



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA

ROSEMARY GONÇALVES DE OLIVEIRA

READAPTAÇÃO FUNCIONAL DE DOCENTES NA REDE ESTADUAL PAULISTA:
A NECESSIDADE DE UMA COMPREENSÃO COMPLEXA

São Paulo

2021

ROSEMARY GONÇALVES DE OLIVEIRA

**READAPTAÇÃO FUNCIONAL DE DOCENTES NA REDE ESTADUAL PAULISTA:
A NECESSIDADE DE UMA COMPREENSÃO COMPLEXA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias

São Paulo

2021

Oliveira, Rosemary Gonçalves de.

Readaptação funcional de docentes na rede estadual paulista: a necessidade de uma compreensão complexa. / Rosemary Gonçalves de Oliveira. 2021.

171 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

1. Readaptação. 2. Professores. 3. São Paulo. 4. Compreensão 5. Complexidade.

I. Dias, Elaine Teresinha Dal Mas.

II. Título.

CDU 37

ROSEMARY GONÇALVES DE OLIVEIRA

**READAPTAÇÃO FUNCIONAL DE DOCENTES NA REDE ESTADUAL PAULISTA:
A NECESSIDADE DE UMA COMPREENSÃO COMPLEXA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias

São Paulo, 09 de abril de 2021

Presidente: Professora Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Dra. Orientadora
UNINOVE

Membro titular: Professora Cristina Miyuki, Dra.
Universidade Metodista de São Paulo

Membro titular: Professor João Clemente de Souza Neto, Dr.
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Membro titular interno: Professora Rosemary Roggero, Dra.
UNINOVE

Membro titular interno: Professor Antonio Joaquim Severino, Dr.
UNINOVE

Membro suplente: Professora Cleide Rita Almeida, Dra.
UNINOVE

Membro suplente: Professora Mirian Celeste Martins, Dra.
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Dedico a todos os profissionais da educação que exercem suas funções pedagógicas e/ou administrativas em distintos segmentos do sistema educacional público brasileiro.

AGRADECIMENTOS

À INSTITUIÇÃO Universidade Nove de Julho (UNINOVE), pela oportunidade de acesso à pós-graduação *stricto sensu* com a concessão de bolsa de estudos sem a qual esta pesquisa não seria possível.

À ACADEMIA nas pessoas da querida e companheira orientadora Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, a quem admiro e agradeço por me aceitar, confiar e estar junto nesta construção; da Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida que, durante o processo de seleção para acesso à universidade, valorizou minha proposta de pesquisa, ao aceitar-me no Programa de Pós-graduação em Educação; dos queridos mestres nessa caminhada, com especial carinho ao professor Prof. Dr. Lorieri e ao Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, que me honra com sua presença na banca; do Prof. Dr. Carlos Bauer, por me acolher em suas disciplinas em outra linha de pesquisa; das Profas. Dras. Rosemary Roggero e Cristina Miyuki, bem como do Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto, por, generosamente, contribuir com o presente estudo e fazer parte da banca de avaliação.

Aos COLEGAS DOUTORANDOS E MESTRANDOS, com os quais compartilhei, socializei e cresci junto nesse percurso do conhecimento: Angela Infante, Angela Bernardes, Carlos Cardozo, Fernanda Caline, Valéria Jabur Maluf Mavuchian Lourenço, Cris Bandeira, Lilian Soares, Adriana Medeiros Sales de Azevedo; à Nadia Rockenback, pela parceria em vários momentos (especialmente, na escrita dos artigos) e por nos tornarmos amigas em diferentes ocasiões.

Aos PROFESSORES READAPTADOS anônimos, que, generosamente, se voluntariaram e contribuíram para avanços na compreensão da temática.

Ao COMPANHEIRO efetivo e permanente nesta jornada, Marcelo Teixeira de Carvalho, sem o qual não teria chegado até aqui: companhia e apoio com as tarefas de casa, conforto no desespero e cansaço (foram muitos), ombro amigo na tristeza, ânimo na desesperança, paciência e resiliência na solidão.

À FAMÍLIA, na pessoa de minha mãe, que mesmo com todas as limitações por consequência dos problemas de saúde, esteve sempre junto quando precisei e sempre compreendeu minhas ausências; ao meu querido e amado pai que nos deixou em 2019, durante o processo desta pesquisa, o principal incentivador para que eu sempre estudasse dos anos iniciais até à graduação e, mesmo sem entender muito bem por que continuar após a faculdade, nunca teve uma fala ou atitude de desincentivo. Obrigada, pai. Minha eterna gratidão! Aos meus

irmãos que preencheram lacunas em vários momentos, principalmente, em relação às necessidades de atendimento à minha mãe e pela parceria nas divisões das tarefas familiares.

Aos PARENTES, que compreenderam minhas ausências em reuniões, encontros e festas.

Às GESTORAS das instituições nas quais trabalhei como professora durante esse tempo, na educação infantil e no período noturno, com a Educação de Jovens e Adultos.

Aos ALUNOS, em especial, aos da Educação de Jovens e Adultos, por compreenderem, me incentivarem e não desistirem.

Aos COLEGAS DE TRABALHO, professora Kátia Milena Koszt e professor Marcel Santos, cuja disponibilidade em me substituir, quando não conseguia chegar no horário, garantiu que os alunos não tivessem perdas na aprendizagem. Foi um trabalho de planejamento e execução possível devido ao companheirismo desses dois. Obrigada!

Aos AMIGOS que estão sempre juntos para o que for, em todos os momentos tristes, alegres, fáceis, difíceis e, principalmente, no apoio aos estudos: Maria Eliane Faria, Edna Maria Francisca de Almeida, Edlaine Aragon e Moacir Castro.

Ao REVISOR Carlos Coelho, que fez a revisão de parte do texto.

Saliento que, apesar de o processo de pesquisa se constituir, em muitos momentos, solilóquios e solitários, o caminho só foi possível com o auxílio, ajuda, generosidade e solidariedade de muitos.

RESUMO

As situações vivenciadas no processo de readaptação de professores da educação básica na rede de ensino público estadual de São Paulo atingem suas subjetividades, expressas nos modos de ser e estar no mundo, ao ponto de resistirem à condição de readaptados, mesmo sabendo que conseguem realizar outras atividades inerentes ao campo da educação escolar. Nesse sentido, as ações integrantes de políticas públicas desenvolvidas nesse processo de readaptação funcional constituem o objeto desta pesquisa. Objetiva compreender como elas afetam os docentes em processo de readaptação e, especificamente: 1) identificar quais ações a rede estadual de ensino desenvolve no processo de readaptação funcional de seus professores; 2) conhecer as vivências e expectativas de docentes que estão readaptados; 3) analisar e relacionar as ações desenvolvidas com as vivências dos participantes da pesquisa. Parte da hipótese de que essas ações não atendem às especificidades dos professores em readaptação funcional porque são isoladas, fragmentadas e não consideram o sujeito/professor. Com abordagem metodológica de investigação qualitativa, emprega as técnicas de entrevista e levantamento documental. Os complexos imaginários, a compreensão complexa, o *imprinting* cultural e ecologia da ação são os princípios do pensamento complexo em Edgar Morin que constituem o referencial teórico. Obteve como resultados: as ações durante o processo de readaptação funcional estão ligadas à garantia do direito e distantes de políticas públicas educacionais voltadas especificamente para esse público profissional; os departamentos responsáveis têm informações desconstruídas e não sistematizadas; a Resolução SE 74, de 2017, é a única normativa relacionada à política pública para esse segmento, mas não está implantada; a fragmentação burocrática adotada pela gestão de modelo gerencialista, a demora na condução do processo, a visão da perícia médica, as posturas autoritárias dos gestores, as deficiências do atendimento médico e de saúde formam uma marca matricial na cultura educacional, um *imprinting*, de preconceito e estigma sobre os professores readaptados; os entrevistados realizam um movimento de resistência e fazem a ecologia da ação ao reencontrar-se na nova função. O estudo aponta que é possível o Estado propor e implantar ações que atendam às especificidades desse grupo de profissionais a partir de uma compreensão complexa que considere as condições objetivas e subjetivas de ser professor readaptado na rede de ensino estadual paulista.

Palavras-chave: Readaptação. Professores. São Paulo. Compreensão. Complexidade.

ABSTRACT

The situations experienced in the readaptation process by basic education teachers in the public school system of the state of São Paulo affect their subjectivities, expressed in the ways of being and being in the world, to the point of resisting the condition of being readapted, even knowing that they can perform other activities inherent to the field of school education. In this sense, the actions that are part of public policies developed in this functional readaptation process constitute the object of this research. It aims to understand how they affect teachers in the readaptation process and, specifically, 1) identify which actions the state education network develops in the process of functional readaptation of its teachers; 2) know the experiences and expectations of teachers who are readapted; 3) analyze and relate the actions developed with the experiences of the research participants. The hypothesis is that these actions do not meet the specificities of the teachers in functional readaptation because they are isolated, fragmented and do not consider the subject/teacher. The qualitative research methodological approach employs the techniques of interview and documental survey. The imaginary complexes, complex understanding, cultural imprinting and ecology of action are the principles of complex thinking in Edgar Morin, which constitute the theoretical framework. Obtained as results: the actions during the functional readaptation process are linked to the guarantee of the right and far from educational public policies aimed specifically at this professional public; the responsible departments have mismatched and non-systematized information; Resolution SE 74 of 2017 is the only normative related to public policy for this segment, but it is not implemented; the bureaucratic fragmentation adopted by the managerialist model management, the delay in conducting the process, the vision of the medical expertise, the authoritarian postures of managers, the deficiencies of medical and health care constitute a matrix mark in the educational culture, an imprinting, of prejudice and stigma about readapted teachers; the interviewees perform a movement of resistance and make the ecology of action when finding themselves in the new function. The study points out that it is possible for the state to propose and implement actions that meet the specificities of this group of professionals based on a complex understanding that considers the objective and subjective conditions of being a readapted teacher in the São Paulo state education system.

Keywords: Readaptation. Teachers. São Paulo. Understanding. Complexity.

RESUMEN

Las situaciones vividas en el proceso de readaptación de los maestros de educación básica en el sistema escolar público del estado de São Paulo afectan sus subjetividades, expresadas en los modos de ser y estar en el mundo, hasta el punto de resistirse a la condición de readaptados, aun sabiendo que pueden realizar otras actividades inherentes al campo de la educación escolar. En este sentido, las acciones que forman parte de las políticas públicas desarrolladas en este proceso de readaptación funcional son objeto de esta investigación. Su objetivo es entender cómo afectan a los maestros en el proceso de readaptación y, específicamente, 1) identificar qué acciones desarrolla la red estatal de educación en el proceso de readaptación funcional de sus maestros; 2) conocer las experiencias y expectativas de los maestros readaptados; 3) analizar y relacionar las acciones desarrolladas con las experiencias de los participantes en la investigación. Parte de la hipótesis de que estas acciones no responden a las especificidades de los maestros en la readaptación funcional porque son aisladas, fragmentadas y no consideran al sujeto/maestro. Con el enfoque metodológico de la investigación cualitativa se emplean las técnicas de entrevista y encuesta documental. Los complejos imaginarios, la comprensión compleja, la *imprinting* cultural y la ecología de la acción son los principios del pensamiento complejo en Edgar Morin que constituyen el marco teórico. Obtenido como resultado: las acciones durante el proceso de readaptación funcional están vinculadas a la garantía del derecho y distantes de las políticas públicas educativas dirigidas específicamente a este público profesional; las dependencias responsables tienen información desajustada y no sistematizada; la Resolución SE 74 de 2017 es la única normativa relacionada con la política pública para este segmento, pero no se implementa; la fragmentación burocrática adoptada por la gestión del modelo gerencialista, la demora en la conducción del proceso, la visión de la pericia médica, las actitudes autoritarias de los gerentes, las deficiencias de la atención médica y sanitaria constituyen una marca matriz en la cultura educativa, una *imprinting* de prejuicio y estigma sobre los docentes readaptados; los entrevistados realizan un movimiento de resistencia y realizan la ecología de la acción al encontrarse en la nueva función. El estudio señala que es posible que el Estado proponga e implemente acciones que atiendan a las especificidades de ese grupo de profesionales, para lo cual es necesaria una comprensión compleja que considere las condiciones objetivas y subjetivas de ser un maestro readaptado en la red educativa del estado de São Paulo.

Palabras clave: Readaptación. Maestros. São Paulo. Comprensión. Complejidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Semelhanças entre pesquisas	31
Gráfico 1 - Quantidade de publicações por ano	48
Gráfico 2 - Representação do número de pesquisas por níveis da pós-graduação	49
Gráfico 3 - Representação da quantidade de pesquisas por estados federativos.....	49
Gráfico 4 - Áreas acadêmicas que pesquisam professores readaptados.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de professores PEB I readaptados de 2008 a 2019.....	72
Tabela 2 - Quantidade aproximada de professores readaptados por ano.....	73
Tabela 3 - Quantidade de pareceres de Readaptação de PEB I de 2014 a 2019	74

LISTA DE ABREVIATURAS

ALESP - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ASPRES - Associação dos Professores Readaptados do Estado de São Paulo
ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAAS - Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPEA - Centro de Planejamento, Estudos e Análises
CEQV - Centro de Qualidade de Vida
CEREST - Centros Estaduais e Regionais de Referência à Saúde do Trabalhador
CGRH - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CID 10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DEPLAN - Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos
DMSCE - Departamento Médico do Serviço Civil do Estado
DOE - Diário Oficial do Estado
DPME - Departamento de Perícias Médicas
GOE - Gerente de Organização Escolar
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IAMSPE - Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
ILCAE - Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais
LAI - Lei de Acesso à Informação
LC - Lei Complementar
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LER - Lesão por Esforço Repetitivo
LILACS - Literatura Latino-Americana e Caribe em Ciências da Saúde
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMS - Organização Mundial da Saúde

PEB - Professor de Educação Básica
PIT - Projeção-Identificação-Transferência
PNST – Política Nacional de Saúde do Trabalhador
PST - Programa Saúde do Trabalhador
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QAE - Quadro de Apoio Escolar
QM - Quadro do Magistério
QSE - Quadro da Secretaria da Educação
RENAST - Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SE - Secretaria da Educação
SEDUC - Secretaria da Educação
SIC - Serviço de Informações ao Cidadão
SPG - Secretaria de Planejamento e Gestão
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNINOVE - Universidade Nove de Julho
UNISO - Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 SER PROFESSOR E O ADOECIMENTO	19
1.2 A READAPTAÇÃO DE PROFESSORES: UM PANORAMA.....	28
1.3 O ADOECIMENTO E A READAPTAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PÚBLICO PAULISTA	32
1.4 METODOLOGIA.....	37
1.5 REFERENCIAL TEÓRICO	38
2 CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS PARA O OBJETO DA PESQUISA	49
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÃO E O PROCESSO DE READAPTAÇÃO: O CONTEXTO	56
2.2 SITUANDO O OBJETO DA PESQUISA	63
3 O PERCURSO METODOLÓGICO E OS RESULTADOS: INTERSECÇÃO	70
3.1 OS ÓRGÃOS ESTATAIS: FONTES DE PESQUISA	70
3.2 LEVANTAMENTO DE DADOS ESTATÍSTICOS	73
3.4 AS INFORMAÇÕES OBTIDAS: UMA BREVE DISCUSSÃO	80
3.4 O ACESSO AOS PROFESSORES READAPTADOS.....	81
3.5 PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	85
3.6 ENTREVISTA: A PERSPECTIVA DO SUJEITO.....	86
4 ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS	90
4.1 ATRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES AO PROFESSOR READAPTADO: O ESTADO DOMINADOR E A AUTONOMIA DO SUJEITO	91
4.2 A PERÍCIA MÉDICA: O MÉDICO E O MONSTRO	95
4.3 ECOLOGIA DA AÇÃO: SUBJETIVIDADES QUE SUPERAM O <i>IMPRINTING</i> ...	101
4.3.1 O IAMSPE e o atendimento à saúde do professor: marcas do descaso	101
4.3.2 A judicialização no processo de readaptação: uma luta constante	103
4.3.3 O tempo da readaptação: o tempo cronológico e o tempo dos sujeitos	104

4.3.4 Professor readaptado ou a adaptar-se à readaptação?	111
4.4 ECOLOGIA DA AÇÃO POLÍTICA: É POSSÍVEL?	113
5 CONSIDERAÇÕES	119
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – Entrevistas	137
Professora 1	137
Professora 2	142
Professora 3	148
Professora 4	150
Professora 5	155
Professor 6	158
APÊNDICE B – TCLE	162
APÊNDICE C – Resolução SE 74, de 27 de dezembro de 2017	165

1 INTRODUÇÃO

Quaisquer que sejam as distinções que se possam fazer para caracterizar as várias formas de trabalhos científicos, é preciso afirmar preliminarmente que todos eles têm em comum a necessária procedência de um trabalho de pesquisa e de reflexão que seja pessoal, autônomo, criativo e rigoroso. (SEVERINO, 2019, p. 228).

