezes definidas por afinidades ajustadas nas “panelinhas” das disciplinas, por anos que lecionam ou mesmo por empatia – o que gera um burburinho de uns falando dos outros, denegrindo ou mesmo competindo para mostrar melhores resultados.

Ao mesmo tempo, as dissonâncias ocorrem e são inerentes às relações de trabalho em que, como os demais trabalhadores, o professor também vende sua força para retroalimentar a burocracia e responder às pressões advindas das avaliações externas – Prova Brasil, Simave (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) e outras, a pressão por resultados e a pressão material – salários, quantidades de aula, jornada dupla e etc.

Portanto, os sentimentos de desconfiança, de apatia e do desrespeito para com o trabalho acabam por desmotivar e nutrir o mal-estar docente, de diferentes formas e em diferentes dimensões.

Quanto à depressão, já sinalizamos anteriormente que tem sido motivo de grande preocupação por parte dos gestores da educação em todo país, mas muito pouco se tem notícia de ações de prevenção e tratamento adequado para os professores que apresentam este tipo de patologia que está cada vez mais presente na sociedade moderna e pode até ser considerada reflexo das pressões sociais.

As professoras Fernanda, Sara, Mara e Valéria mencionaram que problemas pessoais que os alunos trazem consigo de casa, barreiras burocráticas e insatisfação são denominadores comuns para desencadear a depressão.

3.5 Causas do Adoecimento docente - trabalho e adoecimento

Por meio da pergunta *quais os motivos você considera responsáveis pela perda da saúde dos professores* pretendíamos saber qual (quais) doença (s) causou

(causaram) a readaptação e as impressões sobre o processo de adoecimento de cada entrevistada.

Quadro 6 - Doença (s) que causou (causaram) a readaptação

NOME	DOENÇA (S) RESPONSÁVEL (IS) PELA REDAPTAÇÃO
Sara	Problemas de audição
Flávia	LER (lesão de esforço repetitivo)
Sheila	Ansiedade crônica
Fernanda	Depressão
Malu	Artrose no joelho
Luna	Depressão
Mara	Coluna e tenossinovite
Valéria	Tumor ósseo no polegar direito

Fonte: Dados da pesquisa.

Sara tinha na época da entrevista (2013), 64 anos e um vigor contagiante para a idade. Sobre os motivos da readaptação ela diz que:

A perda da audição não dá o direito a se tornar readaptada. Aí, eu fui ao médico e ele me explicou que eu ia poder afastar para descansar, mas nunca chegaria a ser readaptada. Teria que ter alguma coisa mais grave. Então ele me encaminhou a um psiquiatra e me pediu pra falar um problema mais grave, que eu estava depressiva, com falta de memória, sugeriu um monte de doença. “Gente, ai, Jesus eu não tenho nada disso.” Ai eu fui ao psiquiatra e ele me disse que eu estava muito bem e que não poderia me dar o documento. Aí, me falaram da Dra. Carmem que é otorrino. E ela resolveu pra mim. Fez o pedido, e foi através dela. Fiz todo tipo de exames que tinha que fazer. A médica disse que esta doença é degenerativa e que, aos poucos, em lugares com muito barulho ficaria confuso e eu não iria entender. Algo simples como ver TV, só consigo assistir com legenda porque senão ouço apenas algumas palavras e tenho forçar muito a mente para formar a frase. A médica acrescentou no meu laudo um pedido ao DESMT para eu trabalhar com projetos educacionais, pois ela percebeu que eu queria voltar ao trabalho, mas voltar sendo útil na escola. (SARA, 64 anos, depoimento prestado em 03 out. 2013).

Interessante foi constatar, por meio deste depoimento, que problemas auditivos, segundo informações do DDH (Desmt na época) não são reconhecidos como fator de readaptação e que um médico a aconselhou a procurar um psiquiatra para "forjar" uma doença psicológica que ela não tinha, procedimento que ela

recusou e foi o fato do problema ser considerado degenerativo que possibilitou que ela conseguisse a readaptação. Na entrevista concedida a esta pesquisa, Sara não mencionou os motivos que ela acredita ser responsável pelo adoecimento.

No caso de Flávia, sua readaptação ocorreu no início da carreira. Ela acredita que a Síndrome de Bournout, aliada às condições de trabalho desfavoráveis, à infelicidade, à intensificação do trabalho (dobra de turno), à impotência e à ausência de mais momentos com a família são determinantes para o adoecimento docente. Ela assim se expressou:

Eu acredito que seja devido a síndrome de Burnout. Cada vez mais, aumentam as responsabilidades da escola, uma sobrecarga. As instituições que nós temos hoje estão falindo a família, a Igreja. Tudo deve passar pela escola e passa ser responsabilidade dela. É raríssimo um professor que pega um aluno nas séries iniciais e que vai levar o aluno até o quinto ano. Não há continuidade. Na minha escola tivemos duas experiências assim, e a gente percebeu que esses alunos tiveram um ganho maior do que os outros alunos. Não foi nada científico sem análise de dados. Tudo a partir de rodas de conversa com colegas. As professoras conseguiram estabelecer um vínculo com essas crianças e as crianças entre si também. O trabalho do professor é muito realizador.

Então, eu acredito que o que pode trazer a doença para o professor é a infelicidade, o sentimento de impotência, as condições de trabalho desfavoráveis, ter que dobrar turno, não poder estar com a família. Tudo isso contribui.

No meu caso a determinante foi a lesão física. Como que no início de uma carreira, como eu disse, já estava lesionada antes mesmo de terminar o meu curso de graduação. Você tem um horizonte pela frente, e de repente isso é cortado de você. Eu não tinha uma insatisfação antes. A gente tinha um bom salário, as escolas eram todas novas, não é? A princípio, parecia que as novas condições de trabalho eram excelentes, depois fomos ver que a ergonomia não condizia com a nossa realidade, principalmente na educação infantil, onde eu iniciei. (FLÁVIA, 45 anos, depoimento prestado em 15 out. 2014).

Para Sheila, há uma particularidade nessa pergunta, pois depende das condições físicas e psicológicas de cada professor e de um processo contínuo que independe do trabalho específico em sala de aula e que pode estar ligado à escolha da profissão.

Acho que seja um problema particular de cada professor. Vem de vários anos. Pode desencadear na sala de aula, mas não que seja a sala de aula, isto é, não é especificamente o trabalho em sala que vai fazer uma pessoa readaptar. O profissional escolheu a profissão

errada e por isso, ele vai adoecer. Ele vai estar infeliz, insatisfeito. Porque quando o profissional está feliz fazendo o que gosta, ele não adocece. Portanto, a insatisfação pode levar o profissional a adoecer. Foi isso que me levou a adoecer. Não é o ambiente que leva o profissional a adoecer. Ele não fez uma boa escolha, não é feliz no que faz. Não estou culpando o professor, não. Isto é normal do ser humano. No caso de lesões por esforço repetitivo, o professor compensa com atividade física. Ele tem que ter uma vida fora da sala de aula. É claro, isso se ele tiver condições financeiras e tempo porque dobra turno, não é? Isso tudo gera a questão psíquica. Se a rede disponibilizasse serviços de terapia, isso ajudaria. Aqui no CEMEPE têm algumas pessoas que fazem esse tipo de trabalho com os readaptados. Esse ano ainda não tivemos nada, mas o ano passado eu participei (SHEILA, 54 anos, depoimento prestado em 18 jun. 2014).

Ela nos contou que no começo foi diagnosticada com Mal de Parkinson. Um dia ela estava dando aula em uma escola "bem crítica" quando foi atacada por uma aluna, fato que agravou sua doença e a fez pedir um afastamento da rede municipal, passando a trabalhar somente em uma escola particular.

A situação dos mestres na sala de aula também é desconfortável, pois muitos sentem na pele a falta de respeito. Esse quadro agrava-se nas escolas da rede privada, onde há alunos que acham que, pelo fato de pagarem o estudo, têm o direito de enfrentar funcionários e professores. Em alguns casos, comportam-se de maneira autoritária, humilhando ou insultando o professor ou, em casos extremos, utilizando-se do poder ou do prestígio dos pais para forçar a demissão daquele de quem não gostam. (SHEILA, 54 anos, depoimento prestado em 18 jun. 2014).

Contudo, a crença de que a escola pública é mais violenta que a particular foi contestada pela professora Miriam Abramovay³⁸ da Universidade Católica de Brasília em estudo para o Unicef. Para ela os professores podem se sentir ainda mais coagidos pelos alunos e pais, pois estes acreditam que por estarem pagando as mensalidades podem descumprir normas e impetrarem a falta de respeito.

Em outros termos, Fernanda sinaliza que a depressão foi a causa principal de sua readaptação e com ela apareceram várias doenças por "tabela", que ela acredita serem uma somatização³⁹.

³⁸ Estudo realizado pela Unicef. Violência nas escolas: **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf. Acesso em: 25 jun. 2015.

³⁹ Segundo o professor José Atílio Bombana, Professor do Departamento de Psiquiatria da Unifesp/EPM, somatização corresponde a uma tendência de experimentar e de comunicar distúrbios e sintomas somáticos não explicados pelos achados patológicos, atribuí-los a doenças físicas e procurar ajuda médica para eles. É

[...] foi uma somatização de doenças mesmo, foi detectado a depressão, juntamente com ela dores crônicas pelo corpo, dor de cabeça, insônia, nervosismo, irritabilidade, vertigem eu parava o carro nos semáforo e o carro, mesmo com freio de mão puxado eu via o carro nitidamente indo pra trás. Aí eu tirei, teve uma época que eu cheguei a tirar meu filho, eu parava e muitas vezes aconteceu de eu abrir a porta rapidamente eu tirar meu filho com a pasta e falava: Deixa, deixa o carro ir embora, porque eu via o carro indo, mas ele não tava indo... era minha cabeça. Começou assim, esses sinais desse jeito, aí não dormia de noite, passava a noite em claro, escutava criança chorando, barulho na rua até amanhecer o dia, junto as preocupações da escola na época, trabalho escolares, coisas de casa... a vida da gente é difícil, dona de casa também e mãe, esposa e... todas as preocupações em geral né? Quando a gente leva muito serviço da escola pra casa, no meu caso ainda estando na alfabetização, então preocupada em dar o melhor de mim. (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

Em pesquisa realizada por Assunção (2003), os transtornos de ordem psíquica estão em primeiro lugar entre os diagnósticos responsáveis por afastamentos (16%) na rede municipal de Belo Horizonte, seguidos pelas doenças do aparelho respiratório (12%). Em terceiro lugar vieram as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (10%).

O mais grave na situação de Fernanda foram as doenças que apareceram na esteira da depressão, como hipoglicemia, alteração da tireóide, diabetes, síndrome do pânico, ataque de fúria.

Outro ponto também relevante apontado por ela diz respeito ao alto custo de muitos tratamentos que o readaptado tem que arcar ao adoecer: "o que eu ganhava não tava dando pra suprir as coisas em casa, principalmente a psicoterapia, porque foi uma época que a gente nem tinha convênio médico" (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

Na concepção de Malu, a falta de condições de trabalho é preponderante para o adoecimento e para o agravamento de várias enfermidades, bem como a falta de um plano de saúde adequado.

