

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPsi
CURSO DE MESTRADO**

LUCIANA MARQUES DOS SANTOS

**O SENTIDO DA READAPTAÇÃO
ATRIBUÍDO PELAS PROFESSORAS**

CAMPO GRANDE/MS

2015

LUCIANA MARQUES DOS SANTOS

**O SENTIDO DA READAPTAÇÃO
ATRIBUÍDO PELAS PROFESSORAS**

Relatório apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), para efeito de defesa e como requisito à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia da Cunha Urt

Campo Grande/MS

2015

SANTOS, Luciana Marques dos.

O sentido da Readaptação atribuído pelas professoras. Luciana Marques dos Santos – Campo Grande/MS, 2015.
136 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia da Cunha Urt

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
CCHS/PPgPsi-Campo Grande/MS

1. Readaptação. 2. Violência na escola. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Sentido.

Urt, Sonia da Cunha. II. Título.

CDD

LUCIANA MARQUES DOS SANTOS

Este documento corresponde à versão final da dissertação intitulada O SENTIDO DA READAPTAÇÃO ATRIBUÍDO PELAS PROFESSORAS e apresentada por Luciana Marques dos Santos à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como requisito à obtenção do título de mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Sônia da Cunha Urt (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof.^a Dr.^a Marilena Ristum
Universidade Federal da Bahia- UFBA

Prof.^a Dr.^a Zaira Andrade Lopes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof.^o Dr. ^o Antônio Carlos do Nascimento Ozório
(membro suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Campo Grande, _____ de _____ de 2015.

*Dedico este trabalho ao meu filho pela
compreensão nas horas de ausência, pelo
incentivo e colaboração nos momentos de
estudo e pelo amor incondicional.*

Agradecimentos

À Deus, razão maior da minha existência, refúgio nas horas de preocupação e anseios, pela força, pela inspiração e pela coragem quando mais precisei.

À minha família, mãe e irmãos, pela acolhida, paciência e compreensão, sem a qual esse caminho teria sido muito mais difícil.

À Prof.^a Dr.^a Sônia da Cunha Urt que me orientou não só na pesquisa, mas na busca de novos conhecimentos e caminhos, pela paciência e por acreditar que eu seria capaz, meu sincero respeito e gratidão.

À Prof.^a Dr.^a Marilena Ristum e Prof.^a Dr.^a Zaira Andrade Lopes, pela prontidão ao aceitar o convite para participação na banca examinadora e pelas contribuições valiosas ao estudo.

Às amigas queridas Juliana Pereira e Taís F. Krugmann, pela amizade fruto desse momento especial, pela parceria, dedicação, respeito e companheirismo.

À Maria Auxiliadora S. Marques pelo incentivo e presença constante em minha vida como amiga, supervisora e mentora, a quem sempre posso recorrer: minha gratidão e amor.

Aos colegas do GEPPE, pelos momentos de convivência, pelas trocas, pelos estudos, pela possibilidade de fazer parte de um grupo de pessoas tão queridas e parceiras.

À CAPES, pela bolsa de estudo, apoio financeiro fundamental para a conclusão do curso.

Aos sujeitos da pesquisa, pelo acolhimento e respeitos, assim como pela disponibilidade em participar de um estudo e por compartilhar momentos de suas histórias.

*A escrita de um professor clama, pois, por encontro,
a fim de ludibriar a solidão congênita daquele que a ela se entrega.*

*Encontro que só se efetiva com e pelo outro,
não obstante anônimo, rarefeito,
sempre tardio e jamais presente.*

(AQUINO, 2014, p. 27)

SANTOS, L. M. **O Sentido da Readaptação Atribuído pelas Professoras**. 136f. 2015. Dissertação (Curso de Pós-graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo conhecer e analisar o sentido da readaptação para professoras do ensino das redes municipal e estadual de Campo Grande/MS, no contexto da violência nas escolas. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que utilizou o aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores. Para o encaminhamento da investigação, contou-se com a participação de quatro professoras que se encontram em processo de readaptação funcional. Estar readaptado e ter vivenciado a violência na escola foram os critérios mínimos para seleção dos sujeitos da pesquisa. O recurso metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados aconteceu pela busca dos sentidos – conceito desenvolvido inicialmente por Vygotsky – que representa os processos psicológicos despertados pela palavra. O sentido da readaptação foi percebido por meio da eleição de eixos temáticos que foram abordadas nos discursos das entrevistadas, acerca da concepção e das expressões da readaptação, da violência nas escolas e das formas de enfrentamento da readaptação. Foram eleitas as seguintes temáticas: isolamento profissional, readaptação como espaço da saúde, o estigma e o esvaziamento do trabalho docente, a violência na escola pelo viés das condições de trabalho e das relações de trabalho, a violência na escola e o reconhecimento de si e do outro. Nos resultados, percebe-se que o sentido da readaptação para as professoras participantes da pesquisa, revela a contradição e os sentimentos ambivalentes, mas com base nos aspectos depreciativos do ser professor e de não exercer sua função de formação. A violência nas escolas é o pano de fundo destas readaptações, assim como a própria readaptação é um processo de violência.

Palavras-Chave: Readaptação. Violência na escola. Teoria Histórico-Cultural. Sentido.

SANTOS, L. M. **O Sentido da Readaptação Atribuído pelas Professoras.** 136f. 2015. Dissertação (Curso de Pós-graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, MS.

ABSTRACT

This work aims to understand and analyze the meaning of rehabilitation for school teachers of municipal and state of Campo Grande / MS in the context of violence in schools. It is a qualitative research that used the theoretical framework of historical-cultural theory, developed by Vygotsky and his followers. For routing the investigation, he counted with the participation of four teachers who are in functional rehabilitation process. Be retrofitted and have experienced violence in school were the minimum criteria for selection of research subjects. The methodological approach used was the semi-structured interview. The data analysis took place for the search for meanings - concept developed initially by Vygotsky - representing the psychological processes awakened by the word. The meaning of rehabilitation was realized through the election themes that were addressed in the speeches of the interviewees, about the design and the expression of upgrading, violence in schools and ways of coping with rehabilitation. The following topics were chosen: professional isolation, rehabilitation and health space, stigma and emptying of teaching, violence in school by the bias of working conditions and labor relations, violence in schools and recognition of each other and from the other. In the results, it is clear that the meaning of rehabilitation for the participating teachers of the research, reveals the contradiction and the ambivalent feelings, but based on derogatory aspects of the teacher and not to exercise its training function. Violence in schools is the background of these usages, as well as the rehabilitation itself is a process of violence.

Keywords: Rehabilitation, school violence, teaching authority, Theory Historical-Cultural.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	82
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Temáticas referentes à readaptação docente.....	36
---	----

LISTA DE SIGLAS

THC – Teoria Histórico-Cultural

ACP – Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MEC- Ministério da Educação e Cultura

CFP – Conselho Federal de Psicologia

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

LER – Lesão por Esforço Repetitivo

SED – Secretaria Estadual de Educação

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A READAPTAÇÃO FUNCIONAL E O TRABALHO DOCENTE.....	18
1.1 A atividade docente para Teoria Histórico-Cultural.....	19
1.2 O Trabalho docente: o percurso do esvaziamento profissional.....	22
1.3 O Professor e a (re) adaptação.....	28
1.3.1 Os caminhos legais para a readaptação funcional.....	29
1.3.2 O que dizem as produções acerca da readaptação docente.....	33
1.4 A violência escolar como “pano de fundo” para readaptação docente.....	39
1.4.1 O Trabalho docente diante da violência na escola.....	46
1.4.2 A readaptação no contexto da violência na escola.....	50
1.5 O enfrentamento da readaptação docente.....	54
2. ALGUMAS ARTICULAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL E A EDUCAÇÃO.....	58
2.1 Alguns apontamentos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação.....	59
2.2 As categorias: sentido e significado.....	62
2.3 A constituição do sujeito.....	66
3. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA, AS VOZES DOS SUJEITOS E O SENTIDO DA READAPTAÇÃO PELAS PROFESSORAS.....	72
3.1 Pressupostos Teórico-Metodológicos.....	72
3.2 O Percurso da investigação.....	77
3.2.1 Sujeitos/Participantes.....	78
3.2.2 Procedimentos de Coleta de Dados.....	79
3.2.2.1 A entrevista.....	80
3.3 Os Achados da Pesquisa e as vozes dos sujeitos.....	81
3.4 Análise dos Resultados da Pesquisa.....	85
3.4.1 Sobre a readaptação.....	86
3.4.1.1 Concepção da readaptação.....	87
3.4.1.2 Expressões acerca da readaptação.....	91
3.4.2 Sobre a Violência na escola.....	97
3.4.2.1 Concepção sobre a violência na escola.....	98

3.4.2.2 Expressões sobre a violência na escola.....	102
3.5 Sobre o enfrentamento da readaptação.....	105
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	119
Apêndice A – Quadro das produções selecionadas nos bancos de dados.....	120
Apêndice B - Instrumento utilizado na pesquisa.....	134

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é analisar o sentido da readaptação funcional atribuído por professoras, da rede pública de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

O interesse pelo tema da readaptação surgiu a partir de alguns questionamentos a respeito da prática docente e das vivências de violência na escola, percebidas como cada vez mais atuantes no contexto educacional. Temos como questionamento, então: qual o sentido dado pelos docentes à readaptação? Qual a relação entre a readaptação e a questão da violência nas escolas? Questões que permearam toda a construção teórica e metodológica do estudo.

A escolha deste tema também aconteceu por meio de trocas interpessoais com professores (as) que estavam vivenciando esse processo e que demonstraram em seus discursos como essa experiência provoca sofrimento psíquico, desadaptação funcional e como se trata de um reflexo da desorganização e desestrutura educacional atual.

A violência na escola foi um fenômeno percebido como “pano de fundo” para essa readaptação e também foi foco de interesse devido aos estudos realizados em outro projeto que acontecia simultaneamente às definições do processo de construção do projeto do mestrado em questão. Fazíamos parte da equipe de pesquisadores do projeto nacional, parceria entre MEC (Ministério da Educação e Cultura), CRP (Conselho Federal de Psicologia) e universidades, a respeito da “Violência e Preconceito nas Escolas”.

Nesses estudos ficou evidente a necessidade de debates com relação à temática, pois a violência, ao adentrar o espaço escolar, tornou-se um fenômeno crescente que dificulta todos os processos educacionais.

Respaldados pela teoria escolhida como referencial, a Teoria Histórico-Cultural, com base, principalmente, em Vygotsky, Leontiev e os teóricos que tratam a respeito do trabalho docente – AQUINO (2014); BASSOS (1994); CODO (1999); ESTRELA (2010), entre outros – buscamos fazer as interlocuções necessárias para alcançar o objetivo proposto.

O relatório em questão está organizado, basicamente, entre o aporte teórico e a descrição e a análise dos dados colhidos durante a realização da pesquisa. Em cada capítulo introduzimos o assunto com uma epígrafe que faz referência à Clarice

Lispector (1920-1977). Lispector nasceu na Rússia e imigrou para o Brasil em 1922, fugindo do país durante a Guerra Civil Russa, e consagrando-se como importante escritora brasileira do século XX. Escritora e jornalista, Lispector escreveu ensaios, contos e artigos marcados pelos sentimentos e mistérios da alma.

O uso da arte é justificado pelo que diz Prestes (2010, p. 117) ao afirmar que “[...] A arte tem a função de superação do sentimento individual e o aspecto criativo da arte está no fato de ela possibilitar a transferência de uma vivência comum”.

As frases de Clarice Lispector nos aproximam dos sentidos atribuídos pelas professoras à readaptação, como metáforas dos sentimentos e emoções que expressam essa vivência. Clarice vai nos falar da agonia do ser, do desistir de si mesmo e do sentimento que parece vago e sufocador. Fala, portanto, das contradições.

No Capítulo I, intitulado “O Trabalho Docente e a Readaptação” trataremos do tema de nossa investigação e, por isso, abre o estudo. Apresentamos a temática da readaptação docente, do trabalho docente e da atividade do professor, com base no referencial teórico, a readaptação no contexto legal e a relação entre a readaptação e a violência nas escolas.

No Capítulo II, que tem como título “Algumas Articulações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação”, apresentamos os fundamentos teóricos que possibilitam olhar o fenômeno da readaptação e, para isso, elegemos alguns pontos da teoria que julgamos fornecer subsídios para as análises posteriores. Entre eles: apontamentos acerca da relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação, o processo de constituição do sujeito e a subjetividade e as categorias de sentido e significado.

No Capítulo III, sobre a “Trajetória da Pesquisa, as Vozes dos Sujeitos e o Sentido da Readaptação para as Professoras”, está a apresentação da pesquisa em si, a parte empírica, descrevendo a trajetória que possibilitou o esclarecimento sobre os critérios de inclusão dos sujeitos participantes, os procedimentos e os recursos metodológicos utilizados. Temos a participação de quatro professoras da rede pública de ensino que se dispuseram a colaborar por meio das entrevistas.

Vale ressaltar que a readaptação é um assunto, principalmente quando houve a vivência de violência na escola, considerada como bastante séria pelas professoras, como veremos nas análises, o que dificultou a participação de outros professores, pois

não se sentiam à vontade para expor os sentidos sobre a readaptação ou a violência nas escolas.

Ainda no Capítulo III, apresentamos os achados da pesquisa e as vozes dos sujeitos, expondo a caracterização dos participantes e os sentidos produzidos por eles em relação às questões propostas. Percebemos, nas análises realizadas, que esses sentidos são contraditórios e caracterizam um processo dialético, em que as mudanças ocorridas no contexto histórico e cultural da educação e do trabalho docente – materialização do cotidiano escolar – vêm trazendo, também, mudanças no processo de constituição do (a) professor (a).

Apresentamos nas considerações finais uma síntese das articulações realizadas nas análises em relação aos aspectos teóricos e práticos.

CAPÍTULO I

A READAPTAÇÃO FUNCIONAL E O TRABALHO DOCENTE

*“Não sei o que fazer do que vivi,
tenho medo dessa desorganização profunda.
Não confio no que me aconteceu.
Aconteceu-me alguma coisa que eu,
pelo fato de saber como viver,
vivi uma outra?!”*

Clarice Lispector

Para melhor compreensão acerca da readaptação docente, foco principal desta dissertação, torna-se necessário contextualizar e pensar esse fenômeno a partir do estudo do trabalho docente, sua historicidade e os processos culturais envolvidos.

A readaptação é uma forma de vivência do professor que, ao ser afastado da prática docente, fica às margens do contexto educacional, portanto é uma experiência que deve ser vista sob a perspectiva das problemáticas do campo educacional. Percebemos, com as pesquisas realizadas para a produção deste capítulo, que a violência escolar é pano de fundo para a readaptação e, muitas vezes, o próprio processo de readaptação funcional é um processo de violência.

Nesta epígrafe de Clarice Lispector ela nos fala sobre algo que aconteceu que provou intensa desorganização e as indagações sobre o não saber o que fazer. Percebemos a metáfora para a situação do professor readaptado que, diante dessa configuração da situação de trabalho, vivencia a desorganização afetiva e emocional e a busca sobre o que fazer.

Temos, então, como indagação a problemática da valorização do trabalho docente, que passou por profundas alterações e, pode-se dizer, mutações ao longo do tempo pelas mais diferentes razões (globalização, inserção de novas tecnologias no contexto da educação, mudança na visão de homem, etc.). Nesse contexto, o trabalho docente perdeu o valor histórico que o conceituava como o detentor do saber, e o professor passou a ocupar outros espaços, físicos e psicológicos, que usurparam seu *status quo*.

1.1 A atividade docente para a Teoria Histórico-Cultural

Esta investigação busca a compreensão dos fenômenos educacionais nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e, de modo especial, ao escrever acerca do trabalho docente, abordará a Teoria da Atividade, de A. Leontiev (1978), e as relações com o materialismo histórico-dialético.

Nessa perspectiva, a atividade humana é tomada como unidade básica para compreender o processo de humanização, presente também no contexto escolar. Para a Teoria Histórico-Cultural, cuja base é o marxismo, o trabalho tem um papel central como atividade humana, por excelência, que gera o desenvolvimento humano. O trabalho é aquele que humaniza e proporciona o desenvolvimento da cultura. Segundo Davidov (1988),

A categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de toda prática humana universal, que tem um caráter histórico-social. A forma inicial de atividade dos sujeitos é a prática histórico-social do gênero humano, isto é, a atividade laboral coletiva, adequada, sensório-objetual, transformadora das pessoas. Na atividade se põe à mostra a universalidade do sujeito humano. (DAVIDOV, 1988, p.27).

Para estes estudiosos, então, a formação da subjetividade acontece a partir do seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em sua relação com a atividade.

Leontiev desenvolve o pensamento acerca da Teoria da Atividade sistematizando o conceito de atividade. Ele diz que ações como o brincar, o estudo e o trabalho são atividades pelas quais o homem, em seu desenvolvimento ontogenético, se apropria das objetivações do gênero humano (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010).

Leontiev (1978) descreve que a primeira condição de toda a atividade é a necessidade que encontra sua determinação no objeto, objetivando-se nele, e este objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. Ele faz relação entre atividade, ação, objeto e motivo e esclarece:

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entre essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é o fim senão o seu fim imediato conscientizado. (LEONTIEV, 1978, p.317).

Trata-se, então, de um sistema que leva ao processo de humanização. Esse processo tem como referência a história, pois só nos apropriamos dos resultados já produzidos e elaborados pela humanidade, produzidos socialmente por meio da educação. Quanto maior é o progresso da humanidade, mais rica é a prática social e histórica acumulada e mais cresce o papel da educação.

Não podemos deixar de lembrar que, para Leontiev, a origem das funções psíquicas humanas situa-se no processo de interiorização da atividade externa, que é transformada em atividade interna (LEONTIEV, 1978). Nesse processo, a consciência só existe nas condições de uma consciência social e, ao apropriar-se dos conhecimentos e da cultura, o homem passa da consciência social para individual. A atividade é a mediadora de todo esse processo.

Essa passagem do social para o individual acontece, segundo Leontiev, pela apropriação das significações sociais expressas pela linguagem, o que lhe confere um sentido próprio, um sentido pessoal, ligado aos sentimentos, motivos e necessidades. Existe, então, uma relação entre significação social e sentido pessoal, que são componentes da estrutura da consciência.

Sobre isso, Leontiev escreve (1978) que as significações são as “cristalizações” da experiência humana, pertencentes aos fenômenos objetivos e históricos. Quando as significações passam para a consciência individual, o sentido pessoal é envolvido em sua atividade.

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua acção se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (LEONTIEV, 1978, p.97).

Para Leontiev, a evolução humana e a divisão de classes sociais levaram ao processo de alienação da consciência humana e sentidos e significados tornaram-se contraditórios.

Psicologicamente, a ruptura entre significação e sentido pessoal traduz-se no que Leontiev (1978) denomina de contradições da consciência ou problemas da consciência. Essas contradições podem, ao mesmo tempo, produzir grandes sofrimentos psíquicos e, no limite, o adoecimento psicológico; mas podem, também, impulsionar a tomada de consciência das relações de exploração e o engajamento em lutas pela superação da sociedade de classes e construção da sociedade socialista. Somente com o fim da propriedade

privada e das relações sociais de exploração é que podemos vislumbrar de maneira plena uma nova estruturação da consciência humana, em que a atividade humana seja verdadeiramente humanizadora. (ASBAHR, 2005, p. 112).

No contexto educacional, a atividade se configura enquanto atividade de ensino, que é objeto de trabalho do professor e a atividade de estudo. Esta última é a atividade do aluno. Ambas formam e se dirigem ao desenvolvimento do professor e do aluno.

Quando nos referimos à atividade docente, temos que entender o que o motiva ou qual o sentido pessoal atribuído à sua atividade, já que o sentido relaciona-se diretamente com a significação social.

O significado da atividade do professor tem por finalidade a ação de ensinar e de conduzir o processo de apropriação do conhecimento do aluno. Com a ruptura entre o significado social e o sentido pessoal provocado na sociedade de classes, que caracteriza a consciência humana alienada, entendemos que a atividade do professor também se encontra alienada, pois o sentido pessoal não está correspondendo à significação social da prática docente.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não-cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (Basso, 1994, p. 38).

Compreendemos, entretanto, que o sentido da atividade docente e seu motivo não estão alicerçados somente no aspecto subjetivo, mas também nas condições objetivas e concretas que repercutem diretamente na consciência do professor.

Veremos a seguir que esta contradição entre o sentido e o significado traz o esvaziamento da atividade docente, na medida em que os professores estão adoecendo e afastando-se das práticas pedagógicas, ou seja, da atividade que os caracteriza e proporciona o sentido pessoal de ser professor.

1.2 O Trabalho Docente: o percurso do esvaziamento profissional

Para refletir a respeito do trabalho docente e o esvaziamento profissional, fazemos, inicialmente, algumas considerações acerca da crise educacional e, em continuidade, abordamos o trabalho docente em si.

Essa perspectiva de análise impõe a necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho docente, como forma particular de trabalho sobre o humano, produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, que produz a alienação e, ao mesmo tempo, cria espaços de autonomia relativa. (DUARTE; AUGUSTO, 2007, p.06).

Nesse movimento de contradições, a educação tem perdido seu espaço como fator de mudança social e de transformação e desenvolvimento das relações. Podemos dizer que há uma crise educacional como expressão do que acontece na sociedade.

Quando se fala em crise logo vem o sentido ao pensamento, do senso comum, de conflito ou sofrimento, mas que não valoriza a questão da transformação implícita em seu conceito primário, ou seja, que possa ser algo positivo e que leve ao desenvolvimento humano. Em sua etimologia, a palavra crise, originada do grego, designa a ação de separar, distinguir e escolher, ao mesmo tempo, uma ação e uma multiplicidade de resultados decorrentes desta ação.

Martuscelli (2012, p. 10), ao escrever acerca deste conceito, observa que se trata da possibilidade de reflexão sobre determinado processo de deflagração da crise e a concebe como “uma situação particular de condensações de contradições”, ou seja, uma situação multideterminada, mas que afeta ou envolve um ou mais domínios da vida social.

Não podemos deixar, então, de pensar na educação estando em crise, porque esta é uma situação multideterminada, que está íntima e indissociavelmente ligada às questões sociais.

Arendt (1972), em seu texto “A crise na Educação”, inicia um esclarecimento, primeiramente, destacando como as barreiras territoriais impossibilitam a setorização de uma crise e que se algo acontece na Europa, por exemplo, logo as Américas são afetadas, assim como uma crise política e econômica afeta a área da educação, ou seja, não há barreiras que contenham a crise em setores pré-estabelecidos.

Nessa relação entre o que acontece entre a educação nas Américas e em outros países, Arendt (1972), ao desenvolver seu pensamento com base nas questões políticas vivenciadas nesses territórios, considera a respeito da crise educacional, a influência da modernidade e dos avanços que ocorrem nesse mundo moderno. Ela afirma:

Em todo caso, a resposta à questão: – Por que Joãozinho não sabe ler? – ou à questão mais geral: – Por que os níveis escolares da escola americana média acham-se tão atrasados em relação aos padrões médios na totalidade dos países da Europa? – não é, infelizmente, simplesmente o fato de ser este um país jovem que não alcançou ainda os padrões do Velho Mundo, mas, ao contrário, o fato de ser este país, nesse campo particular, o mais "avançado" e moderno do mundo. E isso é verdadeiro em um duplice sentido: em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente. Desse modo, a crise na educação americana de um lado, anuncia a bancarrota da educação progressiva e, de outro, apresenta um problema, imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências. (ARENDT, 1972, p. 228).

Ao mesmo tempo, considera a crise na educação sob o enfoque do ensino e da aprendizagem:

Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. Essa atitude, como logo veremos, está naturalmente, intimamente ligada a um pressuposto básico acerca da aprendizagem. Além disso, ela resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos. Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. (ARENDT, 1972, p. 229).

Para a autora, os alunos são abandonados aos seus próprios recursos e o professor perde sua autoridade e distancia-se da relação com a criança, que agora passa a ter outro pressuposto educacional – o fazer e o brincar – em detrimento do ensinar. Dessa forma, as crianças são afastadas do mundo do adulto e, conseqüentemente, do entendimento sobre seu desenvolvimento, pois toda criança, um dia, será um adulto e não está mais sendo preparada para esse “novo” mundo.

Segundo Furlani (1988), as mudanças de paradigmas da Educação causaram uma confusão na área, levando à busca de novos valores e referenciais. Da mesma forma, Aquino (2014) diz que:

Da opulência de projetos episódicos e sucessivos a seu esquecimento quase imediato, vamos caminhando ao léu, tornando o cotidiano escolar uma espécie de inferno particular para cada qual: os profissionais sonhando com a aposentadoria; os alunos, com a formatura, com o fim da via crucis escolar. (AQUINO, 2014, p. 114).

Estes autores (AQUINO, 2014; FURLANI, 1988; ARENDT, 1972) consideram que a crise na educação é gerada pela crise da autoridade na sociedade moderna. De acordo com Arendt (1972), essa crise, gerada pelo afastamento da criança do mundo adulto, cria o anseio nas pessoas de manter-se constantemente jovem, sem assumir a responsabilidade pelo mundo. Sem essa responsabilidade, os adultos não podem mais possibilitar as condições para mostrar o mundo às crianças. Isso só seria possível com autoridade.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (ARENDT, 1972, p. 239).

Arendt (1972) considera, então, que a crise educacional se instala ao buscar um nivelamento que descaracteriza o sentido da autoridade e da hierarquia: “É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado à custa da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes” (ARENDT, 1972, p. 229).

Aquino (2014) completa a reflexão sobre a crise educacional, dizendo que um esvaziamento profissional pode ser visualizado pelo fracasso na autoridade docente e nas relações de violência escolar:

Todavia, um rastro de vulnerabilidade pode ser atestado entre seus efeitos concretos, redundando em um misto paradoxal de exuberância de seus propósitos declarados e de labilidade de sua consecução empírica, está caracterizada, amiúde, pela queixa recorrente de impotência por seus profissionais, ilhados na contraoferta de respostas fragmentárias e dissonantes às demandas que se gestam sem cessar no entorno social. Daí a alegação recorrente de “crise” da educação formal. (AQUINO, 2014, p. 116).

Vê-se, então, que o trabalho docente vem acompanhando as crises sociais, culturais e ambientais da sociedade contemporânea. Os professores exercem sua ação

envolvendo um público cada vez mais heterogêneo, no qual a hostilidade e o desinteresse dos alunos juntam-se à hostilidade e ao desinteresse dos gestores educacionais, do público em geral e da mídia (ESTRELA, 2010).

O trabalho docente transforma-se numa tarefa fortemente emocional, num mundo onde há a supremacia da razão sobre os instintos e, o que antes era característica de um homem educado, não mais se mantém, colocando em xeque os sentimentos envolvidos no ato de educar.

A firme crença na razão humana e, por conseguinte, no progresso civilizatório oportunizado pelo usufruto das conquistas sob a rubrica do conhecimento secularizado (crença substantiada em um projeto educativo messiânico de vocação tão generativa quanto corretiva) encontrará seu ponto de exaustão exatamente no desencantamento daqueles encarregados de serem seus guardiões: os profissionais da educação. (AQUINO, 2014, p. 143).

Desamparo ocupacional, “[...] drástico ressentimento contra os mais jovens, ao serem tomados não como parceiros, mas como algozes, na lida de uma existência encerrada entre muros de um edifício [...]” (AQUINO, 2014, p. 143), são sentimentos que permeiam a prática docente e, conseqüentemente, geram o adoecimento do professor.

A desvalorização dos professores no processo pedagógico expressa como seu papel foi reduzido ao de executor de políticas planejadas, que amplia sua importância quantitativa e faz com se perca o sentido da importância social, cultural e histórica. Há uma transfiguração da base docente na atualidade, no modo como existe na escola e no modo de ensinar. Da mesma forma, a formação do professor também o desqualifica e não tem conseguido minimizar essa desqualificação. Pelo contrário, por ser mal formado, dificulta sua inserção no trabalho docente.

Pimenta (1996) ao falar acerca da formação do professor, e da necessidade de se repensar esta formação, levanta os seguintes questionamentos: “Para que professores, numa sociedade que, há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas que também é muito ágil e eficaz em trabalhar as informações?” (PIMENTA, 1996, p. 73).

A autora discute que uma das grandes questões, já nos anos 90, teria sido o repensar sobre a formação inicial destes professores como também a questão da valorização dessa classe de trabalhadores. Pimenta (1996) partilha sua experiência como professora e formadora de novos professores, a realidade vivida por ela, em que seus

alunos estavam sempre diante da descrença – pelo curso, pela profissão, pela didática – e das crenças em uma prática docente instrumentalizada.

Nessa evolução do conceito de “ser professor”, Estrela (2010) fornece outro enfoque, mas complementar, quando busca traçar uma evolução histórica da profissão docente e chega à consideração de que existem três tipos de professores:

1. Carismáticos. Estão ligados ao caráter sacerdotal da profissão. Na Idade Média, era o carisma do professor que lhe conferia um lugar de privilégio na sociedade. A profissão era definida como uma missão, um dom que poucos possuíam.
2. Técnicos. Diante da perda de autoridade, o professor teve de enfrentar um novo desafio e transformar-se naquele que é especialista em desenvolvimento e na organização da aprendizagem. Buscava-se o sucesso escolar.
3. Recursos. O professor é posto como um recurso a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento.

Segundo a autora, muitas transformações ocorreram historicamente, principalmente a partir dos anos 80, quanto ao trabalho docente. Estas transformações estão interligadas às mudanças ocorridas na sociedade como um todo. Escreve:

[...] assistimos talvez por razões econômicas a uma diversificação, complexidade e intensificação do tempo de trabalho que têm limitado essa autonomia e deixado marcas na identidade dos professores. Por isso, se tem falado em crises e em fragmentação de identidade, de proletarização, desprofissionalização e despersonalização da profissão. (ESTRELA, 2010, p. 18).

Gatti (2010) acompanha a ideia de Estrela (2010) e questiona a formação do professor e seu processo de profissionalização. Para a autora, a formação docente tem como base a licenciatura e esbarra em questões sociais e políticas que dificultam ao professor alcançar seu status de profissional. Segundo Gatti (2010), devemos vislumbrar essa profissionalização que garantirá a autonomia crescente e a elevação do nível de qualificação.

[...] estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p. 1.360).

A fragmentação na formação docente é clara e movida pelas exigências da sociedade contemporânea, das rápidas transformações no mundo do trabalho, dos avanços tecnológicos, que configuram a sociedade virtual e os meios de informação, que incidem com força na escola, aumentando os desafios (AQUINO, 2014).

Para Aquino (2014) os profissionais são essenciais na construção da escola, pois sua democratização passa pelo professor. É, então, de suma importância pensar em sua formação, valorização e condições de trabalho, nos investimentos no desenvolvimento profissional, que envolvem formação inicial e continuada, criando uma identidade, ou seja, um reconhecimento da docência como “campo de conhecimento específico” (AQUINO, 2014, p. 11).

Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (AQUINO, 2014, p. 12).

O trabalho docente acontece nessa relação entre os aspectos historicamente construídos e culturalmente aceitos, mas segundo Pimenta (1996) também pelo processo de construção da identidade¹ do “ser professor”. Essa identidade

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, o sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1996, p.76)

Neste sentido, Nóvoa e Hameline (1991) também contribuem ao discutirem como na situação atual da sociedade, a crise na profissão docente, provoca uma “crise de identidade” no professor e que esta crise – consequência psicológica – é a resposta do professor às mudanças sociais.

A profissão de professor, enfim, acompanha a crise política e social de modo geral e, conseqüentemente, a crise educacional. O trabalho docente fica esvaziado de sentido na medida em que não mais possui seu *status* de profissão valorizada, quando é estigmatizada e quando não há condições para que sua ação aconteça.

¹ Não avançaremos nas reflexões acerca da identidade docente, e sim sobre o trabalho docente, embora, em alguns momentos, nos diálogos com alguns autores, acabamos por trazer a questão.