Faço uma breve apresentação para estabelecer a relação entre a escolha do tema desta pesquisa com vivências na minha formação pessoal, educacional e como pesquisadora. Com atuais vinte e dois anos de experiência na educação, em nove deles exerci, concomitantemente, a docência em sala de aula e a função de formadora de professores da educação básica, bem como tive a oportunidade de me envolver em atividades de planejamento estratégico na rede de ensino municipal na qual atuava. Ao fazer uma autorreflexão sobre meu percurso, compreendo que tanto as experiências profissionais, acadêmicas e formação profissional, como as diversas e diferentes vivências que fazem parte da minha formação humana, entusiasmaram-me a percorrer a temática da readaptação funcional docente em busca da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Formação humana defendida por Severino (2017, p. 134) como “[...] um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracteriza por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade”. Nesse sentido, essa formação compreende toda a extensão de experiências e vivências no seio de diferentes grupos sociais, a começar pela família, que influenciaram diretamente a constituição de minha subjetividade, o funcionamento do meu ser interno, o meu desenvolvimento pessoal, que contém em mim vivências passadas, estejam elas claras ou obscuras na consciência, de maneira que prepondera a forma, o jeito de ser, de ver e de estar no mundo, meu eu singular distinto do outro.

Sou a primeira de gerações paterna e materna a acessar e terminar um curso de formação superior, oportunizada pela situação socioeconômica e o desenvolvimento do país, que ofereceram as condições para cursar Pedagogia em uma universidade filantrópica (Universidade de Sorocaba – UNISO) com bolsa de estudo. Durante os quatro anos do curso, as reflexões sobre a educação se pautaram em Paulo Freire e conduziram a pensar e atuar considerando a leitura de mundo, o pensamento crítico e a necessidade de uma pedagogia histórico-crítica, ideias que me acompanharam nas práticas em sala de aula com crianças e adultos em período de alfabetização. Em virtude dessa perspectiva, desenvolvi trabalhos

diferenciados, especialmente com alunos considerados com “dificuldades de aprendizagem”, que despertaram a atenção de diretores de escola. Surgiram convites para assumir coordenação pedagógica de algumas unidades escolares e, posteriormente, a formação de professores alfabetizadores. Era um período no qual a educação escolar passava por processo de mudanças das abordagens na formação continuada de diretores de escola e um discurso advindo das empresas acerca de habilidades e técnicas no gerenciamento administrativo e de pessoal. Assim, esses profissionais passaram a ser identificados como gestores escolares e suas práticas de gestão instituíram metas nos planejamentos, bem como adotaram ferramentas avaliativas internas e externas: para avaliar professores, instituíram fichas com critérios relativos às práticas docentes e notas numéricas utilizadas para progressão e promoção na carreira; para os alunos, as avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a Prova Brasil, e o Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), que constituíam, respectivamente, índices numéricos de aprendizagem nacional e estadual.

Assumi as atividades de formação de professores sob um contexto municipal conturbado político e pedagogicamente, no qual as primeiras vivências com os docentes da rede foram angustiantes e preocupantes. Iniciei nos últimos meses do ano de 2009 com uma proposta de apresentação da equipe e planejamento para o ano seguinte. No entanto, contrariamente à receptividade, abertura e participação que eu esperava encontrar, deparei-me com docentes emocionalmente abalados e outros com comportamentos agressivos em relação a nós que, naquele momento, representávamos a administração pública. As atividades desenvolvidas oportunizaram aos professores expressar suas impressões sobre o que vivenciaram no ano escolar, as expectativas e as ideias para ações futuras. Ocorreram muitos desabafos, em especial, revoltas em relação à avaliação realizada pela direção escolar, abusos e excessos por parte das gestões escolares, que os deixaram emocionalmente abalados. Nos anos seguintes, enquanto visitava as escolas para acompanhamento pedagógico, percebi um número crescente de professores afastados com problemas de saúde, a maioria¹, com diagnósticos de algum transtorno mental e comportamental, o que provocou e incentivou a necessidade de pesquisar.

Os resultados da pesquisa no mestrado, defendida no ano de 2017, evidenciaram elementos no ambiente escolar e subjetivos, inerentes ao sujeito que adoce, que contribuem

¹ Não era possível (e ainda não o é) quantificar esses professores, pois os dados da medicina do trabalho não estavam disponíveis. Em 2015, ao fazer um levantamento junto ao Departamento de Recursos Humanos desse município, por meio de informações que a assessora responsável tinha em planilhas de Excel, observou-se que cerca de 10% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e 15% dos professores dos anos finais estavam afastados pela medicina do trabalho, em período de cinco meses daquele ano, visto que não são números fixos, pois, diariamente, chegavam papéis de afastamentos e, também, de retornos ao trabalho.

para o adoecimento mental de docentes. O adoecimento acontece em um processo no qual o antes e depois do diagnóstico e o consequente afastamento das atividades da sala de aula promovem marcas que, muitas vezes, o próprio sujeito não percebe, pois os fatores do ambiente de trabalho – no caso, o escolar – influenciam diretamente o seu modo de ser e estar no mundo e na profissão, de forma consciente e inconsciente. Isso porque

Não bastam a integridade física, biológica, o bom funcionamento orgânico, as forças instintivas para uma adequada condução da vida humana. Sem a vivência subjetiva continuamos como qualquer outro ser vivo puramente natural, regido por leis pré-determinadas, vale dizer, sem possibilidades de escolhas, sem flexibilidade no comportamento. (SEVERINO, 2002, p. 185).

Os professores entrevistados no estudo apresentaram sintomas físicos e/ou biológicos antes do diagnóstico de uma doença psíquica e corrobora a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001), ao definir que os transtornos mentais e comportamentais são resultados da combinação de fatores biológicos, sociais e psíquicos. Os resultados apontaram que o processo pós-diagnóstico, na readaptação funcional, leva professores a se sentirem menosprezados, inúteis na profissão e a não quererem a condição de readaptados que, com a saúde comprometida, impossibilita-os retornar à função docente; indicaram, também, a existência do sentimento de fracasso na profissão, porque não deram conta da sala de aula; além disso, o receio e o medo frente ao julgamento dos colegas de trabalho (professores) e gestão escolar.

Durante e posterior à defesa desse estudo, apresentei-o em alguns congressos, encontros e seminários. Dentre estes, em um evento aberto para docentes e outros profissionais interessados na reflexão sobre a situação do adoecimento. Os resultados causaram incômodos visíveis em gestores escolares ao passo que professores demonstraram sua identificação com cabeças balançando em sinal de confirmação durante a fala sobre as implicações no retorno ao trabalho em função readaptada. No momento aberto para perguntas, algumas professoras se manifestaram e relataram que, após afastadas por algum tempo do trabalho, mesmo por problemas diferentes dos de ordem psicológica, sentiram-se julgadas por colegas quando retornaram. Um dos ouvintes me pediu para falar um pouco mais sobre as influências da gestão e das atitudes de colegas no ambiente de trabalho no processo de adoecimento, conforme apontadas pela pesquisa. Ao final do encontro, em conversa com essa pessoa, que se identificou como médico atuante em perícias na medicina do trabalho na rede privada e que, também, atendia docentes readaptados de escolas públicas, contou que sua pergunta surgiu em função de que ele e um grupo de médicos do qual participa percebem que os pacientes apresentam um quadro de piora, mesmo em continuidade ao tratamento, após a readaptação em ambiente

escolar; além disso, pelos relatos de seus pacientes, identifica que algo acontece no local de trabalho na relação com diretores de escola. Segundo ele, quando indica a readaptação funcional, sua expectativa é de que os professores tenham melhoras significativas, mas isto não ocorre.

Tempos depois, em reunião com assessores e representantes da supervisão de ensino da secretaria de educação de uma rede municipal, indaguei a respeito dos professores² readaptados e ações para melhor inserção no contexto escolar e/ou educacional. Houve um silêncio inicial interrompido por uma das chefes, cuja opinião foi endossada por balbucios, olhares e acenos de cabeça dos demais: “[...] muitos inventam doenças para ficar readaptados. Não há necessidade e seria perda de tempo pensar em ações [...]” (informação verbal). No momento, sem espaço para discutir, pois, logo mudou-se o assunto, insisti com a necessidade de pensá-lo, haja vistas o número elevado de professores adoecendo naquela rede (cerca de 10 a 15%) e que, quando readaptados, precisariam de aparato legal, de direcionamento sobre suas novas atividades, acolhimento no espaço para onde retornavam. Entretanto, para aquele grupo, isso não era um ponto importante: “[...] cada escola lida com seus readaptados [...]” (informação verbal), disse uma das supervisoras. Daquela ocasião em diante, foi uma pauta considerada desnecessária frente a tantas demandas educacionais no município, como a falta de vagas para a educação infantil de zero a três anos e o número de professores insuficientes para assumir tantas turmas livres sem docentes. A sensação de impotência me tomou sem argumentações suficientes para reverter a situação.

Essas experiências relatadas associadas às análises das investigações durante o mestrado geraram em mim inquietações que conduziram à continuidade da pesquisa no doutorado, mesmo que o interesse pelo tema se apresente delicado, porque toca as subjetividades de profissionais dedicados e compromissados com o ensinar, com o ser professor e com o ser gestor. Nesse sentido, interessa entender o que ocorre quando os professores afastados retornam ao trabalho em situação de readaptação funcional que gera receio, medo, resistência, mesmo a pessoa sabendo que está doente e limitada para a função docente em sala de aula; se isso acontece também com professores readaptados por doenças físicas ou da voz; que ações são desenvolvidas para esse público profissional e como elas influenciam nos modos de ser. Ao apresentar o projeto de pesquisa no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), a existência (ou não) de ações e/ou

² Para melhor fruição na leitura, a redação opta por utilizar as palavras professor e professores para indicar que se trata de ambos os gêneros: professor e professora. Assim, também, ocorre com readaptados e readaptadas.

políticas públicas voltadas para o professor readaptado no município no qual atuava era o meu objeto de estudo. Após o acesso ao Programa e com o aprofundamento nos estudos sobre o tema, com o intuito de melhor delinear esse objeto, um aspecto que foi necessário rever foi o local e público: a rede municipal escolhida era também meu sítio de trabalho no qual tinha contato com um grande número de docentes durante o exercício na função de formadora de professores, por isso, houve indicação para a mudança do público da pesquisa. Devido ao município em questão estar submetido a orientações distritais do governo estadual paulista, portanto, sob influência de suas políticas públicas, as ações promovidas para professores em situação de readaptação na rede estadual de ensino de São Paulo consolidaram o objeto deste estudo.

A necessidade do protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de readaptação está imbricada nesta investigação, por considerar fundamental a participação e o olhar dos professores que vivenciam a readaptação funcional, imbricação que corrobora o entendimento do sentido da pesquisa, destacado por Severino (2019), na qual exige o envolvimento do pesquisador que torna o objetivo do estudo parte de sua vida, pois a escolha da problemática deve ser vivenciada e dizer-lhe respeito, não no aspecto puramente sentimental, mas tendo em vista a relevância no universo do qual faz parte; ressalta o caráter pessoal, com uma dimensão social, que atribui também um sentido político, portanto, a inexistência de neutralidade ao dimensionar a temática e o objeto. Desta feita, há o imperativo de que o investigador se indague, criticamente, que papel desenvolve nas tramas políticas da realidade, o que pretende no mundo dos homens. Com esse comprometimento, sem desconsiderar todo o contexto capitalista de exploração do trabalho que afeta a educação, porém, sem aprofundar essa abordagem, a seguir, apresento a perspectiva do envolvimento subjetivo presente nas características do ser professor e a relação com o adoecimento e, conseqüentemente, a readaptação funcional. Em seguida, um panorama da situação do professor readaptado apresentado a partir dos resultados de diferentes pesquisas acadêmicas.

1.1 SER PROFESSOR E O ADOECIMENTO

A função de professor passa por constantes transformações, influenciada pelo momento histórico e social no qual se insere; conquistou o *status* de profissão após um longo processo tanto no Brasil como em outros países, submetida às dinâmicas das relações trabalhistas da lógica capitalista da sociedade. Contudo, ao considerar o ponto de vista dos estudos das relações

de trabalho, é uma profissão que mantém características peculiares, envolve a subjetividade do profissional (assim como em todo trabalho humano), mas tem o cuidado como processo inerente às suas atividades, que demandam vínculos e energias afetivos que não podem ser mensurados ou reapropriados pelo professor como forma de visualizar o produto do seu trabalho, nesse caso, o aluno. Esse envolvimento subjetivo no fazer da profissão pode desencadear relações prejudiciais à saúde.

Nos dias atuais, cabe retomar a discussão acerca do conceito de saúde definido pela OMS (1946) em seu documento de constituição: “A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade.”. Sobre essa definição, Segre e Ferraz (1997) a consideram ultrapassada, porque ainda fazem destaque entre o físico, o mental e o social, demonstrando seu caráter positivista. Essa dicotomia vem sendo questionada pela psicossomática, pois desconsidera as influências do psíquico. Contudo, com os estudos da psicanálise, até o termo psicossomático também é superado, pois “percebe-se a inexistência de uma clivagem entre mente e soma, sendo o social também inter-agente, de forma nem sempre muito clara, com os dois aspectos mencionados.” (SEGRE; FERRAZ, 1997, p. 540). Discutem, ainda, que bem-estar é algo muito amplo para a complexidade inerente ao sujeito, que lida com a atuação das injunções sociais sobre si e as influências sobre sua vida afetiva e está, suficientemente, entendido que diversas doenças guardam vínculos profundos com os estados afetivos. Na relação com o trabalho, apontam:

No que diz respeito especificamente ao impacto da natureza do trabalho na sociedade contemporânea sobre o sujeito, Déjours (1980) tem nos trazido grandes contribuições, analisando as formas de organização do trabalho que impedem o trabalhador de manter seu funcionamento mental pleno, tendo assim de lançar mão de um processo de repressão da vida fantasmática que o induz a responder à excitação através da somatização. (SEGRE; FERRAZ, 1997, p. 540)

No Brasil, a partir da instituição de uma Política Nacional de Saúde do Trabalhador (PNST), se inicia um processo de determinação sobre atendimentos a trabalhadores na rede do Sistema Único de Saúde (SUS). Para melhor desenvolvê-los, foi publicado o que são as doenças do trabalho em um manual de procedimentos para o Serviços de Saúde, sendo a rede básica de saúde, a entrada, e os Centros Estaduais e Regionais de Referência à Saúde do Trabalhador (CEREST), o apoio. Esse documento esclarece que os condicionantes sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais são responsáveis pelas condições de vida e pelos fatores de risco ocupacionais (físicos, químicos, biológicos, mecânicos e aqueles decorrentes da organização laboral) nos processos de trabalho. Por isso, indica que as ações de saúde do trabalhador sejam

multiprofissional, interdisciplinar e intersetorial com o objetivo principal de promover mudanças nesses processos de maneira a contemplar a complexidade das relações de saúde-trabalho.

Nesse sentido, define quem são os trabalhadores e sua função nas ações:

Os trabalhadores, individual e coletivamente nas organizações, são considerados sujeitos e partícipes das ações de saúde, que incluem: o estudo das condições de trabalho, a identificação de mecanismos de intervenção técnica para sua melhoria e adequação e o controle dos serviços de saúde prestados. Na condição de prática social, as ações de saúde do trabalhador apresentam dimensões sociais, políticas e técnicas indissociáveis. (BRASIL, 2001, p. 17)

Além disso, pontua que as ações no campo da saúde do trabalho devem estar articuladas e integradas com as de saúde ambiental, “[...] uma vez que os riscos gerados nos processos produtivos podem afetar, também, o meio ambiente e a população em geral.” (BRASIL, 2001, p. 17). Para fazer a diferenciação, define o campo de atuação:

A Saúde do Trabalhador constitui uma área da Saúde Pública que tem como objeto de estudo e intervenção as relações entre o trabalho e a saúde. Tem como objetivos a promoção e a proteção da saúde do trabalhador, por meio do desenvolvimento de ações de vigilância dos riscos presentes nos ambientes e condições de trabalho, dos agravos à saúde do trabalhador e a organização e prestação da assistência aos trabalhadores, compreendendo procedimentos de diagnóstico, tratamento e reabilitação de forma integrada, no SUS. (BRASIL, 2001, p. 17).

Também define quem são os trabalhadores:

Nessa concepção, trabalhadores são todos os homens e mulheres que exercem atividades para sustento próprio e/ou de seus dependentes, qualquer que seja sua forma de inserção no mercado de trabalho, nos setores formais ou informais da economia. Estão incluídos nesse grupo os indivíduos que trabalharam ou trabalham como empregados assalariados, trabalhadores domésticos, trabalhadores avulsos, trabalhadores agrícolas, autônomos, servidores públicos, trabalhadores cooperativados e empregadores – particularmente, os proprietários de micro e pequenas unidades de produção [...] aqueles que exercem atividades não remuneradas – habitualmente, em ajuda a membro da unidade domiciliar que tem uma atividade econômica, os aprendizes e estagiários e aqueles temporária ou definitivamente afastados do mercado de trabalho por doença, aposentadoria ou desemprego. (BRASIL, 2001, p. 17).