Já na opinião de Luna, a profissão docente por si só é desgastante, sendo

usualmente assumido que essa tendência torna-se manifesta em resposta a estresse psicossocial acarretado por situações e fatos da vida particularmente importantes para o indivíduo e pode ocorrer de variadas formas:

- a) como um modo de expressar-se (uma variação individual normal);
- b) indicando uma doença orgânica ainda não diagnosticada;
- c) como parte de outras patologias psiquiátricas (ex: depressão);
- d) como um transtorno somatoforme. Disponível em http://www2.unifesp.br/dpsiq/polbr/ppm/atu2_01.htm. Acesso em: 13 jul. 2015.

agravada pelas próprias nuances do trabalho em sala de aula, como a indisciplina, a falta de respeito de alunos e pais e ausência da família na educação dos filhos.

A professora Mara, ao falar dos motivos que acredita serem responsáveis pela readaptação, culpabiliza os sindicatos que não lutam pela categoria, leis que atrapalham a educação ao invés de ajudá-la e outros fatores citados na seguinte narrativa:

Nossa essa pergunta é bem difícil de responder, algumas respostas já foram citadas [...], então vou falar de outras, que nem os sindicatos, lutam para melhorar. Como por exemplo, salas lotadas, inclusive apoiada por lei federal, de um deputado imbecil, que nunca trabalhou em sala de aula e graças a Deus, esqueci o nome, e que não deveria passar de 25 alunos, independente do tamanho da sala, e, se tiver alunos com deficiência, deveria ter quantidade menor ainda; ausência de apoio ao professor com profissionais como psicólogos, assistentes sociais; carga horária de trabalho e as condições físicas de uma sala de aula: como luminosidade, ventilação, mesa e cadeira adequadas, posição e tamanho do quadro-giz (ou à pincel atômico); ausência de microfone para o professor, e questões mais políticas, que infelizmente a LDB, trouxe, como por exemplo, ano-letivo de 200 dias, para suprir deficiências sociais em detrimento às educacionais, esqueceram que o professor tem aposentadoria especial, porque é uma profissão extremamente estressante, ausência de humanização no trato com o professor, que nunca, literalmente, é ouvido e respeitado e poderia citar mais tantas outras condições, que também perturbam, inclusive a vida particular, de um professor e que o leva a ficar doente, antes do tempo de aposentadoria, que como eu disse, já é especial (MARA, 51 anos, depoimento prestado em 23 mar. 2015).

Por fim, ela comenta sobre a aposentadoria: "se prestar atenção e se for feita uma estatística, provavelmente encontrarão o seguinte quadro: após 20 anos de trabalho o professor já está doente, imagine se ele tivesse que aposentar como as outras profissões?" (MARA, 51 anos, depoimento prestado em 23 mar. 2015).

Na opinião de muitos professores que conversamos a questão do tempo em sala de aula deve ser revisto. Para muitos, o ideal é que, ao completar vinte anos de trabalho o professor regente seja ser "realocado" em outra função ou projeto de seu interesse dentro da escola ou mesmo no CEMEPE, trabalhando com a formação de professores ou repassando suas experiências para os demais, numa forma de valorização do trabalho prestado à sociedade.

A sobrecarga de trabalho, segundo a professora Valéria é fator muito grave no tocante ao processo de adoecimento docente, especialmente para quem trabalha

em dois cargos. Ela acrescenta que a

[...] desvalorização profissional e salarial, desmotivação perante as políticas públicas que não visam a realidade vivenciadas no contexto escolar atualmente, violência física e psicológica (o professor sempre é o responsável pelo fracasso do aluno) quando há sucesso não é valorizado (VALÉRIA, 49 anos, depoimento prestado em 28 fev. 2015).

Portanto, há um consenso quanto à necessidade de um olhar mais atento sobre as condições do trabalho docente e repensar o modelo institucional para melhorar a organização do ofício no interior das escolas. Há que se propor melhorias para minimizar o sofrimento e interpor recursos para valorizar o desempenho de quem já adoeceu e ainda se encontra no labor diário das unidades escolares.

3.6 Sentimentos revelados de uma identidade fragmentada

Os historiadores orais, segundo Dayse Perelmutter (1998, p. 854), ao elaborarem e interpretarem seus documentos deparam-se com a subjetividade e esta tende a se equilibrar sobre quatro pilares: a subjetividade como emoção, a subjetividade como faculdade psicológica que equivale à imaginação e ao sonho e a subjetividade como identidade individual.

Sob esta lógica, procedemos à categorização também de duas questões que, de certa forma, se complementam e esclarecem também a hipótese de que os sentimentos presentes na fase que precede a readaptação e depois dela, denotam bem como existe a discriminação, muitas vezes velada entre colegas e gestores.

Nesse sentido as perguntas chave foram as seguintes: 1) O que você sentiu quando soube que teria que ser readaptada? Já se sentiu discriminado? Como? Em quais circunstâncias? 2). Que tipo de trabalho você passou a desempenhar após a readaptação?

Assim que o médico me explicou as razões porque era perda de audição um pouco acentuada, principalmente no lado direito. Eu fiquei triste, mas comecei a pensar que tinha que deixar uma alternativa pra continuar trabalhando com o aluno que era o que me doeu quando a médica me falou que eu tinha que sair da sala de aula. E a explicação dela também foi muito “pé no chão”. Ela disse: “Você como professora de História que trabalha com o adolescente (que por si só, já é crítico), como você já tem dificuldade de ouvir da

terceira fileira, o adolescente poderia perceber e dizer: “professora você está surda?” Ela me disse que minha perda auditiva era gradativa e ela foi muito categórica quando me disse que ficaria surda. Porque meu problema não adianta cirurgia (pelo menos naquela época). O trabalho em sala de aula vai te deixar muito constrangida. Então tive que pensar o que curtia na educação, e é essa coisa de estar com o aluno e inventando, trabalhar de maneira mais criativa. Assim, mesmo readaptada junto com o pessoal do DESMT, ter um atendimento com a psicóloga. Acho que fiquei quase 1 ano antes desse processo de readaptar. Eu dizia pra ela: “Eu não quero, nós temos que pensar em uma alternativa que eu possa fazer trabalho sem perder o vínculo com o aluno. Inventar um projeto interessante, trabalhar com um grupo pequeno. Eu curto essa coisa de trabalhar com a família. Eu já tinha outro trabalho Voluntário trabalhando com a família.

No meu laudo determinaram os locais onde eu não poderia trabalhar como sala de aula e recreio, mas colocaram que eu podia trabalhar com família, com pequenos grupos de alunos. Mas, fui eu que apresentei propostas. A perda da audição não é uma doença, você não está debilitada. Você não está retardada. Muitos readaptados entram em processo de depressão por ser tratado nessa condição. A psicóloga foi uma pessoa muito carinhosa e cuidadosa me deu liberdade pra escolher onde eu podia trabalhar. Então, eu conversei com a Kellen (RH) e eles me mandaram para o Shopping Park onde eu já tinha trabalhado antes, o que me estimulou a elaborar projetos com a escola com dança, música, teatro e família.

Trabalho burocrático, eu também fiz. Lá não tinha biblioteca. Não tinha espaço pra isso. Eu comprei uma sapateira e colocava os livros atrás da porta. Então eu e uma SG pegamos no “pé” da diretora pra criar a biblioteca. Fui catalogar. Mexer com os arquivos. Serviços de bibliotecária. Mesmo na secretaria na época de matrícula, de mexer com diário. Sempre fui bem tratada na escola pelos funcionários. Sempre foram gentis comigo. Juscelina, você sabe nós viemos de uma escola que a gente sabe ser solidária. Eu não sou “boazinha”, não. Mas sempre estava pronta pra ajudar. Então, os trabalhos que passei a desenvolver na escola estavam mais voltados pra projetos educacionais, junto com o professor e o pedagogo. De acordo com a necessidade da escola e do aluno. Projeto sobre sexualidade com uma sexóloga e a Secretaria de Saúde. Também trabalhei com a laboratorista. Tenho até saudade. Projetos como Microondas. Eu fazia um apoio pra laboratorista. Por exemplo, os meninos tinham que montar vídeo de um minuto antes eu fazia toda uma acessória pra eles. Mostrava vídeos de um minuto do mundo inteiro trazia aquelas propagandas fantásticas feitas em um minuto ensinava a fazer roteiro, sequência de ideias, criar um personagem, amei fazer isso aí. Sinto muito a falta no trabalho de informática (SARA, 64 anos, depoimento prestado em 03 out. 2013).

Só a frustração. Eu tinha acabado de me formar em pedagogia aos 17anos de idade. É uma sensação de impotência. A vida profissional tinha acabado para mim porque minha lesão já estava em nível 3, então não restava muita coisa, já estava com depressão. Não conseguia dormir. É impotência, frustração, tristeza.

Muitas vezes me senti discriminada. Normalmente, quando você está afastada, as pessoas olham para você, porque você tem que ter

uma aparência de doente, que tem que estar visível. A lesão que tenho e a LER e a DORT não são assim. Ela é interna. Muitas vezes, as pessoas me perguntavam como estava. Eu dizia que não estava bem. Elas diziam: ‘Você está é linda, muito bem’.

A princípio, foi apoio à leitura com grupos pequenos na educação infantil. Depois foi na secretaria da escola porque estava impossibilitada para o cargo de professora definitiva e permanente, principalmente atualizar os diários (FLÁVIA, 45 anos, depoimento prestado em 15 out. 2014).

Depois da biblioteca, eles me mandaram para o CEMEPE. Fiquei na educação infantil e como secretária. Bem diferente do ambiente docente, era um trabalho administrativo, até café eu servia. E pra mim estava muito aquém do que eu podia desenvolver. E hoje, está me prejudicando na minha aposentadoria. Mais tarde, fui convidada a ir pro Conselho Municipal de Educação onde eu desenvolvi projetos e atendia alunos (no meu laudo descreve que posso atender até 20 alunos). No Conselho Municipal de Educação eu me sentia bem porque meu trabalho foi mais valorizado. Eu até me esquecia que era readaptada. Agora, estou há mais ou menos um ano de volta ao CEMEPE. Nesse primeiro momento aqui no CEMEPE, que eu trabalhava com serviço burocrático eu trabalhava com duas readaptadas. Elas gostavam de fazer esse serviço. Não tinham problemas com isso não. Agora, elas não estão mais readaptadas. Elas tinham fibromialgia e problemas de coluna (SHEILA, 54 anos, depoimento prestado em 18 jun. 2014).

Senti, senti muito! Eu tive que fazer muita terapia, com muitos psicólogos e psicoterapia. Eu senti muito, como se tivesse cortado as asas de uma borboleta.

ENTREVISTADORA: A palavra que você definiria isso tudo:

Inútil, incapaz no caso. Eu me senti, não que as pessoas me tratavam assim. Eu me sentia porque deixei meus meninos na fase de alfabetização, na época assim, que eu ia colher os frutos mesmo, que foi por volta de setembro... outubro e eles estavam numa plena fase assim de desenvolvimento, aflorando neles tudo que eu tinha trabalhado com eles o ano todo. Aí quando foi aproximando setembro, outubro, por aí eu tive que me afastar. Eu já estava tratando, né, durante o ano e fazendo de tudo pra não afastar, pra não ter afastamento e tudo... e foi quando eu afastei, deixei os meninos que eu estava alfabetizando na época, isso que foi em 2001 e eu senti muito, muito mesmo. Chorei demais, hum levei cerca de acho que mais de um ano mesmo pra estabilizar aquilo, ir aceitando aos poucos.

ENTREVISTADORA: E você já sentiu discriminada, alguém falou alguma coisa sobre isso você, já teve algum fato, alguma ocorrência em relação a readaptação, ou seu trabalho ter mudado, teve algum momento que você sentiu discriminação por parte dos colegas?