1.3 O professor e a (re) adaptação

Acelerado pelo desenvolvimento da sociedade contemporânea, o trabalho docente é marcado pelas inúmeras exigências que se originam nas mudanças sociais e econômicas. Essas mudanças, geradoras de novos paradigmas educacionais, levam os profissionais da área a novas dúvidas, expectativas e frustrações que repercutem diretamente no desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao longo da história da humanidade, o homem, como trabalhador, foi conquistando direitos que se consolidaram nas leis atuais, mas que nem por isso asseguram a efetividade dessas conquistas no cotidiano. Superar as dificuldades desse cotidiano de trabalho tem levado ao desenvolvimento de muitos conflitos da classe trabalhadora, como movimento de luta por seus direitos, mas também a conflitos que remetem ao adoecimento pessoal.

Medeiros (2010) comenta a respeito desses conflitos:

É retrato da busca, por parte de uma classe social, de mecanismos que ajudem a denunciar e superar a dura realidade na qual se encontra imersa e que gera, entre suas consequências, o abandono social, em decorrência do exercício da profissão, não somente pelo desemprego – ameaça mais recorrente – mas também pelo adoecimento, pela mutilação, gerando exclusão pessoal, profissional e social. (MEDEIROS, 2010, p. 39).

Esse adoecimento, então, é bem mais que uma condição orgânica – o que, de fato, pode ser uma consequência, um sintoma, como expressão do conflito – mas uma condição resultante das questões do ambiente físico e relacional.

Medeiros (2010) cita o estudo “Quando o trabalho adoecer”, de 2008, que esclarece o quanto o ambiente de trabalho é detonador de enfermidades. Dentre as enfermidades descritas nesse trabalho, estão as doenças mentais (dentre elas: depressão, ansiedade e síndrome do pânico), distúrbios osteomoleculares (como é o caso da lesão por esforço repetitivo – LER), cardiopatias, dores crônicas e problemas circulatórios.

Como recursos para “abrigar” esses profissionais adoecidos pelas condições de trabalho, estão o afastamento profissional, a licença médica e o processo de readaptação funcional. Este último “É uma nova condição laboral, social e simbólica – a de readaptado – levando-o a vivenciar relações singulares sucedidas no próprio ambiente de trabalho, além de sentimentos de perda, frustração e fracasso” (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013, p. 264).

1.3.1 Os caminhos legais para a readaptação funcional

A readaptação do professor é o afastamento desse docente de sua função de magistério por motivo de adoecimento, seja qual for, e sua recolocação em outra função profissional. A readaptação é concebida como um processo que, normalmente, inicia-se com o afastamento por meio de licença médica, concedida por um perito ou equipe multiprofissional de peritos (médicos, psicólogos e assistentes sociais).

A readaptação, como direito jurídico, não é um item específico da Constituição Federal Brasileira, mas recebe sua aplicação com base nos direitos do segurado previdenciário, previstos no parágrafo 21, do artigo 40, da Carta Magna de 1988.

A readaptação foi estabelecida em 12 de julho de 1960 pela União Federal, que efetivou, entre outras medidas, normas para o servidor em situação de desvio de função. Entre estas normas estão: os desvios de função, por mais de dois anos, advindos e subsistentes, por necessidade absoluta de serviço; os desvios de função exercidos permanentemente; os desvios de função em atribuições de cargo de origem e apenas comparáveis aos afins, variando somente de responsabilidade e de grau; o desvio de funções em que os funcionários possuam as necessárias aptidões e habilitações para o desempenho regular do novo cargo em que deve ser classificado (SINCERCA, 2012, s/p).

Em 1967, a Constituição prevê o “obrigatório aproveitamento do servidor em cargo equivalente”. Em 1970, foi promulgada a Lei 5.645, que definiu o servidor público readaptado, o que possibilitou a interpretação mais assertiva de seus direitos. Na Constituição de 1988, Art. 41, observa-se a inserção do servidor em cargos diferentes, para seu reaproveitamento.

Nesse sentido, muito se discutiu e várias emendas foram propostas para legalizar e fazer valer os direitos do funcionário readaptado, até que a Emenda Constitucional 47, de 2005, ratificou emendas anteriores e ressaltou a diferenciação nos critérios para aposentadoria e para o exercício de outras funções profissionais para aqueles que prejudicaram sua saúde em função da atividade laboral.

Desde 1934 a readaptação é um direito que faz parte da legislação e vem sendo oferecido aos servidores, confundido, muitas vezes, com afastamento ou licenças médicas. Atualmente é regida pelas seguintes condições:

- a) Ser servidor efetivo;

- b) Que o servidor tenha sofrido superveniente (após a posse e exercício) limitação de sua capacidade física ou mental, em decorrência de moléstia profissional;
- c) A limitação seja apurada por inspeção médica oficial;
- d) A limitação comprometa ou impossibilite o exercício das funções dos respectivos cargos;
- e) A limitação não impossibilite o exercício de outras funções, no âmbito da administração pública;
- f) A readaptação deverá ser feita nos moldes do § 2 do art. 24 da Lei nº 8.112/90 na redação oferecida pela Lei nº 9.527, de 10/12/97, sob pena de inconstitucionalidade. (ANTUNES, 2014, p. 28).

No âmbito do funcionalismo público estadual, a readaptação está sob as regras do regimento do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo, de 15 de outubro de 1990. A Lei 1.102, seção X, rege a questão da readaptação e caracteriza esse direito como “Art. 42. A readaptação é a investidura em cargo compatível com a capacidade física ou mental do funcionário, verificada em inspeção médica oficial” (SED, 2014, s/d).

Conforme a Lei 2.157, de 26 de outubro de 2000, a readaptação tem um caráter provisório ou definitivo e só pode gerar aposentadoria quando o servidor for incapaz para o serviço público. No Art. 43 a readaptação define-se somente pela solicitação da perícia médica oficial.

Para o funcionalismo municipal, a readaptação é concedida, também de forma provisória ou definitiva, por meio de critérios que definam a capacidade do funcionário para exercer ou não sua função, a partir do viés da incapacidade. Este só poderá ter sua readaptação definitiva após dois anos de readaptação provisória e laudo pericial comprovando a necessidade de afastamento definitivo das atribuições do cargo ou da função por motivo de saúde.

No Art. 26, do Decreto n.10.343, de 22 de janeiro de 2008, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), definiu a readaptação como: “Readaptação é o afastamento do servidor, de forma provisória ou definitiva, de suas funções para executar tarefas mais compatíveis com sua capacidade física e mental, com base no parecer da Perícia Médica do município” (SEMED, 2008, s/p).

Essa avaliação pericial, realizada tanto no município quanto no Estado, é feita por uma equipe multiprofissional que, no caso do Estado, é denominada ‘Junta Médica’. No município, porém, a equipe multiprofissional só foi instituída pelo Decreto n. 12.246, de 9 de dezembro de 2013. É composta por seis a oito médico peritos, sendo

dois especialistas em psiquiatria, uma psicóloga e uma assistente social, que realizam as perícias em saúde e não mais perícias médicas.

O procedimento padrão para iniciar o processo de readaptação funcional prevê entrevistas para o esclarecimento do motivo, avaliação médica e orientações quanto ao novo estado que o servidor deve vivenciar. A readaptação provisória pode ser concedida por até seis meses, estando o funcionário esclarecido de que deve passar pela perícia de saúde para manter-se readaptado por mais tempo. Portanto, esse sujeito deve estar em constante avaliação e acompanhamento dos peritos, que definem se o readaptado poderá voltar ou não a exercer sua função inicial.

Após a readaptação, o sujeito é lotado em outra função dentro do espaço escolar ou no serviço público em geral. Atualmente, muitos desses profissionais são direcionados a cargos administrativos, como auxiliares em secretarias de escolas, bibliotecários, auxiliares de coordenação e na própria coordenação. São colocados no espaço em que há um lugar vago.

O Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais de Educação Pública (ACP) publicou, em 2009, a pesquisa sobre a saúde dos profissionais da educação pública de Campo Grande-MS. Neste trabalho foi constatado que na rede estadual de ensino 44% dos professores que fizeram parte da pesquisa encontram-se readaptados; na rede municipal de ensino 2% faziam parte deste quadro.

Em pesquisa² mais recente, de 2011, para atualização, a SEMED realizou o estudo sobre o perfil de professores e especialistas em educação em situação de readaptação funcional. Por meio de um encontro e oito oficinas com o tema “Reflexões sobre readaptação funcional”, buscou-se promover a valorização desses servidores que se encontram acometidos de limitação laboral por motivo de adoecimento. Como resultado, constatou-se que:

- 58% desses profissionais se encontram em readaptação temporária e 42% em readaptação definitiva;
- 76% possuem idade entre 41 e 60 anos;
- 88% são do sexo feminino;
- 85% possuem Pós-Graduação;

² Dados disponibilizados pela equipe do setor psicossocial da SEMED e não publicados anteriormente.

- O adoecimento que levou à readaptação ocorreu, para a maioria deles, depois de 10 anos de exercício de docência, sendo que 26,8% foram readaptados entre 20 e 25 anos;
- As doenças psíquico/emocionais representam 51% das causas da readaptação; as doenças musculoesqueléticas ocupam o segundo lugar, representando 29%, problemas de voz 10%. Câncer de mama, lupus, AVC, doença de Chagas, tumor na hipófise e problemas na visão representam 1%;
- 66% dos professores continuam exercendo suas atividades na mesma escola onde já estavam lotados;
- 72% exercem suas atividades na biblioteca da escola e 13% na secretaria;
- 30% recebem capacitação para exercer suas atividades como readaptados;
- 80% deixam de ser convidados para participar de capacitações na sua área, o que, segundo eles, deixam-nos desatualizados;
- 84% consideram que a mudança de atividade contribui para a recuperação da saúde;
- 97% fizeram ou fazem acompanhamento para saúde;
- 58% dizem sofrer discriminação por estarem na condição de readaptados;
- 42% da discriminação acontece por parte dos colegas de trabalho, 16,6% por parte da direção, 7,9% pela SEMED, 27,3% são discriminados pela junta de saúde.

Em 29 de abril de 2014, uma nova pesquisa foi realizada pela SEMED, porém sem o detalhamento da anterior, mas proporcionou uma nova visão a respeito do quadro de readaptados em Campo Grande-MS. Segundo os dados, no quadro de profissionais que atuam em cargos administrativos há cerca de 230 profissionais em situação de readaptação no Município, sendo 87 em readaptação provisória e 116 em definitiva. No caso dos professores, são 278 docentes readaptados, 147 provisoriamente e 131 com readaptação definitiva.

No Estado não há estudos sobre a situação de readaptação. Consta apenas que cerca de 490 professores, da cidade de Campo Grande, encontram-se nesta condição atualmente³.

1.3.2 O que dizem as produções acerca da readaptação docente

Neste item vamos fazer um recorte do “estado do conhecimento” acerca das produções sobre a readaptação docente. Não temos a pretensão de desenvolver um “Estado da Arte”, que é um trabalho mais aprofundado, mas apenas contextualizar o tema que propomos trabalhar, nas pesquisas já realizadas e que encontramos em alguns bancos de dados, mencionados posteriormente.

O “estado do conhecimento” é um instrumento de pesquisa de caráter bibliográfico que proporciona o mapeamento das produções científicas produzidas num determinado período de tempo e que foram publicadas de diferentes formas. Ferreira (2002) escreve sobre o tema:

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

A autora discute o interesse dos pesquisadores neste tipo de metodologia de pesquisa, revelando o grande interesse em conhecer o que já foi produzido e construído para, só depois, produzir um novo conhecimento. É possível inventariar as produções quantificando e levantando dados como: locais de maior produção, ano, referências mais utilizadas ou principais métodos e, posteriormente, articular os resultados elaborando uma análise que situará o pesquisador no campo de seu estudo.

³ Segundo informações do setor administrativo da SED – atualização em 2014.

O estado do conhecimento proporciona muito mais que um levantamento do que está sendo produzido, pois oferece a possibilidade de uma análise dos métodos dominantes utilizados, dos objetos de estudos das novas pesquisas, revela como as pesquisas atuais se relacionam com as antigas e possibilita a superação de concepções (PATTO et al, 2004).

Segundo Patto et al (2004), os conhecimentos cristalizados podem receber um novo olhar e novas possibilidades, na medida em que novos conhecimentos podem ser produzidos a partir da análise do que já está posto; tem como essência o “constante movimento.”

O “estado da arte” começa com o levantamento dos trabalhos nos bancos de dados escolhidos e segundo o tema proposto. Esses trabalhos também são definidos conforme a necessidade do investigador, podendo incluir teses, dissertações, artigos científicos, artigos de diferentes tipos de mídias, entre outros. Depois do levantamento da quantidade de trabalhos realizados, pode-se começar uma análise mais detalhada, a partir de categorias a se eleger, como, por exemplo, métodos utilizados, sujeitos, universidades, ano da pesquisa, teoria abordada, etc.

Romanowsk e Ens (2006) discutem o “estado da arte” na educação mostrando que “Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-las, categorizá-las e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSK; ENS, 2006, p. 39).

Assim, para realizar o “estado da arte”, é necessário um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido acerca do tema, o que vai desencadear o processo de análise qualitativa dos estudos.

A respeito desse tema, Silva e Alves (2011) concluem:

Acreditamos que a democratização do conhecimento científico para a formação cidadã, inclusão e transformação social, pelo empoderamento dos sujeitos, poder-se-ia concretizar por um paradigma dialético de divulgação, o qual conjugaria ações e instrumentos para a concentração de informações e dispersão das mesmas. (SILVA; ALVES, 2011, p. 792).

Com base nessa ideia de contribuir para o levantamento do conhecimento acadêmico-científico, da socialização e da comunicação dos saberes, buscamos destacar as produções sobre a readaptação escolar, pois entendemos a importância da

contextualização social, cultural e histórica para a compreensão do saber em sua totalidade.

Procuramos destacar artigos, teses e dissertações e, nesse sentido, foi realizado um inventário das produções científicas acerca do tema nos bancos de dados da CAPES, da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), do SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e do Google Acadêmico. Não foi estipulado período de tempo como requisito para a procura, pois tínhamos como hipótese inicial que haveria poucos trabalhos desenvolvidos sobre o tema, o que realmente foi comprovado.

Em cada trabalho encontrado foram analisados ano, instituição de ensino, referencial teórico, metodologia empregada e área de conhecimento. Percebem-se algumas limitações no estudo do “estado da arte”, pois existem estudos encontrados que, apesar da relevância para a pesquisa, não deixam claro ou não evidenciam dados importantes, como, por exemplo, o referencial teórico utilizado ou o método. As palavras-chave nem sempre são utilizadas corretamente, o que dificulta a procura por descritores, e alguns resumos são restritos.

Pretende-se, enfim, destacar a importância do conhecimento produzido nas áreas, tanto da Psicologia como da Educação, sua relevância e consistência, contribuições para a compreensão e reflexão sobre o cotidiano do professor e da produção de conhecimento psicológico e educacional.

Em todos os bancos de dados pesquisados, foram usados como descritores ou palavras-chave para a pesquisa as expressões ‘readaptação funcional, readaptação docente, adoecimento do professor, mal-estar docente, saúde do professor, afastamento docente e identidade docente’. Porém, focamos nos trabalhos a respeito da readaptação funcional dos professores.

Como resultado, encontramos 06 produções na BDTD, 01 na CAPES, 01 no portal da SCIELO e 13 no Google Acadêmico, totalizando 21 trabalhos realizados no período de 2000 a 2015 que abordaram a respeito do trabalho docente e sua relação com a readaptação funcional.

A partir da análise dos estudos encontrados (Apêndice A) foi possível eleger temáticas acerca da readaptação docente. Essas temáticas são os enfoques dados pelos autores ao trabalharem o tema mais amplo da readaptação. Entre eles elegemos: identidade profissional, retorno ao trabalho, adoecimento e saúde docente, condições de trabalho do professor readaptado, crise no contexto educacional.

Tabela 1 – Temáticas referentes à readaptação docente

Temática	Número de produções	Frequência
Identidade profissional	04	19,0%
Retorno ao trabalho docente	02	9,5%
Saúde e adoecimento docente	17	80,9%
Condições de trabalho do professor readaptado	04	19,0 %
Crise no contexto educacional	02	9,5%

Organização: SANTOS, 2015.

Ao tratar do tema da readaptação com o enfoque da **identidade profissional**, percebemos que autores como Antunes (2014), Macaia e Fisher (2015) buscaram uma causa social que provocasse tal fenômeno no contexto educacional, de forma a entender como esses profissionais percebiam as causa e como se constituía sua identidade após a readaptação:

Buscamos investigar se existem nesses afastamentos, além dos motivos causados exclusivamente por problemas de origem fisiológicas, emocionais e psíquicas, causas de origem ideológica (sociais) que provoquem o mal-estar, o adoecimento e as readaptações. (ANTUNES, 2014, p. 237).

As autoras consideram que as transformações históricas no mundo do trabalho causam grande impacto na adequação dos professores a essas novas configurações, além de trazerem implicações na formação da identidade profissional.

Diante das mudanças sociais da atividade docente há o adoecimento pela alienação às condições capitalistas da sociedade, e o professor é vítima desse processo. Os problemas vivenciados pelos docentes readaptados impactam a identidade profissional, “pois os docentes são marcados pelo estigma, discriminação, sentimento de autoculpabilização, desvalorização social, o que prejudica sua qualidade de vida e relações interpessoais, tanto no trabalho como na família (ANTUNES, 2014, p.07)”.

A divisão por temáticas é apenas didática, pois percebemos um entrelaçamento em todos os trabalhos dos temas expostos. Entretanto, cada autor deu ênfase a um aspecto e neste sentido é que a divisão didática nos possibilita melhor compreensão e abrangência dos estudos.

Vemos nos trabalhos sobre a identidade profissional que esta está relacionada ao **adoecimento e a saúde docente**. Os autores que trabalharam esse enfoque – Nunes (2000), Mendes (2007), Medeiros (2010) e Haddad (2013) – mostram como a precarização do trabalho afeta a saúde desses profissionais e que prevalecem as doenças ligadas às questões psicológicas, como o estresse e a depressão (ANTUNES, 2014).

Segundo Macaia e Fisher (2015), ao tratar sobre a saúde dos trabalhadores da educação, é importante discutir a respeito da identidade profissional, dos preconceitos no ambiente de trabalho e abordar o retorno ao trabalho no ambiente escolar, fatores determinantes da saúde desses professores.

Nunes (2000) atesta que não é possível tratar um problema coletivo/epidemiológico com medidas individualizadas. Considera a readaptação uma destas medidas e que, por isso, não funcionaria adequadamente. Da mesma forma, Haddad (2013) chega a conclusão, ao estudar o adoecimento docente, que mesmo como estratégia dos gestores escolares, a readaptação deve ser complementada com ações preventivas e de políticas públicas.

Percebemos que as **condições de trabalho** e a **crise no contexto educacional** são temáticas que também vão ao encontro do adoecimento do professor e, conseqüentemente, do processo de readaptação.

O ambiente de trabalho institucional do docente, segundo Medeiros (2010), tem intensa influência na constituição da identidade do professor, pois para a autora, essa identidade é social. O fato em si da readaptação não seria um problema para a constituição da identidade, que *a priori* é do ser professor e da regência como ação constituída historicamente, porém as vivências no ambiente de trabalho e as condições para sua atuação passam, conforme o imaginário institucional, a excluir qualquer outra forma de ação do professor que não seja a regência. Isso afeta o professor readaptado.

Para Medeiros (2010) “a construção de uma imagem idealizada do professor, em confronto com a realidade na qual este se encontra inserido, gera uma crise identitária cujas proporções acabam por levar, em muitos casos, à fragilização e ao adoecimento” (p.110). E continua:

É preciso considerar a longa trajetória da readaptação, que tem seu início com o adoecimento do professor no exercício de suas atividades docentes enquanto “regente” (palavra que carrega todo o simbolismo das diversas faces da atuação docente em sala de aula). Neste processo, os diferentes contatos estabelecidos, e que definirão a mudança de sua trajetória profissional, bem como de sua atuação, na maioria das vezes em caráter

definitivo, exercerão impacto sobre sua identidade profissional. (MEDEIROS, 2010, p.118).

Ao falarmos da precarização do trabalho docente direcionamos também a reflexão para as condições do trabalho e do trabalhador dessa categoria profissional. As vivências de desequilíbrios nas relações e na atuação do professor, segundo Medeiros (2010), geram as más condições de trabalho nas quais o docente acaba inserido, levando-o a vivência de sofrimento e exclusão.

Quanto à crise no contexto educacional, Rodrigues (2014) esclarece que nas últimas décadas, com as diversas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo, as expectativas sociais sobre a docência têm crescido e cobra-se dos professores que desempenhem novos e diferentes papéis no seio da escola. Antunes (2014) acrescenta que a crise no contexto geral da educação leva ao mal-estar e ao adoecimento docente.

São Macaia e Fisher (2015) que trazem a reflexão sobre o **retorno ao trabalho** docente por esses professores readaptados. Segundo estas autoras devemos levar em consideração o conflito entre retornar à sala de aula ou manter-se readaptado, considerando como essenciais o papel da equipe gestora e os preconceitos no ambiente de trabalho.

O que compreendemos sobre a readaptação a partir dos trabalhos encontrados⁴ nesta investigação é que se trata de um processo muito mais amplo e complexo, que envolve o contexto educacional como um todo, em processo constante de movimento e contradições, e que, a partir da situação atual do sistema educacional, gera patologias, que aqui entendemos como disfunções no cenário e nas relações de trabalho. A readaptação é uma disfunção que vem aparecendo cada vez mais como realidade laboral e reflete o adoecimento e a perda de identidade dos professores.

Ao analisar esses trabalhos buscamos o que Vygotsky propõe como sendo seu método de pesquisa, pois para esse autor o que orienta uma pesquisa teórica “não é propor modos de lidar com os textos, mas também com aquilo que os textos falam a partir das necessidades sociais que os levam a ser escritos, num dado momento histórico (DELARI JR, 2011, p. 02).

⁴ Abordaremos mais especificamente a análise das produções encontradas nesta investigação no item 1.4.1.

Busca-se, também, entender as necessidades que levaram os pesquisadores a pensar sobre a readaptação num determinado período de tempo (histórico), compreendendo que seus estudos abarcam as categorias propostas pelo referencial histórico-cultural ao privilegiarem o processo e não só o produto, buscando as causas e não só a descrição, e retomando a gênese da problemática.

A readaptação funcional, portanto, faz parte das vivências que ocorrem no contexto educacional e que, como vimos, é fruto da precarização do trabalho, desequilíbrio das relações sociais e da atuação docente. É um assunto ainda pouco explorado do ponto de vista das pesquisas acadêmicas, mas que é muito atual na perspectiva das experiências concretas das práticas escolares.

1.4 A Violência na Escola como “Pano de Fundo” para a Readaptação

Para compreender a violência como “ pano de fundo” para a readaptação docente vamos explorar inicialmente um pouco sobre a temática da violência na escola para, posteriormente, chegarmos ao processo de readaptação que tem como contexto a violência.

A violência permeia toda a evolução do homem e pode, portanto, ser discutida sob diferentes óticas – filosófica, antropológica, educacional, psicológica, etc. – e nos mais diversos contextos. O que não podemos negar é sua característica de constância na história da humanidade, levando a questionamentos que a caracterizam como um vestígio de “animalidade atávica” ou um “traço primeiro do próprio humano” (CARVALHO, 2010, p. 21).

Segundo Sousa (2008):

Não há teórico que nos ajude com uma definição curta e fechada de “violência”: nem Walter Benjamin, nem Theodor Adorno, nem Hanna Arendt, nem Michael Foucault. Podemos, no entanto, no apoio de seus pensamentos, produzir nossas próprias reflexões acerca do fenômeno. (SOUSA, 2008, p. 12).

Gomes (2013) esclarece que devemos olhar para o fenômeno da violência caracterizando-o por seu caráter polimorfo, ou seja, que assume uma dimensão individual ou coletiva, podendo ser realizado em termos psicológicos, morais ou físicos, sempre sob a forma de enfrentamento aberto ou estratégico. Caberia, então, caracterizá-

lo no plural “violências”, pois, como fenômeno, a violência sempre existiu, mas sua manifestação vem se transformando e se tornando mais radical.

Para essa autora, “na ausência de relação, a violência se transforma numa forma de afirmação existencial, social ou física que nega parcial ou totalmente a existência do outro, em uma ou mais de uma destas dimensões da vida humana” (Gomes, 2013, p. 30). As práticas da violência, portanto, seriam resultado do “vazio existencial”, da tentativa de negar a condição humana de sociabilidade. Nesse sentido, ela deixa de ser individual e passa a ser um fenômeno social.

Vários conceitos estão relacionados com a controversa “violência escolar”. Entre eles: conduta antissocial, condutas agressivas, indisciplina, delinquência, distúrbios de conduta e *bullying*. Múltiplos fenômenos relacionados, mas que se diferenciam pelo grau de gravidade e suas causas.

Vamos adotar o conceito de violência proposto por Gomes (2013), que a considera como um conceito “multireferenciado, multidimensional e multidisciplinar”, condensando a ideia de que se trata de uma intervenção sobre o corpo, quando ela o imobiliza ou bloqueia uma ação de relevância social ou psicológica, e que se manifesta sob as formas de coerção e manipulação: “é fato que a violência está ligada às relações sociais, em que o outro se torna uma ameaça real ou imaginária à própria existência do agressor” (GOMES, 2013, p. 32).

Vygotsky, em “A Transformação Socialista do Homem”, de 1930, escreve que Marx enfatiza o tema da corrupção da personalidade humana, provocada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial:

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas estas diferentes variantes do tipo humano* (VYGOTSKY, 1930, p. 02, grifo do autor).

Aproximando esse fenômeno da educação, cabe aqui ressaltar o que Freire (1978) fala sobre as situações violentas e desumanizadoras, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os exploradores, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro [...]. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a eles são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. (FREIRE, 1978, p. 45).

Trata-se de reconhecer que a violência é produto e produzida por uma rede de relações – relações de poder – legitimada pela sociedade e comungada pela coletividade, a partir da sua participação e significação.

A escola é, portanto, um dos contextos por onde a violência se expressa, pois como instituição é sede do poder político, econômico e social. É um espaço de visibilidade social que vem sendo avaliada historicamente em seu aspecto econômico, por exemplo, por sua eficiência em aprovar ou não o aluno – aspecto avaliativo com bases em taxas, em produtos dados pela escola.

Patto (1983) já dizia em seu livro “Introdução à Psicologia Escolar” que “Dessa maneira, certas reformas educacionais inspiram-se declaradamente à preocupação de fazer da escola instrumento de desenvolvimento econômico” (Patto, 1983, p. 18). Discute, nesse texto, como a escola está diante do fogo cruzado dos interesses burocráticos, de posições radicais e evidências inconcludentes que ora a veem como um espaço de mudança social, ora como espaço de preservação da ordem vigente.

As desigualdades sociais e educacionais são, também, expressões resultantes desse contexto de fogo cruzado, que se aproxima das violências **nas** e **das** escolas. Chalot (2000) faz a distinção entre violência na escola, da escola e à escola, mas vamos usar as definições de Patto (1983) quando fala de violência nas e das escolas e aborda as mudanças possíveis para essa problemática:

Embora se possa imaginar que mudanças significativas no sistema escolar talvez dificilmente se operem sem que a própria sociedade se transforme, não se pode tranquilamente esperar que certas transformações políticas-sociais produzam mudanças automáticas na orientação e prática escolares. A experiência histórica tem demonstrado que, mesmo nos países onde, por força de movimentos revolucionários, a ordem social foi radicalmente alterada, todo um esforço paralelo tem sido necessário para transformar a escola no sentido desejado. (PATTO, 1983, p. 23).

Percebemos como é complexo o entendimento da violência no contexto escolar, assim como em todos os contextos, pois para a compreensão desse fenômeno esbarramos numa rede de fatores que, segundo Ristum (2006), compõem um quadro de

fatores socioeconômicos, fatores institucionais, culturais, de demografia urbana, dos meios de comunicação e da globalização.

Todos esses dados levam-nos a pensar a violência como multideterminada, sendo as circunstâncias e motivos vários e diversos. Para essa autora, fica claro que a violência, segundo os estudos da literatura, apresenta diversidade em relação à causalidade da violência, mas concordam em relação à multicausalidade, interação entre fatores causais e atuação de fatores contextuais e pessoais na constituição da violência.

Essa complexidade do fenômeno da violência nos leva, cada vez mais, a buscar novas formas de investigação e de produção de conhecimento para, quem sabe, produzir formas de enfrentamento que vão além das implementadas na atualidade, que tem como base as ações violentas e pouco sobre as formas de prevenção.

Em 2002, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) publicou um dos estudos mais completos sobre o assunto na América Latina. A pesquisa foi desenvolvida em 14 capitais brasileiras e resultou no livro “Violências nas Escolas”.

Esse estudo apresentou os tipos de violências que acontecem no contexto escolar, assim como propostas para o combate e prevenção. Para a realização da pesquisa, adotou-se uma concepção abrangente de violência – daí o uso do termo no plural: violências – incorporando não apenas a ideia de maus-tratos, uso de força ou intimidação, mas também as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A coordenadora dessa pesquisa, Mirian Abramovay, nos coloca diante da realidade de que o fenômeno da violência escolar é mais antigo do que se pensa. Os primeiros estudos datam de 1950, nos Estados Unidos, e quanto aos estudos brasileiros há trabalhos publicados a partir de 1970.

Os primeiros estudos brasileiros datam da década de 1970, quando pedagogos e pesquisadores procuravam explicações para o crescimento das taxas de violência e crime. Na década de 1980, enfatizavam-se ações contra o patrimônio, como as depredações e as pichações. Já na maior parte da década de 1990, o foco passa a ser as agressões interpessoais, principalmente entre alunos. Nos últimos anos do século XX e nos primeiros do século XXI, a preocupação com a violência nas escolas aumentou e tornou-se questionável a ideia de que as origens do fenômeno não estão apenas do lado de fora da instituição – ainda que se dê ênfase, em especial, ao problema do

narcotráfico, à exclusão social e às ações de gangues. (ABRAMOVAY, RUAS, 2002, p. 30).

Na década de 80, os estudos sobre a temática privilegiaram a violência que parte da prática dos estabelecimentos escolares, consideradas autoritárias e, portanto, estimuladoras do clima de agressão. Aproximando-se da década de 90, há a inserção, cada vez maior, do policiamento nas escolas com consequente diminuição das depredações e aumento das agressões entre pares (GUIMARÃES, 1984).

Depois da década de 90, as pesquisas evoluíram, indicando que a violência escolar acompanha o aumento da violência social. Sposito (2001) esclarece que o aumento da criminalidade, a ausência da democracia em algumas instituições, a crise econômica geral e o aumento das oportunidades escolares, que absorveu grande contingente de pessoas, além da expansão do ensino público em situações precárias, são situações que oferecem caminhos para a desigualdade e mobilizam a profunda crise social.

Assim, a violência observada na escola não é exclusivamente escolar, pois exprime menos uma reação à instituição do que a demarcação de espaços de poder, uma espécie de afirmação, pela violência, do direito de ser reconhecido, em situações de extrema desvantagem, decorrente do estigma. (SPOSITO, 2001, p. 98).

Ao pensar sobre a questão da violência escolar, portanto, toma-se como referência os vários personagens que compõem esse cenário, isto é, os distintos atores que expressam os diferentes significados para a problemática em questão, como também a situação do cenário social além-muros da escola.

Patto (2005) mostra que a violência **nas** escolas só pode ser entendida a partir da violência **das** escolas, ou seja, “voltar para dentro das escolas o olhar dos que se preocupam com violência escolar” (Patto, 2005, p. 29). A autora lembra que aqueles que estão no cotidiano escolar vivenciam diariamente uma realidade que agride e frustra os participantes da vida escolar.