Do ponto de vista da saúde do trabalho, os trabalhadores e trabalhadoras nesse país têm especificidades diversas, diferentes e específicas, mas com o direito garantido no atendimento no SUS. Incluem, portanto, professores e os professores readaptados na profissão, haja vistas que:

[...] as relações entre trabalho e saúde do trabalhador conformam um mosaico, coexistindo múltiplas situações de trabalho caracterizadas por diferentes

estágios de incorporação tecnológica, diferentes formas de organização e gestão, relações e formas de contrato de trabalho, que se refletem sobre o viver, o adoecer e o morrer dos trabalhadores. (BRASIL, 2001, p. 19).

Na língua portuguesa, os significados da palavra professor são: professar uma crença, uma religião; aquele que ensina, ministra aulas em escola, colégio, universidade, curso ou, particularmente, mestre. Lajonquière (2011, p. 117, grifo do autor), na visão psicanalítica, diz que “Todo professor deve professar – confessar, ensinar, preconizar, apregoar, propagar, fazer votos, prometer, ter afeição, amizade, conforme reza o Aurélio – e, para tanto, deve se lançar à *fala*, à palavra”. O professar remete ao fazer por amor, por vocação e/ou por missão, confundido muitas vezes pela necessidade do vínculo afetivo oriundo da origem da profissão no campo da educação: “A palavra educação provém do latim *educatio* que, além de instrução, também significa ação de criar, alimentar, alimentação, criação. Educador vem de *educator*: aquele que cria, pai, que faz as vezes do pai” (CODÓ; GAZZOTTI, 1999, p. 48).

Xavier (2015, p. 830) fez um levantamento de pesquisas e relatórios educacionais elaborados sobre a profissão docente no Brasil e em literatura estrangeira e demonstra que “As concepções que comumente se difundem sobre a função da escola e o papel do professor, em geral, aparecem associadas a duas noções recorrentes: a noção de que a educação escolar encontra-se em crise e a convicção de que é preciso promover uma mudança”.

Isso pode ser observado, também, na justificativa do estudo realizado acerca da perda e recuperação do prestígio docente na América Latina:

Los docentes de nuestra región necesitan transformarse para generar esos aprendizajes y habilidades en sus alumnos. El libro *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* muestra que esto se debe en parte al hecho de que hoy en día la profesión ha perdido prestigio y muchos de quienes la escogen no lo hacen por mérito o vocación sino porque es relativamente fácil ingresar a estudiar Educación. (LEVY, 2018, p. XIV).

A movimentação para que a função/ocupação fosse reconhecida como profissão ocorreu em várias partes do mundo, mas quando comparada a outras categorias laborativas, pode-se asseverar que houve demora no reconhecimento da docência como profissão. Uma das explicações, segundo Monteiro (2015, p. 11, grifo do autor) está na “[...] distinção anglo-saxônica entre *profession* e *occupation* [...]” que origina a Sociologia das Profissões. Esses dois termos traduzidos para o português, profissão e ocupação, carregam diferenças significativas para a valorização em

sociedades capitalistas³: “O termo ‘ocupação’ designa toda atividade, função ou emprego que é a principal fonte dos meios de vida de alguém; o termo ‘profissão’, distingue uma ocupação mais ou menos especializada, bem remunerada e prestigiada.” (MONTEIRO, 2015, p. 12).

No Brasil, Stockmann (2018) aborda que, à medida que o Estado assume a organização dos sistemas escolares, o processo de profissionalização docente se consolida, com início a partir da expulsão dos jesuítas e participação ativa dos professores:

É bom notar que os professores são os agentes históricos de mobilização cujas ações visaram, em muitos momentos, a transformação da visão predominante sobre seu papel na sociedade. Em outras palavras, foi graças à resistência e protagonismo desses atores sociais que sua função passaria a ser concebida como importante para o desenvolvimento social e cultural, além da concepção, por parte da sociedade, da educação como direito social. (STOCKMANN, 2018, p. 108-109).

Em outra perspectiva, Libâneo (2011) faz uma série de discussões e reflexões sobre o papel a ser desempenhado por professores na sociedade (pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ou modernidade tardia) frente às mudanças ocorridas nas esferas econômica e política, no campo da ética e, conseqüentemente, na vida cotidiana. Em sua visão, são transformações que afetam diretamente a área educacional, provoca o temor de perder o emprego em muitos docentes e, em outros, o pavor quando pressionados a lidar com equipamentos eletrônicos. Nesse sentido, reflete sobre a importância do desenvolvimento de novas atitudes por parte dos professores e elege dez perspectivas, dentre elas, não necessariamente, seguindo uma ordem hierárquica, mas no conjunto, a nona é “Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva” (LIBÂNEO, 2011, p. 44).

Para explicar melhor, Zemelman (1994⁴ *apud* LIBÂNEO, 2011, p. 45) “[...] aponta pistas para o enfoque da questão dimensão científica/dimensão afetiva ao recomendar, na formação do ser humano, a articulação entre a dimensão estritamente cognitiva, suscetível de uma linguagem analítica, inclusive formal, com a dimensão gnosiológica”.

As exigências das novas tecnologias e por mudanças de posturas provocam conseqüências, como a intensificação do trabalho docente. Segundo Fidalgo e Fidalgo (2015, p. 95),

[...] necessita-se investigar como a lógica produtivista, aliada à disseminação das tecnologias digitais, tem reforçado o processo de individualização das

³ Na sociedade capitalista, por valorização se entende que o valor de uma profissão é atribuído pelo capital, pela remuneração.

⁴ ZEMELMAN, Hugo. El actual momento histórico y sus desafíos. **Cadernos Anped** (16ª Reunião Anual da Anped), Belo Horizonte, n. 6, p. 7-28, out. 1994.

relações sociais e laborais, requerendo mudanças sobre a objetividade dos processos de trabalho e de formação e, por conseguinte, sobre a subjetividade dos profissionais da educação.

Essa ideia vem ao encontro da compreensão de que a docência é um trabalho. Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999), todo estudioso do trabalho aprende, primeiramente, que se deve perguntar sobre o produto, pois, ao entendê-lo, entende-se muito do trabalhador. Este, trabalhador, humano, histórico, torna-se identificado e reconhecido pelo produto: “[...] o trabalho pereniza o gesto do trabalhador, imortaliza o trabalho” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 45).

Desse ponto de vista, Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 45) apresentam o seguinte esquema para demonstrar a especificidade do trabalho do professor em relação aos demais: “Modificar a natureza > modificar a si mesmo > produto > modificar o outro. Para o educador a relação é direta: Modificar a si mesmo > modificar o outro”.

Um diferencial nesse contexto é a historicidade, porquanto, em outros trabalhos, o fator histórico, inerente ao ser humano, permite que o trabalhador a todo momento recupere o gesto de sua realização ao olhar o produto (por exemplo, o marceneiro quando produz uma mesa, que mantém suas características imutáveis por um longo tempo). Com o professor, isso não ocorre. Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 46), “[...] ficará difícil recompor o trajeto. Raros e felizes são os momentos em que é possível reconhecer no aluno a marca específica do trabalho”. Abstratamente, pode-se pensar que o professor educou ou ajudou a educar o aluno, mas em um plano concreto, dificilmente se consegue dimensionar a potência deste sobre a transformação do aluno, uma vez que

O outro se transforma na mesma velocidade em que o professor o transformou. A historicidade imediata que anima o trabalho do professor o deixa impossibilitado de se refletir imediatamente, a ausência de um produto, apesar da relação mesma, o condena à relação. Depende, para se reconhecer, que o outro o reconheça. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 46).

Para o professor, a dimensão histórica está imediatamente à sua frente: “Depois de cada aula é outro, são outros seus alunos, é outro o planeta em que vive” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 45). Ideia pertinente à definição de aula de Severino e Severino (2012, p. 17):

A aula pode ser definida como o momento didático-pedagógico privilegiado, por ocorrer nele, de modo intenso e sistematizado, um processo de interação entre o professor, os alunos e a cultura. Trata-se então de um momento de comunicação e de intercâmbio, de compartilhamento de informações, de ideias e reflexões.

O desenvolvimento da aula, as relações que se estabelecem, próximas e/ou distantes, ocorrem no envolvimento de seus atores: professor e aluno. Uma relação na qual estão envolvidos com todo o seu ser físico, psíquico, emocional. Por isso, uma característica da profissão professor é ter em suas atividades o próprio ser como instrumento de trabalho: “[...] os meios de trabalho são ele mesmo” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 47).

Ao fazer uma análise sobre a alienação⁵ que ocorre no processo de trabalho, na perspectiva marxista, Codo e Vasques-Menezes (1999) abordam no contexto das escolas públicas, com vários aspectos na discussão: em relação ao Estado, se considerado como um representante de classes, poder-se-ia dizer que a compra da força de trabalho do professor é intermediada por ele, portanto, “[...] a extração de mais-valia não é direta [...]” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 47); a relação dos docentes com o planejamento, a execução, os instrumentos de trabalho e com o produto (o aluno), embora haja prescrições externas, diferem das demais atividades laborativas para o lucro: a tomada de decisões e o ritmo imposto às suas atividades não escapam completamente do seu controle, porque têm o saber e o saber-fazer que estão em suas mãos e o seu produto é o outro. Produto este com inúmeras especificidades sobre o qual não reflete sua subjetividade, mas de outro ser humano.

Para Codo e Gazzotti (1999, p. 50), no ensinar e aprender, nos quais estão envolvidas as subjetividades do professor e a do aluno, a relação afetiva é obrigatória para se atingir os objetivos de aprendizagem. Diante dos aspectos como “Capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos por parte do professor, apoio extraclasse por parte dos pais e tantos outros [...] existe um que funciona como o grande catalisador: ‘a afetividade’”, Codo e Gazzotti (1999, p. 51) a definem como “[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza”, mas sua forma verbal usual é no sentido de influenciar. Assim, “Ao dizer que o ser humano age sobre o meio em que vive [...] ele dá sentido através da sua ação. Esta significação é a expressão da subjetividade do trabalhador, enquanto que a alteração física produzida no ambiente é a realidade objetiva”. (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 51). Postulam, ainda, que a tarefa do professor passou ilesa perante o taylor-fordismo que preconizou a expulsão da afetividade do mundo do trabalho

⁵ A alienação do processo de trabalho acontece na medida em que o capitalista o submete a seus próprios fins, a consecução do lucro. Trata-se do processo paulatino de expropriação do controle do trabalhador sobre o processo de trabalho. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 47).

nas fábricas, pois guarda uma herança que se aproxima de família e uma história marcada pela divisão entre público e privado.

Codo e Gazzotti (1999) indicam a necessidade de a afetividade ser mediada pelo cuidado, por ser uma relação de dupla transformação entre o homem (no sentido de ser humano que cuida) e o objeto (o aluno, o outro que recebe o cuidado). Se para atingir os objetivos, obrigatoriamente, deve haver a afetividade, na educação é mediada pelo cuidado, cujas atividades desenvolvidas demandam alto investimento de energia afetiva. Entretanto, nem sempre essa energia retorna integralmente ao seu ponto de partida (por ser atividade mediada); é um circuito que nunca se fecha, “[...] ou seja, a relação afetiva não se estabelece de forma a permitir que o trabalhador possa se reapropriar do seu trabalho” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 56). As condições de trabalho são determinantes, porque em ambientes afetivamente hostis tendem a potencializar possíveis dificuldades afetivas que o indivíduo venha a ter, o que pode causar grande desconforto para o sujeito e desencadear o sofrimento psíquico.

Impõe, também, uma tensão acerca do vínculo – vincular-se *versus* não se vincular –, sempre presente no trabalho. Pode ser menos ou mais intensa, a depender das possibilidades de vazão da afetividade, uma vez que algumas vias podem ser efetivas, ou não, para que o trabalhador possa manter o equilíbrio psíquico.

A dificuldade maior está quando esta tensão desenvolve proporções tais que cria um conflito que não pode mais ser resolvido pelo indivíduo, nas formas alternativas à sua disposição, ou seja, faltam-lhe outros modos saudáveis de dar vazão a esta energia afetiva e então o quadro de sofrimento se instaura. (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 57).

O quadro de sofrimento psíquico pode se expressar por mal-estares com desgaste emocional e, conforme resultados das pesquisas de Codo (1999), causar síndrome de *burnout*, motivo pelo qual muitos se afastam das atividades em sala de aula.

Entretanto, a afetividade é um componente da subjetividade no entendimento do pensamento complexo, pois “[...] incorpora a importância do tecido social na constituição do sujeito e inclui a cultura e a constituição biológica como elementos fundantes” (DIAS; PERUCHI, 2015, p. 30). É importante salientar que essa compreensão de subjetividade se dá no processo histórico, cujas origens do termo datam da Antiguidade, mas desperta maior interesse a partir do século XX. Segundo Dias e Peruchi (2015), a subjetividade tem aporte na filosofia. Aparece no mundo grego, como ideia de indivíduo, do eu como consciência de si e de orientação para um mundo exterior. Nos séculos XIV e XV, surge o sujeito psicológico no humanismo renascentista. Em período posterior, Descartes, no século XVIII, refere a si mesmo

como uma substância pensante que divide com as outras duas, ao dar um sentido divino e inato para o surgimento de suas ideias. No entanto, é com Kant “[...] que se efetivou a validação e o compartilhamento das verdades elaboradas por um sujeito cognoscente, histórico e passível de falibilidade” (DIAS; PERUCHI, 2015, p. 27).

Embora não tenha uma obra acabada sobre o tema, no século XX, é possível extrair das ideias de Marx a subjetividade como um elemento “[...] intrínseco aos processos humanos e não somente como um mero reflexo das determinações econômicas, por conseguinte, impróprio reduzi-la unilateralmente a um objetivismo” (DIAS; PERUCHI, 2015, p. 28). Ainda no século XX, “[...] surgem as postulações estruturadas no inconsciente que assujeitam o indivíduo aos desejos, delineiam as experiências subjetivas e constituem o sujeito a partir do outro, externo e social” (DIAS; PERUCHI, 2015, p. 28). No campo da psicologia, em meio a antagonismos e controvérsias entre teóricos da Gestalt e behavioristas tradicionais, desponta a teoria de Vygotsky, para quem as funções psicológicas superiores são fundadas no relacionamento humano, em que “[...] o indivíduo é constituído pelo outro em um contexto sócio-histórico-cultural particular, que a ser interiorizado estrutura sua personalidade, e a subjetividade se dá pela apropriação dos saberes historicamente construídos” (DIAS; PERUCHI, 2015, p. 29).

Como conclusão acerca da apreciação realizada nas publicações do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Dias e Peruchi (2015, p. 43) demonstraram “[...] a prevalência do modelo clássico de investigação, embora tenham-se verificado postulações e considerações aproximadas da complexidade, a grande maioria tende a um olhar fracionado e redutor”. No entanto, ao superar esse olhar fracionado e redutor, Dias (2008, p. 61) define a subjetividade “[...] como um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e o mundo externo do sujeito, facilita e dificulta o desenvolvimento e o crescimento pessoal, resgata o passado que interfere no agora do presente, prospecta o futuro, desvela e distingue o singular e o especial” e “[...] comporta a afetividade, fazendo-se na intersubjetividade, no contato e na proximidade interpessoal” (DIAS; PERUCHI, 2015, p. 42). Portanto, a compreensão de que não há como separar o sujeito e sua subjetividade da ação educativa que realiza – igualmente, não há separação desse sujeito do ser professor também nos processos de adoecimento e nas experiências vividas no processo de readaptação – será apresentada no próximo item.

1.2 A READAPTAÇÃO DE PROFESSORES: UM PANORAMA

As buscas iniciais por referências bibliográficas sobre o assunto demonstraram que as publicações em livros e artigos científicos sobre readaptação funcional docente estão relacionadas a dissertações e teses sobre a temática. Por isso, tanto o aprofundamento como o levantamento de literatura foram realizados nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Virtual em Saúde, plataforma de Literatura Latino-Americana e Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). A partir dessas pesquisas, realizadas em diversas regiões do país, pode-se ter um panorama dos principais motivos que causam a readaptação docente e como está a situação dos professores readaptados no sistema público de diferentes regiões do Brasil.