Alguém fala assim... claramente não, mas assim notar nas atitudes das pessoas ... assim de certa forma a gente nota, porque as pessoas às vezes não vê o passado da gente, o que você já fez, o que você trabalhou, o que você foi enquanto profissional, atuando em sala de aula e às vezes conhece a gente ali por acaso, ainda mais porque mudei de turno, eu era do turno da tarde e aí em vim pro

turno da manhã readaptada[...], eu vim pra me enquadrar onde a Valéria (diretora) me enquadrasse. [...]As meninas daqui nunca, não são elas que já, de certa forma, se expressaram de forma a eu pensar que eu estava ali inutilmente... são outras pessoas na escola que te olham um pouco diferente... mas hoje eu já até superei essa fase, eu acho assim, que por mais que não esteja exatamente como eu queria tá, assim, eu já não ligo tanto mais, mas no início eu ligava mais... eu sofria, chorava em casa sozinha no meu quarto... era bastante penoso porque assim, eu gostava mesmo era de tá ali no meio dos meninos, atuando alí, mesmo quando eu tava no quintos anos, depois quando eu optei por estar com os primeiro anos pra mim era muito bom estar ali no meio deles, vendo a cada dia o crescimento deles e quando eu estava ali tomando gosto pelos primeiros anos eu tive que deixar eles num período em que eu fiquei muito, profundamente doente, psicologicamente,, fui pra psiquiatria

ENTREVISTADORA Esse processo entre você ficar doente e readaptar definitivamente durou quanto tempo?

foi antes da gente ter a RN (Nome do Convênio médico da prefeitura), cê lembra que a gente ficou muito tempo sem...então assim, aí na época que meu ex-marido trabalhava na empresa, aí acabei usando algumas vezes, por um bom tempo a psicoterapeuta pelo convênio dele, mas também não são todos os psicólogos, terapeutas que atendem por convênio, acabei tendo que pagar muitas vezes! Ela dividiu pra mim a medicação que era muito cara, porque não usava uma, usava cerca de 10 tipos, fora as terapias, as atividades físicas que eu tinha e ainda tenho que fazer. Então assim, foi um período bem difícil, complicado

Na biblioteca, secretaria... Eu ajudo aonde precisar (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

Quando "caiu a ficha" de que teria que ser readaptada, quase entrei em depressão, pois não conseguia me imaginar fora de uma sala de aula, parada. Mas, em meu local de trabalho tive todo o apoio, até mesmo de pessoas que nem imaginava receber atenção.

Agora, depois de readaptada, continuo a trabalhar com quantidade menor de alunos, **nas aulas de reforço reforço** (MALU, 50 anos, depoimento prestado em 22 nov. 2014).

Eu num... é... eu lembro que estava muito doente né, e que eu não aguentava mais ficar em casa. quanto mais eu ficava em casa pior eu tava ficando, aí foi que eu percebi que, aí o único meio que eu percebi que dava pra eu conseguir uma melhora era voltar a trabalhar. Foi muito difícil readaptar, que nenhum médico queria readaptar e a prefeitura só aceitava o psiquiatra nessa época. Aí desde então eu comecei, já tinha começado o tratamento com psiquiatra há muitos anos, aí eu conversei com ele, ele se propôs a me ajudar e a minha depressão foi só agravando, só agravando até que consegui me readaptar...

Entrevistadora: Então você mesma sentiu que precisava se readaptar? Você viu que não dava conta?

Eu não dava conta mais.

Entrevistadora: Por causa do tipo de trabalho que você exercia ou você já trabalhava em sala de aula?

Sala de aula, eventual... eu não aguentava, não aguento até hoje: gritos, sala... é só entrar numa sala eu passo mal, eu sinto mal, me dá calafrio, minha cabeça começa a esquentar...

Então no seu caso, você sentiu que precisava ser readaptada? Partiu de você essa necessidade, porque já estava aguentando mais...

É... muita licença, muita licença, tava bagunçando minha vida tudo.

É e a escola ia sentindo sua falta....

É... **catalogação de livros, numeração de livros didáticos** quando chegam, organização da biblioteca, empréstimo de livros didáticos, agora quando chegam muitos alunos, pessoas eu já não to me sentindo bem, mas é um serviço, tem que ser feito.

Entrevistadora: então sempre foi trabalho na biblioteca?

é... carimbar livro, esse tipo de coisa (LUNA, 50 anos, depoimento prestado em 18 set. 2014).

Inicialmente muito triste, deprimida e frustrada e em seguida, devido as condições impostas pela readaptação, revoltada e indignada. **CONDIÇÕES:** 8 horas diárias de trabalho, quando, ninguém mais na prefeitura, faz 8 horas; sem módulos I e II; sem direito a tratamento - inclusive não aceitam acupuntura como tratamento e existe preconceito inclusive por parte dos médicos do DESMT (hoje DDH); sem cargo e sem lotação e sem condições adequadas - ergometria - de trabalho).

Totalmente desvalorizado, como se eu não tivesse trabalhado 23 anos - uma vida - exercendo a minha função com propriedade e dedicação. [...]E por parte da chefia, que me recebeu muito bem, mas acredito que também falta conhecimento e treinamento para entender as condições de um readaptado, apesar que muitas vezes, não está ao alcance deles resolver alguns problemas como espaço para trabalho (que falta nas escolas, que foram construídas apenas com salas de aula) e mobiliário adequado tanto para o readaptado quanto para os demais funcionários e acessibilidade, oferecida apenas aos alunos, como por exemplo banheiros adaptados. Temos colegas com deficiência física, envelhecendo, com problemas de coluna, tendinites, entre outros. **Montagem de horário, que é muito difícil, em** uma escola tão grande como a nossa, de forma que o professor não descesse e subisse rampa, a cada troca de horário; sala de professores, do andar superior, que foi transformada em sala para o ensino alternativo, entre muitas condições que podem trazer problemas de saúde para quem ainda está saudável e piora no quadro de saúde para quem está com dificuldades (MARA, 51 anos, depoimento prestado em 23 mar. 2015).

Uma sensação de impotência, desvalorização profissional, angustia de como seria a vida profissional a partir da readaptação. Sim, quando fui na em 1996 na SME a coordenadora na época me tratou com indiferença e disse para que eu colocasse um aluno escrever no quadro até que eu melhorasse. A segunda vez quando voltei para a escola depois de dois anos e meio afastada o diretor mandou eu aposentar porque não tinha lugar para mim na escola.

Após a readaptação **fui para biblioteca** e depois pro laboratório de informática. Eu fiquei 4 anos na biblioteca e ha 12 no laboratório (VALÉRIA, 49 anos, depoimento prestado em 28 fev. 2015).

Desse modo compreendemos que o trabalho tem uma posição central na vida das pessoas e que este, para muitos, significa a dignidade e a identidade de cada um nos diversos espaços que habita.

A identidade fragmentada das professoras readaptadas retoma uma das problemáticas que permeiam nosso trabalho, abordada na perspectiva de que a identidade é uma produção social, como ilustra Halbwachs (2006, p. 33) quando expõe "que as memórias são construções dos grupos sociais, são eles que determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada" e assim postula que identidade é um "processo, uma produção, algo em movimento, em transformação, sempre inacabado, e construído socialmente" (SILVA, 2000, p. 96-97).

Ao prestarmos atenção ao processo de constituição do sujeito, consideramos importante ressaltar as relações empreendidas no ambiente de trabalho, espaço onde o professor participa de uma teia de relações em que historicamente ele luta por reconhecimento e manutenção do poder que em tempos passados ele possuía mais expressivamente.

Para entendermos esse processo é necessário considerar o percurso da readaptação, que se inicia com o adoecimento do professor quando exercia sua função como "regente" de aula. Durante essa trajetória, os diversos trâmites e contatos estabelecidos entre médicos e técnicos da prefeitura, bem como os novos afazeres dentro da instituição escolar exerceram impacto sobre a identidade desse sujeito. Para Flávia a batalha pelo direito da readaptação foi penosa e desgastante desde a constatação que a lesão que possuía no braço era definitiva e permanente:

No laudo, depois da decisão judicial que tive que entrar contra a prefeitura, ficou definido que para o cargo de professora, a lesão era definitiva e permanente. Eu não posso fazer mais porque se não ficará mais comprometida a lesão. A prefeitura anulou 5 anos de readaptação. Então tive que voltar a trabalhar normalmente na docência, e só ganhei judicialmente depois de 6 anos o direito de ser readaptada novamente.

Não acho que o DESMET (DDH), quando vai fazer a avaliação, consegue ser preciso quanto a real necessidade do profissional. Todas as vezes que eu passei pela avaliação, eles tinham como preocupação maior o que pode causar contra a PMU (Prefeitura

Municipal de Uberlândia). A preocupação não é com o profissional. Tive 6 anos de discussão judicial e eles não queriam saber se tinha sarado ou não. Eles queriam acabar com a readaptação. Acabou primeiro com a CAT (Comunicação de Acidente de Trabalho). Depois tiraram a readaptação. Para que você não pudesse ter alguns benefícios jurídicos, como uma futura indenização (FLÁVIA, 45 anos, depoimento prestado em 15 out. 2014).

Ela adverte que a prefeitura não reconhece alguns tipos de lesões adquiridas no processo de trabalho em sala de aula por utilizarem de artimanhas para culpar única e exclusivamente o professor pela doença que o acometeu, não levando em consideração os fatores sociais, as pressões e a própria exploração do trabalhador. Isso acontece muitas vezes porque, segundo a professora Flávia, eles temem ter que pagar indenizações ao servidor que sofreu um processo de adoecimento passível de comprovação fora da esfera médica do DDH a que é submetido o professor que vai ser readaptado.

Diante disso, há uma ruptura entre o ser docente e o estar doente que compromete a maneira como o profissional readaptado se enxerga dentro do ambiente escolar, pois este, muitas vezes, desestabiliza a conformação identitária que o professor tinha de si mesmo e isso provoca e retroalimenta o sentimento de mal-estar.

Por isso, quando perguntamos que sentimentos perpassaram na cabeça de cada professor ao reconhecer que teria que ser readaptado, ouvimos dos professores palavras como: tristeza, frustração, impotência, inutilidade, incapacidade, depressão, desvalorização, angústia, revolta e indignação.

Portanto, escutamos destas professoras somente sentimentos negativos e depreciação de si mesmas, o que reforça ainda mais a crença de que o mal-estar docente atinge também, de forma ainda acentuada, os readaptados.

O mal-estar sentido é notadamente explícito nas conversas com as readaptadas referem-se também ao sentimento de desmotivação e desencanto por não se reconhecerem mais como elemento verdadeiramente produtivo no ambiente escolar e às próprias dificuldades encontradas para dar continuidade aos projetos que, às vezes, empreendem – o que desmotiva e gera ainda mais estresse. Nesse sentido, o mal-estar, na concepção de Ramos pode:

Manifestar-se ainda através de diversos sintomas situados em diferentes planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crônica, perda de peso, insônias, úlceras

ou desordens intestinais, menor resistência a infecções, etc.); comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool e drogas, falta de empenhamento profissional); emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda de entusiasmo e envolvimento profissional, etc.); cognitivo (diminuição da auto-estima, dificuldade de tomada de decisão, etc.) (2004, p. 87).

Apesar da temática do mal-estar estar relacionada ao professor em docência, resultante de um estado emocional negativo,⁴⁰ tomamos a liberdade de identificá-la ao processo de readaptação, por acreditarmos que ele persiste ainda mais contundentemente depois que estes se afastam das salas de aula.

Seguindo esse viés em relação ao afastamento definitivo da sala, as professoras Sara, Fernanda e Malu, respectivamente, se expressaram da seguinte forma:

Já estou com 64 anos e sinto muita falta, muita saudade da sala de aula (SARA, 64 anos, depoimento prestado em 03 out. 2013).