Gomes (2013, p. 32) afirma que “compreender a relação entre a escola e a violência implica na reestruturação das relações sociais no contexto escolar, notadamente as que se dão entre classes e grupos sociais”. Essas relações sociais e de classes passam pelos encontros e desencontros entre as particularidades culturais dos grupos, pelas incongruências do espaço temporal e pelas expectativas desse contexto.

De qualquer forma, toda essa conflitiva, para Gomes, tem como base a questão do poder.

No contexto educacional, as relações de poder existem entre estado/escola, gestores/professores/alunos, alunos entre si, pais/alunos, pais/escola, comunidade/escola. Neste contexto, sem dúvida, convivem muitos círculos de poder que se interpenetram, cruzam-se, ou se sobrepõem na medida em que as pessoas em seu convívio social estão submetidas às diferentes formas e dinâmicas de poder. (GOMES, 2013, p. 33).

Essa violência, com base nas relações de poder, acontece na escola (nas relações sociais de sala de aula, nos pátios e à porta da escola), assim como em seu entorno, nas famílias e comunidade escolar. Sua manifestação pode ser vista na forma de atos discriminativos, preconceitos, constrangimentos, marginalização e exclusão, até a violência física. Trata-se também das más condições de trabalho, decorrente do desrespeito a essa categoria de trabalho – profissionais da educação, que se expressa pela baixa remuneração, exclusão dos centros que decidem sobre a categoria, formação inadequada, etc.

Essa reflexão sobre a violência **nas e das** escolas, é uma realidade conflitiva contemporânea e faz pensar sobre a necessidade de abordar de forma mais atuante a problemática, através de reflexões sobre o que acontece, o porquê e como se dá essa violência. Aspectos a serem desenvolvidos através das pesquisas e dos estudos sobre o tema, como aponta Silva et al (2012):

Assim, entende-se que investigações sobre o tema da violência escolar são relevantes, entre outros fatores, porque o problema tem afetado a educação. O cotidiano escolar tem sido palco de manifestações agressivas, variando desde depredações até agressões verbais e físicas. Os profissionais da educação e os alunos que estão expostos à violência nesse contexto precisam encontrar soluções que atenuem tal problemática. (SILVA et al, 2012, p. 85).

Chauí (2000), ao analisar a violência escolar, diz que esta fere a dignidade humana e, com isso, há uma transformação da pessoa em um objeto, desconstituindo-a como pessoa. Ela afirma que “A violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém” (Chauí, 2000, p. 432).

Parte daí a contradição que existe quando pensamos a violência no contexto educacional: a escola é um espaço destinado aos processos educacionais, à formação humana emancipatória e, segundo Saviani (2003, p.13), essa educação seria o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Esse espaço, com a violência, deixa de cumprir sua função, produzindo e reproduzindo condutas contrárias.

A Teoria Histórico-Cultural respalda esses estudos sobre a violência nas escolas por meio de alguns autores como o próprio Vygotsky e Ristum (2004). Em seu artigo intitulado “Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental” Ristum (2004) definiu a importância da teoria vygotskyana para a compreensão da violência escolar:

As formulações da teoria sociohistórica, proposta inicialmente por Vygotsky, forneceram as bases necessárias às justificativas para os propósitos deste trabalho, colocando a violência e a interação professor-aluno como fenômenos sociais relevantes para a construção da individualidade dos alunos, especialmente em um período de desenvolvimento em que a internalização de valores sociais, morais, éticos e religiosos ocorre com maior intensidade. (RISTUM; BASTOS, 2004, p. 226).

A Teoria Histórico-Cultural permite esse olhar sobre a problemática voltando-se para além do superficial, buscando a essência do problema, suas contradições e consonâncias. Se os estudos de autores desta teoria, como Molon (1999), consideram as relações – do sujeito com o outro e do sujeito com o contexto social – como essenciais para a constituição do sujeito e da subjetividade, como a violência nas escolas (meio) não poderia afetar a constituição da subjetividade dos atores do contexto escolar?

Neste estudo atentamo-nos à análise de como a violência interfere no desenvolvimento humano, visto que o desenvolvimento psicológico, assim como o comportamento, é constituído ao longo da vida através do processo de interação com seu meio social, o que possibilita a apropriação da cultura. Ao mesmo tempo em que internaliza esse repertório social o sujeito o modifica (REGO, 1996).

Podemos refletir, então, que a violência escolar – a indisciplina tem sido vista como violência – apesar de depender de inúmeras variáveis, infere decisivamente na formação humana, pois acaba por se tornar uma ação, uma representação social que os atores escolares internalizam como parte da cultura atual. Seu processo de constituição, por essas interações sociais, mediadas pelas diferentes formas de violência na escola, receberá informações e influências que alteram a função primordial da educação, no sentido do desenvolvimento de funções psicológicas e comportamentais.

Outro aspecto teórico que nos ajuda a pensar a respeito da violência e sua influência na constituição da subjetividade, é a questão das emoções. Toassa (2011)

deixa claro que Vygotsky não avançou em seus estudos sobre as emoções, porém ao escrever sobre o trabalho criativo do ator ele nos diz:

A psicologia ensina que as emoções não são uma exceção, diferente de outras manifestações da nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, emoções não permanecem na conexão em que são dadas inicialmente em virtude da organização biológica da mente. No processo da vida social, sentimentos se formam e antigas conexões desintegram-se; emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas desenvolvem-se dentro de enquadramentos especiais, interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes. (VIGOTSKI, 1999, p. 244).

No trecho acima, e quando dá continuidade ao seu texto, Vygotsky evidencia que as emoções desenvolvem-se a partir das relações sociais e nossos afetos atuam na elaboração de novos conceitos. Esse afeto é considerado por ele como histórico e que, de fato, altera os meios ideológicos e psicológicos do humano. A emoção, portanto, receberia um *status* de função psíquica culturalizada (TOASSA, 2011).⁵

A formação da personalidade e da nossa consciência passaria, então, pelas vivências emocionais nas relações sociais. O sujeito, que passa pela experiência objetiva ou subjetiva da violência na escola, estaria sendo afetado pela emoção que esta experiência provoca.

Poderíamos chamar esse momento de “crise”, ou seja, quando os fenômenos que envolvem a personalidade em seu todo na relação com as outras pessoas se descobrem na vivência empírica, podendo ou não ser sistematizada como um processo psicopatológico. Em outras palavras, as emoções provocadas pela vivência da violência na escola podem afetar ou não o desenvolvimento da personalidade.

Entendemos a personalidade como Toassa (2011, p. 188): “aos aspectos singulares dos indivíduos no interior de uma cultura ou grupo particular, admitindo que a consciência (como sistema responsável pela nossa compreensão do mundo) e a personalidade estabelecem relações nas quais um sistema psicológico impacta o outro.”

A violência nas escolas é entendida aqui, portanto, como parte do contexto e como “pano de fundo” das experiências sociais vivenciadas no campo educacional, contexto este que provoca desorganização nas dinâmicas relacionais e sociais e, conseqüentemente, pode provocar o adoecimento dos atores educacionais.

⁵ Toassa (2011) esclarece que Vygotsky utiliza os termos “emoções” e “sentimentos” de forma indiferenciada, mas utiliza, principalmente, “emoção”.

1.4.1 O trabalho docente diante da violência na escola

O trabalho docente é visto, na sociedade atual, principalmente pelo viés do descontentamento e do mal-estar gerado pela desvalorização, dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho (número elevado de alunos em sala de aula, ausência de recursos adequados, baixa qualidade no ambiente de trabalho, etc.) a que são submetidos estes profissionais.

Estamos evidenciando aqui apenas um tipo de violência na escola, que é a violência do sistema, que também está no “bojo” das outras formas de manifestação da violência na escola como a violência entre alunos, a violência contra o patrimônio escolar, a violência do professor dirigida ao aluno, entre outras. Esse evidenciamento acontece em função da necessidade de colocar em destaque o trabalho do docente e suas relações neste contexto.

Para Marx (1974), o trabalho não está somente a favor de uma necessidade biológica para a reprodução da vida, mas, sobretudo, de uma satisfação social, ou seja, além de produzir o necessário para a existência física, a atividade vital, o trabalho produz, ao mesmo tempo, a humanização pelo processo de objetivação. Quando o trabalho é alienante, “a vida mesmo aparece só como meio de vida” (Marx, 1984, p. 156) e não como um ato capaz de criar novas transformações no homem.

Considerando este referencial, o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. (BASSO, 1998, p. 06).

Trata-se, portanto, de uma integração entre aspectos objetivos e subjetivos que se comunicam dialeticamente, provocando o equilíbrio e a adaptação satisfatória do trabalhador ao seu trabalho.

Essa dinâmica, contudo, vem sofrendo um estremecimento quando se trata do trabalhador da educação, pois ao falar em aspectos objetivos, levam-se em conta os baixos salários, as jornadas extensas de trabalho, as poucas oportunidades de discussões

sobre as problemáticas em questão, entre outras coisas que direcionam o trabalho docente a um estado de alienação.

Alienante porque o trabalho resumido a repetir conteúdos imutáveis embota o professor. A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente. (BASSO, 1998, p. 08).

O trabalho é uma atividade humana que permite ao homem transformar a realidade e transformar-se. Rebolo e Bueno (2002) esclarecem que esse equilíbrio entre o trabalho e a vida só é possível quando o repertório de ações do indivíduo e a realidade objetiva estiverem em uma sintonia, sem gerar conflitos do indivíduo consigo mesmo e do indivíduo nas suas relações interpessoais. Este seria o ponto do bem-estar docente.

O trabalho é o resultado de esforço, de dispêndio de energia física e mental, que produz bens e serviços e que, para além de satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal, contribui ainda para a manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo. (REBOLO; BUENO, 2002, p. 249).

O professor passou, ao longo dos anos, de uma profissão reconhecida e valorizada, considerada inclusive como forma de ascensão social, a uma profissão deixada ao descaso. Como dizem Rebolo e Bueno (2002, p.256) “A profissão docente, num determinado período de nossa história, gozava de maior status, pois era privilégio de uma elite, por ser um trabalho intelectual em oposição ao trabalho físico, manual”.

A escolha profissional, portanto, era realizada em função dos aspectos sociais e da cultura, das representações sociais tidas no período histórico. O magistério, por exemplo, era uma profissão puramente feminina ou uma “vocação”. Ser professor significava “status” por ser benefício de uma elite que poderia exercer um trabalho intelectual. O “ser professor” sempre foi vivenciado, inclusive, nas fantasias infantis, como parte do repertório de brincadeiras, como forma de representar o mundo adulto e na busca de identificação dentro do processo de desenvolvimento das crianças.

O ato de ensinar e o próprio espaço escolar sempre foram um privilégio no percurso da civilização, pois tinham como meta a aprendizagem humana como valor formativo. A crise educacional, já mencionada no início do capítulo, vem mudando esse olhar da sociedade sobre as relações e práticas pedagógicas. Há uma postura diante da

construção do conhecimento que, por motivo da globalização e da divulgação tecnológica, produz exigências que podem ser questionadas.

Ao mesmo tempo em que essa crise produz uma evolução no sentido de quantidade e possibilidades no campo educacional, também causa dificuldade nas relações interpessoais e o afastamento do pensamento idealizado e fantasiado acerca do trabalho do educador.

Novas demandas surgem, o conhecimento torna-se rapidamente obsoleto, a função de mediação exercida pelo professor pode, agora, tornar-se “virtual” e, portanto, rompem-se os vínculos e o investimento afetivo do aluno ao professor, do professor ao aluno, do professor à busca de conhecimento, etc. Sarno (2013) considera:

Até que ponto os professores conseguem levar os seus alunos a ter prazer em aprender? Será que eles se revelam, também, como sujeitos desejantes aos seus alunos? Ou se apresentam simplesmente como máquinas de ensinar numa relação asséptica de ensino-aprendizagem? (SARNO, 2013, p. 140).

A construção da prática pedagógica é resultado da apropriação de uma teoria que tem a possibilidade de transformar o sujeito do processo de aprendizagem. Nesse processo, a função do professor, responsável pela mediação do aluno com a cultura, é essencial.

Devemos levar em consideração o que Vygotsky (2010) propõe ao dizer que o sentido pessoal é construído acerca dos significados sociais de que se apropria. As experiências emocionais que são efetivadas nas vivências de cada indivíduo, no momento em que se encontra em uma atividade, é que determinam a forma como ele vê e sente o que se passa consigo como sujeito em transformação.

No contexto das escolas brasileiras, contudo, fica difícil a apropriação dessa transformação pessoal e social, pois o que se vê é a reprodução empobrecida do conhecimento e a defasagem das relações interpessoais, tudo permeado pelos respingos da violência, levando ao “estranhamento”.

Desse modo, no trabalho do professor, esse estranhamento está presente não só em sua relação direta na venda de sua força de trabalho em troca do salário, colocando-o na condição de trabalhador estranhado, mas também no processo de sua formação e atuação como mediador do processo de aprendizagem do educando, pelo fato de que a exploração direta de sua força de trabalho, a política de formação de professores e a de gestão do serviço público de ensino obedecem à lógica do capital: na exploração, intensificam-se a precarização, os baixos salários e a perda do controles sobre seu trabalho; na formação enfatiza-se a prática em detrimento da teoria como se não fossem aspectos que dinamicamente se correlacionam; na orientação das

políticas de atuação profissional, coerente com o formato pensado para a exploração e a formação, separam-se as esferas do pensar e do fazer, a primeira confinada ao trabalho de especialistas que produzem os materiais didáticos, e a segunda reservada aos professores, que ficam limitados à função de meros aplicadores de tais materiais aos estudantes. [...] O ensino reduz sua potência para formar/transformar consciências, e a aprendizagem coaduna-se com essa realidade produzindo o fracasso, medida do processo desumanizador que aí se efetiva. (MILLER; MENDONÇA, 2014, p. 85).

Ristum e Silva (2010, p. 244) discutem, em um artigo sobre “A violência escolar no contexto de privação de liberdade”, a relação entre a violência e a atuação dos professores. Observam que os docentes descrevem sua percepção sobre seu trabalho pelo viés da insegurança, da falta de autoridade, do medo, do desestímulo, da “doença da mente e do corpo”.

Surge, então, a dúvida crescente dos professores sobre sua prática pedagógica e social, permeada pelas incertezas sobre o seu dever e o seu fazer. Aparece o repensar sobre o que ensinar, se os ensinamentos são para a vida ou para uma aprovação em provas classificatórias, dúvidas sobre sua eficiência e sobre seu desempenho. Como não sentir o estranhamento e o desencanto com o trabalho docente?

1.4.2 A readaptação no contexto da violência na escola

O professor, quando readaptado, independentemente dos motivos – seja de origem fisiológica, emocional, social ou psíquica – passa a realizar outras funções, que criam novas condições de trabalho e mexem com a identidade docente.

Bastos et al (2010), em um artigo intitulado “A voz de sujeitos-readaptados em discurso: o lugar do bibliotecário”, questiona os sentidos produzidos por esses profissionais nesse ambiente novo de trabalho.

Chama-nos atenção a ausência de trabalhos que busquem tatear essas questões e ouvir os professores readaptados que, na maioria dos casos, são empurrados para a biblioteca escolar e colocados ali sem outra opção, forçados a estar em um novo local de trabalho que, não raro lhes é tão estranho quanto amorfo. (BASTOS et al., 2010, p. 77).

Além das péssimas condições de trabalho impostas ao professor no exercício da profissão (baixos salários, alto número de alunos em sala de aula, insalubridade no ambiente de trabalho, etc.), quando este é readaptado passa por outra vivência, igualmente de violência, por submeter-se às exigências agora impostas como, no caso

do cargo de bibliotecário, ter que se colocar num espaço, muitas vezes, minúsculo – situação das bibliotecas escolares de modo geral – com pouca ventilação, sem o treinamento adequado para a nova função, sem condições de exercer outra tarefa que não seja a de emprestar livros. Um profissional que acaba ocupando um espaço do vazio, sendo depositado neste novo ambiente sem uma identificação e identidade definida “[...] tem relação com o modo como o bibliotecário é visto [...]. Nada de professor-readaptado, mas **“bibliotecário escolar”**, o que marca um sujeito que se assume com formação acadêmica e embasamento fincado na área da Biblioteconomia”. (BASTOS et. al., 2010, p. 92, grifo do autor).

O trabalho citado acima conclui que, pelas entrevistas com os professores readaptados em bibliotecas, dois sentidos são dados por eles à situação de bibliotecários. Primeiro, como o lugar que pode dar início a uma nova fase de vida escolar, e outra, em oposição, como o lugar de calvário e sofrimento, onde a readaptação é penosa e o trabalho não tem relação com o prazer nem com a realização pessoal.

Antunes (2014) associa a condição de readaptação com a retransmissão de conflitos sociais do cotidiano para o ambiente escolar, o que justificaria essa situação que denomina de fracasso. A autora levanta como hipótese para o desenvolvimento de seu trabalho que “[...] o problema das lutas e conflitos de classe nas instituições educacionais pode ter impacto sobre a readaptação docente”. (ANTUNES, 2014, p. 238).

Antunes (2014) conclui que:

É possível afirmar que as mudanças sociais que influenciam o mundo do trabalho, tanto na esfera pública quanto na privada, são os fenômenos sociais que provocam grande impacto na saúde psicológica dos trabalhadores. Tal fato ocorre devido aos ajustamentos que causam efeitos diretos na experiência emocional e se refletem no caráter do trabalhador. São impostos a todos os indivíduos pelo sistema capitalista. (ANTUNES, 2014, p. 155).

Considera ainda que:

[...] as mudanças no sistema escolar indicam que fatores de ordem social, não individuais, é que provocam o mal-estar docente. São advindos da universalização do acesso à educação, da degradação das condições de trabalho, das questões salariais, da desvalorização profissional e, por consequência, da perda de status social do docente. (ANTUNES, 2014, p. 155).

Antunes (2014) encontrou como resultado em sua dissertação sobre o docente readaptado e sua identidade, o fenômeno da violência escolar como motivação básica para o adoecimento docente. Entendemos aqui que a violência exposta pela autora foi a respeito das condições precárias de trabalho, as mudanças no sistema educacional, com a entrada de novas tecnologias, que suscitam novas formas de agir diante das transformações no mundo do trabalho, e o estigma e a discriminação que estes profissionais vivenciam diante da perda do *status quo*.

[...] esta pesquisa encontrou fortes indícios de que esse fenômeno seja provocado, principalmente, embora não exclusivamente, pelas condições de trabalho enfrentadas pelos professores, em consequência das mudanças sociais e das sucessivas reestruturações do trabalho no sistema capitalista. Apontou-se que existem professores que são mais sensíveis às condições e à sobrecarga de trabalho, e acabam por adoecer. Tal adoecimento e suscetibilidade são marcados por vários motivos que se fundem e têm sua origem em aspectos sociais, econômicos e pessoais, além de questões ideológicas que podem contribuir para esse adoecimento psíquico, sem que o docente tenha consciência disso. (ANTUNES, 2014, p. 156).

Arbex, Souza e Mendonça (2013) discutem a questão da readaptação pelo viés da adaptação, ou seja, o adaptar-se ou não ao trabalho, sendo, portanto, o professor readaptado “inadaptado” e, muitas vezes, culpabilizado. Para eles, essa culpa está relacionada com a lógica da naturalização das doenças relacionadas ao trabalho docente, que não levam em consideração a questão da subjetividade e do sentido que a condição de readaptação tem para esses professores. Coloca como argumento, então, a subjetividade como importante aspecto nos processos de readaptação:

Às implicações na subjetividade dos trabalhadores: a readaptação não pode ser reduzida apenas a distúrbios clínicos, nos quais a causa do adoecimento fica centrada nos fatores biomédicos. Ela é um processo complexo, que compromete a vida das pessoas. Portanto, faz-se necessário compreender o sentido do afastamento do trabalho levando-se em conta os efeitos do processo de ruptura sofrido pelo trabalhador. (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013, p. 268).

No trabalho citado acima, abre-se a discussão do adoecimento docente como questão de saúde coletiva e não individual. As condições de trabalho vivenciadas pelos profissionais da educação como questão fundamental para a realização profissional e pessoal é uma das grandes violências que levam ao mal-estar docente. Esses profissionais citam as condições físicas, estruturais e gerenciais, como condições de

precarização do espaço escolar. As experiências são, então, de um trabalho deteriorado com impacto significativo do ponto de vista físico e psíquico.

Outra forma de violência observada por Arbex, Souza e Mendonça (2013) é a discriminação. Com o forte estigma que existe em relação ao professor readaptado, as interações do cotidiano laboral ficam comprometidas, gerando insegurança e impotência no trabalhador. Essa discriminação pode ocasionar sentimento de culpa e de sofrimento, no que diz respeito à aceitação por parte dos colegas, uma vez que esse professor readaptado passa a ser considerado como “armador”, pois sua dor não é visível. Fica restrita a quem a sente (NUNES; BRITO; ATHAYDE, 2001).

Essa discriminação se estende para os órgãos responsáveis em lidar com a conflitiva do docente readaptado. O processo de burocratização é pouco humanizado, quando se trata das chefias e das perícias de saúde a que estes profissionais são submetidos.

As perícias não acompanham o contexto social e o cotidiano laboral, tornando-se individualizante e separada das questões de trabalho. Volta-se para a questão biologizante, que valoriza a doença e não o doente, colocando o trabalhador na postura de paciente (passivo) e desconectado das decisões sobre si mesmo, muitas vezes colocado nessa postura pela coerção e pelo medo.

Para Arbex, Souza e Mendonça (2013):

[...] resgatar a humanidade do atendimento em saúde significa ir contra a violência – já que esta representa a antítese do diálogo, a negação do outro em sua humanidade – seja física e psicológica, que se expressa nos “maus-tratos”; seja simbólica, que se apresenta pela dor de não ter a “compreensão de suas demandas e expectativas. (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013, p. 278, grifo do autor).

Toda essa problemática vivenciada pelos professores readaptados provoca sentimentos ambivalentes, pois a sala de aula, mesmo vista como espaço de realização profissional, também é o espaço de adoecimento. Ao ser interpretada como algo positivo pelos trabalhadores, essa condição é vista pela necessidade de se afastar da sala de aula ou dos alunos. Há também a ausência de crítica a respeito do trabalho docente, o que funciona como uma estratégia defensiva contra o sofrimento no trabalho (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013).

Enfim, consideramos o sujeito da readaptação, como aquele presente nas relações de trabalho do cotidiano escolar, mas ausente e excluído das relações de

trabalho, ou seja, é um servidor que deixa de produzir significativamente, pelas novas condições de trabalho oferecidas a ele, e está à margem das situações sociais e culturais deste contexto. Vivencia constantemente a violência de ser estigmatizado e ter que buscar recursos, internos e externos, para adaptar-se às recentes funções que lhes são atribuídas, sem o apoio dos outros personagens escolares. O professor readaptado está inserido nesse processo de violência escolar como aquele que adocece pela realidade vivenciada.

1.5 O enfrentamento da readaptação docente

O processo de readaptação docente é *a priori* voltado para promoção da saúde do professor, isto é, quando um professor é readaptado ele é retirado do ambiente de trabalho, que lhe provoca mal-estar e adoecimento, e é transferido para outra função, a fim buscar a adaptação e retomar sua função de origem, a docência. A readaptação é um “espaço”, físico e de tempo, que provocaria o tratamento diante da circunstância que o levou ao afastamento profissional. É, portanto, uma estratégia de reintegração do professor ao ambiente de trabalho.

Pensando dessa forma, a readaptação docente é uma forma de enfrentamento do adoecimento profissional. Porém, percebemos, que diante da situação de readaptado, muitos professores não desejam retomar a docência. Tratam a readaptação como um alívio diante da possibilidade de não mais vivenciar o que lhe levou ao adoecimento. Medeiros (2010) escreve que

[...] os profissionais da saúde apontam diretamente para o fato de que a legislação, em si, não é suficiente para promover a reintegração do professor ao ambiente escolar, torna-se necessário primordialmente, considerar da perspectiva do próprio readaptando em relação ao seu retorno e reintegração ao ambiente escolar. (MEDEIROS, 2010, p.172).

Ao mesmo tempo que devemos pensar o enfrentamento da readaptação sob o ponto de vista individual, não podemos deixar de considerar o mal-estar docente no aspecto mais amplo. “O docente sobrecarregado, fragilizado, sente-se incompetente, de maneira consciente ou inconsciente, e afasta-se de suas funções por meio de licenças médicas e readaptação sob o estigma da doença psíquica” (Antunes, 2014, p.154). O afastamento da prática docente vai além de questões meramente psíquicas individuais,

mas podem fazer parte de conflitos com relação às ideologias, à realidade do capitalismo e suas manifestações no ambiente escolar.

Macaia e Fisher (2015) ao discutirem sobre o retorno dos professores afastados por doenças mentais, esclarecem que, muitas vezes, esse retorno provoca piora de sintomas, o que pode demonstrar que a volta ao trabalho aconteça em condições semelhantes às que levaram ao afastamento, com o agravante da ausência de políticas adequadas para o momento do retorno.

Quando um professor é readaptado já passou por vários períodos de afastamento profissional que culminaram na readaptação. O motivo, ou causa dessa readaptação, é expresso por um diagnóstico pericial, normalmente por um número de CID (Classificação Internacional de Doenças) ligado a doenças mentais ou fonoaudiológicas, entre outras. O que leva à manifestação dessas doenças não é considerado como relevante para o processo formal e jurídico de readaptação.

Sabemos que existem pré-disposições individuais para o desenvolvimento de algumas doenças, mas também as condições ambientais são fundamentais para o aparecimento de sintomas. Nesse sentido é que entendemos a violência na escola como um dos fatores que levam ao adoecimento e posterior afastamento e readaptação do professor.

Ristum (2010) escreve que o empobrecimento e falta de reconhecimento da profissão são insatisfações presentes no discurso de vários professores e que isto indica que essas questões “monopolizam” grande parte das suas preocupações. Esclarece que

A implementação de uma política de valorização da educação e do magistério é urgente, e deve voltar-se para a formação dos professores, a partir de soluções para os problemas estruturais da educação, como é o caso de melhores condições de trabalho e salários dignos. (RISTUM, 2010, p. 67).

Neste sentido é que Macaia e Fisher (2015) complementam expondo que:

[...] observa-se que 100% dos entrevistados, apresentam depressão. Ainda, em relação às condições de trabalho e sua relação com as questões sociais, observou-se também que a complexidade da realidade socioeconômica e política afeta diretamente as instituições escolares e o trabalho docente. (MACAIA; FISHER, 2015, p.155).

Antunes (2014) chegou à conclusão de que são os fatores de ordem social e não individual que levam ao mal-estar docente. Os professores alcançaram, nesse contexto,

um lugar onde se manifesta a dúvida e onde não entendem mais o que estão fazendo, o trabalho tornou-se superficial.

As discussões sobre o enfrentamento da readaptação, então, deve alcançar o nível social e não individual que acaba por patologizar e não por enfrentar a situação da não adaptação do docente às condições de trabalho.

Observa-se, porém, que não há ações eficientes que promovam esse enfrentamento. Segundo Macaia e Fisher (2015) uma das dificuldades, além da ausência de políticas adequadas, é o não encontrar atividades equivalentes ou adaptadas à docência. Na pesquisa que realizaram sobre os sentidos atribuídos ao retorno ao trabalho, no contexto do afastamento por transtornos mentais e comportamentais, as autoras elegeram as seguintes ideias:

1) motivos atribuídos aos afastamentos (exemplos de elementos que demonstram esses sentidos: “vem tudo de novo”; “de novo voltar e nada vai acontecer de bom”; sentimentos de cautela e desconfiança nesse contexto); 2) valorização do/pelo trabalho (elementos: “nova chance de ver esse trabalho de uma maneira boa... de perceber que dá para continuar na profissão”); 3) saúde ou capacidade para o trabalho (elementos: “será que eu estou bem?”, “como vou me colocar?”, dúvidas sobre estar bem ou não de saúde). (MACAIA; FISHER, 2015, p. 845)

As ideias captadas pelas autoras sobre o retorno ao trabalho, expressam o conflito de “voltar para o quê?”, sendo a readaptação vivenciada ora como frustração, ociosidade, inutilidade, ora como uma situação possível do além sala de aula. Os sentidos da readaptação são ancorados nos motivos que levaram ao processo e, nesse sentido, o enfrentamento da readaptação tem que levar em conta as motivações e causas para que, só então, alcance o resultado de enfrentamento.

O contexto das condições precárias de trabalho e da desvalorização social da educação, presas nas políticas de mercado, e a violência que se instaura na base desse fenômeno, levam à desvalorização do sentido de trabalho visto como meio para o desenvolvimento da dignidade e das potencialidades do humano. No caso dos professores há uma ruptura dos laços pedagógicos e a perda do sentido de trabalho.

O enfrentamento deve levar em conta a retomada desse sentido e deve contar com a ajuda de diferentes atores que seriam, no caso, a equipe gestora da escola, atuando como mediadora das relações interpessoais na escola e das relações de trabalho.

O sentido do trabalho também deve ser considerado, desde a readaptação, como um trabalho efetivo e que leva ao desenvolvimento pessoal e profissional, mesmo não sendo a função original, da docência. Segundo Macaia e Fisher (2015) o determinante social da saúde dos professores readaptados é a premência em favorecer o retorno ao trabalho no ambiente escolar, independente de qual for.

Neste capítulo percebemos a necessidade de mais estudos e discussões sobre a problemática, assim como entendemos que o trabalho docente, neste contexto em que o pano de fundo é a violência em suas diversas formas de manifestação, vem transformando o sentido do “ser professor”. Sentido historicamente construído que vem ganhando novos formatos.

Pensamos que, a partir dos aspectos teóricos aqui apresentados sobre o trabalho docente e a readaptação funcional, podemos expor algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural que são importantes para as reflexões que propomos.

CAPÍTULO II

ALGUMAS ARTICULAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO

*“E nem entendo aquilo que entendo:
Pois estou infinitamente maior do que eu mesma,
E não me alcanço.”*

Clarice Lispector

A busca de conhecimento, sua comprovação e reconhecimento enquanto ciência é o que mobiliza o pesquisador no processo de investigação, funcionando como um propulsor para criar, recriar e desenvolver-se enquanto produtor de saberes. Nesse sentido, precisamos nos colocar diante das teorias que orientam nosso olhar para a reflexão proposta.

Esta busca de conhecimento é o que procuramos na metáfora de Clarice Lispector: “E nem entendo aquilo que entendo”; buscamos conhecer e entender o sentido e, para isso, nos apoiamos na teoria que pode dar sustentação a esta procura.

Esse capítulo tem como objetivo fazer articulações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Educação, sendo a Teoria Histórico-Cultural a base dos estudos do objeto desta investigação.

Buscamos um referencial que nos proporcionasse o conhecimento necessário para o entendimento do sujeito da pesquisa, o professor readaptado e, para tanto, iniciamos o capítulo fazendo um recorte na teoria, a relevância para o tema e, em seguida, desenvolvemos alguns apontamentos dessa teoria, necessários para as discussões posteriores. Daremos ênfase às ideias desenvolvidas por Vygotsky⁶ e seus seguidores a respeito do Sentido e do Significado, aspectos que completam a análise dos discursos produzidos pelas professoras entrevistadas.

⁶ Há diferenças na forma de escrita do nome de Vygotsky, principalmente pelas traduções de suas obras, pois no russo há três tipos de *i* com grafia, sonoridade e funções diferentes (PRESTES, 2010). Fizemos a opção por utilizar a grafia do nome Vygotsky, no entanto o mesmo aparece nas referências bibliográficas de diversas formas: Vigotsky, Vygotsky, Vygotski. Nas indicações bibliográficas preservamos a grafia adotada por estas.

2.1 Alguns Apontamentos sobre Psicologia Histórico-Cultural e Educação

O campo da educação transpôs aspectos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural para o entendimento de diferentes processos educativos. Apropriou-se de conceitos desenvolvidos na teoria de Vygotsky, como mediação, aprendizagem, desenvolvimento, funções psicológicas, conceitos espontâneos e científicos, zonas de desenvolvimento, entre outros, como subsídios para investigações na área educacional.