Dentre os estudos encontrados, Medeiros (2006) apresenta a prevalência de fatores relacionados à disfonia, associados às más condições de trabalho, à saúde geral e ao comprometimento profissional como motivo de readaptação. Aponta, ainda, o adoecimento vocal como um problema complexo que merece mais investigações para a compreensão e associação de fatores e, assim, subsidiar melhorias nas condições do ambiente e organização do trabalho docente. O que se sabe, segundo Vianelo (2006), é que professores realizam ajustes vocais específicos em sala de aula no uso da voz falada e cantada, o que indica a necessidade de ações nas áreas de saúde pública, igualmente em fonoaudiologia, visto o agravamento e a necessidade de se ter ações voltadas aos cuidados da voz, cujos problemas são, também, motivos dos afastamentos da sala de aula e readaptação de professores.

Outros fatores apontados por Silva (2015) são o nível de desgaste e estresse na atividade docente, bem como os diagnósticos psiquiátricos: pânico, fobias, episódios depressivos, *burnout* e outros. Torres (2015, p. 117) destaca a necessidade de um olhar mais atento dos gestores públicos em relação aos processos que levam o professor a adoecer em seu ambiente profissional e questões ligadas à situação organizacional: “[...] estabelecer e mostrar como as condições e a própria organização do trabalho docente podem levar a processos dolorosos de adoecimento e quão perversos às vezes se configuram as relações de trabalho envolvidas quando se escreve sobre readaptados”, perversidade que pode ser expressa, também, por violência. Krugmann (2015) demonstra que professores são afastados das funções docentes devido às consequências da situação de violência que vivenciaram no ambiente de trabalho, o que revela e denuncia a situação instalada no sistema educacional das escolas.

Sejam quais forem as causas da readaptação, os profissionais que vivenciam o processo apresentam alguns elementos que são comuns. No contexto violento, Santos (2015) identifica que o sentido que os professores dão à readaptação funcional se baseia nos aspectos depreciativos do ser professor e não exercer sua função de formação em sala de aula. A identidade profissional de docente readaptado se apresenta na situação compartilhada por um grupo que necessita de memória coletiva, estigmatizado pela partilha de uma condição desvalorizada por outros professores que estão ativos e por gestores. Vieira (2013) aponta que uma visão negativa e preconceituosa por parte de gestores e pares os conduz a outras situações: negação dos limites inerentes à atividade profissional na função readaptada, isolamento em relação ao coletivo docente e cumprimento de tarefas atribuídas que subempregam estes profissionais trabalhadores.

Em muitos casos, carregam consigo, mesmo com a mudança de lugar de atuação no contexto escolar (a readaptação funcional), os mal-estares do processo de precarização do trabalho e de adoecimento docente compartilhado com os demais profissionais (NERIS, 2018). A precarização do trabalho docente e a função readaptada afetam o cotidiano e, diretamente, a saúde física e psicológica dos professores, com a falta de política pública direcionada para minimizar o adoecimento e os afastamentos de professores da sala de aula (JESUS, 2018).

O sentido e o significado atribuídos à nova condição de trabalho, provisória ou definitiva, apresentam-se cheios de incertezas e sentimentos de medo, sem referência sobre ser neste mundo. Ao assumir múltiplas funções nas quais são reconhecidos, os profissionais constroem uma nova identidade marcada por uma utilidade para o coletivo. Por outro lado, segundo Rossi (2018), a falta de sentido por parte dos professores readaptados, devido à ausência de conteúdo significativo, tira seu lugar no mundo laboral. Conforme Vilela (2009) ressalta, é o que ocorre com os profissionais que atuam nas escolas, realocados para a função de bibliotecários, quando lhes falta formação específica. Além de uma série de sentimentos em razão da situação à qual estão submetidos, que consolidam estereótipos de segregação e preconceito, explicitados por Lima (2016), trazem consigo forte estigma de exclusão (ASSIS, 2016).

Para Alencar (2017), ao se readaptar, professores expressam uma perda da autoridade de sua identidade de sujeito-professor (autoridade como significado de domínio sobre o outro, que é praticado no contexto escolar) e que, para mantê-la, buscam em sua prática discursiva, convencer a comunidade escolar de sua utilidade naquele espaço, numa constante resistência e tensão frente ao discurso do outro, como uma espécie de subordinação. Este é um dos motivos

de sofrimento psíquico e emocional, que se apresenta como um elemento organizador associado à impotência que paralisa, sentimento de abandono, abatimento, apatia, maltrato, medo. Segundo Nascimento (2017), os sujeitos se sentem atacados, tanto na mente quanto no corpo, ao reconhecerem uma síndrome própria, o que indica a necessidade de maior compreensão sobre as circunstâncias nas quais se encontram esses professores no interior da escola e sobre como podem ser melhor amparados.

Quando se readaptam, professores produzem novos sentidos e são seres humanos ávidos por reconhecimento. Medeiros (2010) aponta que há possibilidades de construção de ações efetivas que considerem os diversos ambientes de atuação pedagógica na escola, não restritos à sala de aula, que propiciariam maior equilíbrio para o ecossistema escolar, se houvesse o envolvimento dos diferentes atores, bem como um comprometimento institucional, pois o ser humano, em sua integralidade e contextualidade, integra as dimensões subjetivas e objetivas, embora haja, ainda, a necessidade de políticas públicas de inclusão e resgate desse profissional que ainda vivencia sofrimento e exclusão, desequilíbrio nas relações e atuações que se apresentam. Há um reposicionamento subjetivo desses profissionais, ao sentirem-se mais fortalecidos para lidar com o sofrimento e a própria readaptação.

No entanto, Amaral (2018) constata que é difícil verificar a mobilização subjetiva como um processo de resgate do sentido e do prazer no trabalho e defende a teoria da psicodinâmica da clínica do trabalho como maneira de possibilitar um desapego às ilusões missionárias sobre a profissão em uma construção mais autônoma e demonstra ser uma potência política, visto que professores adoecidos puderam dar novos destinos ao sofrimento. Por isso, a função na readaptação pode se constituir como uma atividade morta quando contribui para o isolamento e exclusão, desmoronamento dos laços sociais e impossibilidade de mobilização coletiva potente, capaz de modificar a estrutura do não trabalho ao qual estão submetidas. Em referência ao tratamento clínico para o trabalho, para Duarte (2014), é necessário verificar que para diferentes grupos deve haver condução e articulações clínicas também distintas.

Por outro lado, frente a outras situações, a readaptação se apresenta como a melhor possibilidade para a melhora da saúde. Silva (2017), ao investigar as condições de trabalho, presenteísmo e absenteísmo de professores na rede pública de Rio Branco, no Acre, demonstrou que a readaptação foi positiva no tratamento da saúde, diferentemente dos “obrigados” a estar presente no ambiente de trabalho.

Torres (2015) averigua a falta de ações do sistema para a superação dessa realidade, por isso aconselha a necessidade de políticas públicas pensadas por governantes, entendendo que o

processo de readaptação funcional não é um problema individual, mas coletivo, ou pelo menos encaminhamentos plausíveis que vislumbrem melhores condições de exercer suas funções profissionais nos estabelecimentos escolares. Apontamentos feitos, também, por Silva (2015) evidenciam descasos, obstáculos burocráticos e desarticulação de políticas públicas; por Lemes (2019), ao abalizar carência de atuações efetivas na recuperação da saúde, nas condições ambientais e organizações mais adequadas de trabalho; e por Brand (2013), que sinaliza ausência de políticas públicas para melhorarem as condições de trabalho docente.

Mattos (2018) indica ausência de ações de políticas públicas efetivas quando verifica que as condições do novo trabalho não são suficientes para manter os professores em atividade, o que gera uma situação emocional que os afasta, cada vez mais das atuais funções, por entender serem prejudiciais à saúde e à busca por felicidade; além disso, gera, também, confusão no seu processo de identidade, uma vez que não conseguem definir um grupo de trabalho no qual estão inseridos, devido à desorganização na instituição da readaptação. Aponta que não é um processo consciente, pois não conseguem definir que os sentimentos provocados por essa situação interferem nas ações de sua vida; e ainda que, no fenômeno da readaptação docente, o inconsciente passa por uma ampliação em detrimento da consciência, mas tal transposição não tem sido averiguada. Salienta as contradições existentes na situação dos professores readaptados: enquanto direito, a readaptação deveria mantê-los ativos em uma nova função, porém, devido ao ambiente de trabalho, as condições de sua saúde os afastam das atividades (MATTOS, 2018).

Na perspectiva da psicologia sócio-histórica, Crispin (2018) considera a atividade do readaptado como um trabalho forçado e alienado, que não proporciona prazer, com pouca humanização e emancipação, expressa em uma intensa cisão entre sentido pessoal e significado social. Desse ponto de vista, as relações de alienação acarretam pouco desenvolvimento da estrutura da consciência, desintegrada, limitada e contraditória, à medida em que urge a necessidade de organização dos professores readaptados e não readaptados.

Rubio (2018, p. 76-77), ao fazer uma análise da situação de professores readaptados, elegeu quatro categorias: “[...] a) vida e formação; b) processo de readaptação; c) fazer na escola e rotina de trabalho; d) ações ou projetos no cotidiano após readaptação escolar”. Demonstrou que, em relação à segunda categoria, processo de readaptação, “[...] encontra-se ainda a resistência do professor que está doente e de que precisa se tratar, mas que mesmo estando doente, deve ser respeitado, cuidado, atendido, e não ser discriminado pelos órgãos competentes, pelos colegas e diretores”.

Da terceira categoria, sobre o fazer pedagógico e a rotina de trabalho, diz que

[...] há necessidade de se construir um novo sentido para a profissão, que esteja ligado à própria função da escola na sociedade [...]. Não se pode aferir competência deste sujeito pela sua condição de ensinar, porém, pelas possibilidades que se cria para que possa ocorrer a aprendizagem e a convivência. (RUBIO, 2018, p. 78).

Na quarta categoria, ações e projetos no cotidiano após readaptação, a pesquisadora salienta que

O professor não pode reduzir-se àquilo ou a isto. Seu saber profissional e experiências devem ser considerados em sua totalidade, independentemente do local de atuação e lotação atual. Esse professor sujeito é muito mais que um mediador de conhecimento. (RUBIO, 2018, p. 79).

As referências supracitadas demonstram que os motivos para a readaptação docente são diversos; no entanto, o que ocorre com os professores durante o processo tem resultados semelhantes em várias localidades, conforme esses estudos. As situações vivenciadas no cotidiano os levam a processos de conflitos consigo e com o outro em busca de uma nova identidade, quando não é mais um professor ativo em sala de aula. Além disso, têm que lidar com as discriminações, preconceitos, exclusão, que sofrem por parte de seus colegas, e a inexistência de ações e/ou políticas públicas que os amparem e os valorizem. Os estudos descritos indicam a necessidade de políticas voltadas para a situação do professor readaptado, aspecto semelhante às inquietações iniciais da pesquisadora e às pesquisas na rede estadual de ensino paulista.

1.3 O ADOECIMENTO E A READAPTAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PÚBLICO PAULISTA

Em estudo realizado com professores da educação pública estadual paulista que são contratados temporariamente, não concursados e sindicalizados ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), denominados pelo autor como categoria F, Zafalão (2019) identificou, entre outras informações, que o número de professores com transtornos mentais e comportamentais é crescente; sofrem violência por parte de alunos, pais de alunos e gestão escolar, sendo estes os motivos de licenças médicas e afastamento do trabalho na realidade desses docentes. No entanto, deixa um questionamento no sentido de não compreender de que maneira isso afetaria ou influenciaria no adoecimento destes profissionais:

Em 2016, 82,4% dos sindicalistas indicam que receberam algum tipo de agressão física ou verbal, e quem mais foi agredido são as mulheres (55,6%). O agressor é, na sua maioria, alunos ou seus pais, seguido da direção da escola. Porém, como essas questões impactam na saúde dos professores e professoras, a pesquisa da APEOESP não responde. (ZAFALÃO, 2019, p. 113).

Com um público diferente, professores das redes municipais da região metropolitana de São Paulo, mas que alguns deles desenvolvem, concomitantemente, docência na rede estadual de ensino paulista, a investigação de Oliveira (2017) analisou relatos de professores de diferentes municípios paulistas com o objetivo de identificar elementos comuns nas vivências dos que se afastaram das atividades de sala de aula devido ao diagnóstico de transtorno mental e comportamental. Identificou que, além dos aspectos objetivos (relacionados às condições do ambiente de trabalho), as relações pessoais e os aspectos subjetivos dos professores que adoecem (a escolha da profissão, a percepção sobre a visão dos colegas de trabalho tanto no processo de adoecer como nos afastamentos que culminam em readaptação funcional, a perda de identidade, a percepção de fracasso na profissão) estão imbricados no adoecimento que afetam ou influenciam subjetivamente os sujeitos pesquisados. Semelhantemente, o estudo de Costa (2015), no qual os participantes são profissionais que estão em readaptação funcional em uma universidade pública do Maranhão, incluindo professores, há elementos que repercutem na subjetividade dos servidores. O quadro a seguir ilustra tais semelhanças para melhor visualização:

Quadro 1 – Semelhanças entre pesquisas

Costa (2015) – profissionais readaptados sobre adoecer	Oliveira (2017) – professoras sobre afastamento por doença
Perda de um lugar simbólico de trabalhador.	Perda de identidade associada ao papel social (ser professor).
Sentimentos de inutilidade, dívida, vergonha, culpa, limitação, descartabilidade.	Sobre o retorno ao trabalho, as professoras verbalizam que se sentem como se tivessem fracassado.
Forjando novas formas de subjetivação, engendradas a partir das limitações impostas pelo adoecimento.	Conseguiram separar a sua identidade ou personalidade de ser professora, do fazer da profissão (papel social) recuperando-se ao realizar outras atividades.
Observa que o retorno ao trabalho acarreta estigmatização e exclusão pelos próprios pares e pelas chefias imediatas.	Sentimento de inutilidade e inferioridade na autoimagem das professoras, em uma dinâmica de auto-organização, que ocorre na interação com outros.

Fonte: elaborado pela autora.

Ambas as investigações indicam a necessidade de ações que estejam voltadas a mudanças no ambiente de trabalho, que possam contribuir para a ressignificação ou reconstituição subjetivas do sujeito.

O retorno ao labor, em função readaptada, é causa de desconforto, conforme indica a pesquisa de Macaia (2014), cujo objetivo foi conhecer e analisar os processos de afastamentos de professores com transtornos mentais e comportamentais e o retorno ao trabalho na rede pública municipal da cidade de São Paulo. Participaram professores que trabalhavam na rede municipal, porém, alguns destes exerciam função concomitante na rede estadual paulista. Em determinado momento, as narrativas dos pesquisados indicaram que

[...] há diferenças de políticas e gestão escolar entre as redes públicas de ensino municipal e estadual na cidade de São Paulo. Os professores que trabalhavam ou haviam trabalhado em duas ou mais redes de ensino, principalmente municipal e estadual, relataram diferenças relativas às macro e também micropolíticas que foram intervenientes no adoecimento, afastamento e retorno ao trabalho. (MACAIA, 2014, p. 203).

Uma das conclusões desse estudo é a quase ausência de discussões acerca do retorno ao trabalho de pessoas que adoeceram e retornaram em uma função de readaptação nas literaturas nacional e internacional.

Antunes (2014) investigou o aumento dos afastamentos por doenças de fundo psíquico; analisou as trajetórias e a identidade docente na busca por compreender e explicitar se, além do fundo psíquico como causa do adoecimento docente, há fatores de ordem social envolvidos nesse processo; trouxe para o cerne da discussão a nova realidade do mundo do trabalho e o mal-estar docente; verificou que, além do crescimento no número de afastamentos por doença, houve aumento de exoneração de concursados. Em suas considerações, apontou que o sistema educacional demonstra incapacidade e ineficiência para manter os funcionários públicos em seus cargos e cita a necessidade de professores eventuais para substituir esses profissionais. Além disso, demonstrou que docentes marcados por estigmas, discriminação, desvalorização social, autculpabilizam-se pelo adoecimento, o que influencia em sua qualidade de vida, relações interpessoais em todos os âmbitos e atinge seriamente sua identidade profissional. Diante da constatação, considerou a situação grave na rede estadual de ensino paulista com necessidades de políticas públicas e educacionais de valorização da docência e da saúde profissional.

Na mesma rede de ensino, a discussão sobre o mal-estar docente é retomada na pesquisa de Pena (2017), quando analisou a percepção de saúde na trajetória de professores readaptados.

Seus resultados demonstraram que nem sempre conseguem perceber que o trabalho em sala de aula pode desencadear sintomas mentais e justificam sua patologia associando-a a questões pessoais. Dentre outros aspectos, evidencia isolamento e desvalorização do profissional readaptado, ausência de empatia dos colegas de profissão e indícios de desesperança com falta de perspectiva de futuro na readaptação.

Domingues (2018), ao fazer análises das relações estabelecidas entre as significações e os processos de adoecimento em professores estaduais readaptados na diretoria de ensino de São José dos Campos⁶, concluiu que o processo de readaptação gera sofrimento, em especial, pela vivência da invisibilidade. Nesse sentido, sugere que haja valorização profissional atrelada às políticas de formação, com foco no autoconhecimento e no próprio reconhecimento profissional na educação.