Eu me sentia porque deixei meus meninos na fase de alfabetização, na época assim, que eu ia colher os frutos mesmo, que foi por volta de setembro... outubro e eles estavam numa plena fase assim de desenvolvimento, aflorando neles tudo que eu tinha trabalhado com eles o ano todo (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

Quando ‘caiu a ficha’ de que teria que ser readaptada, quase entrei em depressão, pois não conseguia me imaginar fora de uma sala de aula, parada (MALU, 50 anos, depoimento prestado em 22 nov. 2014).

Para estas professoras, os sentimentos que permaneceram foram os de perda, inércia e saudade da sala de aula e podem ser materializados na fala da professora Fernanda: “Eu senti muito, como se tivesse cortado as asas de uma borboleta” (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015). Fácil perceber, assim, que são as rupturas que interrompem as transformações que veriam em seus alunos ao final do ano letivo. É a impotência de mudar a realidade imposta por uma condição, física ou mental, que incapacita e poda as possibilidades de permanecerem ativos na profissão que escolheram.

Diante do exposto insistimos na tese de que é importante investir mais na

⁴⁰ Os autores que discutem sobre o estado emocional negativo são: PICADO (2009), RAMOS (2004) e GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO (2005).

educação, melhorando as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. A começar pelas condições físicas das escolas e currículos mais próximos da realidade informacional e tecnológica que os alunos já possuem. Observando o que já preconiza nossa Constituição: a escola sempre foi e será um espaço de convivência social em que as pessoas constroem sua identidade, preservam suas especificidades culturais e, respeitam o pluralismo (BRASIL, 1998).

3.7 A discriminação e o trabalho durante a readaptação

Nesta seção, buscamos perceber as percepções envolvidas no contexto de trabalho das professoras readaptadas, bem como depreender se há alguma política de formação continuada para este profissional, hipótese fundada no caminho da pesquisa.

De acordo com Sara, no início ela não se sentia discriminada por ser meio “desligada”, mas depois começou a perceber dos funcionários mais antigos da prefeitura, certa discriminação e um sentimento de exclusão por não se sentir parte de momentos importantes da rotina da escola, como reuniões de pais de alunos:

No começo, não sentia discriminação, não. Talvez, por ser da minha natureza. Eu sou meio desligada. Mas depois fui percebendo que a discriminação era demonstrada com os funcionários mais antigos da rede. Os novatos gostavam mais de você porque já te viam como pessoa mais velha, tinha experiência. Mas os mais antigos, pode até parecer convencimento, mas a impressão que me passavam é a de que: ‘agora você está readaptada, então, você é dispensável. Você fica aí, pra não ofuscar o meu brilho. Mesmo que você saiba’. Eu sentia discriminação mesmo, era em dia escolar ou reuniões de pais. Nunca me convidavam. Isso deixava claro que você não tinha o direito nem de participar, nem de opinar. (SARA, 64 anos, depoimento prestado em 03 out. 2013).

De acordo com Nunes (2001), a situação de estar/ser readaptado pode causar sentimentos de culpa e sofrimento em relação ao olhar do outro sobre sua condição, uma vez que o indivíduo passa a ser considerado um “armador”, pois aos olhos de quem olha de fora da situação, o readaptado está numa posição melhor ao ter se “livrado” da docência e nesse sentido compreendemos que a dor só pode ser *sentida* por quem a *sente*.

Para as professoras Sheila e Mara, respectivamente, a discriminação

perpassa pela sensação de que os outros (colegas) acham que elas deveriam ficar “quietinhas”, desocupadas e que a readaptação serve somente para não fazer nada, ou seja, “ficar de boa”:

Sim, eu senti. Mas eu fiquei pouco tempo porque quando eles me readaptaram eu fui onde estava lotada quando tive a crise com uma aluna. Mas, vamos por partes. A diretora me tratou muito bem, mas todos pensavam que como eu tinha passado mal, eu tinha que ficar quietinha, num cantinho na biblioteca. Não tinha muita ocupação. Fazia alguns trabalhos manuais. Não durou nem um mês. Porque pedi pra ser transferida. (SHEILA, 54 anos, depoimento prestado em 18 jun. 2014).

A discriminação é sutil, em relação aos colegas de trabalho, mas ocorre por falta de informação; eles acham que você está agora "de boa", porque está fora da sala de aula, o que não é nada fácil! (MARA, 51 anos, depoimento prestado em 23 mar. 2015).

Esse sentimento de desconfiança sobre o "ficar de boa" pode ser gerado em decorrência de algumas pessoas acharem que o readaptado opta ou força essa situação para não ter que ministrar mais aulas. E nesse sentido, é possível que haja realmente profissionais que forjem doenças para conseguir se afastar das salas de aula, mas aí entraremos em um campo minado e movediço que não nos cabe embrenhar, por faltar mecanismos de comprovação.

Pezzuol (2008, p. 51) explica que a readaptação de professores possui especificidades e um "rótulo cultural" que vem se agravando há anos, pois o readaptado é "visto na escola como alguém que pediu para ser readaptado, [...] como se o processo de doença fosse um fim em si mesmo e o impedisse de continuar a prática pedagógica no ambiente escolar".

Há que se ressaltar, no entanto, que não ouvimos nem dos professores regentes nem dos readaptados alguma menção sobre vantagem obtida dessa condição. Aliás, o que nos foi colocado é que as perdas são expressivas, como da lotação da escola, perda da aposentadoria especial (25 anos), sujeição a todo tipo de trabalho dentro da escola (alguns em dissonância com o laudo médico), falta de mobiliário adequado, falta de apoio e acompanhamento dos gestores e outras desvantagens citadas nas entrevistas.

Em relação ao relacionamento com a chefia, Mara sente que “falta conhecimento e treinamento” para os diretores, apesar de que muitas questões não são da competência deles resolverem, como espaço físico e mobiliário adequado

para o readaptado e alerta, sobretudo, que essas más condições de trabalho também acentuam o processo de adoecimento de quem ainda está saudável e contribuem para a discriminação da categoria:

Temos colegas com deficiência física, envelhecendo, com problemas de coluna, tendinites, entre outros. Montagem de horário, que é muito difícil, em uma escola tão grande como a nossa, de forma que o professor não descesse e subisse rampa, a cada troca de horário; sala de professores, do andar superior, que foi transformada em sala para o ensino alternativo, entre muitas condições que podem trazer problemas de saúde para quem ainda está saudável e piora no quadro de saúde para quem está com dificuldades. (MARA, 51 anos, depoimento prestado em 23 mar. 2015).

Já para Flávia e Fernanda, a visão que os outros têm do readaptado é que ele deve ter “uma aparência de doente”, deve ser uma peça encostada em local qualquer da escola, inútil. Segundo Fernanda,

Então as pessoas às vezes chegam, (não se refere às colegas de sala) veem a gente na biblioteca desenvolvendo um trabalho e acham que a gente tá aqui encostada, tá ali enrolando, fazendo nada, mas assim nem foi eu que optei vir pra biblioteca, eu vim pra me enquadrar onde a [...] (diretora) me enquadrasse. [...] são outras pessoas na escola que te olham um pouco diferente (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

Interessante quando Fernanda utiliza o termo “enquadrar” para relatar que já trabalhou e se precisar trabalhará em qualquer local da escola. Há nessa fala um determinismo em se conformar com a situação mesmo não fazendo o que gosta: “Às vezes eu ajudo lá embaixo, eu ajudo na secretaria, eu ajudo onde precisar. Mas eu fico feliz mesmo é aqui” (biblioteca) (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

Desse modo, enfatizamos que os mecanismos de defesa afloram na medida em que se vê a necessidade de se proteger “contra o sofrimento” e ao mesmo tempo ignorá-lo ao “negar suas causas, tornando-os assim, livres do mal-estar provocado pelo trabalho” (MENDES, 2007, p. 54).

Para Dejours (1993/2004 *apud* DOURADO, 2012, p. 29) “as defesas de proteção são modos de sentir, pensar e agir utilizados pelos trabalhadores para suportar as pressões e contradições do contexto de trabalho”, e as defesas de adaptação e exploração são “a negação do sofrimento e a submissão ao desejo da

produção” (MENDES, 2007, p. 39).

Por outro lado, Malu não fala em discriminação, não menciona esta palavra. Disse que foi apoiada: “em meu local de trabalho tive todo o apoio, até mesmo de pessoas que nem imaginava receber atenção” (MALU, 50 anos, depoimento prestado em 22 nov. 2014). Já a professora Luna se contradiz ao mencionar que ao realizar determinado trabalho junto com uma colega, esta coloca somente o nome da mesma e a ignora:

Hum às vezes a colega chega e diz ‘eu fiz isso’ e aí eu penso e eu? Eu to lá trabalhando, firme e forte e só sai o nome dela? Ah, seu trabalho não aparece... uma diferenciação no trabalho... Uma diferenciação! Essa é uma forma de discriminação, eu acho! (LUNA, 50 anos, depoimento prestado em 18 set. 2014).

E quando pergunto se já houve algum episódio de alguém comentar sobre a sua readaptação, ela responde: “não porque quase todo mundo já sabia do meu problema, já estavam vivendo junto comigo o problema. Então todo mundo pedia pra ver se eu conseguiria readaptar” (LUNA, 50 anos, depoimento prestado em 18 set. 2014).

O relato de Valéria demonstra a falta de discernimento e descaso de alguns gestores com o profissional que se readapta:

Quando fui à SME em 1996 a coordenadora na época me tratou com indiferença e disse para que eu colocasse um aluno escrever no quadro até que eu melhorasse. A segunda vez, foi quando voltei para a escola depois de dois anos e meio afastada e o diretor me mandou aposentar porque não tinha lugar para mim na escola (VALÉRIA, 49 anos, depoimento prestado em 28 fev. 2015).

A professora Mara também toca na questão do preconceito em relação ao readaptado por parte dos médicos da DDH e enfatiza que, além de tudo, o readaptado perde o cargo de lotação na escola, além de “provavelmente jamais um professor vai ter uma cadeira como aquelas do centro administrativo para se sentar” (MARA, 51 anos, depoimento prestado em 23 mar. 2015).

Isto posto, percebemos que a discriminação se estabelece nas relações com os pares, diretores e servidores da prefeitura. Há uma discriminação explícita e outra embutida nas condições de trabalho que deveriam sustentar o trabalho do professor

e não intensificar ainda mais os fatores que geram o adoecimento.

3.8 Os arranjos para continuar sendo produtivo: o trabalho realizado na readaptação

O significado do trabalho que o professor realiza dentro do ambiente escolar é caracterizado pelo seu objetivo de ensinar, ou melhor, que o aluno se aproprie de determinado nível de conhecimento que o faça progredir em sua educação e formação para a vida em sociedade.

Destarte, a função educativa do professor possui uma dimensão subjetiva que perpassa as relações interpessoais, e por isso é preciso estar atento ao sentido pessoal desta atividade. Pois, à medida que as condições objetivas de trabalho, ou seja, "a organização da prática – participação do planejamento escolar, preparação da aula etc. – até a remuneração do professor" (BASSO, 1998, p. 21) influenciam negativamente seu trabalho, há um desgaste físico e psicológico que desestabiliza seu bem-estar.

Por isso, no que concerne às atividades realizadas pelos readaptados no ambiente escolar, segundo as professoras da pesquisa, estas consistem em apoio à leitura, trabalhos burocráticos na secretaria da escola como transcrição de diários, projetos com pequenos grupos de alunos, reforço escolar e o mais comum: trabalho em bibliotecas realizando as tarefas de catalogar e numerar livros, organização do espaço e empréstimo de livros didáticos.