Tunes (2013), ao escrever acerca do “Fio tenso que une a Psicologia à Educação”, discute sobre o caráter científico da Pedagogia que estaria intimamente ligado à legitimação das ciências que “orbitavam” a educação. Defende que essa ideia é falsa, na medida em que o caráter científico não lhe é emprestado por outras ciências, mas conferido a partir de sua prática e contextualização histórica⁷.

O próprio Vygotsky (2010), ao escrever sobre a **Pedagogia e a Psicologia** esclarece que a Pedagogia é uma ciência da educação que levanta questões do desenvolvimento da criança e opera como ciência filosófica e normativa:

Sendo, porém, uma ciência empírica perfeitamente original, a pedagogia se baseia em ciências auxiliares: na ética social, que aponta os objetivos gerais e tarefas da educação, e na psicologia, associada à fisiologia, que indica os meios para a solução dessas tarefas. (VYGOTSKY, 2010, p. 02).

Nesse mesmo trabalho, o autor utiliza a denominação de “Psicologia Pedagógica” de Blonski (1924 apud Vygotsky, 2010, p. 02) conceituando-a como “o ramo da psicologia aplicada que trata de aplicar as conclusões da psicologia teórica ao processo de educação e aprendizagem”.

Conforme nos apresenta Toassa (2013) a publicação da **Psicologia Pedagógica** tem grandes influências de Pavlov, Bekhterev e Blonski, considerados figuras importantes para o pensamento russo em temas de Psicologia. Vygotsky utilizou destes autores para escrever sobre a relação entre a teoria e a prática, revelando o que Toassa (2013) defende como princípio básico vigotskiano: “nunca defender a simplificação da

⁷ Há autores, tais como Tunes (2013) e Prestes (2010), que trazem a discussão da Pedagogia como aquela que solicita e que constrói uma demanda que a Psicologia atenderia e não ao contrário; não é a Psicologia que se encaixa na Educação. Numa posição aposta, Oliveira (2008) diz que a Psicologia estaria para a Educação e que “A utilização da psicologia pela pedagogia deve ultrapassar as fronteiras de um relacionamento utilitarista e formal” (OLIVEIRA, 2008, p.127). Essa é uma discussão que está posta, mas que aqui não nos cabe assumir uma posição, mas sim colocar as possíveis articulações existentes a partir dos estudiosos.

cultura escolar ou conceitos vazios sobre os destinos do processo ensino-aprendizagem” (TOASSA, 2013, p. 67).

O contexto dessa obra de Vygotsky, escrito entre 1921 e 1924, refere-se à preocupação de Vygotsky sobre a relação entre educação e o papel docente, a atividade própria do aprendiz e outros princípios que indicam a influência do marxismo no pensar o desenvolvimento humano. Além disso, em “Psicologia Pedagógica”, Vygotsky aborda, essencialmente, a educação a partir de uma consciência ativa no ambiente, mas ainda no quadro teórico da ciência dos reflexos (cujo organismo é, essencialmente, abordado como objeto passivo)” (TOASSA, 2013, p. 69).

Nesse campo educativo, das práticas e processos de ensino e aprendizagem, a Psicologia achou espaço para, inicialmente, transformá-lo num laboratório para aplicação dos princípios psicológicos. Ao mesmo tempo, a educação passa a utilizar dos conceitos psicológicos para explicar e justificar as práticas escolares existentes.

A primeira ligação entre estas áreas de conhecimento, então, é a utilização do espaço escolar pela Psicologia, como um campo de aplicação de testes psicológicos que medem a inteligência. A psicomетria entrou no campo educacional como uma forma prática de caráter psicopedagógico e psicológico para avaliar a condição cognitiva – entenda-se cognitiva, no princípio, como inteligência somente – e, aos pouco, com as distorções do uso de testes psicológicos, criou-se, pelo movimento da testagem, a segregação educacional, que classificava os alunos em normais ou anormais, utilizando os modelos clássicos de diagnóstico e classificação da medicina para definir estratégias de atuação profissional (RAAD; XIMENES, 2013).

As discussões atuais continuam apontando as críticas ao modelo de patologização, que segue definindo muitos dos comportamentos e atuações dos profissionais da educação e da Psicologia na escola, mas acaba por enquadrar e limitar o olhar sobre os diferentes atores envolvidos nesse processo: fragmenta-se e não se percebe a totalidade do ser.

A Psicologia histórica e cultural vem proporcionando a possibilidade de um olhar crítico acerca dessa ligação, entre a Psicologia e a educação, ao proporcionar o entendimento sobre as questões do desenvolvimento humano e dos processos de ensino e de aprendizagem. Urt (1989) já acrescentava essa discussão:

Acreditamos, porém, que, para a Psicologia e para o estudo do Desenvolvimento e da Aprendizagem, os trabalhos dos psicólogos soviéticos,

apresentam, sim, alternativas "revolucionárias" e "pistas" para uma Psicologia na Educação que considere o fenômeno psicológico, não somente em sua singularidade, mas em sua totalidade. (URT, 1989, p. 48, grifo do autor).

Os psicólogos denominados “psicólogos soviéticos” – Vygotsky, Lúria e Leontiev – ao se oporem às concepções tradicionais de ver o objeto da Psicologia, concepções que se referiam à alma, à consciência e ao comportamento, possibilitam a percepção de uma vertente da Psicologia que privilegia a atividade humana a partir de sua concretude, do seu caráter ativo, do reconhecimento de uma natureza social e do caráter material e transformador da atividade psíquica (URT, 1989).

A Psicologia Histórico-Cultural, então, inaugura a entrada da metodologia dialética na compreensão dos princípios psíquicos, na compreensão dessa integração entre a Psicologia e a educação, pois não institui a dicotomização entre o desenvolvimento e a aprendizagem, mas proporciona a relação num processo dialético de análise, síntese e antítese, processo de constante integração.

Essa vertente entende o sujeito a partir da construção social e muda, nesse sentido, o olhar que a Psicologia tinha sobre a questão educacional.

A perspectiva histórico-cultural entende que o homem é um ser histórico que constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social (sic). Mais do que isso, é um homem que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza por meio do seu trabalho e de instrumentos por ele mesmo criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano. Diferente do interacionismo, aqui se parte do social para o individual, pois o homem é entendido como sujeito ativo e como sujeito que constitui sua consciência e formas de ação nas relações sociais. A educação, na psicologia histórico-cultural, assume uma tarefa primordial, sem a qual não será possível o desenvolvimento pleno da criança. Além disso, nessa perspectiva a educação deixa de ser um simples campo de aplicação da psicologia, pois se torna determinante do desenvolvimento psicológico do educando. (OLIVEIRA, 2008, p. 126).

O homem passa a ser visto como um ser histórico, que se constitui por meio das relações com o outro e com o social, em que a educação e os processos escolares são instrumentos de mediação para o desenvolvimento pessoal e social. Esse contexto é objetivo e concreto e, portanto, ao interagir com o ambiente social e histórico, a criança vai desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, adquirindo valores, conceitos e significados, de forma ativa, a partir de sua ação e dos instrumentos de mediação; esse processo é resultado de uma educação que se relaciona dialeticamente com a realidade.

Oliveira (2008) diz que:

[...] a psicologia é fundamental para a pedagogia na medida em que analisa, explica e descreve como se processa o desenvolvimento cognitivo da criança por meio da formação de diversas funções psicológicas superiores. A utilização da psicologia pela pedagogia deve ultrapassar as fronteiras de um relacionamento utilitarista e formal. (OLIVEIRA, 2008, p. 127).

A Psicologia Histórico-Cultural, assim, contribui para a educação ao proporcionar essa “nova” visão de homem, constituído histórico e culturalmente, e ao possibilitar o entendimento por meio da descrição e da explicação de como se dá o desenvolvimento psicológico.

2.2 As categorias: sentido e significado

As considerações epistemológicas e históricas acerca do conceito de “sentido” e “significado” perpassam a história e a própria epistemologia da Psicologia. Cabe contextualizar como Vygotsky chegou a esses conceitos a partir de suas críticas ao próprio desenvolvimento das teorias psicológicas na história da Psicologia.

O principal ponto sobre a Teoria Histórico-Cultural, em detrimento às demais abordagens desenvolvidas no período de estudos e discussões de Vygotsky, principalmente entre 1924 e 1934, diz respeito às investigações em torno dos processos psicológicos eminentemente humanos, dando destaque crescente ao papel dos signos nesses processos.

Foi no manuscrito intitulado “O significado histórico da crise da psicologia” (1927) e no “Pensamento e Linguagem” (1934) que o conceito de “sentido” surge como ponto de debate para Vygotsky e como possibilidade de oferecer às investigações psicológicas um enfoque nos processos de significação. A categoria sentido, na perspectiva Histórico-Cultural, portanto, só foi introduzida por Vygotsky na última etapa de sua produção científica e, segundo Rey (2007), foi ignorada pela Psicologia soviética até os anos 80, quando Leontiev escreve sobre o sentido pessoal.

Ao discutir sobre a crise da Psicologia e, conseqüentemente, sobre as formas como acontecia a construção de conhecimentos acerca do psiquismo, Vygotsky buscou romper com os padrões até então estabelecidos entre as concepções científico-natural e

idealistas, onde se polarizava os processos psicológicos, fazendo distinções, ora como processos biológicos e mesmo físicos, ora como fenômenos transcendentais ou metafísicos.

Na base da teoria idealista, desenvolvida por Kant (1724-1804), que fundamentou a busca do conhecimento científico do século XVIII, considerava-se a ciência como “alma” e “existência humana”, ou seja, transcendental e, portanto, não se poderiam estudar os processos psíquicos de modo objetivo. Por outro lado, a psicologia científico-natural, também não possibilitava a análise desses processos independente do dualismo mente-corpo:

Em suma, o panorama da psicologia científico-natural apresentado por Vygotsky indicou que essa buscava se estabelecer como ciência sob os moldes de um método experimental. Uma vez que o interesse dessa psicologia estava nas unidades simples e nos processos psicológicos naturais passíveis de mensuração e observação, diluía-se a possibilidade de se conceber o conceito de “sentido” como criação e experiência subjetiva, pois, a partir desses referenciais, havia espaço tão-somente para associá-lo aos processos psicofisiológicos, na condição de experiência sensorial. (BARROS et. al., 2009, p. 176).

Foi com a Psicologia da Gestalt que Vygotsky mais se aproximou dos conceitos que desejava, pois nessa corrente o “sentido” “proviria de uma estrutura com organização centrada em si mesma” (Barros et al, 2009, p. 177). Além disso, a abordagem da Gestalt, a crítica ao dualismo das psicologias científico-naturais e idealistas e a inspiração nas concepções do materialismo histórico-dialético consolidaram a Teoria Histórico-Cultural, uma vez que proporcionaram o encontro com questões centrais, como a ênfase nas relações sociais e nos significados como constituintes do comportamento humano. Assim,

Esses três pontos levaram Vygotsky, já no final da década de 1920, a acentuar debates sobre a centralidade dos processos de significação na constituição social das funções psicológicas propriamente humanas, o que contribuiu, sobremaneira, para um salto qualitativo das possibilidades de estudo do psiquismo humano de um modo geral. Assim, na década de 1930, Vygotsky incluiu a relação entre pensamento e linguagem no estudo da consciência e, conseqüentemente, o conceito de “sentido” na trama dos processos de significação e da cultura. (BARROS et. al., 2009, p. 178, grifo do autor).

No estudo da linguagem, quando trata da questão do significado da palavra como unidade de análise da relação historicamente constituída entre pensamento e

linguagem, o assunto do “sentido” e do “significado” começa a tomar mais forma como objeto de estudo.

Em “El problema de la consciência”, das Obras Escogidas Tomo I, encontramos alguns apontamentos de Vygotsky (1991) sobre a questão da consciência e é, neste momento, que o autor começa a questionar a palavra: toda palavra tem significado? Qual o significado da palavra? O significado coincide com o significado lógico ou que sentido tem o significado? Além de outros questionamentos, como: a fala pode ser considerada como uma vestimenta do pensamento ou um hábito? E mais: a fala é importante para o pensamento? A fala é igual ao pensamento?

Vygotsky, então, nos diz que na Psicologia o significado permanece estagnado e o que varia é o “sentido”. O “sentido” refere-se a processos psicológicos despertados pela palavra. O significado seria o caminho do pensamento à palavra, é algo mais definido: a estrutura interna da operação do signo.

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem [...]. Não podemos dizer que ele seja um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo é um traço constitutivo indispensável da palavra. [...] Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. [...] Do ponto de vista psicológico, o significado não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado das palavras como um fenômeno do pensamento. (VIGOTSKI, 2008, p. 158).

Ele chega a essas conclusões ao colocar em pauta o debate não só sobre a relação existente entre o signo e o significado, mediação entre o pensamento e a linguagem, tão importante para a fala externa, mas quando começa a questionar a respeito da fala interna.

No percurso do desenvolvimento da criança, a linguagem passa por períodos até que a fala externa alcance uma valorização diferente dos anos iniciais, na qual prevalece a fala egocêntrica. Quando essa fala egocêntrica vai decrescendo, há o desenvolvimento da abstração do som e, consequentemente, da aquisição de uma nova capacidade: a de “pensar as palavras” (VIGOTSKI, 2008).

Os estudos acerca da fala interior possibilitaram a Vygotsky desenvolver, então, a diferenciação entre o “sentido” e o “significado” da linguagem. Para ele, a fala interior tem peculiaridades e, entre elas, o predomínio do **sentido** de uma palavra sobre seu **significado**.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. (VIGOTSKI, 2008, p. 181).

Toassa (2011) esclarece essa distinção dizendo que se apontam dois planos semióticos: o texto e o subtexto. O texto como o significado convencional das palavras e o subtexto envolvendo o próprio pensamento e até as vivências. O sentido, então, pode ser considerado como “múltiplas vias de entrada para a análise da vida emocional”, ou seja, o sentido de uma palavra é a “soma dos fatos psicológicos” (Toassa, 2011, p. 222). A autora esclarece, ainda, que uma palavra pode impactar o sujeito não só intelectualmente, mas também afetivamente, o que desencadeia uma série de processos psicológicos.

A palavra não apenas pode significar emoções – realidade extralinguística à qual podem se atribuir significados –, mas as emoções também podem provocá-las, excitá-las, tornando-se, reversamente, um dos princípios comunicativos da linguagem humana. (TOASSA, 2011, p. 223).

Rey (2007) afirma que foi em “Pensamento e Linguagem”, ao escrever sobre o “sentido”, que Vygotsky conseguiu estabelecer a relação entre o cognitivo e o afetivo, ao enfatizar a importância do sentido como estar em formação, dentro da organização psíquica como um todo, e não apenas como função da linguagem.

O sentido, com relação à fala interior, proporcionou o entendimento deste como uma produção psicológica, mas ressalta que essa relação entre o sentido e a afetividade só aconteceu, nos escritos de Vygotsky, em seus últimos trabalhos, em que começa um afastamento do “sentido-palavra” para o “sentido-subjetivo” (Rey, 2007, p. 170). Esse desenvolvimento teórico ocorre na Teoria Histórico-Cultural com Leontiev, ao propor o conceito de “sentido pessoal”, e na continuidade de Rey, com o conceito de “sentido subjetivo”, essas duas categorias com ênfase na relação entre o simbólico e o emocional.

Leontiev (1978, 1983), ao tratar a respeito da consciência e seus elementos constitutivos, relata a importância de conhecer os dois elementos: sentido e significado, pois a consciência é formada pelo conteúdo sensível, a significação social e o sentido pessoal.

As significações sociais são as sínteses das práticas sociais conjuntas, o que é elaborado socialmente e fixado por meio da linguagem. Refere-se tanto à significação verbal, quanto ao conhecimento, ao conteúdo da consciência social assimilada pelo indivíduo. Essas significações são mediadoras nas relações sociais e se expressam pelos conceitos, saberes e modos de ação, estando à disposição do homem desde seu nascimento, pois já está pronto, bastando a sua apropriação pelo sujeito.

Sobre o sentido pessoal, Leontiev explica que este tem relação do motivo com o fim de uma atividade. Os motivos conferem um sentido pessoal à ação. Para ele não há sentidos puros, mas todo o sentido é sentido de algo, de alguma significação. Usa do seguinte exemplo para essa explicação:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objectivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a acção que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a actividade realizada na acção da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (LEONTIEV, 1978, p.97).

Cabe aqui adentrarmos em alguns aspectos dos estudos a respeito da constituição do sujeito, pois é através do sentido e do significado que o homem vai significando o mundo, estabelecendo significação, o sujeito estabelece relação e vai se constituindo, assim como sua subjetividade. O sentido é entendido como ilimitado, pois se modifica, tanto dependendo das situações como das pessoas que o atribuem, e o significado é entendido como convencional e estável, aspectos que tornam possível a relação social.

2.3 A constituição do sujeito

Para a análise que nos propomos neste trabalho, é importante entender como a teoria que embasará as discussões – a Teoria Histórico-Cultural – entende o sujeito e a subjetividade. Esse tema é importante para as discussões indicadas, embora Vygosty não tenha tratado destes conceitos.

Utilizamos alguns estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, como Molon (1999) Smolka e Goés (1993), Rego (1998), entre outros, como referência aos estudos de constituição do sujeito e da subjetividade.

Molon (1999) esclarece que:

Geralmente, a questão da subjetividade é tangenciada na elaboração da concepção de sujeito e na interpretação da concepção de sujeito na teoria vygotskiana. Entretanto, vale salientar que, apesar de a concepção de subjetividade não decorrer diretamente da concepção de sujeito, por meio desta pode-se refletir sobre aquela. (MOLON, 1999, p. 56).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o homem é considerado em seu aspecto biológico (filogênese dos processos psicológicos) e, no decorrer do seu desenvolvimento, vai se constituindo pela atividade cultural. Para Bonin (1998, p. 59), a “noção de eu” supõe dois aspectos fundamentais: 1. A do sujeito ativo, que toma decisões e se orienta no mundo; 2. Uma autoimagem e uma autoestima que, para alguns autores, estão relacionadas ao conceito de identidade e constituem o que George Mead denominou de “me” ou “mim”. Dessa forma, o sujeito passa de uma relação interpessoal para um controle e planejamento intrapessoal da sua própria atividade (BONIN, 1998).

Smolka e Goés (1993) acrescentam a importância da cultura nesse processo de constituição e de transformação do “eu”, como também dos processos de mediação e internalização:

Apesar da necessidade de se rever a formulação inicial de Vygotsky, no que concerne ao conceito de internalização, e da urgência de se aprofundar sua tese de mediação semiótica, o que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução do que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea. (SMOLKA; GOÉS, 1993, p. 8).

Essas autoras procuram entender que uma concepção de sujeito, nesse modelo da teoria, seria para superar o dualismo entre o inter e intrapsicológico, indicando, por meio de suas pesquisas, que a constituição do sujeito acontece de forma dialética. Para elas, a palavra e o signo polissêmico são a natureza e a gênese do processo de constituição do sujeito (MOLON, 1999).

Molon (1999), ao citar os principais estudiosos da concepção da constituição do sujeito – Smolka, Goés, Wertsch, Valsiner e Pino – chega ao denominador comum: “o reconhecimento de que a constituição do sujeito está necessariamente vinculada à participação do outro” (Molon, 1999, p. 73). Esse processo se inicia desde a mais tenra idade e segue por todo o ciclo vital em um constante movimento entre a subjetividade e a objetividade, entre as relações do “eu” com o ambiente, da interação do ser com o meio social.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o sujeito e o objeto são históricos, assim como a relação entre eles. Rego (1998) acrescenta que o que ocorre não são justaposições entre o inato e o adquirido, mas uma relação dialética entre o ser humano e o meio social desde o seu nascimento, portanto biológico e social estão interligados:

[...] o homem constitui-se como tal por meio de suas interações sociais. O desenvolvimento da estrutura humana é entendido assim, como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio. Desse ponto de vista, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. (REGO, 1998, p. 60).

Vygotsky (2001, p. 33) compreende a pessoa como “[...] um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”, ou seja, a constituição do psiquismo humano acontece pelas e por meio das relações sociais. A partir dessa relação com o outro e com o contexto social, o sujeito vai se apropriando da realidade:

A apropriação da realidade é, portanto, na perspectiva vigotskiana, apropriação de uma relação semiótica que se origina na atividade, mas permite ao sujeito transcendê-la. Isso porque a leitura de relações múltiplas caracteriza a apropriação da atividade e a diferencia da apropriação da ação. (ZANELLA, 2004, p. 132).

Essa apropriação acontece via produção da atividade humana, mediada por signos e pelo movimento de objetivação e subjetivação, característica fundamental da atividade humana. Todo esse processo faz com que o homem seja tanto ator como autor de sua história e vai se constituindo com a possibilidade de atribuir sentidos diversos às suas construções sociais.

Miranda (1999), ao escrever sobre a constituição do homem como ser individual, busca explicar esse conceito de constituição a partir da relação dialética entre o homem e a natureza e o homem e as relações sociais:

A constituição do indivíduo é um processo contínuo e contraditório que deve ser apreendido, ao mesmo tempo, numa perspectiva de ruptura/continuidade e de igualdade/diferença. Nesse sentido, somos e não somos os mesmos que éramos há anos e somos iguais e diferentes de nós e dos outros. Não se trata de um processo linear, sem contradições e nem tampouco significa que o indivíduo seja um ser diferente a cada dia. Ao contrário, à medida que vai se constituindo, o homem mantém uma estabilidade em seu modo de ser e, ao mesmo tempo, rompe com outros modos de ser. Ele vai assumindo características que o identificam e o distinguem das outras pessoas. Contudo esta estabilidade é sempre relativa, porque todas essas características estão em contínua interação com o todo social e, portanto, em permanente transformação. Assim, o indivíduo vai se constituindo sendo constituído, se criando e sendo criado como igual e diferente de si e dos outros indivíduos a cada dia. (MIRANDA, 1999, p. 45).

Nesse inter jogo entre o individual e o social a subjetividade é constituída. Como sociedade capitalista, somos levados a valorizar o individual em detrimento das questões sociais e culturais e, muitas vezes, achamos que essa subjetividade, o que é singular na pessoa, é constituída a partir de si mesma, porém Miranda (1999) esclarece que:

A subjetividade de cada indivíduo, o que é próprio de cada sujeito, suas características pessoais, seu jeito de ser e de agir, tudo isso não é uma dimensão absolutamente própria de cada pessoa, como somos muitas vezes levados a supor. A subjetividade do indivíduo é construída e reconstruída no jogo das relações sociais e, assim, indivíduo e sociedade, constituirão uma mesma realidade, da qual o indivíduo é uma expressão mais particular e a sociedade é uma expressão mais geral de uma mesma realidade. (MIRANDA, 1999, p. 47).

A subjetividade, então, deve ser entendida nesse trabalho como a relação dialética entre os processos interpsicológicos e intrapsicológicos, como manifestação, revelação, conversão e materialização que se objetiva no sujeito. É a subjetividade, segundo os estudiosos da teoria (Miranda, 1999; Molon, 1999; Leontiev, 2004) que permeia todos os processos psicológicos e faz o papel de fronteira entre o interno e o externo.

Nesse sentido, ao discutir a respeito da constituição do psiquismo humano, dos aspectos inter e intrapsicológicos, os esclarecimentos sobre as funções psicológicas superiores de Vygotsky, entre elas o pensamento, a memória, consciência e a linguagem, fundamentadas na gênese social, contribuíram para o entendimento do desenvolvimento psíquico.

Leontiev (2004) esclarece que o funcionamento psicológico de todo ser humano se fundamenta nos processo de interação com o contexto social e a apropriação cultural, portanto o processo de humanização é aprendido.

Constituir-se enquanto sujeito é uma ação, sempre em movimento, que acontece nas interações sociais, por meio do que Vygotsky esclarece como sendo essenciais para essa constituição, ou seja, o processo de mediação, no qual o sujeito se apropria de signos e instrumentos para a apropriação cultural. Isso só é possível utilizando-se das funções psíquicas superiores e do processo de internalização.

A esse respeito, Pino e Manairdes (2000) dizem:

[...] internalização das relações sociais consistiria na "conversão" das *relações físicas* entre pessoas numa réplica delas na esfera privada da pessoa. O que implica, ao mesmo tempo, mudança de estado – de mundo público para mundo privado – e mudança de sentido – significação que as relações sociais têm para o indivíduo. A conversão não é um processo automático; ao contrário, ela pressupõe a atividade do sujeito [...]. A conversão supõe uma mudança de um estado ou condição "A" para um estado ou condição "B", onde algo essencial permanece constante, tornando a conversão um processo reversível. Na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece constante é a *significação*. Mas a significação *social* das relações é convertida em significação *pessoal* ("quase social") dessas relações. Estas adquirem o *sentido* que lhes dá o indivíduo. (PINO; MANAIRDES, 2000, p. 23, grifo do autor).

Assim, “Para Vygotsky, são os sentimentos e os pensamentos, a atividade e a experiência que movem a criação humana. [...] A análise do sujeito não se limita à ordem do biológico e nem se localiza na ordem do abstrato, mas sim ao sujeito que é constituído e é constituinte de relações sociais” (MOLON, 1999, p. 115).

A constituição do sujeito deve ser compreendida a partir do enfoque das relações sociais, mas com atenção ao fato de que essa constituição acontece de modo singular, na medida em que é representada mentalmente, pelos sentidos variados que são atribuídos à mesma experiência e por diferentes sujeitos, o que caracteriza a subjetividade. Cabe também ressaltar que é um processo que não ocorre de modo homogêneo, pois, como dissemos, cada qual concebe o processo de seu modo.

O sujeito deve ser compreendido, então, como um ser em constante transformação na sua relação com o outro e com o social. O sujeito é constituído e se constitui, portanto, por meio da atividade humana, utilizando instrumentos, signos, na busca de dar sentido, ou seja, significação às suas vivências.

Neste capítulo apresentamos, então, alguns apontamentos da teoria que fazem essa interlocução entre a Psicologia Histórico-Cultural e a educação como áreas que se complementam e que possibilitam a não dicotomização entre o humano e os processos de ensino e de aprendizagem.

Esse embasamento teórico proporciona condições de analisar no capítulo posterior os dados coletados empiricamente. Isso se deve ao fato de podermos entender que o processo de constituição do sujeito “professor” passa pelas questões de construção histórica e cultural e a readaptação como parte da problemática do trabalho docente.

CAPÍTULO III

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA, AS VOZES DOS SUJEITOS E O SENTIDO DA READAPTAÇÃO PELAS PROFESSORAS

*“...estou procurando estou procurando.
Estou tentando entender.
Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem,
mas não quero ficar com o que vivi.
Não sei o que fazer do que vivi,
tenho medo dessa desorganização profunda.”*

Clarice Lispector

Neste capítulo damos início ao processo de explicação do trabalho de campo da pesquisa. Trata-se de elaborar os aspectos metodológicos sistematizando-os de forma a esclarecer o percurso traçado para execução da pesquisa.

Exploraremos os achados da pesquisa, os resultados do sentido atribuído pelas professoras à readaptação e discutir, a partir da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de seus seguidores, como esse sentido interfere ou mobiliza as questões de constituição dos sujeitos, de organização e reorganização de suas práticas e como ficam as relações sociais e culturais. Não podemos esquecer que a busca de sentido, conforme o que propomos, tem como contexto a violência na escola e, conforme veremos nos achados, há um sentido expresso pelos participantes da pesquisa sobre essa violência.

Conforme nos mostra Clarice Lispector estamos em constante procura, procura por entender aquilo que estas professoras estão vivendo e, como veremos, leva ao medo e a desorganização afetiva.

3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Escrever a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos implica em contextualizá-los, de acordo com as diretrizes que vão guiar este estudo. No caso em questão, a Teoria Histórico-Cultural vem ao encontro do que se procura investigar, pois, neste enfoque teórico, que tem como base o materialismo dialético, proposto por Marx, o estudo da conduta do homem vincula-se às condições objetivas criadas pela sociedade. Como diz Bernardes (2010):

Têm-se como tese central no estudo do desenvolvimento do psiquismo humano pelo enfoque histórico-cultural, que o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade mediada decorrente do processo de socialização. Este processo não é considerado pelo enfoque teórico metodológico em questão como contexto para o desenvolvimento humano, mas como elemento determinante no processo de humanização. Tal concepção nos reporta à tese marxiana de que a vida em sociedade é que determina a consciência e a conduta do homem, e não o seu inverso. Na objetividade da vida em sociedade, como construção histórica e produto de múltiplas determinações, é que o homem encontra as condições e possibilidades reais para desenvolver-se. (BERNARDES, 2010, p. 300).

O método de pesquisa funda-se nas concepções de mundo, de homem e de conhecimento, o que implica em considerar aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Na teoria marxista, considera-se que todos esses aspectos são produções humanas elaboradas historicamente e mediadas por condições concretas vividas pelo homem.

No início do século XX, Vygotsky (1926) investigou as diversas possibilidades de análises dos fenômenos psicológicos e, segundo Bernardes (2010), identificou que a “crise metodológica”, somente poderia ser superada com o resgate do desenvolvimento humano. Definiu como crise o embate entre objetividade e subjetividade, que não consideravam a totalidade dos fenômenos psicológicos. Essa superação só aconteceria ultrapassando as concepções idealistas e naturalistas, com a utilização do método materialista histórico.

Vygotsky (1926) viu nos métodos e princípios do materialismo histórico dialético a solução para os paradoxos científicos vigentes e destacou, como ponto fundamental do método, o fato dos fenômenos serem estudados como processo em movimento e em constantes mudanças. Vale destacar o que Vygotsky (1926) cita quando relaciona marxismo e psicologia, elegendo princípios metodológicos básicos que contribuiriam para uma teoria na psicologia:

Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente [...]. Para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. (VYGOTSKY, 1994, p. 10).

O materialismo histórico dialético é um método que indica procedimentos metodológicos que permitem pensar o objeto. Segundo Marx (1845, apud DELARI Jr, 2011), trata-se de uma pesquisa empírica, pois para haver conhecimento crítico, é necessário o critério da prática:

A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a criterioridade do pensamento. A disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento isolado da práxis – é uma questão meramente escolástica. (DELARI JR, 2011, p.11).

Este conhecimento crítico é fruto da atividade transformadora, de análise de questões teóricas e metateóricas que subjazem a uma investigação psicológica. Neste sentido, para Vygotsky e colaboradores, a metodologia é a problematização do método e o método o caminho da cognição: “Porque a ‘*metodologia*’ trata das próprias condições de possibilidade para que o conhecimento teórico se dê. Já que ‘*método*’, como caminho e meio de cognição, significa ‘*método*’ como modo de organizar e efetivar as possibilidades sociais para se conhecer a realidade e teorizar sobre ela” (DELARI Jr, 2011, p. 13, grifo do autor). Pela mediação, a relação entre a teoria e a prática se articula e organiza o conhecimento.

O método do materialismo histórico dialético, portanto, busca atender as necessidades do objeto de estudo, com enfoque em sua constituição e o desenvolvimento histórico. O conhecimento não é visto como um reflexo simples e passivo, mas como um processo histórico e dialético regido por leis universais. E a dialética é vista como destinada a ressaltar as contradições através da indução, ou seja, da passagem do individual ao universal, buscando aproximações e diferenças para construir significados e significações:

Salientam-se, como princípios metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, a concepção de unidade presente na conexão universal de objetos e fenômenos que se faz no estudo dos fenômenos psíquicos, além das noções de movimento e de desenvolvimento que expressam as contradições internas dos objetos e fenômenos. Tais princípios estão ligados a leis do materialismo dialético expressas pela unidade e luta de contrários, manifestas num movimento de transformação em espiral ascendente. (KOPIN, 1978; RICHADSON, 1999 apud BERNARDES, 2010, p. 305).