As situações apontadas pelas contribuições descritas até aqui demonstram que o processo de readaptação atinge o sujeito/professor em seus medos, receios e inseguranças frente às incertezas diante de suas novas atribuições; a existência de estereótipos, de que não querem trabalhar por não estarem em sala de aula, marcam e acompanham o indivíduo que adocece; o sentimento de exclusão do principal grupo do qual faz parte, os professores, como se as limitações impostas pelo adoecimento o extinguisse dessa categoria profissional; o sentimento de fracasso e inutilidade na atuação da profissão, com um caráter de desvalorização, maior do que o que atinge o segmento de docentes em geral, intrínsecos ao modo de ser desses profissionais. Diante dessa realidade, o problema principal que se apresenta é que as situações vivenciadas por professores em processo de readaptação atingem suas subjetividades, expressas em seus modos de ser e estar no mundo, ao ponto de resistirem à readaptação funcional mesmo sabendo que estão doentes e limitados a exercerem a função docente em sala de aula, mas em condições de realizar outras atividades inerentes ao campo da educação escolar.

Os resultados das pesquisas demonstram ausência e urgência de ações e de políticas públicas que promovam mudança nas relações estabelecidas no ambiente escolar, na organização do trabalho, nas posturas da gestão escolar, de forma a superar essa realidade vivida, vivenciada. Com o intuito de ampliar a compreensão dessas questões, encontram-se em Xavier (2014) elementos que subsidiam, a partir do seu estudo que objetivou verificar impactos de um curso oferecido por uma faculdade aos servidores públicos da prefeitura de São Paulo com a temática qualidade de vida. Identificou diferenças nas impressões gerais entre os pesquisados e que houve significância na percepção geral, bem como melhora na qualidade de

⁶ Diretoria de Ensino que faz parte da rede de ensino estadual público de São Paulo.

vida dos que participaram dos cursos (capacitações) sobre o tema. Este é um dos poucos estudos que verifica os impactos de uma determinada ação implementada para a promoção da saúde de servidores públicos.

Em outra perspectiva, Florindo (2018) oferece mais alguns elementos compreensivos ao pesquisar sobre o empoderamento. Discute mudanças identitárias ao longo da história da profissão e como interferiram nos processos de flexibilização, precarização, desvalorização e desprofissionalização do trabalho docente. Não aborda questões ligadas a ações desenvolvidas por instituições onde os docentes trabalham; no entanto, o estudo traz para o sujeito (professor) a tarefa da superação da situação de afastamento e readaptação e todas as sensações de insegurança, desamparo, desqualificação, desmotivação e perda da autonomia. Nessa tarefa, faz considerações acerca de autoeficácia e empoderamento de professores, como

[...] um processo de desenvolvimento de competências para realizar mudanças no seu próprio crescimento profissional e resolver seus próprios problemas, a autoeficácia docente como crença que o indivíduo tem em si mesmo para tornar-se agente de mudança em busca de melhores condições de trabalho. (FLORINDO, 2018, p. 8).

Aborda ações para a superação de dificuldades no processo de readaptação funcional e conclui que há uma correlação positiva entre os constructos estabelecidos no ambiente escolar e o conceito de empoderamento diante do cotidiano docente.

A partir dessas constatações, apresenta-se a necessidade de aprofundamento sobre quais e como são desenvolvidas as ações durante o processo de readaptação funcional de professores, se consideram o acolhimento e permanência do professor readaptado no desenvolvimento de atividades diferentes das de sala de aula. São inquietações das quais desponta o objeto de pesquisa: as ações integrantes de políticas públicas desenvolvidas no processo de readaptação funcional de professores na rede estadual de educação básica do estado de São Paulo. Assim, objetiva compreender como as ações existentes nesse processo afetam os docentes em processo de readaptação e como os afetam.

Para tanto, definem-se os seguintes objetivos:

- 1) identificar as ações que a rede estadual de ensino de São Paulo desenvolve no processo de readaptação funcional de seus professores;
- 2) conhecer as vivências e expectativas de professores que estão readaptados;
- 3) analisar e relacionar as ações desenvolvidas com as vivências dos participantes da pesquisa.

Parte da hipótese de que as ações desenvolvidas no processo de readaptação funcional dos professores da rede estadual de ensino paulista não atendem suas especificidades porque são isoladas, fragmentadas e não consideram o sujeito/professor.

1.4 METODOLOGIA

As ações integrantes das políticas públicas educacionais vigentes durante o processo de readaptação funcional de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, como objeto de pesquisa, perpassam elementos subjetivos, pois estas não ocorrem sem a atuação humana, tanto em seu planejamento como em sua implementação e implantação na prática cotidiana, de modo que a escolha metodológica não é aleatória. Opta pela abordagem qualitativa na busca de formalizar as regularidades presentes nesses elementos, conforme indica Demo (2012, p. 8), ainda que “Nenhuma ciência estuda o indivíduo propriamente, porque não se poderia fazer um texto válido sobre um fenômeno que não cabe em categorias regulares, mas nada é tão subjetivo que não deixe transparecer alguma regularidade”.

Minayo (2002, p. 22) considera que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Entretanto, embora a natureza do fenômeno diferencie a abordagem qualitativo-quantitativa (MINAYO, 2002), a sua compreensão do fenômeno qualitativo também comporta o quantitativo (DEMO, 2012).

Com o intuito de constatar qualitativamente a hipótese, a escuta dos relatos dos professores em situação de readaptação, por intermédio de entrevistas individuais, constitui-se um dos instrumentos de coleta de dados. Para tanto, a técnica de entrevista aberta e focalizada oportuniza que elementos objetivos e subjetivos dos sujeitos participantes tragam aspectos do seu campo de atuação – a educação – e as relações com a readaptação funcional. Nesse sentido, é importante salientar que “A educação, por sua vez, é um fenômeno humano: histórico, inconcluso, movente, contraditório, ambivalente, cultural, simbólico” (SÁ, 2009, p. 227).

O interesse e inquietações no sentido de responder a questões que envolvem o sujeito humano sempre foi a máxima deste estudo. Há um envolvimento subjetivo da pesquisadora, que anseia em fazer emergir, para o centro das diversas discussões do âmbito educacional, a formação humana e os elementos subjetivos que a compõem. Nesse sentido, o referencial teórico do pensamento complexo com Edgar Morin foi primordialmente uma certeza dentre as incertezas. Ao mesmo tempo, as ações aludidas no objeto de estudo desta pesquisa estão

diretamente relacionadas à condução, implementação e implantação de uma concepção de gestão da estrutura administrativa, institucional e pública do Estado de São Paulo. Assim, o diálogo teórico será traçado com a perspectiva de gerencialismo de Piolli, Silva e Heloani (2015) e suas influências sobre adoecimento, com Gaulejac (2007).

1.5 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo com aportes no pensamento complexo, pretende olhar o fenômeno das ações no processo da readaptação docente a partir da área que lhe é inerente – a educação –, com a compreensão de que

A concepção complexa de educação é concebida como um fenômeno multidimensional que, como um holograma, manifesta as dimensões constituintes da sociedade na qual e da qual é parte ativa e constituinte. O olhar que tece uma compreensão à luz do pensamento complexo vê a educação além da sua historicidade, as dimensões: antropológica, étnica, de raça, gênero, biológica, sociológica, econômica, cultural, religiosa, filosófica, mítica, geográfica... Elas se interpenetram, interdependem e articulam, num processo dialógico e recorrente, conformando/deformando os processos educativos (escolares e não escolares) da sociedade humana. (SÁ, 2009, p. 226).

Para tanto, o olhar requer um pensar que organize os conhecimentos de forma a tecer relações, articular diferentes facetas do mesmo objeto de análise. Nesse sentido, Morin (2003, p. 24) propõe uma reforma do pensamento, uma cabeça bem-feita, que esteja “[...] apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril [...]. Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos”. Também argumenta que

A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras [...] comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese. (MORIN, 2003, p. 24).

Sua proposta de reforma parte do que já se construiu nas culturas da humanidade, na literatura, na filosofia e é preparada na ciência. Propõe “[...] substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2003, p. 89, grifo do autor).

Morin (2014, p. 334) afirma que “[...] o paradigma de complexidade não ‘produz’ nem ‘determina’ a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada”. Portanto, o pensar do pesquisador distingue e faz a comunicação ao invés de isolar e de separar; reconhece os traços singulares, originais, históricos do fenômeno e não simplesmente liga-os a determinações ou leis gerais; concebe a unidade/multiplicidade de toda entidade, diferentemente de heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar em indistinta totalidade. Dito de outro modo, dá conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada, compreende o fenômeno.

Morin (2003) discute e propõe a reforma do pensamento; em movimento recursivo, repensa a reforma. Nesse sentido, o termo compreensão no paradigma da complexidade precisa ser clarificado. Isto porque, diferente da explicação, a compreensão comporta a dimensão subjetiva.

Explicar é considerar o objeto de conhecimento apenas como um objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de elucidação. De modo que há um conhecimento explicativo que é objetivo, isto é, que considera os objetos dos quais é preciso determinar as formas, as qualidades, as quantidades, e cujo comportamento conhecemos pela causalidade mecânica e determinista. A explicação, claro, é necessária à compreensão intelectual ou objetiva. Mas é insuficiente para a compreensão humana. Há um conhecimento que é compreensível e está fundado sobre a comunicação e a empatia – simpatia, mesmo – intersubjetivas. (MORIN, 2003, p. 93).

O conhecimento fundado na comunicação intersubjetiva entre entrevistador e entrevistado está presente na interação face a face entre dois sujeitos, expresso nas falas durante a entrevista e que faz emergir de suas subjetividades elementos a serem compreendidos com a leitura dos complexos imaginários. Morin (2011) traz para o cerne da complexidade a dialética do real e do imaginário como um dado humano fundamental: a vida imaginária (sonhos, fantasias) e os sistemas imaginários (magias, mitos, estéticas). Estes obedecem a processos de projeção, identificação e transferência, os quais o pensador denomina PIT. Esses processos formam um conjunto nomeado por Freud e, posteriormente, pela psicanálise como complexo. No entanto, a compreensão complexa utiliza o termo em seu sentido gramatical fundamental. Segundo Morin (2011, p. 89),

[...] um complexo é um conjunto que engloba várias partes ou elementos, ou melhor, é um sistema formado por elementos distintos em interdependência. Este conceito molecular, nem rígido demais, nem flexível demais, implica simultaneamente a unidade orgânica e a diversidade dos elementos que o constituem.

Isto posto, afirma que os três conceitos de projeção-identificação-transferência (PIT) formam uma tríade que “[...] sobrepõem-se uns aos outros de diversos modos e só podem explicar os processos imaginários quando associados” (MORIN, 2011, p. 89). A projeção é uma transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior, que se fixam em imagens, representações, símbolos, objetos, conjunto de objetos, em outros sujeitos, no cosmo. Igualmente, a projeção pode desencadear os processos de identificação, quando ao projetar seus desejos ou aspirações, por exemplo, em um herói de filme, há uma tendência de que o espectador se identifique com ele. Contudo, a identificação não se reduz à projeção, pois é efeito, também, de introjeção, que implica dizer que, inversamente, de forma fantástica, o sujeito passa de fora para dentro, objetos e qualidades inerentes a esse herói. Nas palavras de Morin (2011, p. 90), “[...] o espectador não somente se identifica com o herói, mas identifica o herói a si mesmo”. Sendo assim, “[...] a identificação é como uma propensão profunda, por certo nem sempre integralmente efetuada, de um processo introjetivo pelo qual o sujeito sente como subjetivo, pessoal ou próprio o que lhe é exterior ou estranho”. É nesse sentido introjetivo que utiliza o termo identificação.

Nos processos imaginários, a projeção e identificação não podem ser dissociadas, pois são “[...] *transferências* de sentido inverso, ligadas, ademais, por transferências recíprocas” (MORIN, 2011, p. 90, grifo do autor). Portanto, “O complexo imaginário é um análogo (*analogon*) psíquico das relações de troca entre um ser vivo e seu meio [...]. As atividades imaginárias [...] irrigam a vida afetiva e infiltram-se, em todos os sentidos, no seio da vida prática” (MORIN, 2011, p. 91, grifo do autor).

Nos complexos imaginários, as PIT ocorrem de maneira dialógica e recursiva, conforme os princípios que operam o pensamento complexo e estão presentes em todas as situações da realidade: o dialógico, o hologramático e o recursivo. Morin (2015, p. 74) diz que o princípio dialógico permite manter a dualidade na unidade, pois “[...] associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”; a recursão organizacional é outro princípio que rompe com a linearidade causa/efeito, produto/produtor, estrutura/superestrutura. Nessa ideia, “[...] tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (MORIN, 2015, p. 75). A ideia do princípio hologramático está ligada à recursiva e à dialógica: a parte está no todo e o todo está na parte: “Desde a infância, a sociedade, enquanto todo, entra em nós, inicialmente através das primeiras interdições e das primeiras injunções familiares: de higiene, de sujeira, de polidez e depois as injunções da escola, da língua, da cultura” (MORIN, 2015, p. 75).

Morin (2015, p. 302) traz para o campo do paradigma da complexidade o fenômeno *imprinting*⁷, cuja definição “[...] é a marca indelével imposta, primeiro, pela cultura familiar e, depois, pela cultura social, que se mantém na vida adulta”. Apesar de o sujeito levar essas marcas consigo, culturalmente, em vários momentos, as vivências sociais inserem outras no decorrer da vida, conforme indica Morin (2014, p. 50): “Na escola e na universidade, sofremos *imprinting* terríveis, sem que possamos, então, abandoná-los. Depois disso, a invenção acontecerá entre aqueles que sofreram menos *imprinting* e que serão considerados como dissidentes ou discordantes”.

Esse sujeito, imerso em uma cultura e seus processos educacionais, com suas marcas matriciais de um *imprinting* cultural, vive em um mundo de adversidades e incertezas. Por isso, para Morin e Kern (2003, p. 61), diante das situações diversas e adversas das incertezas, o sujeito precisa de um esforço para “[...] exercitar um pensamento aplicado constantemente na luta contra falsear e mentir para si mesmo” e ter condições de realizar a ecologia da ação, outro princípio do pensamento complexo. A possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões vem associada a uma questão que a filosofia e a ciência há muito tempo faz: são realmente livres ou são determinadas sem que se perceba? Dito de outro modo, a liberdade humana seria a sua maior ilusão? Aqui cabe refletir sobre o princípio da autonomia.

Na concepção de Morin (2012), a noção de sujeito designa autoafirmação da autonomia individual, ou seja, o indivíduo se afirma na qualidade do sujeito. O indivíduo se torna o centro do mundo, ao passo que a qualidade do sujeito comporta um princípio de inclusão em um Nós (família, espécie, sociedade); “[...] sua autoafirmação realiza a apropriação da sua inscrição comunitária (família, pátria), hereditária – não apenas parental, mas [...] antropológica, primata, mamífera, etc.” (MORIN, 2012, p. 272).

O indivíduo/sujeito se apropria do seu *Genos*, ocupa o lugar egocêntrico que, recursivamente, é ocupado pelo *Genos*. É uma dependência hereditária singular que, sem deixar de ser dependência, torna-se um fundamento da identidade pessoal, ressuscita os ascendentes a viver a própria vida. O indivíduo inscrito em uma cultura e em uma sociedade se submete a uma nova dependência, o que lhe tira a possibilidade da autonomia e ao acesso a novas liberdades. Assim, a cultura inscreve no indivíduo o seu *imprinting*, uma marca matricial quase

⁷ Morin (2014, p. 50) resgata do estudo do comportamento animal (etologia) a história dos passarinhos de Konrad Lorenz: “[...] o passarinho sai do ovo, sua mãe passa ao lado do ovo e ele a segue. Para o passarinho, o primeiro ser que passa perto do ovo de onde ele saiu é a sua mãe. Como foi o gordo Konrad Lorenz quem passou ao lado do ovo, o passarinho tomou-o por sua mãe e temos toda uma ninhada de passarinhos correndo atrás de Konrad, persuadidos de que ele é a sua mãe”.

sempre sem volta desde a primeira infância (modo de comportar-se, conhecer-se) que se aprofunda com a educação familiar e escolar.

O imprinting fixa o prescrito e a interdição, o santificado e o maldito, implanta crenças, ideias, doutrinas, que dispõem da forma imperativa da verdade ou da evidência. Enraíza nas mentes os seus paradigmas, princípios iniciais que comandam os esquemas e modelos explicativos, a utilização da lógica e ordenam as teorias, pensamentos, discursos. O *imprinting* é seguido por uma normalização que cala qualquer dúvida ou contestação das normas, verdades e tabus. (MORIN, 2012, p. 272-273).