Segundo a professora Sheila, em tom de muito descontentamento, "até cafezinho eu servia" (54 anos, depoimento prestado em 18 jun. 2014). Esse depoimento corrobora com os ditames de Vianello (2006, p. 93) quando também comenta sobre esse trabalho burocrático realizado pelo readaptado, pois, "sem produção de atividades adequadas à capacidade produtiva e ao preparo cognitivo", esses profissionais são descaracterizados enquanto professores e passam a ser taxados "pejorativamente" como os *readaptados da escola*.

"Esse novo trabalho que passei a exercer dentro da escola é também um faz de conta" (FLÁVIA, 45 anos, depoimento prestado em 15 out. 2014). Este é o desabafo da professora Flávia e isso nos remete ao que expomos no segundo capítulo quando discorreremos sobre os arranjos que são feitos para o professor continuar oferecendo sua força de trabalho, nem que seja minimamente:

Faz de conta que você aqui trabalhar 25 anos e que vai se útil. Na verdade não estou sendo. Eu seria útil dentro daquilo que me propus fazer um dia. Tenho certeza que ajudaria muito a minha empresa, porém ela não acredita dessa forma. Assim, eu me sinto jogada num canto, cumprindo uma carga horária apenas. Constantemente perdemos nosso valor profissional. E isso é incentivado pela empresa. A maioria das pessoas te vê como uma pessoa protegida, que não pode fazer nada. Porque vêm com um papel falando o que você pode ou não fazer. Até os gestores têm o mesmo sentimento em relação ao adaptado. É a mesma história. Eles acreditam que você poderia fazer mais, porém dentro do limite que eles querem e não o que você está apto a fazer. Então a partir do momento que você esbarra em qualquer situação burocrática da escola com outro funcionário que te cobra além do que você pode fazer ele também recua e diz: “É melhor você ficar quietinha pra gente não ter problema”. Nesse tempo todo como readaptada, eles nunca me ofereceram formação em trabalho no CEMEPE e nem cursos para minha formação profissional. (FLÁVIA, 45 anos, depoimento prestado em 15 out. 2014).

Percebemos nesta narrativa, que esta professora faz questão de não diferenciar o setor público do privado e refere-se à escola como empresa. Ela ressalta a perda do valor profissional e do status que até então dispunha e o protecionismo em relação ao readaptado, ao mesmo tempo em que a ele é cobrado fazer mais do que determina o rol prescritivo nas atribuições aferidas pela DDH.

A indignação de Flavia vai além do exposto, pois ela revela aspectos que não foram mencionados pelos demais entrevistados e nem mesmo em estudos que embasaram a pesquisa, ou seja, a falta de fiscalização por parte dos poderes públicos correlatos e corresponsáveis pela gestão do trabalho do servidor. Ela se expressou assim sobre a sua readaptação funcional:

Não tem um acompanhamento, uma fiscalização do Ministério do Trabalho. Na rede privada há uma fiscalização do Ministério do Trabalho. O serviço público não conta com a fiscalização do (Ministério) do Trabalho, ele conta com a Câmara Municipal de Uberlândia. Mas qual vereador já foi às escolas para ver a ergonomia dos professores? Quando eu adoeci, me senti tão desprotegida que eu procurei o Ministério do Trabalho de Uberlândia para fazer a denúncia, quase não fui acolhida. Disseram que precisava procurar a Câmara Municipal. Em 2004, foi feito o fórum do trabalhador de Uberlândia. Eu e duas colegas providenciamos isso, juntamente com o Sindicato para que pudéssemos discutir a ergonomia, a real função da CIPA, pois não há uma atuação efetiva, só eleição. Com isso, eu me senti lesionada 2 vezes: uma pela falta de informação e outra porque o empregador sabia disso e nunca fez nada para melhorar os

locais de trabalho. (FLÁVIA, 45 anos, depoimento prestado em 15 out. 2014).

A fala transcrita acima denota a negligência da fiscalização ou de acompanhamento, como citado anteriormente, que são reflexos da falta de uma política pública que leve a sério a saúde do servidor, tanto em nível de prevenção, quanto aos cuidados que necessita o professor que, depois de vários anos de trabalho, como no caso dos professores, já despenderam energia e a saúde na lida docente.

Assunto similar foi debatido no Seminário de Saúde do Trabalhador em Educação realizado em Belo Horizonte no ano de 2002, em que se discutiu a seguinte premissa:

As contradições e as convergências entre os objetivos globais do ensino e as metas da reestruturação econômica mundial que se expressam, entre outras, nas formas atuais e organização e administração do trabalho educacional e seus efeitos sobre a saúde dos trabalhadores em educação.⁴¹

Segundo estudo de Vieira (2013), a partir da formação de uma Comissão de Parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação e o Poder Executivo elaborou-se um “diagnóstico e Formulação de Proposições sobre Aspectos de Saúde e Segurança dos Servidores da área educacional deste município”. A partir dessa panorâmica, varias ações para melhorar o processo de readaptação foram conquistadas e implementadas em Belo Horizonte.

Estes bons exemplos de gestão propostos pelos sindicatos e acatados pelo poder público são sempre bem-vindos quando se pensa em melhorar a política que envolve o servidor público e consequentemente, o bem-estar do professor readaptado.

3.8.1 A formação continuada

A formação continuada na RME é realizada pelo CEMEPE, sendo que a qualificação dos profissionais da educação é oferecida, no caso dos professores, em

⁴¹ PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Portaria SCOMPS/CJ nº11 de 2003 institui Comissão de Parceria (SCOMPS/SCOMARH/SCOPLAM/SMED/SIND UTE) para elaboração de Diagnóstico e Formulação de Proposições sobre Aspectos de Saúde e Segurança dos Servidores da Área Educacional deste Município. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte; 2003.

um dia da semana especificado por ano (para os professores da Educação Infantil ao 5º ano) e por disciplinas (para professores do 6º ao 9º ano). No entanto, em se tratando de cursos ou mesmo a formação por áreas do conhecimento, a maioria dos professores entrevistados disseram não ter formação continuada ou se tem não foram convidados.

Temos nossa crítica em relação a isso, pois alguns readaptados, apesar de não estarem desempenhando a docência em sala de aula, alguns trabalham com projetos e grupos pequenos de alunos. E não é só isso, parte desses profissionais podem receber alta médica e voltar a lecionar. Nesse sentido perguntamos: como ficaria essa desafasagem formativa?

A partir da publicação da Normativa 001/2014, de 9 de outubro, os professores auxiliares de biblioteca, eventuais (substitutos) e readaptados passaram a ter direito ao Módulo II em dia flexível, (exposto no anexo 2). Todavia, até então os readaptados não tinham esse direito e, segundo a professora Sara, ela participou de formação continuada algumas vezes, mas ressalva:

Sempre coincidia de eu ter alguma coisa agendada. E as poucas vezes que eu fui tinha relação com ginástica laboral, bate papo e não se discutia como poderia ser a vida do readaptado. Do ano passado pra cá não ouvi mais falar desse programa. Acho que não é oferecido mais. Acho que não teve muita adesão (SARA, 64 anos, depoimento prestado em 03 out. 2013).

Ao ser questionada se possuíam formação continuada específica ou de acordo com a formação, Mara responde que não, e se tivesse sobrecarregaria "demais o profissional que tem dois cargos fazer a formação continuada e, também, porque tenho minhas críticas em relação a esses cursos" (MARA, 51 anos, depoimento prestado em 23 mar. 2015).

A professora Valéria disse ter recebido alguns convites, mas ressalta: "o horário não foi compatível, pois, "a SME pensa que o readaptado não tem função específica e que pode sair do trabalho a qualquer hora" (VALÉRIA, 49 anos, depoimento prestado em 28 fev. 2015).

Segundo a maioria das entrevistadas, elas não conhecem ou afirmam que não há formação continuada para os professores readaptados e sentem a falta de cursos de qualificação para que, se voltarem a lecionar não fiquem "tão desatualizadas" (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

A expectativa, então, é que com a implantação do novo Plano de Carreiras do funcionalismo público municipal haja um direcionamento maior para atender essa demanda formativa de professores que se encontram readaptados. Afinal; esses profissionais ainda participam da rotina da escola e estão em contato com os aspectos pedagógicos da mesma.

Igualmente, necessita-se promover uma política de formação que incentive o professor readaptado a querer participar e ser agente de seu próprio destino, minimizando a concepção que o readaptado é um coitado à margem da sociedade e de si mesmo.

Para isso há que se pensar que, em se tratando de "formação, a relação de ensino é uma relação que se constitui no âmbito do desejo [...] deve, necessariamente, ser entremeada por jogos de sedução e manipulações. É preciso provocar o desejo no outro" (FERREIRA, 2015).

3.9 A insatisfação como trampolim para o adoecimento

A insatisfação com o trabalho que se exerce pode ser caracterizada como um mal-estar que se instala a partir de efeitos "permanentes de caráter negativo que vão afetando a personalidade dos professores em virtude das condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão" (ESTEVE, 1992, p. 112).

Para as sete das oito professoras da pesquisa a insatisfação com o trabalho é fator a ser considerado quando se trata de adoecimento e readaptação de professores, pois segundo elas, a busca pela satisfação pessoal está ligada a uma condição inerentemente humana, que é tentar estar bem consigo e com os outros.

Na perspectiva de Sara isso é muito importante, porque para ela as relações interpessoais, as condições inadequadas de trabalho, a falta de motivação e baixos salários são indicadores de insatisfação com o trabalho docente. Ela ressalta que a insatisfação foi maior quando voltou a trabalhar como readaptada:

O voltar do trabalho é um peso, pensar que eu tenho que cruzar com esse povo, com essa cara fechada. Que não tem material. Não tem espaço pra atender um pai. E o pior isso reflete no aluno. Mas o relacionamento entristece. A gente trabalha e na sala ao lado não sabemos o nome do professor. Ao chegar na sala dos professores ninguém cumprimentava. São raríssimas as escolas que se tem um bom relacionamento. Existe uma má gestão. Existe falta de estímulo,

motivação sem falar na faixa salarial. Um bom relacionamento pode trazer troca de experiências. E por eu ser readaptada, já cheguei a trabalhar até em cima do capô do carro porque não me era oferecido uma mesa na sala dos professores. Uma condição de trabalho. Eu saí muito decepcionada. O relacionamento dentro de uma escola pode agravar a doença. Eu adoro ser bem tratada (SARA, 64 anos, depoimento prestado em 03 out. 2013).

Já para Flávia e Sheila, a insatisfação não se resume ao local de trabalho, mas ao estresse acumulado ao longo dos anos:

Além da insatisfação com o local de trabalho existem outras coisas. É uma somatória. Não se pode definir se é uma lesão física ou emocional. Só sei que uma contribui para a outra (FLÁVIA, 45 anos, depoimento prestado em 15 out. 2014).

Muitas vezes, os professores culpam o ambiente, falta de recursos, falta de valorização como fatores de estresse. Mas acho que foi o estresse acumulado ao longo dos anos (SHEILA, 54 anos, depoimento prestado em 18 jun. 2014).

Para Malu, a insatisfação gera a desmotivação e para Mara, apesar desse sentimento corroer aos poucos a qualidade de vida, a permanência do professor é devido a certa ingenuidade ao dizer que no futuro "tudo irá melhorar":

Só pode! No caso do professor, ele continua na profissão por vários fatores, entre eles amor à profissão e ingenuidade de que um dia tudo irá melhorar. A insatisfação vai roendo aos pouquinhos, se instalando de mansinho, e trazendo, aos poucos, várias situações de ausência de qualidade de vida, e segundo a ONU, saúde está relacionada à qualidade de vida e à condições de bem estar físicas, biológicas e mentais. Aliás, a ONU preconiza que o professor não deveria trabalhar mais que 20 horas semanais, preciso falar mais? (MARA, 51 anos, depoimento prestado em 23 mar. 2015).