As categorias metodológicas da dialética, segundo Gonçalves (2005), permitem o movimento da aparência para a essência; do abstrato para o concreto; do singular para

o universal, tendo como mediação o particular, o que permite tomar as totalidades como contraditórias.

Vygotsky (1994) apresenta, então, três traços fundamentais no método de investigação que o diferem dos métodos utilizados em outras abordagens teóricas: análise de processos em substituição à análise de objetos, explicação do fenômeno em substituição à descrição do mesmo e a investigação do “comportamento fossilizado”, ou seja, formas psicológicas originadas em etapas mais primitivas do desenvolvimento cultural do homem. Estes modelos de investigação visam superar as dicotomias subjetivo/objetivo, externo/interno, social/individual e compreender o psiquismo como constituído no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem.

Freitas (2007), ao citar Rey (1999), contribui para a compreensão deste pensamento ao dizer:

Assim, fazer pesquisa não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas explicá-la, isto é, na busca de aprender os sentidos construídos pelos sujeitos, importa a compreensão das forças fundamentais que os constituíram, de seus determinantes. Portanto, a pesquisa constitui-se um processo construtivo/interpretativo, no qual o conhecimento é uma construção do pesquisador. (FREITAS, 2007, p. 6).

Portanto, as investigações e análises das práticas objetivadas nas ações humanas só devem acontecer com base na compreensão do homem e dos processos que ocorrem a partir das atividades educativas, em geral, mediadas pela cultura. A pesquisa, nesta abordagem, cumpre, por meio de ações organizadas intencionalmente, compromisso ético e político no movimento de formação pessoal e profissional dos indivíduos, para que os mesmos se apropriem da “relação singular-particular-universal” presentes na compreensão da condição humana (BERNARDES, 2010).

Na pesquisa em questão, o foco está, concretamente, nos fatos aliados à compreensão à explicação. Não se trata de descrever a realidade, mas explicá-la, isto é, buscar apreender os sentidos construídos pelos sujeitos, as forças que os constituíram e seus determinantes: “é nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado” (FREITAS, 2003, p.37).

A dialética marxista, portanto, é uma análise do tipo qualitativa, que abarca não somente o sistema de relações, que constrói o modo de conhecimento exterior dos

sujeitos, mas também suas representações e vivências. Trata-se de uma teoria que anula as dicotomias qualitativa/quantitativa, interior/exterior, ao dizer que são inseparáveis e interdependentes. Valorizam-se os princípios de especificidade histórica e de totalidade, complexidade e diferenciação.

Quanto à discussão e análise dos dados, temos como objetivo promover o exame do que foi coletado a partir do referencial teórico proposto, a Teoria Histórico-Cultural. Esta análise levará em conta os sentidos dados pelas professoras acerca da readaptação.

Meira (2007), ao discutir a respeito dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, escreve que:

A análise das produções da Psicologia Histórico-Cultural indica uma posição claramente definida no sentido de explicar as relações entre a Psicologia e a história, buscando na concepção filosófica do materialismo histórico os princípios metodológicos necessários à investigação científica e à análise das funções do conhecimento psicológico. (MEIRA, 2007, p. 28).

Para a teoria marxista, o resultado, o produto, é definido a partir de dois momentos fundamentais da atividade de conhecer: o momento da aparência e o da essência, que são construídos por meio do pensamento teórico. É a análise destes conceitos, mais a questão da subjetividade e da totalidade, objetivo e subjetivos, produto e processo, que possibilitará alcançar os resultados esperados.

Vygotsky (2008), no estudo sobre pensamento e linguagem, critica os métodos de análise atomístico e funcionais, considerando-os como restritivos, ao analisarem os processos psíquicos isoladamente. Revela que uma abordagem bem sucedida do problema deve considerar a análise e a síntese. Ressalta que a análise das unidades indica o caminho para a solução de problemas de importância vital, pois demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem.

O procedimento metodológico escolhido – a entrevista – está em coerência com o referencial histórico-cultural, pois este pode ser visto como produção de linguagem e uma esfera social de circulação de discursos em que os eventos de linguagem são marcados pela interlocução (Freitas, 2013), e em coerência com o que Vygotsky (2008, p. 09) propõe como análise de linguagem e pensamento: “Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao que se refere.”

A análise da linguagem e do discurso implica no foco das emoções, portanto em experiências qualitativas. A análise qualitativa proposta neste projeto produz estruturas que vão além da confirmação no plano empírico. Para Rey (2002, p. 33), a análise qualitativa determina construções que se convertem em recursos indispensáveis para entrar nas “zonas de sentido ocultas pela aparência”. Leva-se em consideração a epistemologia qualitativa de caráter interativo, construtivo-interpretativo.

A análise das respostas dos sujeitos diante da entrevista representa um potencial que se desenvolve durante os diálogos, portanto, como apresentado anteriormente, possibilita o acesso aos sentidos. O diálogo é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa.

3.2 O percurso da investigação

Voltamos o olhar ao objeto da pesquisa e às referências sobre o tema: o professor readaptado e o contexto da violência na escola, que aqui vemos como “pano de fundo” para e do processo de readaptação. Após o levantamento dos dados teóricos que subsidiaram essa investigação, passamos para o delineamento dos instrumentos da pesquisa e o percurso de aproximação dos sujeitos.

Entramos em contato com as secretarias de educação – estadual e municipal – para solicitar as devidas autorizações para contatar os docentes que poderiam participar desse estudo. Foi necessário o levantamento dos dados que estas Secretarias possuíam sobre o (a) professor (a) readaptado (a): estatísticas, responsáveis por eles e outros que se fizessem importantes.

Esse momento foi extremamente demorado e insatisfatório, pois não há pessoal especializado ou responsável para lidar diretamente com o (a) professor (a) que está readaptado (a) ou no processo para a readaptação, o que gerou muitas visitas sem sucesso. Fomos encaminhadas diretamente para a escola onde as professoras estavam e para os locais de perícia, mas estes também não atendem o público de forma diferenciada.

Após essa coleta dos dados fornecidos pelas Secretarias de Educação, fomos ao encontro dos docentes em seu *locus* de trabalho: as escolas. Nesse momento da pesquisa

também encontramos dificuldade, pois muitos desses profissionais se negaram a realizar as entrevistas, por não se sentirem bem em falar de suas “doenças”, demonstrando sinais de angústia e ansiedade ao tocar no assunto ou demonstrando medo de falar sobre a violência vivenciada por alguns – violência gerada pela gestão escolar. Esse medo de falar sobre a violência gerada pela gestão escolar foi marcante no processo, pois revela que a violência continua a exercer sua marca, mesmo sendo o sujeito retirado do contexto que gerou a experiência negativa.

Dessa forma, a proposta inicial previa um número maior de sujeitos para a participação na pesquisa, porém poucos foram os que concordaram em se pronunciar e exporem-se para que as entrevistas acontecessem. Não houve uma escolha dos sujeitos, propriamente dita, com critérios específicos, justamente pelas dificuldades encontradas – dificuldades pessoais dos professores readaptados e das questões éticas das secretarias de educação que não poderiam anunciar os nomes dos docentes. Porém, utilizamos de contatos sociais e as professoras foram indicadas conforme sua disponibilidade emocional, ou seja, na medida em que anuíram com a participação.

Não nos inquietamos com a questão quantitativa do número de sujeitos para a pesquisa, pois na busca qualitativa “preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento da compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (MINAYO, 1994, p. 102). Vamos privilegiar os sujeitos sociais, as informações ímpares, cujo potencial explicativo é levado em conta e a apreensão das semelhanças e diferenças também.

Elegemos, como instrumento, a entrevista semiestruturada (Apêndice B) como instrumento que facilita o acesso aos aspectos objetivos e subjetivos da dinâmica que se pretendia investigar.

3.2.1 Sujeitos/Participantes

Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras em readaptação funcional, da rede pública de ensino, que sofreram violência na escola, independente de sua natureza.

Após o levantamento dos dados sobre a readaptação e a violência na escola, realizado em parceria com as secretarias de educação, municipal e estadual, estabeleceram-se os **critérios mínimos de inclusão desses sujeitos**:

- Professores(as) da rede municipal de ensino e professores(as) da rede estadual de ensino, da cidade de Campo Grande/MS.
- Estar em processo de readaptação funcional.
- Ter vivenciado algum tipo de violência na escola.
- Professores (as) que assinarem o TCLE/Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quanto aos riscos, consideramos o desencadeamento de possíveis reações psicoemocionais, decorrentes dos traumas deixados pelas situações vivenciadas pelos docentes no momento de oferecer respostas às questões da pesquisa. Caso isso ocorresse, o sujeito da pesquisa seria orientado e a pesquisadora proporia o mais adequado para a situação, como, por exemplo, encaminhamento para atendimento psicológico.

Quanto aos benefícios, vinculou-se a um conhecimento mais aprofundado da questão da violência na escola que leva docentes à readaptação, o que poderá conduzir à elaboração de propostas de encaminhamento para o problema.

É importante ressaltar que, para o materialismo histórico dialético, o sujeito e o objeto têm existência objetiva e real, formando uma unidade de contrários e agindo um sobre o outro.

Assim, o sujeito é ativo, porque é racional, mas não só. Antes de mais nada, o sujeito é sujeito da ação sobre o objeto, uma ação de transformação do objeto. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. É ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica. (GONÇALVES, 2005, p. 93).

Neste sentido compreendemos a natureza contraditória da afirmação do sujeito e do objeto, e a impossibilidade de superação desta contradição, se não levarmos em consideração a base material.

3.2.2 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados aconteceu de acordo com as questões éticas, após a submissão e aprovação do projeto ao Comitê de Ética.

Os procedimentos metodológicos utilizados têm como base o que Vygotsky descreve como sendo sua preocupação: compreender além das aparências, apreendendo

o processo interno. Essa apreensão é possível pelo discurso, que vai demonstrar as determinações históricas e sociais.

Como o objetivo geral proposto é a análise dos sentidos produzidos pelos docentes, tem-se como referência teórica que os sentidos construídos pelos sujeitos emergem na relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discurso (FREITAS, 2013). O instrumento utilizado na pesquisa, portanto, é compreendido como produção de linguagem e expressão singular. Trata-se da entrevista semiestruturada dirigida às professoras em processo de readaptação escolar.

As entrevistas aconteceram no ambiente de trabalho ou de estudo dos sujeitos, ou seja, nas escolas, e não houve interrupções. A entrevista de S1 aconteceu no refeitório, pois não havia sala em que pudéssemos ter privacidade. S2 foi entrevistada na sala de coordenação, S3 foi entrevistada em seu lugar de estudo, ou seja, na universidade em que faz mestrado e S4 foi entrevistada na biblioteca.

3.2.2.1 A entrevista

O instrumento metodológico utilizado foi a **entrevista semiestruturada**, a qual, no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, é compreendida como produção de linguagem. Para Bakhtin (1988 apud Freitas, 2013), deve-se ter a compreensão da entrevista como um processo ativo, que tem como objetivo a mútua compreensão entre entrevistador e entrevistado. Esta compreensão é o cerne da resposta e da possibilidade de apreensão dos sentidos. Enfim, a entrevista é sempre dialógica, para este autor, pois estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal.

Com a entrevista podemos obter dados da seguinte natureza: fatos que o pesquisador pode conseguir em outras fontes como senso, estatísticas, registros, etc. – dados objetivos e dados que se referem às atitudes, valores e opiniões, do nível mais profundo da realidade – dados subjetivos.

De acordo com Aguiar (2006):

[...] a entrevista é um dos instrumentos mais ricos e permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e significados [...] elas devem ser consistentes e suficientemente amplas de modo a permitir a expressão do sujeito. (AGUIAR, 2006, p. 18).

Nesse sentido, podemos colocar a entrevista no campo do conflito e das contradições, que se revela por meio do jogo social. É importante levar em consideração que a palavra é um símbolo de comunicação por excelência e que na entrevista ocorre uma interação entre o pesquisador e os atores sociais no campo.

3.3 Os achados da pesquisa e as vozes dos sujeitos

O entendimento sobre os sujeitos desta pesquisa passa pelo referencial teórico aqui proposto, que compreende o homem como constituído a partir dos aspectos históricos, sociais e culturais; como “a síntese entre aspectos fisiológicos e psicológicos que confere ao ser humano uma existência ao mesmo tempo biológica, psicológica, antropológica, histórica e essencialmente cultural” (ZANELLA, 2004, p. 128). Essa relação com o outro é essencial no processo de apropriação da realidade e de constituição e, a partir dela, da relação dialética que se estabelece, possibilitando ao sujeito se desenvolver como pessoa e como ser social.

Ristum (2001), contribui para a importância de estudar o que os (as) professores (as) pensam, dizendo:

A importância de se estudar o conceito de professores acerca da violência é dada, em primeiro lugar, pelas dimensões que a violência assume enquanto um problema social de grande magnitude em várias dimensões, como intensidade, quantidade, qualidade e forma, assim pelo grande número de pessoas por ela atingidas [...]. Em segundo lugar, mas não menos importante, pela relevância da interação professor-aluno na construção da subjetividade humana, especialmente em um período do desenvolvimento dos alunos em que a internalização de valores sociais, morais, éticos e religiosos ocorre com maior intensidade. (RISTUM, 2001, p. 118).

Entendemos, então, que as professoras, sujeitos desta pesquisa, precisam ser compreendidas sobre o sentido que atribuem às suas vivências, pois desta forma podemos desenvolver medidas de prevenção e mesmo terapêuticas quanto aos problemas de saúde e adoecimento docente.

Procuramos traçar características dos sujeitos desta investigação, com base nas entrevistas, e expomos no quadro a seguir alguns dados. Por uma questão ética e de sigilo usaremos nomes fictícios: Maria, Ana, Beatriz, Luísa.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo de magistério	Tempo de readaptação	Rede de atuação
Maria	F	54	História	Práticas Interdisciplinares	21 anos	06 anos	Estadual e Municipal
Ana	F	40	Matemática	Psicopedagogia	13 anos	02 anos	Municipal
Beatriz	F	36	Letras	Mestranda em Psicologia	17 anos	03 anos	Estadual e Municipal
Luísa	F	44	Letras	_____	20 anos	1 ano e meio	Estadual

Organização: SANTOS, 2015.

O grupo de sujeitos, portanto, referem-se a quatro mulheres, professoras que atuam no magistério com adolescentes entre 13 e 21 anos. Todas são concursadas e fazem parte das redes municipal e estadual de ensino de Campo Grande-MS. Também estão readaptadas.

A escolha dessas participantes foi aleatória, não proposital, no sentido das relações de gênero, não houve demanda de professores do sexo masculino que desejassem a participação no estudo. Sabemos que a feminização do magistério é um fenômeno universal que acompanha a demanda histórica da diretriz da educação feminina e a influência católica. Segundo Almeida (2004, p. 15), por mais que o século XX apresente às mulheres inúmeras alternativas de trabalho, “[...] o magistério se situa nas estatísticas de se configurar num campo feminino por excelência”.

As mulheres, segundo o racionalismo reinante das ciências até o século XIX, tinham suas representações e seus papéis definidos nos estereótipos de ocupar os espaços da casa, da organização e do cuidado. Sua função era a maternidade e o lar. Essas características foram consideradas importantes para o desenvolvimento educacional e, desta forma, as mulheres começaram a ocupar os espaços escolares. Entre as explicações para a feminização do magistério existem as concepções conservadoras de “vocação” que ainda permeiam as representações do “ser professor” e que, junto às demandas capitalistas que direcionam a desvalorização do trabalho feminino, contribuem para o direcionamento da mulher para o campo das atividades educacionais.

Na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, segundo pesquisa do Sindicato Campo-Grandense dos profissionais da Educação Pública (ACP), de 2009, a quantidade de educadoras na educação supera a de educadores, confirmando o

indicativo nacional que aponta em torno de 78% de mulheres na educação. Ainda conforme essa investigação, o ensino médio, no cômputo, o percentual é de 70%. Temos então: na rede estadual de ensino 68% de mulheres e 32% de homens e na rede municipal 80% de mulheres e 20 % de homens.

A seguir, apresentaremos os sujeitos selecionados, alguns dados relevantes para o estudo e a receptividade com relação à pesquisa. É importante ressaltar que as entrevistas geraram ansiedade e angústia diante da possibilidade de relembrar momentos difíceis vivenciados por elas. As entrevistadas demonstraram sinais de preocupação quanto ao sigilo, emocionaram-se diante dos discursos, e expressaram diferentes manifestações de emoções – choro, alterações no ritmo da fala, respiração ofegante, etc. – que nos levam a identificar a ansiedade gerada pelas entrevistas.

A postura da entrevistadora foi sempre no sentido de demonstrar compreensão e empatia pelas experiências relatadas, dando o apoio necessário para o momento, como a disposição para o encaminhamento para profissionais especializados, se necessário, ou mesmo incentivando a continuidade do tratamento que já realizam.

Maria

A professora Maria tem 54 anos, está divorciada e, atualmente, trabalha como coordenadora numa escola da rede estadual de ensino, no período noturno, e como bibliotecária na rede municipal de ensino, no período diurno. Esses cargos foram assumidos como alternativa do processo de readaptação.

Maria formou-se em História pelo Centro de Ensino Superior (CES) de Minas Gerais, no ano de 1988, e cursou Pós-Graduação em Práticas Interdisciplinares, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no ano de 2007.

Atua no magistério há 21 anos, na rede municipal de ensino, e há 17 anos na rede estadual de ensino.

Seu processo de readaptação teve início há seis anos, com episódio de crise de pânico e, concomitantemente, seu filho, que tem esquizofrenia, teve uma piora no quadro clínico.

Maria apresentou-se para a entrevista tensa e preocupada com a questão do sigilo e em ter que reviver as situações de ansiedade vivenciadas por ela. Foi necessário um momento para esclarecimento sobre as questões éticas e a empatia da entrevistadora, para que se sentisse mais segura.

Ana

Ana tem 40 anos, é casada, tem um filho e formou-se em Licenciatura em Matemática, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, no ano de 2001. Tem Pós-Graduação em Psicopedagogia desde 2006 e atua no magistério há 13 anos.

Ana está readaptada há 2 anos por motivo de depressão e lesão no nervo do braço esquerdo. Atua em escola da rede municipal de ensino.

Ela estava bastante ansiosa e preocupada com a entrevista. Durante vários momentos expressou suas emoções pela alteração no ritmo da fala, olhos cheios de lágrimas e a respiração ofegante. Era necessário demonstrar bastante empatia e compreensão com o que era relatado, o que diminuía visivelmente a ansiedade expressa por Ana.

Beatriz

Beatriz tem 36 anos, é solteira, não tem filhos, formada em Letras pela UNISINOS – RS, no ano de 2005. Pós-Graduanda, faz mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Atua no magistério há 17 anos nas redes municipal e estadual de ensino, pois iniciou a docência aos 19 anos quando estava no segundo semestre do curso de Letras.

Está readaptada por depressão. Conta que vivenciou violência física e psicológica e, conseqüentemente, desenvolveu um quadro clínico de depressão, necessitando de acompanhamento psiquiátrico e psicológico.

Beatriz também vivenciou angústia e ansiedade diante da possibilidade de realizar a entrevista: expressou-se negativamente diante do convite para participação da investigação, dizendo que não estava preparada para falar sobre o assunto. Porém, após alguns dias, Beatriz retornou o contato, dizendo que havia falado com seu psiquiatra e que gostaria de fazer parte da pesquisa.

Luísa

Luísa tem 44 anos, é formada em Letras e atua no magistério há 20 anos. Tem um casal de filhos e está divorciada. Luísa foi a única entrevistada que apresentou o sentimento de readaptação como algo muito ruim, frustrante, no sentido de que foi

“obrigada” a se readaptar, pois não desejava. Adora a sala de aula, mas chegou em um ponto em que não conseguia mais estar nela. Também foi a única a demonstrar que ainda pensa em voltar à docência.

Luísa está readaptada há um ano e meio, por depressão, mas descreve que o gatilho para a situação foi a pressão exercida pelo sistema de ensino, que cobra resultados, notas e uma qualidade que nem sempre é possível, diante das condições de trabalho.

Sua função, como professora do ensino médio, é descrita como de muita tensão, principalmente em função do ENEM, dos resultados. Diante dessa pressão, relata não ter aguentado, entrando em depressão, ao ponto de tentar suicídio. Foi afastada e pegou muitas licenças, antes da readaptação, para o tratamento necessário, que realiza até hoje.

Luísa concordou prontamente em participar da entrevista, mas também estava ansiosa: falava rapidamente e andava pela sala ao falar sobre suas situações de conflito e pelo fato de estar gravando. Foi necessário reassegurar as questões éticas e de sigilo.

3.4 Análise dos resultados da pesquisa

Vamos, então, iniciar a busca de sentidos expressos nos diálogos da entrevista (Apêndice D) realizada com as professoras em questão, a fim de refletir e compreender como se dá a readaptação, subjetivamente, qual o sentido atribuído por/a elas no contexto da violência nas escolas.

Buscamos, a todo o momento, a referência com relação ao conceito de “sentido”, descrito por Vygotsky (2008), para apreender as vivências subjetivas das professoras, sujeitos desta pesquisa:

Conhecer melhor a realidade dos educadores significa também, no nosso entender, compreender seu pensamento, suas crenças, hipóteses, concepções e princípios explicativos. Os professores têm conhecimentos e ideias (baseados na sua experiência de vida como aluno e profissional), que quando revelados, podem oferecer interessantes perspectivas para a pesquisa educacional, assim como pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles. (REGO; AQUINO, 1998, p. 52).

Organizamos a apresentação dos resultados por eixos temáticos retirados dos discursos expressos nas entrevistas com as professoras (Apêndice E). Trata-se de uma

forma de organização que privilegiará o ponto de vista das participantes sobre dois aspectos: a readaptação e a questão da violência na escola como cenário desse processo. A partir destes dois aspectos vamos eleger as temáticas.

Para o eixo da readaptação temos duas temáticas: a concepção de readaptação, que engloba o significado atribuído a ela, no sentido concreto e objetivo, e as expressões sobre a readaptação que busca o sentido, o aspecto subjetivo dos discursos. Para cada uma destas temáticas temos um subtema que aborda as principais categorias das falas das professoras: primeiro o isolamento profissional x o espaço da saúde e, quanto ao sentido: o estigma e o esvaziamento do trabalho.

Buscamos uma separação didática dos eixos temáticos encontrados nos discursos das entrevistadas (Apêndice E) o que nos possibilitou, posteriormente, o agrupamento destas temáticas para a análise. Os principais eixos são: a Readaptação, a Violência nas Escolas e as Formas de Enfrentamento.

Sobre a readaptação temos como temáticas: o isolamento profissional e o espaço da saúde, o estigma e o esvaziamento do trabalho. Sobre a violência nas escolas temos as condições de trabalho x as relações de trabalho, o reconhecimento de si x o reconhecimento do outro. E no eixo do enfrentamento da readaptação, abordamos a desistência, a falta de apoio e o isolamento.

3.4.1 Sobre a readaptação

A readaptação é um problema que traz à tona a crise do sistema educacional como um todo. Vivemos um momento histórico da educação em que se torna necessário repensar, recriar e rever as condições de trabalho dos profissionais e sua formação, de modo que possam atender as necessidades da sociedade.

O significado do trabalho docente, diante desta problemática, vem sendo transformado com o objetivo, frustrado, de atender as necessidades sociais. Frustrada porque não há ações realmente eficientes que consigam abarcar a demanda educacional atual, que acompanhe o desenvolvimento da tecnologia e da própria demanda dos sujeitos envolvidos no sistema escolar. “Os professores se veem solicitados a desempenhar, diversos papéis (papéis contraditórios entre si enfatize-se)” (Brand, 2010, p. 02).

Brand (2010) escreve a respeito das mudanças sociais e a função docente, chamando a atenção para as profundas transformações no seu trabalho, na sua imagem e no valor que a sociedade atribui à educação. A partir daí, o autor expõe que existe uma crise de sentidos da função docente, gerada pela necessidade do professor em se adaptar às mudanças exigidas.

Propomos entender, agora, o “sentido” que as professoras entrevistadas apresentam sobre a questão da readaptação. Concebemos que “sentido” é algo constituído nas relações sociais, que permite a singularização dentro de uma trama histórica e culturalmente situada. “[...] este permite que a investigação psicológica passe a considerar, sobretudo, o caráter dinâmico, complexo e instável da significação, ao invés de centrar tão-somente em suas zonas mais estáveis, os significados propriamente ditos [...]” (BARROS et al, 2009, p. 179).

O significado de readaptação, ou seja, o traço constitutivo indispensável da palavra refere-se à “nova adaptação a condições anteriores que se tornaram presentes. Aproveitamento dos serviços do funcionário público, em cargo ou carreira de acordo com sua capacidade intelectual ou vocacional” (MICHAELLIS, 2015)⁸. Os sentidos produzidos pelos professores, contudo, é o que nos possibilita o acesso às múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos que foram gerados a partir de uma produção coletiva.

3.4.1.1 Concepção de readaptação

O isolamento profissional x o espaço da saúde

Neste item privilegiamos a concepção ou o significado que as professoras expressam sobre a readaptação. Os relatos das participantes da pesquisa evidenciam o conceito de readaptação como:

[...] antigamente era meio que fim de carreira pra mim, né? Mas hoje não [...].
(Ana).

Pra mim é ter que sair de onde eu estou, sair da sala de aula. (Maria).

⁸ Dicionário online da língua portuguesa – MICHAELLIS – 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=readaptar>>. Acesso em: abr. 2015.

Ao certo, seria você ser afastada por algum motivo de doença, alguma coisa, de sala de aula e, readaptada, ela teria que aprender a voltar para essa função, mas o que tem acontecido é que o readaptado é tirado da função, é um afastamento, na verdade, um período de alívio que você não trabalha. (Beatriz).

Eu ainda estou nesse processo, é recente a readaptação, ainda estou entendendo o que é, eu não sei precisar pra você o que é, mas, assim, dos vínculos que eu fiz na escola, do trabalho que estou desenvolvendo, eu sinto que o readaptado, se ele quiser, ele é muito dinâmico. Ele pode ser um profissional bastante requisitado, pode ter uma produção bem interessante dentro da educação. (Luísa).

Como uma das zonas do sentido, o significado expresso nestas falas adquire um contexto de discurso e se anunciam de forma, mais ou menos, estável e uniforme. Esses conceitos demonstram a apreensão da realidade imediata, mas de forma generalizada, pois exprimem um processo diferente do sensorial ou perceptual.

Para os sujeitos em questão, estar readaptado exprime duas situações contraditórias. Primeiro como ser afastado da sala de aula, da regência, é o fim de carreira, pois se deixa a função para qual foi formada, ao mesmo tempo em que, quando começa o processo, há dúvidas sobre qual seu papel, qual sua nova função e como é estar nessa condição. Segundo, é visto como uma possibilidade de saúde, de promoção de novas atividades e de produção.

Palavras como pressão, isolamento e depósito (“você está ali como um depósito, ninguém mais quer” – Maria) abarcam o primeiro significado eleito como o representante da desqualificação dessas professoras que não mais exercem a atividade docente, mas continuam a vivenciar a pressão e o sentido do isolamento profissional que levaram a readaptar-se.

Ao mesmo tempo em que a palavra alívio e a expressão “espaço de produção” remetem-nos à readaptação como um espaço potencial de promoção da saúde, do enfrentamento, pois ao obter o alívio necessário da pressão provocada pela prática docente e ao visualizar a readaptação como um espaço onde se pode produzir, ainda dentro do ambiente escolar, percebemos o sentido de busca de (re)adaptar-se a uma nova configuração de trabalho, a uma nova constituição de sujeito não mais professor, mas produtivo na atividade profissional.

Sabemos, via pesquisa realizada pela ACP (2009) sobre a temática do espaço da saúde, que revela dados sobre as condições de saúde dos profissionais da educação pública campo-grandense, que as condições do ambiente de trabalho e das práticas educativas vigentes (sobrecarga de trabalho, condições do ambiente físico e relacional

das escolas, baixos salários, etc.) não favorecem a promoção da saúde. Os gráficos revelam que uma parcela considerável dos trabalhadores encontra-se doente, sofrendo de dores físicas e tendo a saúde mental abalada. Por não exercerem mais a função de educador, a readaptação evidencia a influência das condições de trabalho sobre a saúde atual do trabalhador.

Essa mesma pesquisa da ACP apresenta um percentual alarmante de educadores que fazem uso de remédio de uso contínuo (36%), e de 62,80% dos professores que tiraram licença médica entre 2007 e 2009.

Estes dados mostram que os professores estão sendo afastados, readaptados, e mesmo aposentados, por não serem bem aproveitados ou por não conseguirem se adaptar às más condições de trabalho. Essa pesquisa mostra que há queixas quanto a agressões vivenciadas pelos professores (56% já foram agredidos moralmente, 13% sofreram agressões físicas por alunos, na rede estadual, 46% dos professores do município foram agredidos moralmente e 23,59% fisicamente), 54,34% reclamam de sobrecarga de trabalho como responsável pelas doenças laborais, além de queixas quanto à higiene e limpeza das escolas, qualidade de iluminação, umidade e infiltração nas salas de aula.

Quando vão para a readaptação compreendemos que há uma mudança no sentido atribuído ao espaço e às condições de trabalho. Nos discursos, prevalece o espaço escolar não mais como provocador de doenças, mas como aquele que pode levar ao “alívio” e a possíveis produções. No entanto, percebemos, conforme esclarece Bastos et al (2010, p.77) que eles são “forçados a estar em um novo local de trabalho que, não raro lhes é tão estranho quanto amorfo”.

Bastos et al (2010) também encontrou em suas investigações essa dualidade e contradição dos sentidos atribuídos à situação de readaptação na biblioteca: primeiro como sentido de um espaço de início de uma fase nova na vida escolar e, em oposição, o lugar de calvário e sofrimento, onde a readaptação é penosa e não se tem prazer ou realização pessoal.

No discurso de Beatriz sobre os locais onde passou a trabalhar depois da readaptação, percebe-se as contradições sobre os espaços ocupados e as novas funções:

Primeiro eu voltei para a secretaria, e eu tinha achado bem diferente porque você fica escondidinha, principalmente dos gritos da bagunça, eu conseguia fazer um horário diferente, até hoje, conversei com as diretoras, mudei de escola, não voltei para aquela escola problemática com aquela diretora. E o

meu psiquiatra, no laudo, ele pediu que mudasse de escola. Daí eu voltei e entro em horários que não são os horários que os alunos entram e saio mais tarde que eles, pra não cruzar com aquela baderna que me enlouquece. Daí, na secretaria, você tem uma outra visão da escola, totalmente diferente dos outros setores, porque eles não têm aquela reponsabilidade com o aluno, aquele problema não é deles. Eu consegui ver por esse lado assim, me senti mais aliviada, a bomba não estava na minha mão.

Beatriz fala da secretaria como o espaço que lhe proporcionou o alívio de estar afastada das situações que provocavam conflitos, afastada da função de educadora e das relações. Porém, descobriu que no cargo de secretária sua aposentadoria seria adiada. Quando vai para a biblioteca descreve:

Na biblioteca é **monótono, tedioso**, mas você prefere mil vezes aquele tédio. Muitas vezes você não tem o que fazer porque os alunos só vão, algum ou outro frequentador, na hora do recreio. À noite, eu trabalho às vezes à noite, e nem um aluno, eles não entram, então é muito silêncio, aquilo que você não tinha. Então é um alívio, e aí, assim, eu sempre comparo quando eu começo “ai não aguento mais esse tédio, essa monotonia”. Claro que você vai lendo, estudando, fazendo suas coisas, mas você sempre pensa naquela bagunça.

Percebemos uma submissão à nova situação de trabalho em que prevalece a condição de um espaço vazio e silencioso, “monótono e tedioso”, mas que é preferível que a possibilidade de voltar à sala de aula. A professora em questão depositou na sala de aula e na relação com os alunos a representação do adoecimento.