Em outras palavras, o funcionamento do cérebro e a formação da mente do indivíduo sofrem efeitos da cultura na qual está inserido, do sistema educacional, das normas, interdições, modelos de comportamento, entre outros. Em suma, em cada indivíduo, a hereditariedade biológica e a hereditariedade cultural se encontram, são complementares e, eventualmente, antagônicas, pois a dependência genética permite que o indivíduo não sofra totalmente as influências dos determinismos ecológicos e culturais. Nesse desenvolvimento, “[...] a autonomia inata, filha da hereditariedade biológica, permite resistir à ditadura do *imprinting*” (MORIN, 2012, p. 273).

O ser humano, no processo de hominização, assume a identidade humana, baseada na trindade indivíduo/sociedade/espécie, origem da humanidade na justaposição de trindades: cérebro/cultura/espírito e razão/afetividade/pulsão. No desenvolvimento da individualidade, a singularidade está presente no pensamento, na consciência, na reflexão, sendo indivíduo um termo da trindade: “Os indivíduos são os produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas nesse processo deve ele mesmo ser reproduzido pelos indivíduos” (MORIN, 2012, p. 52).

As instâncias das trindades humanas ligadas são inseparáveis, pois

O indivíduo humano, na sua autonomia mesma, é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural. Submete-se à autoridade do superego social e absorve a influência e a norma de uma cultura; vive sem parar, na dialógica descoberta por Freud entre o superego, o id impulsional e o ego. O indivíduo encontra-se no nó das interferências da ordem biológica da pulsão e da ordem social da cultura; é o ponto do holograma que contém o todo (a espécie, da sociedade) conservando-se irredutivelmente singular. (MORIN, 2012, p. 53).

Morin (2012, p. 28) aborda os acontecimentos de barbáries na história devido à constituição cerebral *sapiens-demens* do ser humano, que carrega em si, simultaneamente, “[...] a racionalidade, o delírio, a *hubris* (insensatez), a destrutividade”. Os seres humanos são seres racionais, mas também neuróticos, delirantes, de maneira que razão e loucura não se excluem e, apesar de *demens* inibir frequentemente *sapiens*, também o favorece. A demência não

conduziu à extinção humana, entretanto, destruiu e destrói culturas, sabedoria, obras de arte, aniquilou civilizações, enquanto, inversamente, também produziu filosofia e ciência, desenvolveu conhecimento técnico inimaginável. De acordo com Morin (2012, p. 128), “As *hubris* atualizaram-se na história humana sob a forma de ruído e de furor, de conquistas, de massacres e destruições, de ambições desmedidas e sede de poder”.

Os caracteres individuais produzidos pela hereditariedade biológica e a formação da personalidade pelas normas culturais permitem a extrema diversidade de indivíduos; alguns dispõem de uma forte autonomia mental e podem ser desviantes, não conformistas e rebeldes ao *imprinting*. Nesse sentido, Morin (2012) concebe liberdade em condições culturais e sociais que se diferem nas sociedades totalitárias e democráticas, apesar de a subjugação poder ocorrer em ambas, ao considerar que as culturas de sociedades fechadas e totalitárias contribuem mais para a subjugação e nas culturas de sociedades abertas e democráticas favorecem mais a emancipação do indivíduo, isto porque “Toda cultura subjuga e emancipa, aprisiona e liberta” (MORIN, 2012, p. 276). A autonomia é dependente: essa concepção reconhece as determinações, mas exclui o determinismo absoluto; reconhece as liberdades, mas exclui o livre-arbítrio absoluto.

As escolhas de cada indivíduo também estão sujeitas ao acaso, às incertezas. Toda ação, uma vez iniciada, entra em um jogo de interações e retroações, frequentemente escapa ao controle do ator e provoca efeitos inesperados, muitas vezes, até contrários aos efeitos esperados. Logo, as ações do sujeito não dependem apenas das suas intenções, “[...] mas das condições próprias ao meio onde se desenvolve [...] os efeitos a longo termo da ação são imprevisíveis” (MORIN, 2012, p. 301): a ecologia da ação.

Esse princípio transcende a esfera individual para a esfera política, conforme explicitam Morin e Kern (2003, p. 142), quando consideram que “O princípio de ecologia da ação política deve portanto estar presente sem descanso no pensamento antropolítico e no pensamento planetário”. Para o pensamento complexo, “[...] a estratégia da política complexa necessita a consciência das interações entre os setores e os problemas e não pode tratar isoladamente esses problemas e setores. Deve agir sobre as próprias interações, evitar os tratamentos unilaterais e brutais” (MORIN; KERN, 2003, p. 144).

Segundo Morin (2012, p. 180, grifo do autor), na direção do Estado, “[...] a ocupação do poder necessita de uma arte chamada política”, que não pode ser anônima, pois exige “[...] o domínio da decisão, da escolha, das estratégias de ação interna e externa que precisa de reflexão, conselho, debate, consciência, vontade de indivíduos responsáveis”; por conseguinte,

“[...] é uma arte complexa, incerta e decisiva que, nos momentos críticos, *crísicos* engaja a sociedade inteira”.

Todavia, Morin e Kern (2003) vão além: da política à antropolítica. Nesse entendimento, abordam que a política do século XX se insere em todos os poros da sociedade e deve tratar da multidimensionalidade dos problemas humanos, uma política do homem: “*A política, portanto, se vê de fato levada a assumir o destino e o dever do homem assim como o do planeta.*” (MORIN; KERN, 2003, p. 139, grifo do autor).

Para alcançar a ideia de ações nas políticas públicas e, estas, no contexto do papel do Estado, é necessário defini-lo. Segundo Morin (2012), o Estado surge como elemento organizador nas sociedades históricas, cuja historicidade permite as transformações, até aparecerem as sociedades modernas, porém se conserva o núcleo original da sociedade arcaica, marcada por conflito e comunidade, pelo sociocentrismo e pelo papel organizador do patrimônio cultural até os dias atuais. As sociedades modernas englobam e ultrapassam tais fundamentos com o Estado, a cidade, a agricultura, as classes, a instituição religiosa, cujos aparecimentos coincidem com o da história: enfrentaram seus riscos e vicissitudes, ao mesmo tempo que a fizeram, até surgirem aos extremos o império e a cidade. Inseparável do social, o Estado é constituído de paradoxos: ao mesmo tempo que é bárbaro, é civilizado. A história e o Estado surgem juntos e liberam “[...] as potencialidades criadoras e as potencialidades destrutivas do *homo sapiens-demens*. A partir daí, a história opõe e liga, sem interrupção, duas faces contrárias: civilização e barbárie, construções e destruições, gêneses e aniquilamentos” (MORIN, 2012, p. 203). Assim, o Estado é tão emancipador quanto escravizador; na evolução histórica do Estado, os indivíduos tiveram seu papel. O Estado, em civilizações grandiosas, já foi representado por “[...] palácios, templos, pirâmides, maravilhas de organização urbana e progressos técnicos, desenvolvimento de comércio, por mar e por terra, de mercadorias e de ideias” (MORIN, 2012, p. 203). O Estado é histórico e, nas sociedades ocidentais, em evolução permanente, com suas transformações e inovações, organizações e desorganizações ininterruptas, acarretam a transformação acelerada da história.

No século XIX, a idade de ferro planetária é marcada pelo formidável desenvolvimento do imperialismo europeu, em primeiro lugar britânico, que lhe assegura o domínio do mundo, embora os Estados Unidos da América e depois as novas nações da América Latina já tenham se emancipado, mas justamente segundo o modelo, as normas e as concepções da Europa ocidental. Assim, através do colonialismo e da emancipação das colônias de povoamento, a ocidentalização do mundo marca a nova fase da era planetária. (MORIN; KERN, 2003, p. 24).

Nesta nova fase, ocorre um processo de mundialização do Estado-nação de modelo ocidental, assim como, também, da percepção e da concepção das coisas humanas.

Nos dias atuais, nos Estados-nação, há uma dissociação entre a megamáquina político-administrativa e a megamáquina tecnoeconômica, “[...] que se ramifica para começar a formar uma megamáquina planetária” (MORIN; KERN, 2003, p. 224).

Paradoxalmente, foi a própria era planetária que permitiu e favoreceu a fragmentação generalizada em Estados-nações: com efeito, a demanda de nação é estimulada por um movimento de retorno às fontes na identidade ancestral, que se efetua como reação à corrente planetária de homogeneização civilizacional, e essa demanda é intensificada pela crise generalizada do futuro. Juntamente com o retorno às fontes familiar/mitológico no passado, o Estado-nação permite organizar o presente e enfrentar o futuro. E através dele que a técnica, a administração, o exército darão grandeza e potência à comunidade. (MORIN; KERN, 2003, p. 72).

Desde as origens dos grandes impérios, com as cidades-Estado, com classes sociais, recursos agrícolas e, algumas vezes, minerais e de colônias marítimas, comandadas por reis, tiranos ou oligarquias e raras democracias de cidadãos, dentre as quais Atenas, no século V a. C., ao atual Estado moderno, com o surgimento das monarquias absolutistas da Europa, entende-se Estado como o órgão que organiza e é responsável por uma determinada área geográfica e populacional. Para Morin (2012, p. 127), “A dialógica *sapiens-demens* tomou um ritmo desenfreado e turbulento com o desenvolvimento das sociedades históricas, que destruíram as sociedades arcaicas”. Na contemporaneidade, é o Estado que, ideológica, política, econômica e administrativamente, determina a maneira como os governos dos Estados federativos atuam.

Os princípios e ideias supracitados norteiam as análises das ações do Estado federativo de São Paulo em relação aos professores readaptados. Por considerar que estas são parte (ou não) de uma política pública educacional implantada (todo), precisam ser avaliadas com uma visão recursiva, de forma a incluir os sujeitos público-alvo (professores) e todas as adversidades vividas e vivenciadas dialogicamente. Sejam quais forem as vivências desses profissionais, há marcas que constituem os processos conscientes e inconscientes de suas subjetividades construídas no ambiente educacional em que vivem, no seio cultural desse meio, portanto, um *imprinting* cultural. Das entrevistas emergem relatos que permitem uma análise dos complexos imaginários e da ecologia da ação que auxiliam no processo de compreensão; ao olhar as ações desenvolvidas por um órgão público, é importante considerar as concepções que embasam seu funcionamento, sua organização e seus responsáveis. Nesse sentido, faz-se necessário contextualizar a maneira como é realizada, no caso em tela, a gestão da rede de ensino estadual.

A gestão em si é parte do mundo humano, corporativo, econômico, social, da sociedade economicamente ativa; é sua função organizar o mundo, racionalizar a produção e dar atenção à rentabilidade. Entretanto, quando impregnada da lógica capitalista do lucro a todo custo, implica, também, o indivíduo, que é convidado a empreender a própria vida e, assim, a tornar-se um capital humano “[...] que convém tornar-se produtivo” (GAULEJAC, 2007, p. 28).

Para Gaulejac (2007, p. 29),

A cultura do alto desempenho se impõe como modelo de eficiência. Ela põe o mundo sob pressão. O esgotamento profissional, o estresse, o sofrimento no trabalho se banalizam. A sociedade se torna um vasto mercado no qual cada indivíduo está comprometido em uma luta em conservá-lo. Diante dessas transformações, a política contaminada pelo “realismo gestor”, parece impotente para desenhar os contornos de uma sociedade harmoniosa, preocupada com o bem comum.

Quando atuante como diretor de um laboratório universitário, Gaulejac (2007, p. 31) expõe a tensão existente entre “[...] as necessidades de liberdade, de tempo e de respeito para fazer pesquisa e as exigências inevitáveis para adaptar as produções humanas em termos de meios, forçosamente limitados, de normas, forçosamente obrigatórias, e de regras, forçosamente burocráticas”. É uma tensão presente, também, em outras áreas (saúde, educação, pesquisa), ao tentar ajustar-se às exigências econômicas e institucionais.

Segundo Piolli, Silva e Heloani (2015, p. 591), em meados da década de 1990, houve uma reforma do Estado com a qual foram inseridas medidas de racionalização na gestão das políticas públicas, especialmente na educação:

Um aspecto central é o atrelamento do financiamento à avaliação do desempenho e ao incremento da produtividade. Uma diretriz de expansão da oferta dos serviços a baixo custo se materializa pela combinação de corte de despesas públicas com um modelo gerencialista centrado em resultados.

Esse modelo gerencialista tem uma concepção que se tornou a ideologia dominante, pois, apesar de, inicialmente, o termo gestão trazer o significado de administrar, dirigir, conduzir, na atualidade, remete a “[...] certo tipo de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, da qual convém delinear os contornos” (GAULEJAC, 2007, p. 34). Por trás de uma aparente neutralidade, de acordo com Gaulejac (2007, p. 36), “A gestão é, definitivamente, um sistema de organização do poder”, cujo suporte está nas ciências da gestão que buscaram nas ciências exatas a cientificidade não conquistada por si próprias. Em sua aparente objetividade, com sua característica operatória e pragmática, é, na verdade, “[...] uma ideologia

que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em custos ou em benefícios” (GAULEJAC, 2007, p. 36). Afirma que

A gestão apresenta-se como pragmática e, portanto, não-ideológica, fundada sobre a eficácia da ação, mais do que sobre a pertinência das idéias. Ela se torna uma “metalinguagem” que influencia fortemente as representações dos dirigentes, dos quadros, dos empregados das empresas privadas, mas igualmente das empresas públicas, das administrações e do mundo político. (GAULEJAC, 2007, p. 63)

Presente na gestão pública paulista, com base nesse modelo, a gestão promoveu mudanças expressivas no trabalho docente com as exigências de comprometimento e envolvimento com objetivos e metas; no entanto, com normas de produção e condutas que não foram estabelecidas pelo coletivo dos profissionais, mas impostas. Com isso, práticas educacionais são submetidas a critérios quantitativos, indicadores educacionais e ranqueamentos. Assim, o desempenho e a avaliação são elementos centrais no estabelecimento das políticas. Nesse contexto, a qualidade do serviço público é o mote impulsionador para legitimar práticas gerencialistas advindas do setor privado. (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015).

Essa qualidade empreendida pelas instituições representa uma equação praticamente mágica, na visão de Gaulejac (2007): Qualidade = Excelência = Sucesso = Progresso = Desempenho = Comprometimento = Satisfação das necessidades = Responsabilização = Reconhecimento = Qualidade. E assim sucessivamente. “Esses termos são utilizados de modo recorrente, como se sua significação fosse evidente. Eles formam um discurso circular, a partir das definições entre-cruzadas. Cada termo é definido em referência a outros e reciprocamente” (GAULEJAC, 2007, p. 82).

No campo educacional público, ideologicamente se difunde o ideário das competências, qualidade, equidade, eficácia e eficiência. Assim, “[...] práticas vinculadas ao discurso da ‘qualidade da educação’ se naturalizam e se propagam como legítimas, ainda que suas raízes se fundamentem em um sistema de objetivos, metas e resultados quantitativos e externos aos critérios e proposições do coletivo de professores” (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 593). Desta forma, para o alcance dos resultados, surge a necessidade de uma autonomia camuflada pela descentralização administrativa, com projetos de parcerias com o setor privado, mas que na verdade é controlada por mecanismos de avaliação dos objetivos, metas e resultados quantitativos e externos aos critérios. Dito de outro nodo, a qualidade e excelência é um

discurso que subordina progressivamente a educação aos objetivos econômicos de empregabilidade, produtividade e competitividade.

Esta visão corrobora Brasil (2001, p. 19):

A adoção de novas tecnologias e métodos gerenciais facilita a intensificação do trabalho que, aliada à instabilidade no emprego, modifica o perfil de adoecimento e sofrimento dos trabalhadores, expressando-se, entre outros, pelo aumento da prevalência de doenças relacionadas ao trabalho, como as Lesões por Esforços Repetitivos (LER), também denominadas de Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT); o surgimento de novas formas de adoecimento mal caracterizadas, como o estresse e a fadiga física e mental e outras manifestações de sofrimento relacionadas ao trabalho. Configura, portanto, situações que exigem mais pesquisas e conhecimento para que se possa traçar propostas coerentes e efetivas de intervenção.

Quanto à organização textual, a partir dos elementos já abordados na introdução, o capítulo 2 do estudo explicita uma parte do levantamento de literatura, realizado nos portais CAPES, LILACS e BDTD, que contribuem para a temática da readaptação docente, com abordagem mais específica sobre as teses e dissertações que mais se aproximam do objeto desta investigação, as ações integrantes das políticas públicas desenvolvidas na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, e contextualiza-o.

O capítulo 3 apresenta o percurso metodológico da pesquisa e faz um cruzamento com os resultados obtidos, de maneira a visualizar que, a cada procedimento, informações foram obtidas e/ou geradas; nessa dinâmica, procura apresentar os departamentos e instituições que se envolvem no processo da readaptação funcional como fontes de pesquisa.