Valéria retoma mais uma vez a questão da somatização das doenças, "pois o desgaste emocional, a insatisfação, dentre outros fatores provoca doenças psicossomáticas" (49 anos, depoimento prestado em 28 fev. 2015).

A professora Fernanda, no entanto, revela que apesar de ser um trabalho desgastante e que exige muito esforço do professor (físico e mental) ela gostava do que fazia em sala, ou seja, gostava de alfabetizar os alunos e se sentia realizada ao ver o resultado no final do ano:

Não acredito que foi isso que me adoeceu... não porque eu tinha muita satisfação em fazer isso... me dava gosto, eu achava muito bom eu ficar ali um pouco a mais, me dava gosto de ver eles se desenvolverem e esse tempo que ficava a mais ali após o horário. Eu tinha satisfação, assim falava: que bom eu vou adiantar isso pra amanhã, pensar no amanhã, o que eu ia fazer ... então eu tinha satisfação em deixar meu trabalho organizando pra dar sequência no outro dia (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

No entanto, há uma contradição em relação à satisfação ou não com o trabalho que realiza. A nosso ver, ela se sentia feliz em trabalhar com os alunos, mas, ao mesmo tempo, havia fatores que comprometiam sua noção de bem-estar. Como por exemplo, a falta de participação da família na educação dos filhos e a educação que, segundo ela, que deveria vir de casa:

Assim, o estar em sala de aula, desenvolver bem um trabalhado, em si só... eu acho que não, mas as, os fatores que estão diretamente ligados aqui, pode ser que sim... porque há outros fatores externos que influenciam diretamente no seu trabalhado em sala, bem como as famílias, né? A falta de comprometimento das famílias que delegam tudo para o professor, a gente abraça a causa, sendo não só professor, mas terapeuta, médico... ensinando até hábitos de higiene mesmo, desenvolvendo trabalho com eles de higienização, ensinar usar o vaso sanitário e etc. Faz parte...eu acho que hoje em dia está bastante exaustivo mesmo para nós, professores, em geral não só na alfabetização não, eu acho que é um trabalho que exige bastante do profissional, nós que mesmo em qualquer série é um trabalho de muita dedicação e a gente tem que tá bem psicologicamente e buscar outras formas de você se extravar, porque se ficar só por conta ali daquela rotina de trabalhar, trabalhar e trabalhar e muita cobrança, você quer resultados... igual eu que me cobrava demais, buscava o melhor de mim, tanto que eu sempre saia depois de todo mundo é porque após ali eu ficava organizando tudo e pensar no amanhã eu sempre procurei facilitar pro outro dia (FERNANDA, 44 anos, depoimento prestado em 25 fev. 2015).

Isto posto, compreendemos que a insatisfação com (ou no) o trabalho é um sentimento que gera e traz consequências à prática docente e se torna fator que desestabiliza a saúde do professor, provocando muitas vezes alienação diante do ensino, pedidos de transferência, absentismo, esgotamento, estresse, ansiedade permanente, auto-desvalorização, abandono da profissão, aumento dos pedidos de aposentadoria, entre outros.

Em contrapartida, observamos que alguns estudos realizados na última década já sinalizam uma preocupação com a saúde do professor, ou mesmo a falta

dela como fator desestabilizante para o meio escolar. Não obstante, são notórias algumas deficiências, sinalizando que muito ainda precisa ser feito, pois ainda se submetem a ambiente inadequado de trabalho como ruído excessivo, superlotação de salas, excesso de jornada em mais de uma escola, falta de tempo para lazer, insatisfação gerada pelas exigências internas e externas de produção de resultados, baixos salários, desvalorização profissional, burocratização das atividades e citaríamos também as complexas relações interpessoais que permeiam o ambiente escolar.

Na esteira desta reflexão, notamos que os professores enfrentam essas problemáticas com apatia em relação às inovações propostas, reclamações diárias e recorrentes sobre o desinteresse dos alunos, queda da qualidade e, por fim, adoecimento.

Contudo, alguns conseguem estabelecer estratégias de resistência como a culpabilização dos alunos e da família pelo fracasso escolar, recusa em aceitar as inovações tecnológicas e métodos de ensino, licenças-prêmio, presenteísmo e até abandono da profissão.

Assim, de acordo com as discussões apresentadas, levamos em consideração que todos esses fatores são gatilhos para o mal-estar que acomete os professores, desencadeados pelas pressões sociais e constantes exigências profissionais, como as avaliações externas dos governos e prefeituras, a violência escolar, a insatisfação com o trabalho e a indisciplina que acabam por promover uma crise de identidade em que passam a questionar até a escolha profissional e o sentido da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a entender as nuances que favorecem o adoecimento docente. E para isso tivemos o cuidado de observar as circunstâncias da readaptação de professores em escolas públicas, apresentadas a partir das transformações ocorridas na educação brasileira dos anos de 1990, que serviram de pano de fundo para a contextualização proposta aqui, qual seja a educação municipal entre os anos de 2000 a 2014.

A partir do aprofundamento discutido no referencial teórico encontramos aporte na literatura para entender aspectos do trabalho docente e suas especificidades que podem causar adoecimento e levar à readaptação de professores.

Ao iniciarmos nossa reflexão a partir da teoria de Thompson sobre experiências sociais da profissão docente, no primeiro capítulo, apreendemos que há muitas insatisfações advindas da falta de formação continuada e das novas prescrições de trabalho a serem realizadas no ambiente escolar depois que o professor se readapta e que estas não atendem aos anseios deste profissional de se sentir produtivo, advogando na direção correta da hipótese levantada sobre estas questões.

A partir disto, empreendemos uma reflexão e analisamos qualitativamente as relações de trabalho no contexto escolar, a fim de encontrar indícios que nos permitissem afirmar que, de certo modo, o adoecimento docente, que culmina em readaptação funcional, tem suas estirpes no sistema educacional, que é reflexo das transformações sociais e da intensificação do trabalho docente.

Segundo dados da organização “Todos pela Educação”, obtidos junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicada recentemente no Jornal Correio de Uberlândia, “mais da metade dos professores das redes municipal e estadual [...] têm mais [...] de um emprego na área da educação ou atividades informais em outras áreas”.

Para esses professores há prejuízos para a saúde e “risco de diminuição da qualidade de ensino”. Fato que corrobora com a hipótese de que não há um acompanhamento dos órgãos responsáveis em relação à saúde do professor, fazendo com que esses índices sejam cada vez maiores e mais preocupantes para a sociedade.

Isso fica evidente mais adiante na matéria ao impactar que os professores de Uberlândia têm jornada extra, em torno de 56,2% e, portanto, superior ao registrado em Minas Gerais e no Brasil: 51,09% e 40,8%, respectivamente.

Diante da hipótese de que não há programas voltados para saúde do servidor público municipal, tivemos a surpresa de encontrar seis projetos imbuídos desse objetivo, sendo que destes, dois eram direcionados ao professorado. No entanto, nos deparamos com a constatação que os programas não tinham propostas de se tornarem uma política verdadeira de prevenção ou mesmo de continuidade para minimizar os impactos da readaptação na vida funcional dos professores da rede, visto que não há propostas de acompanhamento dos professores que se encontram nesta situação.

Outro ponto importante observado foi que as experiências docentes, dentro de limites e pressões do trabalho no decorrer de suas carreiras, determinam a identidade desses profissionais. O processo de construção dessa identidade e as relações construídas no interior das escolas, o sistema de representações que lhes serve de referência, ou seja, o que significa ser professor em escolas públicas na atualidade nos ofereceram subsídios para entender o que acontece quando o professor se encontra do outro lado da docência, ou a não docência, implicada na readaptação.

Dados obtidos na pesquisa demonstraram que na RME nos últimos dez anos ocorreu uma média de cinco mil atestados para um contingente de 4119 professores, comprovando a necessidade de um olhar mais atento dos gestores públicos em relação aos processos que levam o professor a adoecer em seu ambiente de trabalho.

Contatamos, também, que a maior parte dos readaptados (76,5) é de professores do pré ao quinto ano, levando-nos a inferir que a docência nas séries iniciais pode ser mais desgastante por causa das especificidades demandadas na nesse período da vida escolar e no fato das crianças serem mais dependentes física e emocionalmente.

Fatores vários, elucidados nos capítulos anteriores, nos autorizaram a afirmar que atividade profissional de um professor que acusa desgaste transforma-se num contínuo processo de empobrecimento físico como esgotamento, fadiga e psicológico-emocional, como falta de esperança e felicidade, autoconceito negativo, atitudes pessimistas para com o trabalho, as pessoas, a vida (ALVES, 1994).

Porque, conforme os ditames do neoliberalismo, o Estado mantém as regras do capitalismo por meio da liberdade e da competição do mercado, o que leva ao surgimento das políticas educacionais compensatórias subsidiadas por programas para diversos fins que não são os de valorização profissional.

Neste contexto, temos o professor que precisa dobrar e até triplicar turnos de trabalho, sujeitar-se ao desempenho da função em turmas numerosas e com isso, precisa transformar-se em um super-herói ou em grande parte dos casos, submeter-se ao sistema e aniquilar-se física e intelectualmente.

Na opinião das professoras readaptadas a sobrecarga de trabalho é fator preponderante para o adoecimento, prerrogativa que autentica a constatação que há uma substancial intensificação do trabalho docente e isso deve servir de objetivo para uma política pública que trate o problema não somente remediando os sintomas já visíveis e há tempos instalados. Mas promovendo ações de valorização profissional, que se adquire somente com melhores salários, melhores condições de trabalho e programas sérios de prevenção às doenças ocupacionais.

Nesse sentido, buscamos por meio deste trabalho justamente explicações plausíveis sobre o trabalho docente em seu contexto histórico, da intensificação do trabalho docente, da insatisfação latente, da desvalorização da profissão, da improdutividade de conhecimento que impera no meio, como a falta de continuidade na formação e outras que acabam por culminar em desgastes físicos que continuamente levam as professoras a se afastarem dos afazeres docentes, ou seja, são obrigadas a se submeterem ao processo de readaptação.

Primamos pela análise das condições do exercício profissional do trabalhador docente em suas relações com o contexto social vigente, tomando o cuidado de não reduzir a discussão às questões das condições técnicas dessa atividade, mas, necessariamente, articulá-la ao seu conteúdo social e político.

Para além do exposto, tivemos a intenção de contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o impacto da readaptação na vida profissional das professoras da RME, estabelecer e mostrar como as condições e a própria organização do trabalho docente podem levar a processos dolorosos de adoecimento e quão perversos às vezes se configuram as relações de trabalho envolvidas quando se escreve sobre readaptados.

Acreditamos que foi importante analisar a situação laboral em que se encontram os professores municipais readaptados, contemplada no cumprimento

dos objetivos propostos, em detrimento do trabalho realizado por eles, pois diante das constatações percebidas, à priori, podem-se buscar encaminhamentos plausíveis, caso o processo de readaptação seja realmente pensado pelos governantes como um problema não só de cunho individual, mas coletivo e os que nele se encontram tenham como vislumbrar melhores condições de exercer sua profissão dentro das escolas municipais.