Essas concepções, extraídas dos discursos, demonstram a dificuldade de lidar com a condição de readaptação sem o envolvimento afetivo e emocional que a situação provoca. São conceitos que fogem da definição objetiva e imparcial, que vêm carregados de conteúdo emocional. Como não se prendem ao estado convencional da linguagem, entram na categoria de “sentido”, ou seja, ao singular que foi construído nas práticas sociais.

Conforme Vygotsky (2008, p. 181), “O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. Entendemos, então, que a readaptação tem o sentido complexo e dinâmico que abrange tanto o significado quanto “uma das zonas do sentido”, como as emoções, “realidade extralinguística à qual podem se atribuir significados (TOASSA, 2011, p.223).

Isso quer dizer que o significado da readaptação, para as professoras, não pode ser visto como algo estático, puramente cognitivo, mas deve ser compreendido como parte do sentido, do aspecto subjetivo e singular. Como já anunciava Vygotsky (2008)

no estudo sobre a fala interior, há o predomínio de sentido de uma palavra sobre seu significado.

3.4.1.2 Expressões acerca da readaptação

O estigma e o esvaziamento do trabalho

Nesse ponto, em que se buscam os sentidos – aspectos subjetivos dos discursos – cabe um espaço para a reflexão acerca do estigma, pois, ao analisar o discurso das professoras em questão a respeito de como percebem a readaptação, encontramos algumas falas como: “fim de carreira”, “nos tratam mal”, “você não está servindo”, “impotência”, “as pessoas não entendem”, “você não está onde é melhor pra você”, “tem o sentimento de inutilidade”, “falta reconhecimento”, etc.

Ainda como exemplo, temos nos discursos expostos abaixo os sentidos atribuídos à readaptação:

Ana – Você se sente impotente, porque você se formou pra fazer uma coisa, pra poder dar aula, poder ajudar a formar pessoas, passar um pouco de conhecimento e você se frustra, né? Você não pode fazer isso mais. Antes eu trabalhava dois períodos, aí quando você é readaptada, você só pode ficar readaptado no período que você é concursado. Meu salário caiu pela metade, eu não posso mais.

Beatriz - [...] não tem aquela responsabilidade com o aluno, aquele problema não é dele. Eu conseguia ver por esse lado assim, me senti mais aliviada, a bomba não estava na minha mão.

Luísa - Então, assim, a minha chegada à readaptação eu estava meio ilhada, parece que a escola não era a escola que [...] eu sentia dores físicas até, sentia mal, chorava, queria ir embora, sentia meio que jogada, o olhar das pessoas parece que era de que eu estava doente e não era, era algo novo que eu queria me encontrar.

Esses relatos representam o sentido, as emoções vivenciadas diante de uma situação que, para elas, é de conflito e sofrimento. Situações que mobilizam sentimentos contraditórios e ambivalentes, ora de alívio – como expresso por Beatriz – ora de impotência – como diz Ana, ora o sentimento de estar perdida diante de uma situação nova e desconhecida. O que foi expresso nas falas representam as vivências com relação

à situação atual de não mais ser professora. Expressa a depreciação desses profissionais, não mais professoras, mas relegadas ao fim de carreira, ao isolamento, à doença, etc.

Goffman (1963, 2004) ao analisar a questão do estigma, coloca que os ambientes sociais criam categorias que nos aproximam nas relações sociais e nos permitem uma relação sem atenção ou reflexão particular. “Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" (p. 05). Neste sentido, conferimos um atributo a esse estranho, que o torna diferente, e mesmo menos desejável, e esse atributo é o que Goffman chama de estigma.

Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1963, 2004, p 06).

Os sentidos atribuídos pelas professoras à readaptação expressam um estigma, na medida em que representam esses sujeitos readaptados como diferentes, desacreditados e com fraquezas que destoam dos atributos do grupo social dos professores. Elas deixam de fazer parte dessa coletividade por não possuírem mais a capacidade de exercer o magistério e estarem excluídas de sua função original e função principal do grupo social dos professores.

A depreciação é marcante no estigma e, quando as professoras dizem que se sentem mal ou que não estão servindo, ou ainda que exista a sensação de inutilidade, há a depreciação do “eu” no contexto do social.

Porém, ao apresentar dúvidas com relação à sua situação de readaptada, ao dizer que esse pode ser um espaço de produção e de exercer suas potencialidades, mesmo que em diferentes funções, Luísa se encaixa na categoria que Goffman (1963, p. 09) descreve como sendo aquele que é estigmatizado, mas que consegue viver efetivamente com o que lhe foi exigido e permanece, relativamente, protegido por crenças de identidade própria: “Ele carrega um estigma, mas não parece impressionado ou arrependido por fazê-lo.”

Goffman considera que o mais importante seja perguntar como o estigmatizado lida com tal situação. Escreve que há uma predisposição à “vitimização” e à angústia

extrema que os levam a circunstâncias também extremas, como, por exemplo, o caso de Luísa que chegou à tentativa de suicídio.

Podemos pensar que tal pessoa teve a mesma vivência objetiva e concreta que aquela outra, porém cada uma reagiu de uma forma. Refletimos que não podemos deixar de citar a importância dos aspectos constitutivos da personalidade e a sua relação com as condições sociais, históricas e culturais, aspectos que vão definir o modo como cada sujeito vai responder à estigmatização.

Uma pessoa pode usar seu estigma para “ganhos secundários”, outra pode usar no sentido de que seu sofrimento foi uma “benção” ou um aprendizado, ou pode se isolar, tornando-se desconfiada, deprimida e hostil. Como o sujeito vai internalizar, ou dar o sentido subjetivo a sua vivência, é o que vai definir suas ações e atitudes.

Os sentidos conferidos pelas professoras entrevistadas demonstram que se sentem inseguras em como seu grupo social as identificam. Todos os atributos descritos por elas levam à descrença em seu potencial, à exclusão, ao isolamento, à falta de reconhecimento, à identificação de pessoas doentes e que deixaram de servir de forma produtiva, à relação e à função educacional.

Há, então, a perda do sentido de ser professor (a), pois o lugar que ocupava na instituição escolar, lugar nos processos de ensino e aprendizagem, já não lhe cabe. As professoras são afastadas do magistério, da regência, das relações pedagógicas e ficam as perguntas: “Qual a minha função, agora que não sou mais professora?”, “Qual minha identidade, agora que não mais me identifico com minhas características de docente? São questões que levantamos após analisar as entrevistas e entender que são esses sentidos expressos pelas participantes: excluídas da profissão, excluídas da sala de aula, excluídas da saúde, excluídas das relações, enfim excluídas do “ser professor”.

Mas o que entendemos por esse esvaziamento do “ser professor”? Souza (2006) escreveu um artigo em que questiona a formação dos professores com a pergunta: Esvaziamento de uma prática ou uma prática esvaziada? Acreditamos que a prática das professoras perderam o sentido e o significado, portanto estão esvaziadas. Esses sentidos se referem a como concebem, subjetivamente, a sua prática profissional agora que não são mais professoras no cotidiano escolar e que não pertencem mais às relações de ensino e aprendizagem.

Essa mudança de função, da docência para outros cargos, também expressa os sentidos dados para a readaptação:

Maria – Bibliotecária, não. É assistente de biblioteca, que é a função, mas que você passa por cada coisa. Nossa, um absurdo!

Beatriz – Na biblioteca, é monótono, tedioso, mas você prefere mil vezes aquele tédio. Muitas vezes, você não tem o que fazer porque os alunos só vão algum ou outro frequentador na hora do recreio; à noite, eu trabalho, às vezes. À noite, é nem um aluno, eles não entram, então é muito silêncio, aquilo que você não tinha. Então, é um alívio e, aí assim, eu sempre comparo quando eu começo “ai, não aguento mais esse tédio, essa monotonia”, claro que você vai lendo, estudando, fazendo suas coisas, mas você sempre pensa naquela bagunça.

Luísa - Aqui eu fico um período na biblioteca e sala de vídeo, auxilio os professores no empréstimo dos livros, auxilio na sala de vídeo e manutenção dos aparelhos de multimídia. Quando precisa de substituto, eu vou para sala de aula, não muitas vezes, mas em algumas situações, eu atendo lá. Como é uma escola de período integral, no período do almoço, eu fico com uma turma específica, com o 6º ano. Aí faço o trabalho da refeição, de entregar pra eles, de levá-los para fazer escovação. Fico um tempo com eles, no descanso, até chegar o período de uma hora, que eles voltam para sala de aula. No final do período, das duas e meia as quatro e quinze, eu tenho o projeto de leitura aqui, que funciona como se fossem oficinas. Cada dia da semana, eu estou com um grupinho diferenciado. Aí, eu separo um autor ou um livro específico para cada turma e fazemos um trabalho de leitura com eles.

Estes exemplos apontam para o esvaziamento profissional, pois demonstram como essas professoras se sentem diante da atuação profissional, não mais como professoras, mas também não como bibliotecárias ou exercendo multitarefas. Não há consistência quanto ao lugar que ocupam no ambiente escolar, assim como não há precisão quanto ao sentido que devem dar à essa nova ocupação. Isso porque, como vimos, há o sentido do alívio, de sentir-se útil diante das várias possibilidades de atuação (Luísa), mas há também o sentido do vazio, do tédio, da monotonia, do lugar oculto que ocupam e que não foram preparadas para ocupar.

Quando Beatriz fala “Na biblioteca, é monótono, tedioso, mas você prefere mil vezes aquele tédio”, percebemos que esse discurso expressa de forma marcante como ainda está ligada ao que a levou à readaptação e necessidade, ainda, de estar distante do contato com o aluno.

Bastos, Pacífico e Romão (2011) apontam sobre a biblioteca:

[...] temos que à biblioteca é destinado um espaço escondido, pouco atraente e distante do restante da escola, o que leva a considerá-la mais um “depósito” que qualquer coisa que se aproxime de ser uma biblioteca e, conseqüentemente, acabamos por não ter uma biblioteca escolar. Somado a todos esses problemas, ainda temos, na biblioteca, um profissional que dificilmente é um bibliotecário, o profissional com a formação adequada para

exercer tal função. O que geralmente ocorre é a readaptação de outro profissional, muitas vezes, o professor que, por algum problema de saúde, acabou direcionado para aquela atividade, obrigado a exercer uma função que não é sua, para a qual não foi preparado. (BASTOS; PACÍFICO; ROMÃO, 2011, p. 622).

Espaço marcado pelo silêncio e pelo vazio que, pela realidade das escolas públicas, são espaços minúsculos, apertados, sem ventilação – com raras exceções – que representam as péssimas condições de trabalho desses profissionais readaptados.

Como já mencionamos na temática anterior, a pesquisa realizada por Bastos et al (2010), intitulado “A voz de sujeitos-readaptados em discurso: o lugar do bibliotecário”, chama a atenção para dois sentidos produzidos por esses professores: a biblioteca escolar como o lugar que pode dar início a uma nova fase da vida escolar, “local pulsante com características mágicas e únicas, espaço vital para o aprendizado e a pesquisa” e, em oposição, “um lugar de calvário e sofrimento, onde a readaptação é penosa e o trabalho não tem relação com o prazer nem com a realização pessoal” (BASTOS et al, 2010, p. 93).

O sentido dado ao movimento de sair de sala de aula e assumir uma nova função, revelado nas entrevistas, e o resultado da pesquisa citada acima, mostram como se encobre ou como sobressai a angústia sobre as situações concretas das condições de trabalho. O sentido atribuído às “dores emocionais” vivenciadas por esses professores tomam o lugar de qualquer outro incômodo que possam experimentar. Essas “dores emocionais” são reveladas nos seguintes relatos:

Maria - [...] e eu já não estava bem, já estava mal quando entrava na sala, não no Estado, mas você acaba passando também, porque se num lugar você acaba passando muito mal, no outro passa mal. Porque a Síndrome do Pânico é o seguinte: é uma sensação assim, como se você [...] você tem adrenalina, que funciona nas suas situações de perigo, está certo? Quando você está com síndrome do pânico, é o tempo inteiro como se tivesse em uma situação de perigo. Tive síndrome do pânico, o filho estava com problema [...].

Ana - Porque você vai se frustrando, quando você começa a dar aula, você entra com toda a garra, com toda a vontade de dar aula, entra querendo mudar o mundo, acha que a realidade é outra. Aí você vai se frustrando, vai vendo que não é aquilo, a realidade é outra. O aluno não está interessado, você passa tarefa, eles não fazem; os pais, a maioria, não aparecem na escola. Então você vai se frustrando, perdendo o estímulo. Você sente por aqueles que querem aprender.

Beatriz – [...]. É como se eu fosse transparente lá. Tem muito essa sensação de inutilidade.

No caso de Luísa, a angústia e a ansiedade foram tamanhas que, diante da pressão que vivenciava na escola, chegou ao limite extremo da expressão da depressão:

Luísa – Primeiro, eu comecei, em sala de aula, a ter uns *blackouts*, momentos de esquecimentos, parava e não sabia o que estava fazendo; depois, veio o período do choro, aí veio o “não quero ir hoje”. Eu colocava substituta. Aí, às vezes, vinha até a escola, ficava parada no portão e não queria entrar. Aí, veio a primeira vez que eu bati o carro dentro da escola. Fui estacionar e bati na trave, tinha um gol na quadra e abriu a porta do carro inteira. A primeira vez, mesmo assim, eu relutando. Aí, comecei a pegar licenças curtas, me consultava e comecei a tomar medicação. Aí, bati o carro pela segunda vez. Aí, falei: “Não, está acontecendo alguma coisa, a coisa já está ficando meio assim”. Mas mesmo assim, fui tentando o máximo possível porque eu era muito apegada às minhas coisas, sempre achei que ninguém ia dar conta da minha sala, apesar de não estar atingindo a nota X, porque a nota da minha escola, de português, estava baixa, mas eu achava que ninguém faria melhor que eu. Eu via o que meu substituto estava fazendo e eu percebia que meus alunos decaíam, cada vez que eu voltava. Então pegava assim, quando o médico falava: “Pega logo três meses”. Chegavam a oferecer e eu dizia não, que ia só dar uma descansada, tomar um remédio, aí eu voltava. Fiquei nesse vai e vem um tempão, eu era muito apegada, queria eu ter o controle, tanto que eu falava pras substitutas: “Você não corrige, deixa que quando eu voltar eu reestruturo todos os textos deles, junto com eles”, então eu ficava meio que... Descansava, mas a cabeça lá. Nesse meio tempo, vieram algumas coisas pessoais, uma separação traumática, algumas perdas. Eu perdi a minha casa, tive uma separação com litígio e acumulou tudo. E aí eu tentei suicídio. Fiquei internada na Santa Casa um tempão e aí, no retorno, eu não tinha mais condição.

Brand (2010) esclarece que os professores são extremamente afetados pelas mudanças sociais e sentem-se como se o seu mundo fosse substituído por outro. O mal-estar, diz o autor:

[...] parece ser o sentimento que melhor define este estado em que vivem os docentes, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, onde os impactos da reconfiguração do mundo contemporâneo evidenciam-se nas representações cada vez mais negativas sobre a função docente [...]. (BRAND, 2010, p. 04).

As vivências, dos sentimentos e das emoções, experimentados pelos docentes da atualidade, entra em contradição com as vivências de quando estes sujeitos pensaram em “ser professor (a)”. Os caminhos que percorreram, desde o momento da escolha até a situação atual de estarem readaptadas, constituíram-nas como sujeitos sociais que foram frustrados no aspecto do profissional e, portanto, em todas as esferas da personalidade e do seu desenvolvimento como pessoa, pois ele não é um ser parcial. Como lembra Rosseto e Brabo (2009, p. 03): “Em outras palavras, sujeito e subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais”.

Fica evidente como foram mudando o sentido que conferiam à profissão:

Ana - Você sente impotente, porque você se formou pra fazer uma coisa, pra poder dar aula, poder ajudar a formar pessoas, passar um pouco de conhecimento e você se frustra, né? Você não pode fazer isso mais.

Beatriz - Eu gostava, sempre gostei de Literatura e Português, então fui para essa área, mas o ser professora eu fiz por necessidade [...]. A necessidade foi me levando e aí, eu assumi, gostei, teve muito tempo que eu gostei, me esforcei.

Luísa - Eu não sei se por que eu comecei muito lá atrás e eu fiz magistério. Minha formação foi no interior e eu era professora mesmo, de vocação, de amar [...].

A readaptação funcional, portanto, mobiliza todos os aspectos da pessoa: físico, afetivo e cognitivo, obrigando-o a uma nova condição, em sua constituição como sujeito. Estabelece-se a necessidade de reorganização do significado, historicamente construído do “ser professor”, porque esta não mais atende à nova dinâmica de relações e práticas sociais que caracterizam o contexto no qual está inserido.

Segundo Zanella (2004), modifica-se o processo do próprio sujeito, assim como seu produto, devido as desconhecidas e recentes dinâmicas estabelecidas entre o sujeito e a atividade, que precisam se apropriar de uma ressignificação singular.

3.4.2 Sobre a violência na escola

Outro ponto importante, com base nas entrevistas, é a reflexão acerca da violência na escola como cenário das vivências que levaram a readaptação e, mesmo, da vivência de estar readaptado. Todas as professoras participantes desse trabalho relataram a violência na escola como motivo que levou ao processo de readaptação – experiências descritas nos discursos – como também relataram que passam por situações de preconceito e discriminação nessa nova situação profissional.

Elegemos, então, os eixos da concepção sobre a violência na escola, buscando o significado atribuído ao tema e as expressões acerca desta violência como a busca do sentido conferido.

Para o eixo sobre a concepção de violência nas escolas estabelecemos como temáticas: condições de trabalho x relações de trabalho. Para o eixo das expressões sobre a violência nas escolas encontramos as temáticas: reconhecimento de si x reconhecimento do outro.

3.4.2.1 Concepção sobre a violência nas escolas

Condições de trabalho x relações de trabalho

Ao falarmos sobre as condições de trabalho temos as seguintes posições das professoras entrevistadas: alto número de alunos em sala de aula, salas sem ventilação adequada e sobrecarga de trabalho.

Maria – [...] te deixar com 45 alunos, não pode nem mexer em sala de aula, tudo é violência. São salas de 45 alunos, tudo é culpa do professor, tudo joga pra cima do professor, entendeu? Eu fico vendo lá, o que a gente tem que fazer é escolarização, não é educação.

Ana – [...] fora as salas lotadas, dei aula pra 42 alunos, sala quente, escura e aluno querendo aprender e você não consegue.

Beatriz - [...] eu estava dando aula, era três tempos e isso também acarretou que desse esse problema porque eu fiquei muito tempo, eu dava aula de português, muito tempo em sala de aula, era três períodos e eu voltei no último, acho que substituí alguém e aí eu estava dando um trabalho pra eles fazerem [...]

Sabemos, pelos dados da pesquisa realizada pela ACP, como já mencionados anteriormente, que 56% dos profissionais da educação estadual de Campo Grande já foram agredidos moralmente em seu local de trabalho e 46% dos professores da rede municipal de ensino; 13,71% dos professores da rede estadual já foram agredidos fisicamente por alunos e 23,59% dos professores da rede municipal.

Também foi constatado que a maioria das salas de professores não conta com internet e, muitas delas, não possuem nem ao menos computador. 41,71% não apresentam cadeiras suficientes para todos os professores e cerca de 22% não têm banheiros.

Os dados ainda apontam que a sensação de cansaço revela que a carga de trabalho do professor cumulativamente com o trabalho diário, fora da escola, leva à estafa ao educador. Muitos educadores atuam nos três turnos, chegando ao fim das atividades diárias apresentando grande exaustão: ao final da manhã têm-se 20,79% apresentam cansaço ao final de cada turno, 38,61% pouco cansaço e 40,59% se sentem bem; ao final do turno da noite têm-se 49,59% de professores apresentando cansaço, 33,06% pouco cansaço e 17,36% sentindo-se bem.

Sobre a lotação de alunos em sala de aula a ACP revela que se trata de uma das principais lutas do sindicato, pois foi verificado que a superlotação das salas de aula

interferem no rendimento do aluno e no desgaste físico/mental do professor (91,83% dos professores concordam com este dado).

Percebemos, então, que as queixas sobre as condições de trabalho são compatíveis com a realidade educacional de Campo Grande-MS, levando os docentes a associar as condições de trabalho com a violência nas escolas. Antunes (2014) confirma essa associação:

[...] esta pesquisa encontrou fortes indícios de que esse fenômeno seja provocado, principalmente, embora não exclusivamente, pelas condições de trabalho enfrentadas pelos professores, em consequência das mudanças sociais e das sucessivas reestruturações do trabalho no sistema capitalista. (Antunes, 2014, p. 156).

A violência é expressa, portanto, nas condições de trabalho e, conforme nos explica Silva e Ristum (2010), alguns autores discutem os pontos cegos da violência, dos quais não aparecem em dados estatísticos, principalmente porque muitas formas de violência não são reconhecidas pela sociedade, e nem pelas escolas, ficam na invisibilidade e acabam por ser incorporadas às práticas educativas.

As formas de manifestação de violência descritas pelas professoras são: violência física, violência moral, violência verbal e violência institucional.

Maria- Violência por parte da direção, da coordenação da escola [...]tem uma pressão antigamente, agora até que parou, mas você sabe que a coordenação assistia nossa aula, fazia comentários, não avisava, era uma pressão o tempo inteiro.

Ana - A gestão te persegue, fica em cima do seu planejamento, tudo que você faz não está bom, ela gritava comigo, na frente das pessoas, não respeitava, agressão psicológica, da própria direção, do superior, assédio moral. [...]Eles brigam muito em sala de aula, muitas vezes você tem que separar a briga, uma das vezes eu levei um chute no braço, fiquei com o braço roxo, quando estava grávida também um murro na barriga, também fui xingada, mandaram tomar no cú, estão desse jeito, já ouvi muitas vezes eles, bem baixinho falar “fora, fora” pra você.

Beatriz - Os alunos fizeram reclamações de mim para diretora, como se fosse uma turma que implicasse comigo, na mesma semana eu acho que sofri assédio moral também [...] eu me senti perseguida por essa diretora, por ela mesma e, daí assim, numa sala de aula que eu estava dando aula a noite, um aluno bateu na cara do outro, pra mim foi horrível, lembro que cheguei em casa chorei, chorei, chorei. Daí um dia um aluno tentou me bater: Quando ele entrou – vou falar um palavrão – ele disse assim que não tinha que ficar ali – com o dedo apontado pra mim – olhando para minha cara de cú. Falou horrores, a minha primeira reação eu sentei, os alunos olhando pra mim, fui na coordenação, falei o que estava acontecendo, se elas podiam tirar ele de lá, daí elas foram lá, ele saiu, ele empurrou a coordenadora e ficou lá fora me esperando pra bater em mim no final da aula. Tive que sair escoltada pelos outros colegas, daí nesse dia eu lembro que cheguei em casa e chorei a noite inteira.

Luísa - A cobrança da nota, IDEP, dos índices, o ENEM, a cobrança era muito, eu não sei se era só pra mim, mas eu meio que assimilava tudo aquilo ali. O ENEM parece que girava em torno de língua Portuguesa, eu sabia que não, mas tudo que vinha: os informes que vinham do Estado, eram metas, tudo que vinha caía pra Língua Portuguesa. Vinha às vezes coisas para as outras disciplinas, mas o peso maior vinha pra mim. E a redação em si, quem é professor e quem está em sala de aula sabe que ela emerge um cuidado que você tem, assim, sabe? Da correção dos textos, e eles tem que escrever e ele não quer escrever, e você trabalha. Do sistema, que vinha lá de cima e chegava na escola, que chegava na direção, que chegava na coordenação e eu tinha certeza absoluta que eu fazia exatamente o máximo que eu podia fazer: de não ter final de semana, de ficar o tempo todo planejando, de trazer tudo que eu podia para sala de aula, mas aí, quando você chegava na sala, sala lotada, aí eu não conseguia. Até algumas pessoas dentro da escola me acalmavam “Não V. você está fazendo o seu melhor”, mas eu achava que não estava conseguindo. Aquilo gerava uma ansiedade fora do comum.

Esses relatos de vivência de violência são reconhecidos pelas professoras como motivos que levaram ao adoecimento e, conseqüentemente, à readaptação. Trata-se de situações que, como analisa Chauí (2000), violam a integridade física e psíquica da pessoa e transgride a função principal da escola, que é o processo de ensino-aprendizagem. Ao internalizar esse repertório social de violência o professor tem sido afetado por um processo de interação em que prevalece a violência.

Ao defendermos a constituição dos sujeitos como produto de um processo de interação com o outro e com o contexto social, histórico e cultural, como fica a constituição dessas professoras que vivenciam o contexto da violência, internaliza-a e não conseguem modificar as experiências negativas?

Acreditamos ser essa vivência de violência que dificulta a resignificação e a apropriação de uma realidade educacional que realmente propicia o desenvolvimento humano. O caminho que essa dificuldade leva é ao afastamento e, muitas vezes, à readaptação. As professoras expressam a relação entre a readaptação e a violência na escola das seguintes formas:

Maria - De repente foi o momento da minha vida que eles me dessem um pouco de atenção, olhasse esse meu lado de ser humano, eles não olharam. **Eu não consigo nem pensar em voltar para sala de aula**, tomo pânico mesmo, você vê, por causa de uma escola, de uma diretora, mas não é só ela, eu vejo que é geral do município. Eu acho que não é nem problemas dos alunos, é mais por causa da direção, porque além de tudo tem a parte burocrática: tem planejamento, você tem que fazer diário, tem que fazer projeto, é muita coisa, a gente não dá conta, 40 horas então piorou.

Ana - Você vai se frustrando, quando você começa a dar aula, você entra com toda a garra, com toda a vontade de dar aula, entra querendo mudar o mundo, acha que a realidade é outra. Aí você vai se frustrando, vai vendo que não é aquilo, a realidade é outra, o aluno não está interessado, você passa tarefa

eles não fazem, os pais, a maioria não aparecem na escola, então você vai se frustrando, perdendo o estímulo. Você sente por aqueles que querem aprender.

Beatriz - São essas questões que a escola não consegue resolver, o professor é um bode expiatório porque ele fica no meio, nem o estado nem a escola consegue resolver, então eles te dão alunos totalmente indisciplinados e a bomba tá na tua mão. Os pais não sabem o que fazer, então: resolvam. Acaba você sendo readaptada por uma responsabilidade que não tinha que ser só tua. Você vai pegar 40-45 alunos, às vezes indisciplinados e você tem que dar conta.

Luísa - Eu tenho conhecimento de colegas que saíram de sala de aula porque foram agredidos verbalmente e porque sofreram ameaças mais contundentes ou se amedrontaram com algumas condutas, tenho conhecimento que existe sim, não foi o meu caso. Alguns colegas entraram no processo de readaptação por isso, entendeu. Em especial são professores do Ensino Fundamental.

Nessa relação entre a violência e a readaptação, percebemos que os professores, por meio das experiências emocionais negativas que são efetivadas nas manifestações da violência na escola, não conseguem determinar a forma como ele se vê e não se percebe como um sujeito em transformação. Como diz Beatriz: “Fui chamada na direção como se eu fosse o pior aluno”. Essa frase nos remete à dificuldade de se perceber no papel de autoridade, de detentora do saber, *status* este que a profissão lhe confere. Diante da vivência de violência fica confusa quanto a sua função e sente-se diminuída de professora para aluna.

Aqui cabe a temática das relações de trabalho que são vivenciadas por essas professoras como formas de violência. Essa afirmação tem suas bases no discurso em que há queixas quanto ao jeito de tratar o (a) professor (a): “O jeito que eles tratam os professores, principalmente, contratado, então, piorou” (Maria); nas queixas sobre a falta de respeito: “[...] ultrapassa aquele limite de respeito pelo outro” (Beatriz); e mesmo nas manifestações mais concretas da violência verbal: “[...] você ser agredida verbalmente, fisicamente, não só pelos alunos, porque eu também fui assediada moralmente, pelo seu superior, assédio moral” (Ana).

As relações interpessoais são experiências de violência permeadas pela incerteza e pelo estranhamento, em que os professores questionam suas práticas e, conforme apontam Ristum e Silva (2010, p. 244), o trabalho docente é percebido pelo viés da insegurança, da falta de autoridade, do medo, do desestímulo e da “doença da mente e do corpo”. Como anuncia Antunes (2014) o fenômeno da violência na escola é motivação básica para o adoecimento docente.

A violência nas relações se aproxima da classificação das causas contextuais proximais, realizada por Ristum e Bastos (2004) sobre a causalidade dos atos de violência. Para Ristum e Bastos (2004, p. 227) as causas contextuais, subdivididas de acordo com grau de proximidade em relação ao autor da violência, são categorizadas como causas contextuais distais e contextuais proximais. As contextuais distais são produzidas por fatores econômicos, social, político e cultural, incluem as situações como pobreza, exclusão, fome, desemprego, impunidade, violação de direitos humanos, sob circunstâncias que modelam toda a forma de funcionamento de uma sociedade. As contextuais proximais decorrem quando os indivíduos que praticam a violência têm um contato direto com o ambiente: “A literatura aponta, por exemplo, modelos de violência em casa, na rua ou na TV, desorganização familiar, uso frequente de punição em diversas instituições sociais etc.”.

As autoras também encontraram na literatura e na fala das professoras entrevistadas por elas que as causas pessoais podem ter origem tanto nos aspectos biológicos como psicológicos relacionados ao consumo químico, problemas emocionais, questões passionais, temperamento e índole (RISTUM; BASTOS, 2004).

A concepção de violência na escola, então, para as professoras em questão, passa pelo significado das péssimas condições de trabalho (manifestação da violência) e das relações e interações do cotidiano laboral comprometidas, gerando insegurança e consequentes implicações na subjetividade, pois a violência, para elas, leva à readaptação que, conseqüentemente, altera sua função e determinação enquanto professoras.

3.4.2.2 Expressões sobre a violência nas escolas

Reconhecimento de si x reconhecimento do outro

A violência na escola tem se expressado, também, na forma de não reconhecimento das relações sociais salutaras, na medida em que os sujeitos passam a não se reconhecerem enquanto seres completos em sua totalidade e a não reconhecerem o outro nas relações de respeito e mutualidade.

Diante das vivências de violência, as professoras expressaram que se sentem com baixa autoestima, injustiçadas, incompetentes e discriminadas nas relações escolares, sejam elas antes da readaptação ou após.

Maria - Na época fiquei muito mal, até que piorou o quadro de saúde, sentia assim, que minha autoestima foi lá embaixo [...].

Ana - [...] você vai se frustrando [...].

Beatriz - [...] não era um profissional incompetente e no final eu saí como incompetente. Eu perdi minha paciência. [...] achei injusto como isso afetou a minha vida.

Luísa - Um reconhecimento que de repente você se vê sem nada nas mãos.

A readaptação traz consigo o estigma da doença. Estar readaptado por motivo de “doença mental” carrega marcas que se desdobram nos conceitos de “fingimento ou armação”, diferente da readaptação por motivos de doenças orgânicas.

Ana - Porque ela disse que: “você não está servindo pra gente então” [...] “eu queria avisar pra vocês que readaptado, agora, não pode pegar mais licença”. Então só porque ele é readaptado, ele não pode mais ficar doente? Ela falou: “Aí não sei, veio de lá, se quiser, te mostro o papel”, nem deve ter papel, ela fez isso pra pressionar [...].

Maria - Quando você é readaptado, você sente muito, porque você não tem culpa de estar readaptado e as pessoas não entendem isso. Você chega muito mal, mas as pessoas não entendem isso porque tem dia que você está bem, tem dia que você está mal, só que não entendem, não querem saber, então, é muito complicado você ser readaptado porque as pessoas não entendem, você não tem apoio nenhum [...].