No capítulo 4, encontra-se a análise dos relatos dos professores, que estabelece os principais temas que envolvem a situação em relação às ações do Estado, relaciona-os aos resultados obtidos e contidos em atos normativos do processo de readaptação, à luz dos princípios do pensamento complexo.

Ao caminhar para a finalização, porém, sem a pretensão de dar fim à discussão, as considerações trazem um parecer sobre como esse processo de readaptação afeta a realidade dos professores obrigados a se readaptar.

2 CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS PARA O OBJETO DA PESQUISA

[...] que sejam ajudados ou estimulados os processos que permitiriam à revolução científica em curso realizar a transformação das estruturas de pensamento. (MORIN, 2014, p. 31).

Com o intuito de verificar as contribuições das pesquisas acadêmicas, o levantamento de literatura específica sobre a temática deste trabalho foi realizado nos portais da CAPES, BDTD e LILACS, na ferramenta de busca, com os termos “professores readaptados”, “docentes readaptados”, “função em readaptação”, “readaptados”, “readaptação docente”, e “readaptação de professores”, no intervalo de anos de 1999 a 2019. O ano inicial desse intervalo de pesquisa tem como referência a obra publicada por Codo⁸ (1999), na qual estão descritos os resultados de um dos únicos estudos já realizados nacionalmente, significativo na área e bastante citado em trabalhos acadêmicos sobre o assunto; organizado e executado por diversas entidades, incluindo sindicatos, traz elementos sobre as condições de trabalho e saúde mental de trabalhadores em Educação no Brasil (professores, funcionários e especialistas em educação na rede estadual). Foram dois anos e meio de investigação, 52.000 sujeitos investigados em 1.440 escolas de todo o país, que revelou uma grande incidência da Síndrome de *Burnout*.

Apesar dos 20 anos de sua publicação, é uma obra atual, pois, além de investigações acadêmicas e ações sindicais para a melhora da situação docente no país, as vivências diárias no contexto escolar, que demonstram claramente a incidência do adoecimento, ainda estão presentes nas escolas brasileiras. No Brasil, os diagnósticos utilizados pelos médicos para indicar uma readaptação funcional são classificados em códigos da décima edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10). No entanto, a síndrome de *burnout* não está classificada com um código associado ao trabalho ou à função laboral, cujo diagnóstico é de responsabilidade atribuída a psicólogos e psiquiatras⁹. Atualmente, é identificada por instrumentos clínicos que incluem o histórico e o inventário de *Maslach* (questionário com perguntas com uso da escala Likert) e os estudos sobre sua

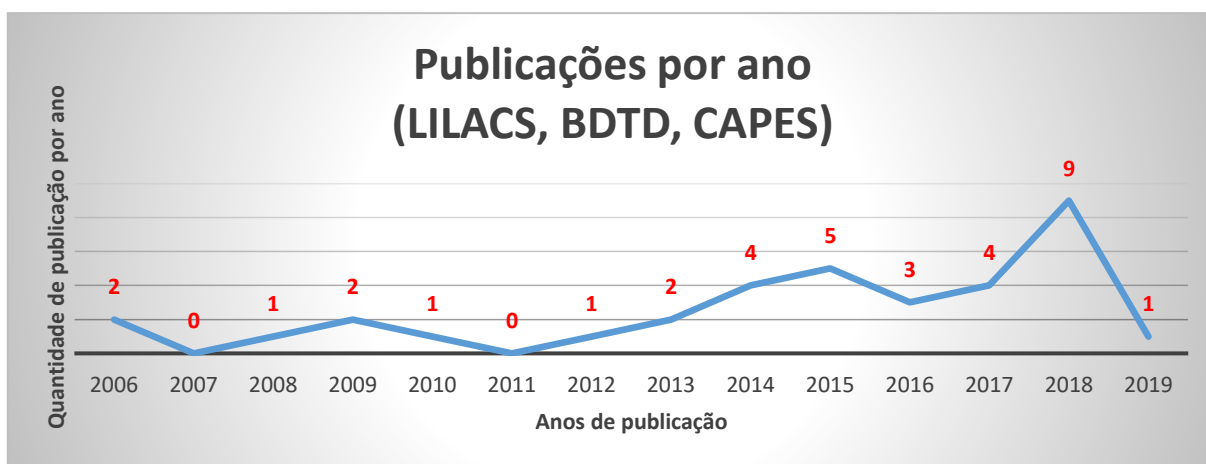
⁸ Nas 35 pesquisas encontradas, a obra foi citada em 21 estudos, o que demonstra sua relevância significativa na temática adoecimento e condições de trabalho docente.

⁹ Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), a Organização Mundial de Saúde incluiu a síndrome de *burnout* na 11ª Revisão CID-11 como um fenômeno ocupacional e não como uma condição de saúde. Além disso, fez uma descrição mais completa no capítulo “Fatores que influenciam o estado de saúde ou o contato com os serviços de saúde”, que inclui razões pelas quais as pessoas entram em contato com serviços de saúde, mas que não são classificadas como doenças ou condições de saúde. (Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5949:cid-burnout-e-um-fenomeno-ocupacional&Itemid=875. Acesso em: 5 jun. 2019).

incidência na profissão docente estão associados a nomes ligados à psicologia social, que estudam o fenômeno desde a década de 1980 no país.

Dos trinta e cinco trabalhos encontrados nas plataformas, entre os anos de 1999 e 2019, há registros acadêmicos sobre readaptação funcional de docentes, a partir de 2006, em oito estados brasileiros e em diferentes áreas de concentração representadas pelos programas de pós-graduação. O gráfico a seguir ilustra o movimento de publicações por ano:

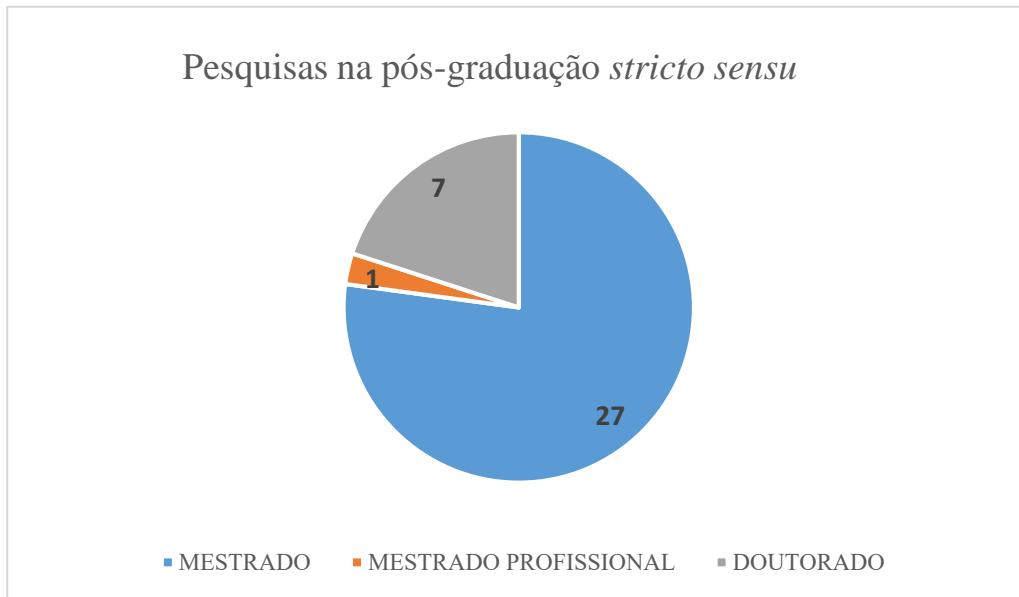
Gráfico 1 – Quantidade de publicações por ano



Fonte: LILACS, BDTD, CAPES. Elaborado pela autora.

Pode-se observar que, a partir de 2013, houve uma ampliação significativa nas publicações acadêmicas. Em suas justificativas, muitas trazem o aumento do número de readaptação docente (consequência do adoecimento), causado pelas influências dos modelos neoliberais capitalistas na exploração do trabalho docente, a desvalorização da profissão, a precarização do trabalho, as vivências constantes de violência no ambiente escolar, bem como as más condições de trabalho. Ainda no campo acadêmico, é possível identificar qual e quem se interessa pela temática que envolve os professores readaptados. Destarte, tem-se a predominância de pesquisas em nível de mestrado, com 28 estudos, incluindo mestrado acadêmico e profissional, e sete teses de doutorado.

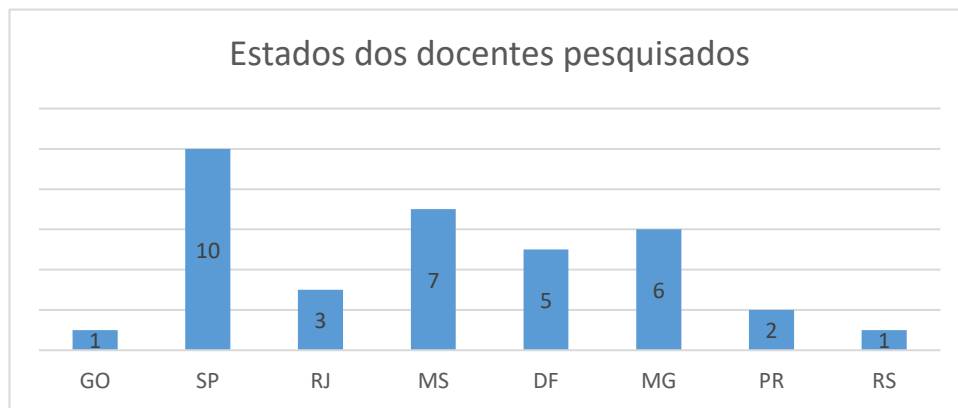
Gráfico 2 – Representação do número de pesquisas por níveis da pós-graduação



Fonte: LILACS, BDTD, CAPES. Elaborado pela autora.

O gráfico a seguir demonstra que o número de pesquisas realizadas no estado de São Paulo sobressai.

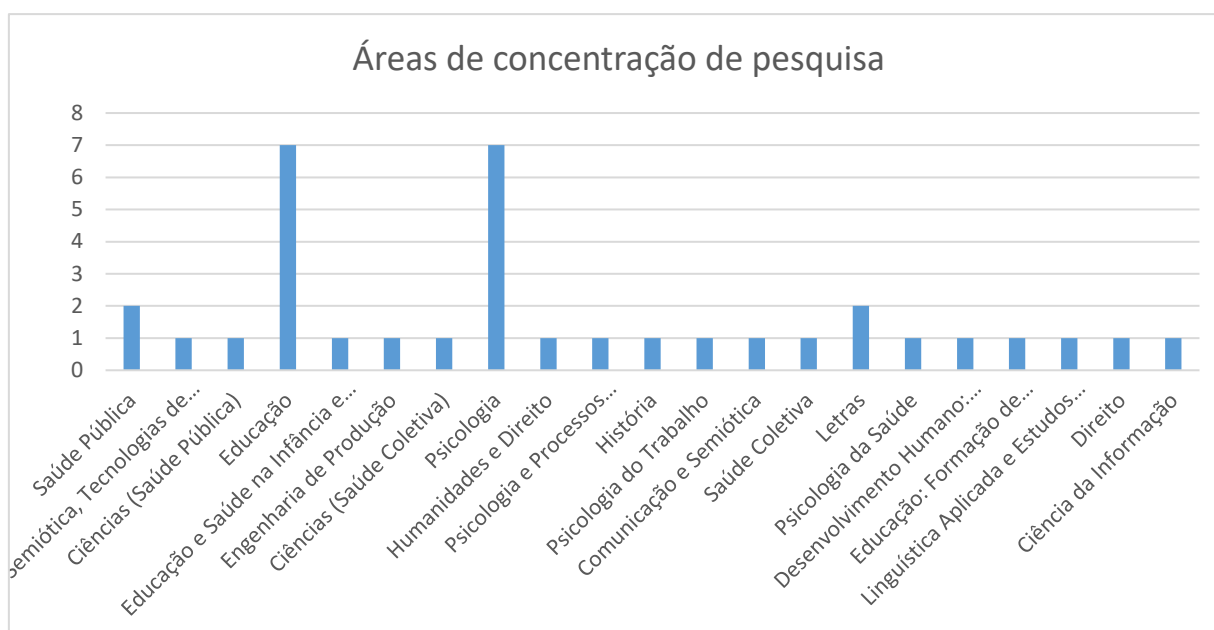
Gráfico 3 – Representação da quantidade de pesquisas por estados federativos



Fonte: LILACS, BDTD, CAPES. Elaborado pela autora.

As áreas da Educação e da Psicologia são as que mais estudam o assunto, conforme se pode observar no próximo gráfico.

Gráfico 4 – Áreas acadêmicas que pesquisam professores readaptados



Fonte: LILACS, BDTD, CAPES. Elaborado pela autora.

Embora não haja pesquisas de abrangência nacional sobre readaptação docente, nas que estão presentes nos oito estados brasileiros¹⁰, é possível ter uma visão geral e ampla em diferentes realidades e elementos comuns, conforme foram apresentados na introdução do texto do presente estudo. Nesse cenário, aparecem investigações em Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul. Interessa à presente pesquisa as informações acerca dos professores readaptados na rede estadual paulista, com foco nas ações propostas no processo de readaptação funcional. Dentre os trabalhos, far-se-á a seguir um panorama geral do que se tem pelo estado de São Paulo.

Nos descritores de busca, citados anteriormente, em São Paulo estão dez estudos publicados nas plataformas de teses e dissertações, porém, apenas oito têm o texto completo disponível no ambiente virtual. Duas pesquisas foram realizadas sobre professores readaptados em redes municipais de ensino e as demais abordam a situação de professores da rede estadual paulista em diferentes regiões/diretorias de ensino. A partir da leitura dessas teses e dissertações, percebe-se que há contribuições, predominantemente acerca da compreensão dos sentidos e significados que esses profissionais dão às suas novas funções e apontam para a necessidade de apoio e suporte psicológico; algumas, para a revisão das políticas públicas. No entanto, busca-se verificar se há indícios de investigações acerca de ações desenvolvidas para

¹⁰ Sobre adoecimento e saúde docente, entre os anos de 1998 e 2018, Oliveira, Dias e Infante (2019) demonstraram haver 131 pesquisas no portal CAPES em vinte e quatro estados brasileiros. Destas, três citam a readaptação funcional.

professores em situação de readaptação funcional. Pezzuol (2008) figura entre as primeiras pesquisas acadêmicas nas plataformas no intervalo de 1999 a 2019¹¹. Durante o mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, identificou consequências para a identidade profissional no perfil dos professores nos ambientes escolares da diretoria de ensino de Mogi das Cruzes; partiu da problemática do adoecimento de professores e da necessidade (obrigatória) de garantir a presença destes no espaço escolar, ou seja, o presenteísmo; abordou a identidade e as influências de uma cultura educacional e discutiu a identidade, na perspectiva de que

[...] a formação e a experiência adquiridas pelo professor ao longo de sua carreira determinam sua identidade profissional. Esta é construída por meio da relação que o professor estabelece no desempenho de sua profissão e da convivência com seus pares, no grupo social, recebendo influências e sendo influenciado em seu ambiente de trabalho, a escola. (PEZZUOL, 2008, p. 51).

Ao apresentar a quantidade de servidores públicos do estado de São Paulo, identificou a Secretaria de Educação do Estado como o setor que possuía o maior número de processos para readaptação no ano de 2007, com 17.913. Para se ter uma noção da proporção, a segunda secretaria com mais solicitações de readaptação de seus funcionários foi a de saúde, com 1.188, seguida por segurança pública, com 1.069. Os processos da Secretaria da Educação corresponderam naquele ano a 80%, sendo 75% só de professores.

Para Pezzuol (2008), a Secretaria não realizava ações de prevenção ou de qualidade de saúde no trabalho e, ao contrário, havia cada vez mais a intensificação, sobrecarga e desvalorização do trabalho docente. Apresentou, também, o percurso da readaptação dos funcionários públicos: as perícias médicas eram realizadas pela Secretaria da Saúde e, no caso de professores, os resultados enviados à Secretaria da Educação e à Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde (CAAS) que, posteriormente, publicavam parecer favorável no Diário Oficial do Estado (DOE). Eram trâmites somente administrativos e burocráticos, muitas vezes dificultados por exigências para que houvesse maior rigor por parte dos peritos, segundo a pesquisadora. Ainda nesse aspecto, a pesquisa salientou a falta de ações mais coletivas, considerando a complexidade da situação docente, baseada em estudos e indicações de diferentes e diversos órgãos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a OMS e outros, que indicam a necessidade da promoção da saúde do trabalhador no mundo. Na contramão, a profissão docente já sofria as consequências, também, do estereótipo negativo atribuído aos servidores públicos, que ofertariam serviço de má qualidade, o que

¹¹ Entre as pesquisas com professores da rede estadual de ensino paulista é a primeira.

contribui para uma baixa autoestima e, conseqüentemente, para o adoecimento. Até aqui, a indicação de que a promoção da saúde nos ambientes escolares seria primordial no auxílio, não só a professores, como a todos os funcionários terem melhores condições de vida e bem-estar, bem como desenvolverem o trabalho com maior disposição.