Por fim, tivemos a severa convicção de que historiar o âmbito educativo em que se encontram os professores readaptados da rede municipal de Uberlândia não se constituiu uma tarefa fácil e nem se findou em si mesma, pois o esforço imbricado na pesquisa superou as dificuldades e estas nos motivaram e nos direcionaram no caminho necessário e adequado ao estudo. E este, apesar de ser somente mais um olhar sobre a questão do adoecimento, sirva de alerta para que o poder público municipal tome como reflexão que o adoecimento de professores precisa ser pauta de política pública permanentemente.

.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação**. Ano 6, Col. LEPSI IP/FE-USP, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/HSg2Y1>. Acesso em: 19. nov. 2014.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/a0yZ1h>. Acesso em: 13 mar. 2015.

ALVES, Francisco Cordeiro. **A satisfação/insatisfação docente**. Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança, 1994. Disponível em: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/positivo/Desktop/A%20satisfac%CC%A7a%CC%83o%20insatisfac%CC%A7a%CC%83o%20docente%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/positivo/Desktop/A%20satisfac%CC%A7a%CC%83o%20insatisfac%CC%A7a%CC%83o%20docente%20(1).pdf). Acesso em: 17. Set. 2015.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

APPLE, M. W. **Maestros y textos: una economia politica de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona: Paidós, 1989

_____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classes e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Tese Professor Titular. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985.

_____. Quem de-forma o profissional do ensino. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (Org.) **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.** [online]. 2009, vol.30, n.107, p. 349-372. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302009000200003. Acesso em: 14. mar. 2015.

BACCHELLI, Luciano Aparecido. **Servidor público** - conceito e terminologia. [S.l]. 12 de novembro de 2008. Disponível em: <http://professorbacchelli.spaceblog.com.br/>. Acesso em: 25. jul. 2014.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. A intensificação do trabalho docente na escola pública: ambiguidades da/na participação. **Trabalho & Educação** – Revista do NETE – Núcleo de estudos sobre trabalho e educação. Vol. 18, n. 2 (mai./ago.2009); p. 63-80. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/428>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**. vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003. Acesso em: 14. set. 2014.

BASSO, I. S.; MAZZEU, F. J. C. Formação de professores: Contribuições da perspectiva histórico-social. **Anais**. Simpósio Formação de Professores: Tendências Atuais. São Carlos, UFSCar, 1995.

BERMAN, Marshall. “Introdução: Modernidade – ontem, hoje e amanhã”; “Tudo o que é sólido desmancha no ar: Marx, Modernismo e Modernização”; “Baudelaire: o modernismo nas ruas”. In: _____ **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade** / Marshall Berman; tradução de Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioratti - São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (p.24-178).

BERNARDO, L. D. **Os significados do trabalho e da reabilitação profissional para o trabalhador incapacitado para o exercício da profissão habitual**. Belo Horizonte. 2006. 67 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECJS-73BKA6/1/lilian_dias_bernardo.pdf. Acesso em: 14 set. 2014.

BIBEAU, G., 1994. Hay una enfermedad en las Americas? Otro camino de la antropología médica para nuestro tiempo. In: Cultura y Salud en la Construcción de las Américas, **Anales**, p. 44-70, Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, Universidad de los Andes.

BIRGIN, A. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Comp.). **La ciudadanía negada:**

políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

_____. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 111, p. 95-113, dez/2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 17 set. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 23. mai. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23. mai. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 23. mai. 2014.

_____. **Código Civil Lei n. 3780**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3780.htm. Acesso em: 23. mai. 2014.

_____. **Lei Complementar n 769/2008**. Disponível em: www.iprev.df.gov.br/.../25_fe3b079606edd0d1b29dc2438933011a.htm. Acesso em: 24. set. 2014.

_____. **Lei n. 840/2011**. Disponível em: <http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumento.cfm?txtNumero=840&txtAno=2011&txtTipo=4&txtParte=>. Acesso em: 24. set. 2014.

_____. **Lei n. 8.112/90**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 24. set. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**. Secretaria da

Educação Fundamental, Brasília, DF: MEC/SEF. 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversais**. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, DF: MEC/ SEF. 1998.

BRAVERMAN, H. **Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

BUENO, B. O; LAPO, F. R. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia USP*, 13 (2), 2002. In: AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação**. Ano 6, Col. LEPSI IP/FE-USP 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci_arttext. Acesso em: 19. nov. 2014.

Campos GW, Barros RB, Castro AM. **Avaliação da política nacional de promoção da saúde**. *Ciência e Saúde Coletiva*. 2004;9(3):745-749.

CARCANHOLO, Reinaldo A. O trabalho produtivo na teoria Marxista. In: Colóquio Marx e Engels, 5., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Ed. Unicamp, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/60-1-PB.pdf>. Acesso em: 09. jul. 2014.

CARDOSO, Terezinha Maria. **O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das series iniciais do primeiro grau**. B. H, FaE/UFG, 1991, Dissertação de Mestrado. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/1000000156%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1000000156%20(1).pdf). Acesso em: 07. jul. 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

CORREIODEUBERLANDIA. **Em 2014, depressão atingiu 1,9 mil educadores em Uberlândia**. Publicado em: 08 fev. 2015. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/em-2014-depressao-atingiu-19-mil-educadores-em-uberlandia/>. Acesso em: 16.mar.2015.

DANGEVILLE, Roger. Marx e Engels: crítica da educação e do ensino. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 109-134, dez. 2011.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. 2. ed. São Paulo:

Global, 1985.

ESTEVE, J. M. **O Mal-Estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1997.

_____. O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Prefácio In: JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o bem-estar docente**: uma lição de síntese. Porto: Asa, 2002.

_____. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Trad: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.

FERREIRA, Amauri Carlos; GROSSI, Yonne de Souza. A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios. Texto escrito especialmente para apresentação no **VI Encontro Nacional de História Oral**. USP, cidade de São Paulo, de 28 a 31 de maio de 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/viewFile/112/103>. Acesso em: 18. jun. 2015.

FERREIRA, Jorge Carlos Felz. **Reflexões sobre o ser professor**: a construção de um professor intelectual. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.html#tex2html1>. Acesso em: 25. jun. 2015.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n 12, p. 159 – 180, jan/ abr, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>. Acesso em: 17. jul. 2014.

FREIRE, PAULO; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: Depoimentos do repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1987.

FRIGOTTO, G. É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. **Comunicado**, Belém, p. 4-5, 7 ago. 1989.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

_____. **Capital Humano**. Disponível em:

<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

FUNDÃO, Renato Vieira. **O estágio na licenciatura em matemática na voz das professoras da FAFIA no Espírito Santo**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199 GASPARINI, maio/ago. 2005.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Editora UFPR. Disponível em:
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/2209/1852>. Acesso em: 13. mar. 2015.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL. Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. A questão multicultural. In. HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e**

mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão : guerra e democracia na era do império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y pósmodernidad**. Madrid: Morata, 1995.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

HYPOLITO, A. M. et. al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.37, p.123-138, jul.2003. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/educ_em_rev_Hypolito-libre.pdf. Acesso em: 01. jul. 2014.

HYPOLITO, Álvaro. M. Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IPSM. **Lei n. 869/1952**. Disponível em: http://www.ipsm.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis/LEI_869.pdf . Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. Decreto n. 23.742/1984. Disponível em: http://www.ipsm.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/decretos/decreto_23742.pdf . Acesso em: 29 jul. 2014.

JÁEN, Marta Jiménez. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.74- 90, 1991.

JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese**. Porto: Asa,2002.

LEÃO, Eliana. **História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da rede municipal de ensino de Uberlândia: (1991-2000)**. 188 f. Dissertação

Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

LÉDA, D. B. “Correndo Atrás”: As repercussões da economia capitalista flexível no cotidiano do trabalho docente. **VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO** - Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario>. Acesso: em 20.out. 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte, 1978.

LIMA; M. F. E. M; D. O. LIMA-FILHO. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**; Vol 14 (3): 062-082 2009. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_3/m253.pdf. Acesso em: 19. jul. 2014.

LIMA, Maria Odila Finger Fernandes. Trabalho docente: um trabalho alienado? **R. Faced**, Salvador, n.13, p.13-31, jan./jun. 2008. Disponível em: 3204-7682-3-PB.pdf. Acesso em: 08. ago. 2014.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. p. 225-245. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. **Ontología del ser social: el trabajo**. Trad. Antonino Infranca e Miguel Vedda. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

_____. **Ontologia dell'essere sociale**. Trad. Alberto Scarponi. Livro II, vol. I, Roma: Ruiniti, 1981.

_____. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MANDEL, Ernest. **Tratado de economia marxista**. Tomo I e Tomo 2. México: Era, 1977.

MARTINEZ, M.C. **As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa – Portugal: Moraes Editores, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **O capital**. v.1. t.2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1º, Volume VI, tradução Reginaldo Sant'Anna - 3. ed. São Paulo: E. Nova Cultural, 1988.

_____. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Vols. 1-3. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O Capital**. Livro I. Tomo 2. São Paulo: Círculo do Livro, 1996b.

MEDEIROS, Adriane Mesquita de. **Disfonia e condições de trabalho das professoras da rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/mwELNa>. Acesso em: 07.abr.2015.

MINAYO, C. G. Campo da saúde do trabalhador: trajetória, configuração e transformação. In: MINAYO GÓMEZ, C. et al. (Orgs.). **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

MIRANDA, Kênia. **A natureza do trabalho docente na acumulação flexível**. Texto submetido ao GT 02 Marxismo e Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAI%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m3c3.pdf>. Acesso em 15. set.2015.

MORAES E MULLER. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003. Disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9653/8882>. Acesso em: 15. fev. 2015.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.).

Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 91-107, 2004.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde:** estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (mestrado) – Disponível em: <http://goo.gl/632UuH>. Acesso em: 10. mar. 2015.

NÓVOA, A (org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1992.

NUNES, B.O.; BRITO, J.C.; ATHAYDE, M. Readaptação profissional e produção de sentido no trabalho de merendeiras e serventes. p.185-214. In: BRITO, J. et al. (Orgs.). **Trabalhar na escola?** Só inventando o prazer. Rio de Janeiro: Ipub-Cuca, 2001.

NUNES, B. de O. **O Sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro. 2000. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área da Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://portalteses.icict.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/2000/nunesbom/capa.pdf>. Acesso em: 23. jun. 2015.

OGLOBO. Baixos salários e más condições de trabalho afetam saúde do professor. Publicado em: 2012. **Jornal O Globo.** Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/10/baixos-salarios-e-mas-condicoes-de-trabalho-afetam-saude-do-professor.html>. Acesso em: 22 de set. 2014.

OLIVEIRA, Danila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10.mar. 2015.

PASSOS, Carmesita Matos Braga. **Identidade docente na universidade:** um processo em construção. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://goo.gl/XBnzF7>. Acesso em: 15. mar. 2015.

PERELMUTTER, Daisy. A história oral e a trama sensível da subjetividade. In: **Internacional Oral History Conference.** Rio de Janeiro, 1998.

PEZZUOL, Maria de Lourdes Moraes. **Identidade e trabalho docente:** a situação do professor readaptado em escolas públicas de São Paulo. 2008. (Dissertação de

Mestrado). Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=171994. Acesso em: 10. nov. 2014.

PICADO, Luís. **Ser professor**: do mal-estar para o bem-estar docente. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso em: 17. fev. 2011.

PIRES, S. R. de A. **Serviço Social**: função educativa e abordagem individual. 2003. 336 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Revista Projeto História**, n. 15. São Paulo: Educ. pp. 13-49, 1997.

_____, A. O massacre de Civitella Val diChiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 5ed, 2002, p. 103 – 130.