Beatriz - Você fica excluído até como professor, por exemplo: você não se sente professor, você não assina o ponto junto com os professores, você assina o ponto junto com o administrativo, começa por aí. Por exemplo: lá quando tem reunião do sindicato, ninguém se lembra de te chamar. Qualquer coisa que vão falar para os professores, ninguém lembra que você é professor lá. Então você não fica sabendo, por exemplo, o sindicato vai lá falar sobre aumento, eu nunca sei de nada, não me avisam; se tem sábado letivo, ninguém se lembrou de ir lá me avisar. É como se eu fosse transparente lá. [...] peguei elas falando mal de mim, foi nítido, elas falavam assim: é só ir no psiquiatra lá que ele te dá um atestado e eu vi que elas estavam falando de mim porque, sabe quando você chega e elas param de falar e ficam sem graça?

Luísa - A partir do momento em que você está readaptada parece que toda a escola pode chegar e te pedir um favor, te pedir determinada coisa, você não está tão apta assim [...] talvez com relação aos colegas de trabalho que a gente percebe alguma discriminação.

Nunes, Brito e Athayde (2001) já falavam que o professor readaptado é considerado como um “armador”, pois sua dor não é visível, ficando restrita a quem a

sente. As interações no ambiente de trabalho acabam comprometidas o que gera insegurança e impotência no trabalhador.

As violências descritas acima pelos sujeitos mostram que isso acontece, principalmente, por parte dos colegas de trabalho e da direção, mas não podemos deixar de mencionar que a falta de condições para o tratamento desses profissionais, tratamento médico ou psicológico, assim como a ausência de cuidados e empatia no momento das perícias pelas quais devem passar periodicamente, também são manifestações de violências. Trata-se, então, de duas situações: 1. Em que as próprias professoras percebem a violência como motivo de estarem readaptadas e, 2. Como percebemos através do discurso, a readaptação como um processo de violência.

Enquanto professoras readaptadas, expressam sentimentos de “injustiça”, “discriminação”, “exclusão” e de não reconhecimento de si próprio, como mostra Beatriz: “Achei injusto como isso afetou a minha vida”, referindo-se ao fato de não conseguir mais gostar de crianças depois do que vivenciou. Da mesma forma, as professoras descrevem que deixaram de ser vistas como professoras por parte da equipe escolar.

Gomes (2013, p. 30) assinala que “na ausência de relação, a violência se transforma numa forma de afirmação existencial, social ou física que nega parcial ou totalmente a existência do outro, em uma ou mais de uma destas dimensões da vida humana”. O que Gomes nos diz vai ao encontro dessa negação do outro e da relação a partir do movimento de discriminação, forma de violência que anula a existência do discriminado e o exclui pela estigmatização.

De tal sorte, acontece que em muitos casos já se pode assinalar a ausência mesmo de relação entre as pessoas em função da não aceitação da realidade e da presença das desatenções, dos desencontros, das divergências, dos desafios, dos desafetos, dos sentimentos ambivalentes da raiva, do ódio e toda sorte de outros sentimentos de negatividade tais como discriminação, exclusão; enfim, negação dos outros. (GOMES, 2013, p. 29).

Ocorre que as professoras passam por um conflito entre a subjetividade e seu papel docente, pois a sua formação acontece paralelamente à sua função primária – ser professora – e, pela readaptação, se busca a adaptação não se integrando as relações de ensino aprendizagem à regência em sala de aula. O sistema escolar não mais oferece o

enquadramento da vida docente, o que faz com que não consigam mais construir experiências subjetivas do trabalho docente.

A escola não apoia as professoras em sua situação de readaptação, como aponta Ana sobre as escolas do município: “não é vantagem que os professores se readaptem, mas eles não olham... e olha que engraçado: o Estado não tem uma pessoa, um grupo que cuida dos readaptados, o município tem, e não adianta nada, eles têm, fizeram até uma reunião com a gente, mas não adiantou nada, tudo que nós falamos lá foi em vão, não adiantou nada.” Acontece a marginalização dessas trabalhadoras, das práticas escolares.

3.5 Sobre o enfrentamento da readaptação

Conforme abordamos no Capítulo I, sobre as formas de enfrentamento da readaptação, vemos esse processo como sendo voltado para a promoção da saúde do trabalhador, pois este é retirado de uma função que levava ao adoecimento, ou por limitações físicas ou mentais, e colocado em outra função a fim de busca estratégias para sua reintegração.

Contudo, os professores readaptados enfrentam muitos problemas nesta posição, primeiro pela dificuldade das chefias de definir tarefas ou cargos, ficando os professores impedidos de realizarem tarefas compatíveis com sua capacitação, e novamente excluídos do coletivo profissional, ou seja, isolados do grupo trabalho.

Segundo Vieira (2013):

Nesse sentido, podemos pensar que um professor em readaptação funcional, desejando dominar o seu meio, outrora conhecido, manifesta uma capacidade de readaptação a um meio semelhante desempenhando suas atividades com outros recursos, sendo, portanto, normativo. Entretanto, quando o indivíduo é cerceado e sabe que certas atividades lhe são vetadas ou que recursos lhe são negados ou subtraídos, ele se sente anormal, o indivíduo se sente sem poder de agir. (VIEIRA, 2013, p.28).

Ao sentir-se sem o poder de ação e diante de uma nova forma de trabalho esse professor não alcança a readaptação, a melhora do seu estado de saúde e permanece readaptado e, por vezes, aposentado. A readaptação não funciona como deveria e passa a ser mais um espaço de conflito, por não funcionar socialmente, não dominar o seu contexto e não ser capaz de seguir as novas normas. Vieira continua a afirmação acima:

Um professor readaptado é afetado por todos os desdobramentos organizacionais, e raramente é ouvido em suas questões, sendo desconsiderado em suas demandas, e ignorado por um coletivo que lhe atribui responsabilidade exclusiva pelos seus males. (VIEIRA, 2013, p. 28).

Torna-se necessário, então, enfrentar a readaptação a fim de buscar soluções para que a mesma realmente funcione segundo seus objetivos e que os professores consigam voltar a sua atuação como docente.

Diante dessa problemática perguntamos às professoras sobre a forma de enfrentamento da readaptação e obtivemos como respostas:

Maria – [...] a gente não consegue fazer nada, a gente vai até certo ponto.

Ana – Você não tem apoio nenhum, não tem acompanhamento da SEMED, só te colocam onde tem um lugar, não é onde é melhor pra você.

Beatriz – Eu acho que não existe. Acho que existe esse alívio, esse respiradouro, respirar. Tira aquele profissional que não aguenta mais, e coloca outro que aguenta, que está numa fase que está começando de repente. Você não tem apoio.

Luísa - [...] eles não voltam para sala de aula porque o sistema continua o mesmo [...] O readaptado ele toma remédio, faz terapia, mas ele sabe que ele vai encontrar a sala de aula do mesmo jeito que ele deixou.

Estes discursos apontam o docente fragilizado, incompetente, estigmatizado, aquele que desistiu, que não tem o apoio dos colegas de trabalho ou dos órgãos públicos competentes, que se acham isolados e que não percebem a mudança que desejam para que possam voltar a sala de aula.

Antunes (2014) discute que, o que aqui elegemos como desesperança, é reflexo das ideologias e da realidade capitalista e, portanto, as formas de enfrentamento devem abranger a coletividade e não se prender a individualidade que patologiza o trabalhador.

Das quatro professoras entrevistadas, somente Luísa ainda tem dúvidas sobre voltar à sala de aula: “eu estou num processo que não consigo firmar exatamente se eu dou conta ou não. Tem períodos que eu me vejo dando aula novamente [...] Mas eu não me sinto totalmente fora da sala de aula não, a sala de aula pra mim ainda me chama, ainda me alegra, não vejo a escola sem ser a sala de aula”.

Esse retorno é marcado pela idealização de um trabalho outrora valorizado e reconhecido: “eu fiz magistério, minha formação foi no interior e eu era professora mesmo, de vocação de amar [...] eu era **a professora**, chegava pegava as minhas coisas, era madrinha de 6 a 8 turmas, inspira você. Um reconhecimento que de repente você se vê sem nada nas mãos”.

As outras três professoras falam claramente que não se sentem preparadas e não desejam voltar à sala de aula.

Beatriz - Eu acho que o pedem do professor não é o que eu consiga oferecer.

Ana - Não consigo, escutava aquelas vozes em volta de mim. Só de pensar eu já começo a chorar.

Maria - Eu não consigo nem pensar em voltar para sala de aula, tomo pânico mesmo.

Expressam o sentido de não dar conta de sua função de professora e da representação dos alunos e da função como motivos do adoecimento. Macaia e Fisher (2015) elegeram como ideia central sobre o retorno ao trabalho à expressão “voltar para o quê?”. Romperam-se os laços pedagógicos e perdeu-se o sentido de trabalho como algo que dignifica e transforma o homem.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Retomando o objetivo alvitrado, e com base no referencial da Teoria Histórico-Cultural que entende o sujeito como resultado das interações com o outro e com o contexto, que se expressa nos aspectos sociais, históricos e culturais, buscamos a compreensão de como as professoras internalizam a readaptação, tendo como pano de fundo a violência nas escolas.

A readaptação é vista pelos estudiosos do assunto como uma tentativa de adaptar o servidor público a uma nova função diante da impossibilidade de cumprir seu papel de origem, ou seja, o (a) professor (a) que, por motivo de adoecimento físico ou mental, não consegue mais exercer sua função de docência, é afastado do trabalho e recolocado em outro cargo funcional. Essa adaptação vem sendo questionada, na medida em que o professor continua adoecido ou adoecer diante dessa realidade de readaptado.

Ao final desta investigação acerca do sentido que as professoras atribuem à readaptação, pensamos como Vieira (2013):

Chegamos ao final desse estudo na certeza que estamos na verdade, começando. Não há soluções imediatas e mágicas para as dificuldades existentes no processo de readaptação funcional, mas há uma certeza: a de que temos que combater a invisibilidade que atinge o trabalho dos profissionais em readaptação funcional e, assim, eles próprios. (VIEIRA, 2013, p. 105).

Para essas professoras, o sentido não é de um recomeço no trabalho que escolheram, mas de alívio e, ao mesmo tempo, de conflito quanto à situação que se encontram. Constatamos, desde o princípio de nossa investigação, o impacto que a readaptação provoca nos sujeitos. Ouvimos expressões depreciativas e negativas, de desesperança e descontentamento com a condição de readaptados.

Qualquer outro espaço que passam a ocupar (biblioteca, coordenação, secretaria, etc.) não reúne a função básica do ensino e do aprendizado, função da docência.

O sentido da readaptação, então, é do espaço do adoecimento, do estigma, do isolamento e do esvaziamento do trabalho. Estes sentidos são permeados e tem como pano de fundo as vivências de violência na escola e como atribuem sentido a essas experiências. Percebemos que o sentido da violência passa pelo viés da precária

condição de trabalho, das relações sociais deterioradas, da ausência ou dificuldade de reconhecimento de si e do outro nas relações.

Constatamos evidências de discriminação, exclusão e invisibilidade que foram expressas nos discursos. A atribuição de tarefas incompatíveis com suas formações, leva essas professoras ao afastamento do seu contexto de trabalho e à “amputação do seu poder de agir” (Vieira, 2013). A discriminação, fruto dos estigmas, assim como o isolamento, é produto de todo esse processo que não envolve apenas o(a) professor(a) enquanto trabalhador(a), mas, sobretudo, dimensões organizacionais, coletivas, que ainda são pouco discutidas.

Como aponta Ristum (2010)

A implementação de uma política de valorização da educação e do magistério é urgente e deve voltar-se para a formação de professores, a partir de soluções para os problemas estruturais da educação, como é o caso de melhores condições de trabalho e salários dignos. (RISTUM, 2010, p.67).

Não bastam ações individualizantes que busca favorecer o retorno do readaptado ao trabalho no ambiente escolar; isso também é determinante para a saúde do professor, segundo Macaia e Fisher (2015), mas não deve levar a diminuição das discussões e ações maiores, no sentido da atenção ao coletivo, ao social, além-portões da escola.

Consideramos, então, como entende Vieira (2013):

De instituto pretensamente concebido para inclusão social, a readaptação funcional dos trabalhadores, tal como vivenciada na práxis laborativa identificada, revela sua faceta de exclusão destes mesmos trabalhadores. (VIEIRA, 2013, p.107).

Mostramos que as vivências destas professoras readaptadas levam-nas a um sentimento de desvalorização, que atinge profundamente sua saúde e subjetividade, sobretudo ao degradar o sentido de sua atividade de trabalho e as relações de seu convívio laboral.

Podemos dizer que várias questões podem ser examinadas a partir dos discursos apresentados por esta investigação. Não tínhamos a intenção ou pretensão de esgotar o assunto, mas sermos problematizadores críticos dessa realidade cada vez mais presente no cotidiano escolar, que é a violência nas escolas e, conseqüentemente, como percebemos, a readaptação funcional, que traz o professor como adoecido e, também, vitimizado por essa violência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/violence/violence-in-schools/> Acesso em mai/15.

AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, fev., 2004. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf> Acesso em: out./15.

AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o *éthos* docente. São Paulo: Cortez, 2014.

ANTUNES, S. M. P. S. N. **Readaptação Docente**: trajetória profissional e identidade. Mestrado em Educação. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo – SP, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/5075>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Readaptação e identidade docente: um relato de pesquisa. **Cadernos de Educação**. V. 13, n. 26, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.n26>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

ARBEX, A. P. S.; SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 23; 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312013000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ARENDT, H. **A crise na educação**: entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972. 1. ed. (Between past and future): 1961.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf> Acesso em: ago/15.

BARROS, J. P. P. et. al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis; 21 (2), 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004 Acesso em set/14.

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?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext Acesso em fev./15.

BASTOS, G. G. et. al. A voz de sujeitos-readaptados em discurso: o lugar do bibliotecário. **Pontode Acesso**, Salvador – BA. v.4, n.2, 2010. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/viewArticle/4040> Acesso em: mai/15.

BASTOS, G. G.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Biblioteca escolar: espaço de silêncio e interdição. **Liinc em Revista**, v.7, n.2, setembro, 2011, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/347/315> Acesso em mai/15.

BERNARDES, M. E. M. **O método de Investigação na Psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano**. Psicologia Política. v 10. Jul-dez-2010. Disponível em: www.social.stoa.usp.br/.../o-ma-todo-de-investigaa-a-o-na-psicologia-hista-ric>. Acesso em: 22 dez. 2013.

BRAND, R. M. W. Um contexto em mudança: trabalho, saúde e profissão docente. **III Simpósio Nacional de Educação**. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/174.pdf> Acesso em out./15.

BRASIL, Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** – 16 de julho de 1934, Brasília/DF. Fundação Projeto Rondon – Minter, 1986.

BONIN, L. F. R. **Teoria Histórico-Cultural e Condições Biológicas**. São Paulo, 1996. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: https://craspsicologia.files.wordpress.com/2012/04/livro-zanella_psicologia_e_praticas_sociais.p Acesso em mai/15.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Constituição (1967). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** – 24 de janeiro de 1967, Brasília/DF. Fundação Projeto Rondon – Minter, 1986.

_____. Constituição (1988). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** – 05 de outubro de 1988, Brasília/DF. Fundação Projeto Rondon – Minter, 1986.

CAMPO GRANDE NEWS. **Projeto prevê "tolerância zero" para reduzir violência nas escolas**. 2014. Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/projeto-preve-tolerancia-zero-para-reduzir-violencia-nas-escolas>>. Acesso em: maio/2014.

CARVALHO, A. D. Da violência como anátema à educação como projeto antropológico: algumas questões e perplexidades. In.: HENNING, L. M.P.; ABBUD, M. L. M. (org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Rev. Interface**, Porto alegre, n. 8 jul./dez., 2002.

CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes/ Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **EDUCATION AT A GLANCE 2014**. 2014. Disponíveis: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/926-relatorio-da-ocde-education-at-a-glance-2014>> Acesso em mai/15.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DELARI JR, A. **A questão de método em Vigotski**: busca da verdade e caminhos da cognição. 2011. Disponível em: <http://www.vigotski.net/uem-metodo.pdf>. Acesso em: nov/2013.

DUARTE, A. AUGUSTO, M. H. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. **XXVII SIMPÓSIO ANPAE** – 2007. Disponível em:
http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf Acesso em agos/15.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto – Portugal; v.2; 2002.

ESTRELA, M. T. **Profissão docente: dimensões afectivas e éticas**. Coleção saberes plurais. Areal Editores. 2010.

FERRAÇO, R. PARECER DE 2012. Da COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO PARTICIPATIVA, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 191, de 2009, do Senador Paulo Paim. Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=143606&tp=1> Acesso em fev/15.

FERREIRA, N.S.A. As **pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: maio 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural**: fundamentos e estratégias metodológicas. GT: Psicologia e educação/ n.20. UFJF. 2007. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>. Acesso em nov/2013.

_____. **Vigotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2003.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 28).

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação e Sociedade. v. 31. Campinas: 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_arttext Acesso em mai/15.

GOÊS, M.C.R.; CRUZ, M.N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pró-Posições**, v.17, n. 2 (50), 2006. Disponível em:
http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_et al.pdf Acesso em set/14.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 1963. Digitalização 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Luciana/Downloads/ESTIGMA%20-%20Erving%20Goffman.pdf> Acesso em: set/15.

GOMES, C. B. (Coord.) et. al. **Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada**. Curitiba: Juruã, 2013.

_____. Violência, poder e direitos humanos na escola. In.: GOMES, C. B. (Coord.) et. al. **Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada**. Curitiba: Juruã, 2013.

GONÇALVES, M.G.M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A.A. SILVA, N.R. MARTINS, S.T.F. (org.) **Método Histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, Á. M. **Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas; 1984. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas.

HADDAD, M. C. L. Estado de saúde e nível de estresse em trabalhadores readaptados de uma universidade estadual pública. Dissertação (Universidade Estadual de Londrina – UEL). 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000189700> Acesso em out./15.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

_____. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion. 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MACAIA, A. A. S.; FISHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamento por transtornos mentais. **Saúde e Sociedade**. (online). 2015, vol. 24, n. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v24n3/0104-1290-sausoc-24-03-00841.pdf> Acesso em set./15.

MARTUSCELLI, D. E. Notas Sobre o Conceito Marxista de Crise Política. 36º **Encontro Anual da Anpocs**. Cachepó: 2012. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8046&Itemid=217 Acesso em abr/15.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1974.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: Fernandes, F. (org.). **Marx, K., Engels, F.: História**. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984, Grandes cientistas sociais, nº 36.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **SEMED e Ministério Público em Campo Grande combatem a evasão e a violência escolar**. Disponível em: <www.mse.mec.gov.br>. Acesso em: mar. 2015.

MEDEIROS, R. C. F. **Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado**. Dissertação: Universidade de Brasília – UnB. Faculdade de Educação – FE. Brasília: 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6197/1/2010_RosanaCarneiroFMedeiros.pdf Acesso em: mai/15.

MEIRA, M.E.M. Psicologia Histórico- Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. MEIRA, M; FACCI, M.G.D. (org.) **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, T. M. S. TORRES, J. M. A vitimização de professores e a “Alunocracia” na Educação Básica. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). 2007. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/156/artigo234750-1.asp> Acesso em fev./15.

MILLER, S. MENDONÇA, S. G. L. Humanização como processo contínuo: o papel das Jornadas do Núcleo de Ensino de Marília. CAÇÃO, M. I. MELLO, S. A. SILVA, V. P. (org.).

Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde.** HUCITEC-ABRASCO. São Paulo – Rio de Janeiro, 1994.

MIRANDA, M. G.. **Psicologia do desenvolvimento: o estudo da construção do homem como ser individual.** Educativa, Goiânia/GO, v. 2, 1999.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, P. S. C. violência escolar: um dilema societário. In.: HENNING, L. M. P.; ABBUD, M. L. M. (org.). **Violência Indisciplina e Educação.** Londrina: Edel, 2010.

NÓVOA, A.; HAMELINE, D. **Profissão Professor.** NÓVOA, A. (Org.). Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, B.O. **O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro.** Dissertação (FIOCRUZ). 2000. Disponível em: <http://portalteses.iciet.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/2000/nunesbom/pdf/capa.pdf> Acesso em: out./15.

NUNES, B. O. BRITO, J. C. ATHAYDE, M. **Readaptação profissional e produção de sentido no trabalho de merendeiras e serventes.** Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: http://portalteses.iciet.fiocruz.br/transf.php?script=thes_cover&id=000022&lng=pt&nrm=iso Acesso em mar/15.

OLIVEIRA, A. B. Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico- Crítica. **Revista de Educação PUC- Campinas**, n. 24, p.121- 131. Junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/120/107> Acesso em jan/15.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

_____. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PATTO, M.H.S.; PAPARELLI, R.; KALMUS, J.; ANGELUCCI, C.B. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório.** Educação e pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004.

PINO, A. S.; MAINARDES, J. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a12v2171.pdf> Acesso em agos/15.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saber da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação.** v.22. n. 2. São Paulo: 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317> Acesso em mai/15.

PRESTES, Z. R. 2010. **QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.** Programa de pós-graduação em educação da faculdade de Educação da Universidade de Brasília/ UnB (Tese). Brasília, 2010. Disponível em:

http://bdtb.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/45/TDE-2010-09-15T091824Z-5044/Publico/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf Acesso em out/14.

RAAD, I. L. F., XIMENES, P. Contribuições da Psicologia para a Educação. TUNES, E. (org.) **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: UNICEUB/2013.

REBOLO, F. **O bem estar-docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**; 2005; Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303331286016> Acesso em fev./15.

REBOLO, F. BUENO, B. O. O Abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**. vol. 13, nº 2. 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Luciana/Documents/Mestrado/textos/53510-67253-1-PB.pdf> Acesso em fev./15.

REGO, T. C.; AQUINO, J. G.. Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre a origem das diferenças individuais. In: AQUINO, J. R. G.. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 1ed. São Paulo: Editora Summus, 1998, v. 1.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2012.

REGO, T. C. Indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. 13ª Ed. Summus editorial: SP, 1996.

REGO, T. C.; AQUINO, J. G.. Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre a origem das diferenças individuais. In: AQUINO, J. R. G.. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 1ed. São Paulo: Editora Summus, 1998, v. 1.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

REY, F. G. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. Psicologia da Educação. São Paulo, 24. 2007. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17396/as+categorias+de+sentido,+sentido+pessoal+e+sentido+subjetivo.pdf> Acesso em set/14.

RIGON, A. J. ASBAHR, F. S. F. MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

RISTUM, M. Violência na Escola, da Escola e contra a Escola. In: ASSIS, S. G. CONSTANTINO, P. AVANCI, J. Q. (Orgs.). **Impactos da violência na Escola – refletindo com os professores sobre o enfrentamento da violência**. 2001. Rio de Janeiro: FIOCRUZ – MEC, p. 65-93. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016935.pdf> Acesso em set./15.

RISTUM, M.; SILVA, J. O. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. **Psicologia, ciência e profissão**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a02.pdf> Acesso em mar/15.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. S. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n1/19839.pdf> Acesso em mai/15.

RISTUM, M.. As causas da violência. **Revista GIS**. 5, 2006. Disponível em: www.enfrentamentoaviolencia.pbworks.com Acesso em: mar/15.

RODRIGUES, S. C. **Ser professor em tempo de crise de identidade e mal-estar docente: as autorepresentações de professores de uma escola pública de Garanhuns, PE – Brasil**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação. Lisboa. 2014. Disponível em: http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/6186/Sirlande_Rodrigues_final.pdf?sequence=1 Acesso em out./15.

ROMANOWSK, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**. v. 6, n. 19. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=237&dd99=view&dd98=pb> Acesso em mai/15.

ROSSETO, E.; BRABO, G. A constituição do sujeito e a subjetividade a partir de vygotsky: algumas reflexões. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/Luciana/Downloads/3238-11920-1-PB%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Luciana/Downloads/3238-11920-1-PB%20(6).pdf) Acesso em out./15.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SARNO, S. A violência do desencantamento. GOMES, C. B. (coord.). **Violência nas escolas: uma realidade a ser transformada**. Curitiba: Juruá, 2013.

SEMED, a Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 10.343**, de 22 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/85597034/dom-campog-normal-06-02-2015-pg-7> Acesso em mar/15.

SEMED, a Secretaria Municipal de Educação. **Decreto 12.246**, de 9 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/85597034/dom-campog-normal-06-02-2015-pg-7> Acesso em mar/15.

SED, Secretaria Do Estado de Mato Grosso do Sul. **ESTATUTO DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS CIVIS DO PODER EXECUTIVO**, de 15 de outubro de 1990. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/> Acesso em mar/15.

SILVA, C. E. et. al. Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. **Psicol. Esc. Educ.** vol.16 no.1 Maringá – 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572012000100009&script=sci_arttext Acesso em: mai/15.

SILVA, L. S.; ALVES, L. M. S. A. A violência escolar na pauta dos grupos de pesquisa: refletindo sobre as produções e a socialização desse conhecimento. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**. Vol. 6, n.3, 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/2829/1840>. Acesso em: 16 abr. 2015.

SINCERCA, Sindicato dos servidores da Capelinha de Minas Gerais. Data: 05 de janeiro de 2012. Disponível em: <www.sincerca.blogspot.com.br/2012/01/o-servidor-publico-e-readaptacao.html>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SOUSA, C. B. (Org.). **Poéticas da violência**: da bomba atômica ao 11 de setembro. São Paulo: Humanitas, 2008.

SOUZA, W. C. Formação de professores: esvaziamento de uma prática ou uma prática esvaziada. **Revista Educação e mudança**. Nº. 16/17. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Luciana/Downloads/521-1505-1-PB.pdf> Acesso em set/15.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SMOLKA, A. L. B.; GOÊS, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

_____. A “Psicologia Pedagógica” de Vigotski – Considerações Introdutórias. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 64-72, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2155/toassa> Acesso em agos/15.

TUNES, E. Tempo, Educação e Psicologia. In: TUNES, E. (Org.) **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: UNICEUB/2013.

URT, S. C. **A Psicologia na Educação**: do real ao possível. Psicologia da Educação (Dissertação). PUC/SP. 1989. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/dissertacao_sonia.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

VIEIRA, R. C. **Readaptação funcional de professores no serviço público: a organização como determinante de conflitos intersubjetivos e dramas pessoais**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Minas – Escola de Engenharia). 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9BHHNW/disserta_o_rosemary_carrusca_vieira.pdf?sequence=1 Acesso em out./15

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. Traduzido de: VYGOTSKY, L. S. On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: _____. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 6. Scientific legacy. Edited by Robert W. Rieber. Trad. DELARI, JR. A. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/16453402/Vigotski-Sobre-oproblema-da-psicologia-do-trabalho-criativo-do-ator-1932>. Acesso em mai/15.

_____. **A Formação Social da Mente**. 5ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1994.

_____ **A Transformação Socialista do Homem.** 1930. Disponível em:
<https://docs.google.com/document/d/1k9RuKbyvjPAKrHm789unBVvtHH0GyAHdxKgOnwpcs/edit?pli=1> Acesso em fev./15.

_____ **Obras Escogidas.** Tomo I. 1991. Disponível em:
<www.taringa.net/perfil/vygotsky>. Acesso em: 22 set. 2014.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro das Produções Seleccionadas nos Bancos de Dados

**Apêndice A - PRODUÇÕES SELECIONADAS NOS BANCOS DE DADOS
CAPES, BDTD, SCIELO E GOOGLE ACADÊMICO**

BANCO DE DADOS	ANO	AUTOR/TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	LOCAL	RESUMO
BDTD	2000	NUNES, B. O. O Sentido do Trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro.	Dissertação	FIOCRUZ	Analisa a (re)construção de sentido no trabalho por parte de merendeiras e serventes, em situação de readaptação, que atuam nas escolas da rede pública estadual e municipal do Rio de Janeiro - o modo como elas vivenciam o processo de readaptação em sua relação com as(os) colegas de trabalho e a direção da escola, tentando, assim, contribuir com a área de estudo que trata da saúde do trabalhador. Para isso, foi fundamental o engajamento das merendeiras e serventes no processo investigativo. Os materiais coletados na pesquisa de campo indicaram que as condições e a forma como esse trabalho está organizado são nocivas a sua saúde e determinantes nos casos de sofrimento, adoecimentos e readaptações, sendo por isso premente a necessidade de ocorrerem mudanças no trabalho. A indicação de readaptação nesse caso, em geral, não resolve o problema das trabalhadoras com comprometimento de saúde, já que não é possível tratar um problema coletivo/epidemiológico com medidas individualizadas. Todavia, as merendeiras e serventes conseguem criar, inventar, subverter, garantir a sua sobrevivência, dando sentido, por meio de estratégias as mais variadas, a seu trabalho e a suas vidas. A investigação realizada levantou determinados fatores que, na maioria dos casos, incidem sobre a produção de sentido; a luta pelo reconhecimento profissional como cozinheiras - particularmente as merendeiras; o prazer e o orgulho de seu ofício de cozinhar, além da consciência da importância biológica, psíquica e social de seu trabalho, a relação afetiva estabelecida com as crianças. Outro aspecto é o papel relevante desempenhado por essas trabalhadoras na educação das crianças na escola, que não se limita simplesmente à preparação de alimentos e à higienização dos espaços.
	2007	MENDES, M.L.M. A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério: o caso do município de Recife.	Dissertação	UFPE	O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar as ações da Secretaria de Educação da Cidade do Recife relativas aos cuidados com a saúde dos seus professores, no contexto da política de valorização do magistério, bem como identificar e analisar características do trabalho docente nessa rede de ensino. O nosso foco central é o Programa em Atenção ao Servidor da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, que vem sendo implementado pela Gerência de Atendimento ao Servidor G.A.S.-, órgão vinculado à Secretaria de Educação do Recife. A pesquisa, de base qualitativa, envolveu uma análise documental, bem como a realização de entrevistas com 18 pessoas e nesse total, a aplicação de questionários junto a 10 docentes da rede municipal, sendo cinco readaptadas de função e cinco em exercício do magistério. Foram entrevistadas, também, três psicólogas, uma

					pedagoga e duas fonoaudiólogas encarregadas da implementação do Programa, e, ainda, três membros da diretoria do SIMPERE (Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Municipal do Recife). A análise dos dados obtidos, associada à pesquisa bibliográfica pertinente a esse estudo, permitiu identificar, dentre outras coisas, que o adoecimento docente é uma situação fortemente presente na rede municipal, tal como foi detectado por estudos realizadas em outras localidades. Para esse adoecimento tem contribuído seriamente a precarização do trabalho vivenciada por essa categoria profissional, sobretudo a partir dos anos de 1990, quando houve mudanças na política educacional brasileira sob a orientação de padrões neoliberais. No que concerne à Política Municipal de Atenção à Saúde, observou-se que ela é comum a todos os servidores da educação, muito embora venha contemplando programas e projetos específicos para os docentes, mas não pode ser caracterizada diretamente como atrelada à Política de Valorização do Magistério Municipal. Apesar de contemplar ações curativas e preventivas, é mais utilizada na primeira condição e, na percepção dos usuários, é considerada, sobretudo, em sua dimensão burocrática, no sentido de que auxilia na resolução de questões funcionais, como o encaminhamento de licenças médicas e os trâmites para a readaptação de função. Observou-se ainda que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação tem em sua pauta de reivindicações a melhoria das condições de trabalho como meio de equacionar o adoecimento, estando atento a essa questão. No geral, constatamos que o conjunto das ações e das dimensões da Política de Atenção é pouco conhecido por parte dos professores e que há muitas discontinuidades nessas ações. Mesmo sendo relativamente bem avaliada pelos seus usuários, estas ações têm se mostrado insuficientes para que se evite o adoecimento, e suas graves conseqüências para a educação pública, o que requer medidas mais efetivas no âmbito da política de valorização docente dentre as medidas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.
	2010	MEDEIROS, R. C. F. Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado.	Dissertação	UNB	O presente estudo trata do tema da Readaptação Funcional de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal abordado na perspectiva da Ecologia Humana. Considera, para tanto, o ambiente escolar enquanto espaço ecossistêmico e articula em seu desenrolar as visões dos diferentes atores sociais envolvidos na trama complexa do fenômeno da readaptação funcional. Parte da profunda implicação da autora com o tema, enquanto professora readaptada da Secretaria de Educação do Distrito federal - SEDF e se dirige aos demais sujeitos participantes da pesquisa com o objetivo primordial de analisar e compreender como professores e professoras que passaram pelo Programa de Readaptação Funcional da SEDF vivenciaram essa experiência, identificando os processos de re-adaptação e de produção de novos sentidos dentro do espaço ecossistêmico da escola pública. Foram considerados dados relativos ao marco legal e quantitativos afetos ao fenômeno.