_____, Alessandro. Historia Oral e Poder. **Mnemosine**, vol.6, nº2, pp. 2-13, 2010.

_____, Alessandro. O que faz a historia oral diferente. **Projeto História**, nº 14, São Paulo, fevereiro/1997.

_____, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História 15**. Ética e História Oral, abril/1997a.

_____, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, vol. 1, nº 2, 1996.

QUICK, T.C.; LAPERTOSA, J.B. Análise do absenteísmo em usina siderúrgica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 18, n. 69, p. 65-70, 1982.

RAMOS, Susana. (In) Satisfação e Stress na Profissão Docente. **Interacções número 6**. p. 87-130. © do Autor 2004. Disponível em: <<http://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/103/107>>. Acesso em: 25.mai. 2011.

REVISTALINGUA. O trabalho histórico. **Revista Língua Portuguesa**. Por Deonísio da Silva. Dez/2011. Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/textos/67/artigo249103-1.asp>. Acesso em: 20.mai. 2014.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SANTANA, Vilma Souza. Saúde do trabalhador no Brasil: **pesquisa na pós-graduação**. Rev. Saúde Pública vol.40 special issue São Paulo Aug. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102006000400015. Acesso em 12.nov.2014.

SCOCUGLIA, Afonso Caldeira et al. (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA JUNIOR, Celestino A. da; BUENO, M. Sylvia; GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo; MARRACH, Sonia A. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. p. 97. In: Silva, T.T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Portugal, Lisboa: Moraes, 1981.

SOUZA FILHO, O. C. **O Professor de Medicina no Contexto do Mal-Estar Docente**. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSM, Santa Maria, 2003.

SOUZA, K. R. et al. Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; _____. LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

THOMPSON, Edward P. **The poverty of theory and other essays**. London: Merlin, 1978.

_____. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UBERLÂNDIA. **Prefeitura recebe equipe do IBGE que fará contagem da população em 2016**. Publicado em: 02/04/2014. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=agenciaNoticias&id=7061>. Acesso em: 01.jul. 2014.

_____. **Secretaria Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=30&pg=75>. Acesso em: 22 de mai. 2014.

UMANN, J. **Estresse, Coping e Presenteísmo em Enfermeiros Hospitalares**. Dissertação de Mestrado em Enfermagem – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Rio Grande do Sul. 132 p. RS, 2011.

VIANELLO, L. **O uso da voz em sala de aula**: O caso de professores readaptados por disfonia 2005-2006. Belo Horizonte. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Trabalho) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://dspace.lcc.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECJS7KDGHG/1/luciana_vianello.pdf. Acesso em: 22. jun. 2015.

VIEIRA, Maria Clarisse Vieira; FONSECA, Selva G. **Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil**: experiências e desafios no município de Uberlândia – MG (anos 80 e 90). Dissertação de Mestrado, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1819t.PDF>. Acesso em: 15. jun. 2015.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (Org.) **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó:

Argos, 2003.

_____. **Lei Orgânica Município de Uberlândia.** Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/4256.pdf. Acesso em: 01.jul. 2014.

_____. **Lei Complementar 040/92.** Disponível em: <http://cm-uberlandia.jusbrasil.com.br/legislacao/842047/lei-complementar-40-92#art-12--inc-IV>. Acesso em: 16. mai. 2014.

_____. **Lei Complementar nº 347/2004.** Disponível em: <http://cm-uberlandia.jusbrasil.com.br/legislacao/841608/lei-complementar-347-04>. Acesso em: 16. mai. 2014.

_____. **Lei n. 11.966/2014.** Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/11610.pdf. Acesso em: 10.nov. 2014.

_____. **Programa especial ajuda servidores no diagnóstico de fibromialgia.**

Publicado em: 21/06/2013. Disponível em:

http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/noticia/4575/programa_especial_ajuda_servidores_no_diagnostico_de_fibromialgia.html. Acesso em: 28. nov. 2014.

VILLELA, Heloisa de S. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZH. **Pesquisa internacional mostra sobrecarga do professor brasileiro.** Por Nilson Mariano. ZH Notícias. 26/06/2014 - 09h03. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/06/pesquisa-internacional-mostra-sobrecarga-do-professor-brasileiro-4536184.html>. Acesso em: 11.mar.2015.

APÊNDICE

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Há quanto tempo exerce a profissão docente? No total desse tempo, há quantos anos você está fora da sala de aula por causa da readaptação?
2. O que você sentiu quando soube que teria que ser readaptada? Você já se sentiu discriminado? Como? Em quais circunstâncias?
3. Que tipo de trabalho você passou a desempenhar após a readaptação?
4. Como se sente sendo um funcionário (a) readaptado (a). Qual/quais doença (ou doenças) responsável pelo seu afastamento?
5. Quais os principais motivos você considera responsáveis pela perda da saúde dos professores?
6. Você acha que a insatisfação com o trabalho pode levar um profissional a adoecer? Por quê?
7. Você conhece outros professores readaptados? (de outras escolas)
8. Se você não fosse professora, que outra profissão escolheria?
9. Para você, quais dos fatores abaixo são geradores de doenças?

EXTERNOS	INTERNOS
Falta de condições de trabalho adequadas	Insatisfação profissional
Relações interpessoais	Desilusão com o ambiente de trabalho
Baixos salários	Incapacidade de promover mudanças no ambiente escolar
Desmotivação em progredir na carreira	Depressão
Sobrecarga de trabalho	Problemas familiares

ANEXOS

ANEXO 1

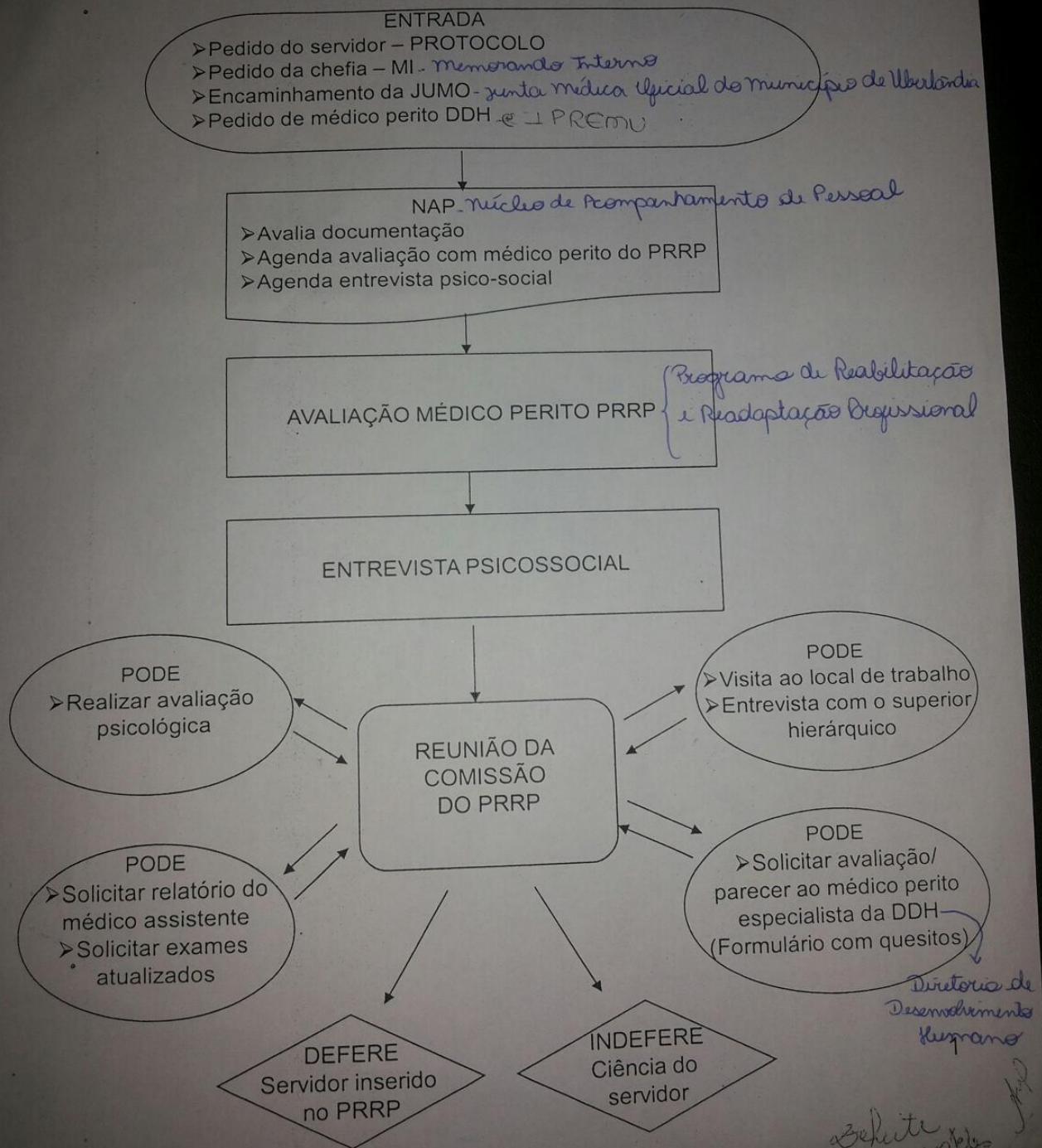
ANEXO II

TABELA DE MÓDULO II E DE DFC DOS PROFESSORES,
PEDAGOGOS E ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO,
PARA FORMAÇÃO NO CEMEPE EM 2015

DIA DA SEMANA	COMPONENTE CURRICULAR / GRUPO / PERÍODO / ANO / ÁREA DE ATUAÇÃO
Segunda-feira	História, Geografia, GII, GIII e 2º Ano.
Terça-Feira	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), 3º Ano, 1º Período e AEE.
Quarta-Feira	Ciências da Natureza, Laboratório de Ciências, 4º Ano, Berçário e GI.
Quinta-Feira	Matemática, Geometria, 1º Ano, 5º Ano e 2º Período.
Sexta-Feira	Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Especialista de Educação ou Pedagogo, Literatura (Regente II), Laboratório de Informática e Biblioteca.
Dia Flexível	Eventual, Readaptado e Comunitário que atua no Programa Mais Educação.

ANEXO 2

Programa de Reabilitação e Readaptação Profissional



ANEXO 3

Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-graduação em História

TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTA FONTE ORAL

Pelo presente documento, eu

CEDENTE: _____, nascido em ____ de ____ de
19____ natural de _____, RG: _____
CPF _____, residente e domiciliado a Rua _____
Bairro _____ -MG.

CESSIONÁRIO: **JUSCELINA MARIA DIAS TORRES**, MG3960565, CPF:
58704230663, pesquisador, residente a Rua Rio Grande do Norte, 1813, apto 312, bairro
Marta Helena, Uberlândia - MG.

OBJETO: Entrevista (fonte oral) gravada no dia ____ de ____ de ____ de
2013, exclusivamente para elaboração, execução de Pesquisa em História, elaboração de
relatórios de pesquisa, Dissertação de Mestrado e posterior publicação.

DO USO: Declaro ceder sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e
financeiros a plena propriedade e os direitos autorais da entrevista de caráter histórico e
documental que prestei ao pesquisador Juscelina Maria Dias Torres.

O pesquisador Juscelina Maria Dias Torres fica, consequentemente, autorizado a utilizar,
divulgar e publicar, para fins culturais e históricos, a mencionada entrevista produzida como
documento histórico, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o
acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas normas, com a única ressalva de sua
integridade e indicação de fonte e autor.

Uberlândia, ____ de ____ de 20 ____

(Nome e assinatura do entrevistado)