					além do foco na escuta sensível dos sujeitos da pesquisa. O levantamento foi realizado junto à SEDF, Diretoria de Saúde Ocupacional – DSO/SEDF e Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro – DRE PP/C, onde são também lotados os professores readaptados, professores regentes e dirigentes de escolas participantes, tendo sido também escutados profissionais de saúde envolvidos no processo. A metodologia utilizada foi a etnopesquisa crítica, selecionada por possibilitar uma abordagem ampla e reflexiva do tema sob seus diversos aspectos, sendo congruente com a dimensão proposta pela ecologia humana. A constatação de vivências de sofrimento e exclusão, desequilíbrio nas relações e atuações, mas também possibilidades de construção de ações efetivas que considerem os diversos ambientes de atuação pedagógica dentro da escola, para além do espaço restrito da sala de aula, e propiciem maior equilíbrio para a ecologia humana do professor readaptado como também para o ecossistema escolar a partir do envolvimento dos diferentes atores e do comprometimento institucional com a mudança, foram os principais resultados obtidos com o trabalho. Embora sem pretensões conclusivas esta autora alimenta a expectativa de que o presente trabalho possa contribuir para a construção de políticas públicas de inclusão e resgate desse profissional, ser humano ávido de reconhecimento, dentro das possibilidades resultantes de sua limitação de atividades, imposta pelo adoecimento.
2013	HADDAD, M. C. L. Estado de saúde e nível de estresse em trabalhadores readaptados de uma universidade estadual pública.	Dissertação	UEL	O trabalho é um dos fundamentos da vida humana, ocupando de forma quase total o espaço de vida, podendo, entretanto, levar o indivíduo ao adoecimento devido às cargas de trabalho e ao envelhecimento que interferem no processo saúde-doença do trabalhador. O adoecimento pode causar limitações no seu labor que levam a restrições temporárias ou permanentes. Este estudo teve por objetivo avaliar o estado de saúde e o nível de stress de trabalhadores readaptados e readaptados de uma universidade estadual pública. Pesquisa exploratória, descritiva, transversal de abordagem quantitativa, realizada em uma universidade estadual pública. A população desse estudo foi composta por 92 trabalhadores readaptados e readaptados. A coleta de dados foi realizada por meio de três questionários, sendo o primeiro de caracterização sociodemográfica e ocupacional, o segundo de Escala de Percepção de Estresse (EPS-10) e o terceiro Medical Outcomes Studies 36 – item Short Form (MOS SF-36). Os dados foram coletados no período de novembro de 2012 a maio de 2013, utilizando-se o programa Statistical Package of Social Science (SPSS) versão 20.0 para análise estatística descritiva dos dados. Observou-se, assim, que 73,9% eram do sexo feminino, com média de idade de 49,0 anos; 57,6% possuíam o ensino médio, 71,7% eram casados e 50,0% recebiam até três salários mínimos. Quanto ao stress, a média geral da EPS foi de 22,6 pontos (DP=5,8), verificando-se que os trabalhadores que se encontravam na função laborativa técnico apresentaram maior stress (24,6 pontos). Em relação ao sexo, percebeu-se que as mulheres apresentaram	

					maior stress do que os homens, com significância estatística (p=0,024). Verificou-se, também, que os trabalhadores que sofreram quedas tiveram maior nível de stress (28,2%). Ao avaliar o estado de saúde, os domínios que apresentaram os melhores escores foram: função social (73,4 pontos) e desempenho emocional (70,4 pontos), ao passo que os que apresentaram piores escores foram desempenho físico (60,4 pontos) e vitalidade (60,6 pontos). Quanto ao estado de saúde comparado ao de um ano atrás, 34,8% relataram que sua saúde estava "quase a mesma coisa". Quanto à função laborativa, observou-se que os trabalhadores que exerciam a função administrativa apresentaram piores escores no desempenho físico (52,5 pontos), havendo correlação entre stress e saúde geral, vitalidade, desempenho emocional e saúde mental. Os resultados demonstraram que, apesar da readaptação e readaptação ser uma estratégia dos gestores para os trabalhadores que apresentam limitações por agravos no seu processo saúde doença, percebeu-se a necessidade de implementar programas multidisciplinares que visem à promoção da saúde desses trabalhadores
2014	MACAIA, A. P. S. Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores.	Tese	USP	Os trabalhadores no Brasil geralmente retornam ao trabalho nas mesmas condições que geraram seus afastamentos. No ano de 2012 os professores foram o terceiro grupo profissional que mais se afastou e retornou ao trabalho (RT) em readaptação funcional, entre os servidores públicos da rede municipal de São Paulo. Transtornos mentais e comportamentais (TMC) foram um dos diagnósticos mais frequentes. Objetivos - Conhecer e analisar os processos de afastamentos por TMC e RT entre os professores da rede pública municipal de SP. Métodos - Estudo qualitativo, de caráter exploratório, realizado por meio de entrevistas individuais centradas no problema, em linha de narrativa oral e grupos focais. Participaram 20 professores ativos e readaptados, com histórico de licenças médicas por TMC e RT. A análise dos dados envolveu transcrição, codificação aberta, axial e seletiva. Resultados - As categorias temáticas discutidas foram: a) afastamentos do trabalho por TMC; b) RT; c) estratégias para o cuidado da saúde e permanência no trabalho; d) período de afastamento até o retorno ao trabalho; e) preconceitos no trabalho; f) perícia médica; g) autonomia dos professores em modificações das condições e organização do trabalho. Os participantes foram na maioria mulheres, principais responsáveis pela renda familiar e com longa jornada de trabalho. Foram relatadas situações caracterizadas pela falta de autonomia. As negociações no âmbito do RT ocorreram preferencialmente com os professores readaptados, de maneira dependente da equipe gestora da escola e sem direcionamento às modificações dos fatores que colaboraram com os afastamentos. Professores ativos e readaptados significaram de modo distinto afastamento e RT. O contexto de trabalho na educação foi causa referida para o adoecimento. Aspectos de gestão do trabalho na escola foram associados tanto ao afastamento quanto ao RT, que ocorreram na sua maioria, em condições	

					desfavoráveis ao trabalho e à saúde. Conclusões - São complexas as relações entre os aspectos envolvidos nos processos de afastamento por TMC e RT entre os professores participantes. Discutir retorno ao trabalho exige abordar os motivos dos afastamentos. Tanto políticas públicas e macroestruturas, quanto as micropolíticas foram determinantes do adoecimento, afastamento e processo de RT entre os participantes. Ações de prevenção do adoecimento mental e dos afastamentos e promoção da saúde devem integrar um projeto multi-institucional que garanta vigilância em saúde do trabalhador, capacitações voltadas ao processo de afastamento e RT e participação dos professores.
2014	ANTUNES, M. P. S. N. Readaptação docente: trajetória profissional e identidade.	Dissertação	Universidade Metodista de SP	Esta pesquisa, por meio dos referenciais privilegiados e pesquisa de campo, busca compreender e explicitar se existem ou não afastamentos de docentes com doenças de origem psíquica, de suas funções (readaptações) por motivos não meramente fisiológicos, mas que guardem natureza social, ou seja, se há uma causa social que provoque tal fenômeno no sistema educacional. Investiga também, se o docente tem consciência crítica dessas possíveis causas e como se constitui sua identidade após a readaptação. As mudanças sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas devido às crises e sucessivas reestruturações do capitalismo influenciaram o contexto educacional, bem como as condições de trabalho docente, repercutindo na saúde física e psicológica dos professores, por meio de um panorama das atuais condições de trabalho e saúde dos professores, decorrentes do processo de flexibilização e precarização das relações de trabalho na área educacional. Procurou-se explicar, tendo como referencial teórico Sennett (2001) e Esteve (1999), entre outros autores, a nova realidade do trabalho e do mal-estar docente vivenciados nas instituições escolares. A pesquisa de campo denota a trajetória dos docentes readaptados, desde suas condições de trabalho que perpassa pelas dificuldades, entraves, mal-estar até o momento do adoecimento e, finalmente, a situação de readaptado. Os problemas vivenciados pelos docentes readaptados impactam sua identidade profissional, pois os docentes são marcados por estigma, discriminação, sentimentos de autculpa, desvalorização social, o que prejudica sua qualidade de vida e relações interpessoais, tanto no trabalho como na família. A pesquisa aponta que o adoecimento psíquico atinge seriamente o profissional docente. Essa situação é grave na rede estadual de ensino paulista e demonstra que é importante reconhecer a necessidade de políticas públicas e educacionais que valorizem a docência e a saúde dessa categoria profissional.	
2012	PINTO, G. R. G. A readaptação docente na	Dissertação	UNIFESP	Esta pesquisa tem como objetivo o estudo das representações que professores e gestores têm acerca do professor readaptado da rede estadual de ensino de São Paulo. Esse profissional, de acordo com a caracterização da Secretaria Estadual da Educação, é o "integrante do quadro do magistério	

CAPES		rede estadual de ensino de São Paulo: visões de educadores.			que tenha sofrido modificação no seu estado físico/mental, comprovado através de inspeção médica, que venha alterar sua capacidade para o trabalho em relação a algumas tarefas específicas de sua função".(Resolução 307 de 31/12/1991). Por essa razão, afasta-se de suas funções docentes e passa a realizar tarefas atribuídas pelo diretor, de acordo com sua capacidade laboral. Portanto, depois de afastado da docência, ele se mantém vinculado ao quadro do magistério e seu posto de trabalho continua sendo a escola, sem mais exercer a docência. Essa dicotomia entre "ser" professor e "não estar" no exercício da docência é o objeto principal de interesse da pesquisa que busca conhecer a trajetória profissional desse professor e a natureza do trabalho que realiza na condição de readaptado; como ele percebe essa nova condição profissional e quais foram as razões que atribui para ter chegado à readaptação. Também busca conhecer como os pares profissionais desse professor - gestores e professores em exercício - percebem a readaptação, além de verificar como vem sendo considerado pelas políticas educacionais. Trata-se de um estudo qualitativo desenvolvido em duas escolas públicas da rede estadual de Guarulhos que contam com professores readaptados. Realizamos entrevistas dirigidas aos professores readaptados, gestores e professores que atuam em sala de aula, bem como análise dos prontuários dos professores readaptados e de documentos institucionais de ambas as escolas como o Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar. Preliminarmente, os dados mostram que os professores readaptados participantes da pesquisa realizam múltiplas tarefas, mas todas voltadas para apoio do trabalho pedagógico. Embora, de seu rol de atividades constem tarefas pedagógicas em nosso grupo de entrevistados não há quem participe da elaboração da proposta pedagógica ou das horas de trabalho pedagógico coletivas. Porém, isso não parece incomodar os professores readaptados que são unânimes em afirmar que não gostariam de voltar a lecionar caso a sua condição de saúde fosse reversível.
SCIELO	2015	MACAIA, A. A. S.; FISHER, F. M. Retorno ao trabalho de professores após afastamento por transtornos mentais.	Artigo	Revista Saúde e Sociedade USP	Este estudo analisa os sentidos de retorno ao trabalho atribuídos por professores servidores públicos após afastamentos por transtornos mentais e comportamentais. Tratou-se de pesquisa qualitativa com 20 professores, ativos e em readaptação funcional, do ensino fundamental. A coleta de dados ocorreu entre 2011 e 2012, por meio de entrevistas individuais, grupos focais e questionário socioeconômico e de condições de trabalho. A análise de dados foi realizada por codificação temática para o estabelecimento de uma estrutura de ideias. A maioria dos participantes era de mulheres. A média de idade era 44 anos e de jornada de trabalho de 43,2 horas/semana. Os sentidos de retorno ao trabalho para os professores ativos estavam ancorados nas ideias relacionadas aos motivos do afastamento, à capacidade para o trabalho e à valorização do trabalho. Para os professores readaptados, os sentidos atribuídos refletiram conflitos entre retornar à sala de aula ou manter-se readaptado. Discutir e compreender a

					identidade profissional foram primordiais no entendimento do processo de retorno dos professores readaptados. Dois temas associados ao retorno foram transversais a ambos os conjuntos de professores: o papel da equipe gestora neste processo e os preconceitos no ambiente de trabalho. Não foi possível abordar o retorno ao trabalho sem considerar o afastamento. A análise sobre os sentidos de retorno ao trabalho, na perspectiva dos próprios professores, disponibilizou uma série de elementos para a compreensão do processo de afastamento e retorno e das condições de vida e trabalho nesta categoria profissional. Observa-se a premência em favorecer ações de retorno ao trabalho no ambiente escolar como determinante da saúde dos professores.
GOOGLE ACADÊMI CO	2005	SANTOS, N. S. A. N. Quando os dados oficiais revelam condições de trabalho: análise dos agravos à saúde de professores das escolas públicas do município de São Paulo.	Dissertação	USP	Objetivo. Uma vez que o processo saúde doença é determinado socialmente e que formas de trabalhar e de viver geram potenciais de benefícios e de riscos que expressam na saúde, realizou-se este estudo com o objetivo de descrever e analisar as condições de trabalho dos professores, identificando-se as condições favoráveis e desfavoráveis do trabalho docente e sua repercussão na vida e no processo saúde-doença. Resultados. Considerando os professores readaptados como representantes dos eventuais indicadores de agravos à saúde do professor, estes estudos revelaram que: 1) o tempo prolongado de exercício no magistério, nas condições e na forma em que hoje é realizado o trabalho docente, e o déficit na formação profissional, em relação às demandas do ensino, constituem fatores significativos de agravo à saúde do professor; 2) o número excessivo de alunos em classe e a insuficiência da remuneração, pela intensidade de freqüência com que apareceram na pesquisa, podem ser classificados entre os maiores indicadores de agravos ao bem-estar e à saúde; 3) as mudanças de políticas e propostas educacionais elaboradas à margem do magistério, a opinião pública depreciativa da tarefa docente, o baixo nível de realização profissional, as jornadas extenuantes, a transferência de responsabilidades da comunidade social e das famílias para a escola, tornam o trabalho cansativo e desgastante e interferem na vida pessoal, no bem-estar e na saúde do professor. Conclusão. Os resultados deste estudo evidenciam que as categorias de sofrimento no trabalho mantêm relação com a frustração das necessidades humanas e com a falta de realização no trabalho; a análise mostra que o desgaste e o estresse se revelam na insatisfação com a remuneração, no trabalho com classes numerosas, nas jornadas extenuantes, no acúmulo de responsabilidades transferidas à escola, na desvalorização do magistério, no conflito que se expressa nas dificuldades para levar o aluno a aprender. Pode-se dizer que os professores de ensino básico estão sujeitos a condições de trabalho que os expõem a cargas que ao longo do tempo podem levar a um desgaste de suas capacidades vitais.
					A prevalência de adoecimento vocal tem aumentado em professores, conforme cita a literatura nacional e mundial. Vários autores relatam a associação entre

2006	VIANELLO, L. A voz em sala de aula: o caso dos professores readaptados por disfonia.	Dissertação	UFMG	o uso da voz e a disfonia em várias categorias profissionais. Geralmente, são conhecidos os fatores individuais relacionados ao surgimento e ao agravamento do quadro disfônico. Nesta dissertação descreve-se o contexto do uso da voz em sala de aula de professoras que retornaram à regência após afastamento por deliberação médica devido ao quadro de disfonia. Foram estudadas cinco professoras do ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, por meio de uma investigação de caráter qualitativo, observacional e descritivo. Os procedimentos e técnicas da pesquisa abrangeram a Análise Ergonômica do Trabalho proposta pela escolafranco-belga de ergonomia. O período do estudo em campo estendeu-se de março a junho de 2006, totalizando 104 horas de observação, durante diferentes momentos da jornada letiva escolar: no contexto de sala de aula e em outros ambientes escolares, foram realizadas entrevistas simultâneas e de autoconfrontação para o esclarecimento dos comportamentos vocais observados. Observou-se que, durante a execução dos objetivos de ensino, as professoras executaram ajustes vocais específicos, ao utilizar em sala de aula o uso da voz falada e da voz cantada. Os ajustes foram designados em dois grupos como o uso de estratégias de hipersolicitação vocal e estratégias de autoproteção vocal. Ao final, discute-se, sob o prisma da saúde pública, as indicações para saúde vocal formuladas no campo da fonoaudiologia, dirigidas à categoria docente.
2008	MACEDO, C. S.; SOUZA, C. L.; THOMÉ, C. Readaptação de professores por disfonia na rede municipal de ensino de Salvador.	Artigo	UFBA	Na literatura científica foram encontrados diversos estudos que comprovam a alteração vocal em professores, implicando futuras readaptações. Mesmo representando um dos mais frequentes motivos de afastamento no trabalho docente, não foram encontradas pesquisas publicadas referentes à quantificação de readaptações de professores por alteração vocal, na cidade de Salvador. O objetivo deste estudo é verificar a frequência de readaptações de professores da rede municipal, por alteração de voz, em Salvador, abordando questões mais específicas, tais como: comparação da frequência de readaptação por disfonia em relação a outros agravos da saúde e conhecimento sobre o perfil dos professores em readaptação por disfonia. Trata-se de um estudo de levantamento de dados do tipo descritivo, observacional e quantitativo. Com o propósito de investigar os ofícios registrados no período de agosto de 2004 a abril de 2007, os quais comprovam as readaptações de professores, foi realizada uma coleta de dados secundários registrados no setor de Inspeção de Medicina e Segurança do Trabalho da Secretaria Municipal de Administração de Salvador (SEAD). Neste estudo foram encontrados 73 registros de docentes em readaptação, dentre os quais 71 (97,3%) eram mulheres. Do total de professores, 34 (46,7%) apresentaram como diagnóstico ocupacional o distúrbio vocal. Este estudo demonstrou que o distúrbio vocal representa um dos diagnósticos ocupacionais responsáveis pelo maior número de afastamentos de professores das atividades laborativas.

2010	BRAND, R. M. W. Um contexto em mudança: trabalho, saúde e profissão docente.	Artigo	UNOEST E	Este artigo procura apresentar uma reflexão sobre as mudanças que estão ocorrendo na função e no trabalho dos professores. Estas reflexões fazem parte da investigação em estudo no doutoramento em curso Faculdade de Educação - UFPel, onde a tese tem como objetivo: “Analisar o que os professores alegam que, no trabalho docente, conduz o professorado ao adoecimento, levando-os à readaptação”
2010	FAUSTINO, G. G.; BASTOS, G. G.; ALMEIDA, L. T. R. ROMÃO, L. M. S. A voz de sujeitos-readaptados em discurso: o lugar do bibliotecário	Artigo	UFBA	A realidade brasileira tem apresentado cada vez mais professores readaptados ocupando o lugar dos bibliotecários dentro das bibliotecas escolares brasileiras. Apesar da existência de diversos trabalhos na área da Ciência da Informação que enfoquem essa questão, chama a nossa atenção a ausência de pesquisas focadas na maneira que esses sujeitos-readaptados falam de sua atuação nesses espaços. Propomos, então, estudar através de uma comunidade virtual destinada a esses sujeitos, como eles discursivizam seu trabalho dentro das bibliotecas escolares e a forma que compreendem essa denominada readaptação profissional. Mobilizamos a Análise do Discurso de matriz francesa, especialmente as noções de sujeito, discurso e memória, para interpretar o dizer desses sujeitos e, no que se refere à Ciência da Informação, trabalhamos com a movimentação de sentidos acerca dessas unidades informacionais, discutindo a readaptação desses profissionais em um campo de trabalho que é diverso do seu. Nessa direção, construímos uma série de reflexões acerca das bibliotecas escolares.
2013	ARBEX, A. P. S.; SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública.	Artigo	UERJ	O objetivo principal deste artigo é analisar, pelo ângulo dos próprios trabalhadores, os sentidos da readaptação na vida dos professores de uma universidade pública, sob o enfoque metodológico da pesquisa qualitativa. Participaram do estudo oito professores readaptados com vínculo estável na universidade, sendo que dois pertenciam ao colégio de aplicação. Quanto à discussão do material, optou-se pelo método de análise do discurso, objetivando interpretar, a partir de sua própria fala e vivência, como os docentes lidam com o fato de serem readaptados. As principais categorias empíricas advindas das análises das falas foram: "Você tem que correr atrás para que seu trabalho seja publicado e ainda ministrar e preparar as aulas"; "A readaptação foi favorável para minha saúde porque saí da sala de aula"; "Aqui há falta crônica de professores"; "O pior do processo de readaptação é o tratamento dado pelos colegas"; "Na perícia central você é muito maltratado". Concluiu-se que a readaptação funcional é um processo gerado por condições coletivas de trabalho como, por exemplo, a sobrecarga de aulas, o que exige a necessidade de intervenções institucionais de caráter coletivo para a promoção de ambientes laborais mais saudáveis.
	PATEIRO, S. M.			No contexto geral da Educação, um dos debates atuais no Brasil e no mundo, que tem provocado reflexões, diz respeito ao mal-estar e o adoecimento docentes. Por meio dos referenciais privilegiados e pesquisa de campo, esta pesquisa busca

2013	ANTUNES, S. N. Readaptação docente: ideologia, consciência crítica e identidade.	Artigo	UFPEL	compreender e explicar se existem ou não afastamentos de docentes de suas funções por motivos ideológicos, ou seja, se há uma causa social que provoque tal fenômeno no sistema educacional, e também se o docente tem consciência crítica dessas possíveis causas e como se constitui sua identidade após a readaptação (o exercício de outras funções no serviço público).
2013	VIEIRA, R. C. Readaptação funcional de professores no serviço público: a organização como determinante de conflitos intersubjetivos e dramas pessoais.	Dissertação	UFMG	A readaptação funcional é um procedimento utilizado pela seguridade social, de instituições públicas, empresas privadas e organizações, quando os trabalhadores, em virtude de perdas funcionais, precisam ser realocados em outras funções. A legislação que a regulamenta exige considerar as limitações e potencialidades do indivíduo, de modo a atribuir-lhe tarefas compatíveis com sua condição atual. Entretanto, o processo de readaptação funcional tem se deparado com dificuldades que ainda não foram adequadamente consideradas e solucionadas, ficando os trabalhadores, em readaptação, impedidos de realizarem tarefas compatíveis com suas capacidades e preservação de sua saúde, e, também, excluídos dos coletivos profissionais. Nesta dissertação, propomos analisar as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores, em seu processo de readaptação funcional, visando, sobretudo, compreender as situações ou momentos desse processo que estejam relacionadas ao seu êxito ou não, assim como sua manifestação em dilemas e dramas pessoais. Para tanto, foram realizados dois estudos de caso com funcionários públicos em processo de readaptação, inspiradas no método biográfico (LE GUILLANT, 2006). Além disso, a fim de ampliar a nossa compreensão sobre o objeto de estudo, realizamos entrevistas com os diferentes atores sociais envolvidos no processo de readaptação funcional, quais sejam: médicos, assistente social, psicóloga, fonoaudióloga e enfermeiras dos serviços de Saúde e Segurança do Servidor. Foram entrevistados, ainda, um diretor, e uma ex-diretora, três coordenadoras de etapa, duas professoras em exercício, duas professoras em readaptação funcional, todos eles colegas de trabalho dos professores que contribuíram, com seus relatos, para a elaboração dos estudos de caso apresentados nesta dissertação. Inspirados nos pressupostos da Análise Ergonômica do Trabalho (WISNER, 1987; GUÉRIN et. al., 2001), da Ergologia (DURRIVE; SCHWARTZ, 2010), da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), da Filosofia (CANGUILHEM, 2009), realizamos entrevistas livres, com o objetivo de entender as condições dos processos de inserção profissional de pessoas com limitações funcionais, especificamente, funcionários públicos em processo de readaptação. Assim, em paralelo às descrições de situações de trabalho, exploramos os dramas vividos pelos trabalhadores diante de paradoxos organizacionais, atividades contrariadas e conflitos intersubjetivos decorrentes, bem como as repercussões sobre a subjetividade e saúde dos trabalhadores. Ao final deste estudo, analisamos quatro fatores relacionados ao fracasso da readaptação funcional, a saber: a) a visão negativa e preconceituosa de gestores e pares acerca dos professores em readaptação funcional, o que

				conduz a três outras situações; b) negação dos limites necessários à atividade profissional dos professores em readaptação funcional; c) o isolamento dos professores do coletivo profissional docente; d) atribuição de tarefas que subempregam os trabalhadores readaptados
2014	RODRIGUES, S. C. Ser professor em tempo de crise de identidade e mal-estar docente: as autorepresentações de professores de uma escola pública de Garanhuns, PE – Brasil.	Dissertação	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa	Nas últimas décadas, com as diversas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo as expectativas sociais sobre a docência têm crescido e cobra-se dos professores que desempenhem novos e diferentes papéis no seio da escola. Diante disso, observa-se uma grande inquietação, tensão e mal-estar no exercício da docência, gerando crises de identidade entre os professores. Em razão disso, o objetivo central da presente investigação versa buscar compreender as autorrepresentações que os professores têm acerca de si mesmos e do trabalho que desempenham nesse contexto de crise de identidade e de mal-estar docente, embasando-nos na Teoria das Representações Sociais. As questões da pesquisa incidiram sobre a identificação dos fatores causadores do mal-estar docente e a compreensão das concepções de profissionalismo e profissionalidade na construção da identidade do professor. Trata-se de um estudo quali-quantitativo, no qual optamos por fazer um mapeamento estatístico do absenteísmo e adoecimento dos professores e de uma entrevista semiestruturada. Para o tratamento dos dados quantitativos, recorremos ao Teste Qui-Quadrado para a comparação de proporção. A Análise do Discurso (AD) foi a técnica escolhida para tratarmos dos dados coletados nas entrevistas. Concluímos que as autorrepresentações dos professores são resultantes das representações sociais que estão presentes em seu contexto social acerca da profissão docente. Assim, o professor sente-se desvalorizado social e economicamente, pressionado a desenvolver novas funções para as quais não foi preparado, além da burocracia exigida cada vez mais pela profissão. O mal-estar, portanto, é uma realidade preocupante e tem levado muitos professores ao adoecimento e ao afastamento da função.
2014	BARBOSA, M. S. X. T. O trabalho docente, readaptação funcional e identidade: um estudo de caso.	Monografia	UNB	Para a Psicodinâmica do Trabalho há uma forte importância do trabalho na formação da identidade. A identidade é desenvolvida ao longo de toda a vida do sujeito, vinculando-se à noção de alteridade. Nesse processo encontramos uma lacuna que não é possível ser preenchida. O “olhar do outro” é que possibilita a constituição do sujeito, é nessa relação com o outro que nos reconhecemos como semelhantes e ao mesmo tempo diferentes. Tendo em vista o trabalho como meio de constituição da identidade – consequentemente de promotor de saúde – e o processo de readaptação funcional como mudança na organização do trabalho de um sujeito em função de restrições impostas a sua capacidade laborativa o presente estudo tem o objetivo de analisar o impacto da readaptação funcional na identidade do professor da rede pública do Distrito Federal que adquiriu restrições laborativas em função da organização do trabalho docente. Para atingir os objetivos propostos nesse estudo foi

					realizada pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso. Participou da pesquisa uma professora, de educação infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal, responsável pela educação pública dos níveis iniciais até o ensino médio no DF. Quanto à discussão do material, optou-se pelo método de Análise Clínica do Trabalho. Essa técnica de análise é uma das três etapas que compõe a Clínica do Trabalho, procedimento de pesquisa e ação em Psicodinâmica do Trabalho. De acordo com os resultados encontrados nesta pesquisa podemos inferir que a readaptação funcional afeta não somente as relações com os colegas, mas também consigo mesmo, gerando impacto em sua identidade profissional e provocando a marginalização do trabalhador em seu antigo ambiente de trabalho. O presente trabalho é válido para apontar a necessidade de atenção à organização do trabalho e saúde dos professores, especialmente durante o processo de readaptação funcional.
2014	ANTUNES, M. S. P. S. N. Readaptação e identidade docente: um relato de pesquisa.	Artigo	UFPEL	O presente texto, que tem como ponto de partida a Dissertação de Mestrado intitulada Readaptação docente trajetória profissional e identidade, insere-se no campo das Políticas Públicas em Educação. Atem-se, especificamente, na compreensão dos fenômenos sociais que influenciam as condições de trabalho docente e que provocam impactos na saúde dos profissionais da Rede Estadual Paulista. Dessa forma, busca-se apresentar uma reflexão sobre a trajetória profissional e identidade dos professores readaptados, a fim de propiciar uma discussão sobre os resultados obtidos com a pesquisa de campo realizada a partir de uma abordagem metodológica qualitativa. O estudo, realizado a partir de revisão bibliográfica e estudo de campo, aponta que as readaptações, por motivo de doenças ligadas às questões psicológicas como estresse e depressão, são graves. O número de afastamentos vem aumentando de forma alarmante nos últimos anos no Estado de São Paulo, lócus da realização da pesquisa, sem que haja políticas públicas que atemem para a melhoria da qualidade das condições objetivas para que sejam evitados o mal estar e o adoecimento docente nas escolas públicas estaduais.	
2015	MENDES, M. L. M. A precarização do trabalho docente e seus efeitos na saúde dos professores da rede municipal de ensino do Recife.	Artigo	Faculdade de ciências humanas – ESUDA PE	Esta investigação aborda a situação de precarização do trabalho docente na contemporaneidade, seus efeitos na saúde dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife. Além das ações políticas dessa Prefeitura para a valorização do magistério, no sentido de minorar o adoecimento dos seus docentes. Tais ações foram identificadas por essa pesquisa, através da constatação da existência de programas e projetos com propostas preventivas e curativas voltadas para os cuidados com a saúde dos professores dessa Rede de Ensino. Destaca ainda, a percepção dos docentes readaptados de função, sobre tais programas e projetos. Sendo observado que, de maneira geral, ocorre entre os professores dessa Rede um desconhecimento de tais ações. Passando a serem conhecidas, apenas, a partir da necessidade, quando os professores já estão adoecidos.	

	2015	ANTUNES, M. S. P. S. N. Mal estar e adoecimento docente na escola pública paulista: um panorama preocupante.	Artigo	Universidade do Porto UMESP	Este artigo discute o mal-estar e o adoecimento docente nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Destacamos o panorama atual da situação das readaptações e os problemas vivenciados pelos docentes sob a influência das mudanças sociais e as sucessivas reestruturações do trabalho no capitalismo que impactam o contexto educacional.
--	------	--	--------	--------------------------------	---

Organização – SANTOS, 2015.

APÊNDICE B
Instrumento Utilizado na Pesquisa

APÊNDICE B: Instrumentos Utilizados na Pesquisa



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPsi
Linha de Pesquisa: Psicologia e Processos Educativos
Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE



ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS (Prováveis formulações para levantamento dos dados)

I. Dos dados de identificação:

1. Idade
2. Sexo
3. Estado civil
4. Formação profissional:
 - a. Graduação
 - b. Instituição
 - c. Ano
 - d. Pós-graduação: especialização, mestrado, doutorado
 - i. Instituição
 - ii. Ano
5. Escola atual

II. Da readaptação funcional:

1. Tempo de atuação no magistério
2. Motivo da readaptação funcional
3. Concepção sobre readaptação funcional
4. Tempo em que se encontra readaptado (a)
5. Função atual que você exerce na escola
6. Como percebe estar readaptado (a)

III. Da violência escolar:

1. Concepção de violência escolar

2. Conte uma vivência de algum episódio de violência escolar.
3. Percepção com relação a sua vivência de violência escolar.
4. Relação entre a violência escolar e a readaptação.

IV. Do enfrentamento:

1. Percepção sobre a possibilidade de retorno a sala de aula.
2. Formas de enfrentamento para o processo de readaptação.