A pesquisa apontou, ainda, avanços na promoção da saúde do trabalhador em termos nacionais, com uma política de saúde ao trabalhador promovida pelo Ministério da Saúde, com base nas exigências da Constituição Federal (1988), entre elas a criação da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST) composta por Centros Estaduais e Regionais de Referência à Saúde do Trabalhador (CEREST) em vários estados, cuja responsabilidade, entre outras, era executar “[...] ações curativas, de promoção, preventivas e de reabilitação à saúde do trabalhador brasileiro” (PEZZUOL, 2008, p. 21). Ações estas, segundo a pesquisadora, que pouco incidiram em prevenção diante das adversidades das condições de trabalho, em especial, do setor do trabalho público, e, menos ainda, de professor, que até pouco tempo não era reconhecida como profissão, mas como atividade. É o caso das ações de promoção da saúde que o Governo do Estado instituiu: o programa “Prevenir IAMSPE¹²” e o Programa Saúde do Trabalhador (PST). Na ocasião, o IAMSPE elaborou um relatório no qual indicou problemas vocais como causa de maior incidência de absenteísmo e afastamentos docentes e a necessidade de ações preventivas.

De acordo com Pezzuol (2008, p. 27),

[...] além da implantação de medidas preventivas e educativas, que visam ao conhecimento informal sobre as doenças crônicas, existe a necessidade de desenvolver ações que possam avaliar os ambientes que servidores públicos vivenciam, como por exemplo, o reconhecimento da atual realidade, que faz professores se afastarem das salas de aula por motivo de doença, e as condições que professores readaptados continuam vivenciando após o processo de readaptação dentro das escolas.

Essa realidade também foi apontada pelo PST que atuou junto a algumas regiões do estado de São Paulo entre os anos 2000 e 2007.

Na avaliação de Pezzuol (2008, p. 33),

O setor governamental precisa interagir não somente no atendimento para a promoção da saúde no setor público, na agilidade de atendimento referente às consultas de perícias aos servidores, no que diz respeito à burocracia assistencial, mas efetivar uma proposta permanente de políticas públicas que possam mediar a prevenção da saúde de seus funcionários, em todo o Estado. Atualmente, verificamos que a inexistência dessas práticas, como por

¹² Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual.

exemplo, uma avaliação diagnóstica que pudesse mapear fatores de risco à saúde que servidores possam vivenciar na realidade dentro dos ambientes de trabalho.

“Atende aí que é a readaptada da tarde!”: Sentidos-e-significados do trabalho do professor em readaptação é o título expressivo da tese de Oliveira (2018) na área de Linguística aplicada e estudos de linguagem. Sua investigação entrelaça inquietações de sua vivência profissional como professora readaptada e a busca por explicitação científica. Para tanto, seus objetivos intencionaram: 1) contribuir com os estudos do grupo de pesquisa do qual faz parte (Grupo ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais – PUC¹³/SP); 2) contribuir com as impressões fornecidas pelos participantes da pesquisa (gestores, professores em exercício e readaptados) nas futuras ações de políticas públicas e ações locais em escolas no que concerne à realocação e recuperação dos docentes readaptados; especificamente, compreender de forma crítica sentidos e significados do trabalho desses profissionais. Utilizou questionário semiestruturado com profissionais da Diretoria de Ensino Leste 3 e 4 e Campinas: dois supervisores de ensino, dois diretores de escola, dois vice-diretores, quatro professores coordenadores, dez professores em exercício e sete professores readaptados participaram; nas transcrições das entrevistas gravadas em áudio, foram selecionados marcadores linguísticos; as escolhas lexicais mais recorrentes foram agrupadas em eixos temáticos para serem analisados de acordo com categorias interpretativas referenciadas na Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky: sentidos-significados, afetividade, exclusão-inclusão (compreensão da dialética) e sofrimento ético-político. A pesquisa demonstra que as análises das escolhas lexicais mais utilizadas pelos participantes resultaram em: o professor readaptado é visto como não professor; as políticas públicas vigentes em relação ao professor readaptado são as responsáveis pelo despreparo dos envolvidos em suas rotinas; queixas em relação à exclusão social, falta de serviços médicos de suporte, realocação em espaços com alunos agravam os quadros de ansiedade e pânico; trabalho em secretaria e corredores é fator de desqualificação pessoal e profissional, pois sua identificação como professor é apagada.

As políticas públicas abordadas no estudo

[...] compreendem os conjuntos de programas, decisões e ações tomadas pelos governos com a participação direta ou indireta de entidades públicas e/ou privadas, visando à garantia dos direitos de cidadania para grupos ou segmentos sociais, econômicos, éticos ou culturais, ou seja, garantia dos direitos constitucionais. (OLIVEIRA, 2018, p. 171).

Sobre esse aspecto, suas análises buscaram as escolhas lexicais dos entrevistados, portanto, a perspectiva do sujeito, de onde emergiram os sentidos que dão aos Estatutos o Regime de Previdência Social e conveniado ao IAMSPE, que atende, também, aos dependentes diretos (cônjuge e filhos) ou agregados (pai e mãe), se houver uma contribuição diferenciada.

¹³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A pesquisa salienta que a configuração desse conjunto de políticas não contempla situações especiais, como a readaptação funcional na percepção dos entrevistados. Aparece, também, nos excertos com as falas dos entrevistados, a ideia de ações para prevenção e reabilitação dos professores readaptados, da necessidade de professores se sindicalizarem para garantir os direitos, em especial, devido às constantes negativas de licenças médicas publicadas em DOE, e reações que considerem a realocação desses profissionais, tanto nas escolas como no espaço escolar.

As perspectivas abordadas nas pesquisas apontam algumas ações desenvolvidas no processo de readaptação funcional que se aproximam do que o presente estudo quer encontrar, porém não aprofundam a maneira como são desenvolvidas e como influenciam e afetam os professores no seu jeito de ser e estar na profissão; além disso, confirmam a problemática existente do estereótipo, estigma, visão instituída sobre os docentes.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÃO E O PROCESSO DE READAPTAÇÃO: O CONTEXTO

O levantamento de literatura indica a inexistência e a necessidade de políticas públicas educacionais, ou de saúde, voltadas aos profissionais docentes readaptados. Considerando que, em uma estrutura básica institucional, estão atreladas à legislação e são efetivamente implantadas com ações, provavelmente elas existem, porém, são fragmentadas; influenciam diretamente as vivências no cotidiano dos professores, contudo não estão explicitadas de qual política pública e/ou educacional fazem parte. Por isso, brevemente, discute-se a seguir o que são políticas públicas, para melhor situar o objeto de estudo desta pesquisa.

Em um breve histórico desde o seu surgimento até o uso e aplicação no campo da sociologia, Souza (2006) apresenta as políticas públicas como um campo do conhecimento que ganha maior importância nas décadas que antecedem os anos 2000, assim como todos os aspectos que as cercam: instituição, regras e modelos que regem suas decisões, elaboração, implementação e avaliação. Vários fatores contribuíram para uma maior visibilidade: políticas restritivas de gastos adotadas na maioria dos países no mundo, principalmente nos países em desenvolvimento; do ponto de vista da política pública, as restritivas geraram ajuste fiscal, adoção de orçamentos mais equilibrados entre receitas e despesas, limitações à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais, especialmente em países com longas e recorrentes trajetórias de inflação alta, como as da América Latina. Nesse panorama, instauram-se as

dificuldades de formular políticas públicas que impulsionem o desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, promovam a inclusão social de grande parte da população.

Não obstante, a preocupação com essa relação de desenvolvimento econômico e inclusão social é levada para a área da educação na década de 1990.

Corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas. Mostrar o pouco que se avançou, se retrocedemos e o que planejar, que estratégias e que intervenções no sistema escolar, na formação docente para corrigir as desigualdades no próximo decênio. O fantasma dessas desigualdades perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. Talvez seja a relação mais persistente tanto no pensamento conservador ou liberal, como no progressista. Porque as desigualdades continuam persistentes. Incômodas. (ARROYO, 2010, p. 1.383).

Segundo Souza (2006, p. 21), “Entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas”. E continua:

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo –, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. (SOUZA, 2006, p. 21-22).

Souza (2006) salienta, ainda, que é difícil formular um conceito único para políticas públicas, uma vez que interessam a muitas áreas; constituem-se um campo multidisciplinar, repercutem na economia e nas sociedades e, para formular uma teoria geral, “[...] implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia” (SOUZA, 2006, p. 24).

Neste sentido,

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Como campo multidisciplinar, que comporta diversas visões teóricas e modelos analíticos, as políticas públicas comportam, também, diversos olhares. Além disso, “[...] após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 27).

Em muitas situações, necessitam de uma nova legislação, conforme salienta Souza (2006, p. 27):

No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado”, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas [...]. Essa autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa “autonomia” e o desenvolvimento dessas “capacidades” dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país.

Investigar as ações de políticas públicas promovidas visa a contribuir para ampliar os horizontes; no entanto, análises destas ações, na perspectiva de Arroyo (2010, p. 1.384), “[...] não conseguiram sensibilizar órgãos gestores, de planejamento, formulação de políticas e de avaliações. O foco continua fechado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência”. Nesse sentido, urge a superação do que Arroyo (2010, p. 1.392-1.393) critica:

Impõe-se pesquisarmos que significados políticos carregam esse ocultamento e essas visões reducionistas dos coletivos produzidos como desiguais. Pesquisar como essas visões têm marcado profundamente a natureza das políticas socioeducativas, do ordenamento legal e do papel e visão do Estado.

No intento de ultrapassar essa visão reducionista e trazer clareza ao que pode estar oculto, avanços na forma de olhar e pensar são necessários; logo, torna-se essencial considerar a dimensão subjetiva no campo das políticas públicas. Sobre isso, Gonçalves (2010), em uma abordagem sócio-histórica, enfatiza as bases liberais existentes na sociedade capitalista, na qual o indivíduo é cidadão que faz uso de sua condição livre (no mercado) para trabalhar e consumir; tal liberdade é garantida nos direitos civis e políticos proclamados e reconhecidos na forma da lei. Para explicitar que não se trata de qualquer tipo de individualidade que constitui a dimensão subjetiva, Gonçalves (2010, p. 66) esclarece que, no início do capitalismo, de maneira ainda difusa, “[...] refere-se à obrigatoriedade do trabalho, que é imposto sob a alegação moral de que

a vadiagem é um mal estar a ser combatido”. Assim, o indivíduo se afirmou por uma dupla condição subjetiva: um ser de desejos e um ser disciplinado para o trabalho.

Ainda, segundo Gonçalves (2010), na fase monopolista do capitalismo, além do indivíduo, o consumo passa a ser também objeto de manutenção para que esteja com disponibilidade no mercado em níveis adequados para a economia. Para tanto, os saberes científicos e profissionais começam a colaborar e as ciências humanas se tornam referências importantes para a atuação do Estado. Incluem-se, além das regras de normalidade produzidas por diversas áreas, a educação como instrumento de treino, a procura por indivíduo certo para o lugar certo no trabalho, a busca por organização estruturada e ordeira nas sociedades, a legitimação do consumo pela propaganda. Contraditoriamente, em oposição para além do mercado, no contexto de distribuição de renda que precisa ser corrigida, surgem as reivindicações por demandas sociais que passam a ter novos significados: os direitos para quem produzia a riqueza se estenderam por todos os indivíduos, como forma mais radical da igualdade e fraternidade; a constituição das necessidades como direitos. Ao buscá-los e tentar atender as próprias necessidades, ocorre outra experiência: a possibilidade de compartilhar desejos. Por isso, Gonçalves (2010) defende o imperativo de um olhar social da psicologia, superando a dicotomia dos olhares distintos da psicologia e da sociologia.

O indivíduo, para Morin (2012, p. 51), é um termo da trindade indivíduo/sociedade/espécie que compõe a pluralidade e justaposição de outras trindades (trindade cérebro/cultura/espírito e trindade razão/afetividade/pulsão) de onde surge a humanidade, mas o “[...] desenvolvimento da individualidade humana, depositária do pensamento, da consciência, da reflexão, curiosa do mundo físico e do desconhecido metafísico, não deve nos levar a reduzir o humano apenas à individualidade”. Em sua perspectiva, sob o olhar da psicologia, o indivíduo aparece na sua autonomia e nas suas características distintas que desaparece no limite da sociedade; sob o olhar sociológico, o indivíduo se apaga e vira um zumbi do determinismo social. No pensamento complexo, mobiliza-se conjuntamente três olhares, “[...] sem que nem a realidade do indivíduo nem a realidade da sociedade nem a realidade da espécie biológica sejam relegadas a um segundo plano” (MORIN, 2012, p. 51)

De forma dialógica, em que o complementar pode se tornar antagônico,

A sociedade vive para o indivíduo, que vive para a sociedade, e esta retroagindo sobre a cultura e sobre os indivíduos, torna-os propriamente humanos. Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie; os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro. (MORIN, 2012, p. 52).

Nas interações com o outro e com a sociedade, o indivíduo passa por processo de sujeição, tornando-o um sujeito, constituído histórica, biológica e culturalmente. Isto porque “Há em todo comportamento humano, em toda atividade mental, em toda parcela de práxis, um componente genético, um componente cerebral, um componente mental, um componente subjetivo, um componente cultural, um componente social” (MORIN, 2012, p. 53).

Historicamente, de acordo com Gonçalves (2010), à medida que se reconhece a existência dos direitos sociais, está presente também uma concepção de sujeito que acompanha as mudanças da organização do trabalho¹⁴ e da sociedade. Nesse desenvolvimento histórico, na fase do capitalismo sob a influência de preceitos neoliberais que supervalorizam o mercado e transformam questões sociais em questões de mercado de consumo, o Estado, como ocorre em toda a América Latina, sob influência da herança de governos autoritários comprometidos com as elites econômicas, vê-se embrenhado em contradições: sob pressão dessas elites, atender ao objetivo primordial de economizar e fazer reformas para que o Estado se torne mínimo e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de reconhecer os direitos sociais, e assim implementar políticas públicas que atendam às demandas ocasionadas pelas desigualdades na distribuição de renda. Para enfrentar as mazelas produzidas socialmente e, em muitos casos, de maneira pontual, as políticas são fragmentadas e assistemáticas.

Nesse movimento, ocorre a anulação do sujeito, por isso, Gonçalves (2010) indica a necessidade de universalização das políticas sob responsabilidade do Estado, com uma concepção na qual cada indivíduo possa ser um sujeito histórico. O viés subjetivo pode ser reconhecido, pois

Indivíduos que recebem benefícios, sem nenhuma possibilidade de decidir sobre as características de tais ações, são negados também como sujeitos. Isso será vivenciado e produzirá efeitos de subjetivação que terão seus desdobramentos. (GONÇALVES, 2010, p. 64-65).

Com a compreensão da constituição histórica do sujeito e da subjetividade, esta se tornou valorizada e focalizada por diversas áreas das ciências humanas. Na psicologia, Gonçalves (2010, p. 75) defende que, constituídas no processo social e histórico, as subjetividades podem ter sua produção compreendida e ser alvo de intervenções: “Ou seja, considerando ações no campo das políticas podem contribuir para que se produzam experiências subjetivas que favoreçam subjetividades transformadas e transformadoras da realidade”.

¹⁴ A perspectiva da autora se baseia nas lutas de classes marxistas.

As políticas públicas no Brasil seguem a lógica instituída na América Latina, contexto em que se percebe as políticas implantadas e implementadas, seja em âmbito federal, estadual e municipal, igualmente nas políticas públicas educacionais dos sistemas de ensino. Saviani (2008) salienta que, conceitualmente, sistemas, no plural, denomina a existência de sistema de ensino público, sistema de ensino privado, sistema de educação superior, sistema de ensino infantil e outros, ao considerar a forma descrita no artigo 211 da Constituição Federal de 1988: “A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). No entanto, no seu entendimento, apesar de sistema ser um termo usado de forma equívoca, também designados a redes de ensino, é permitido e assim compreendido na esfera educacional, por assumir diferentes significados:

Ao que tudo indica, o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 estaria tratando da organização das redes escolares que, no caso dos municípios, apenas por analogia são chamadas aí de sistemas de ensino. Com efeito, sabe-se que é muito comum a utilização do conceito de sistema de ensino como sinônimo de rede de escolas. Daí falar-se em sistema estadual, sistema municipal, sistema particular etc., isto é, respectivamente, rede de escolas organizadas e mantidas pelos estados, pelos municípios ou pela iniciativa particular. (SAVIANI, 2008, p. 217).

E amplia o conceito:

Mas é preciso considerar que o conceito de sistema não se resume à idéia de rede de escolas. Para lá dessa acepção, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). (SAVIANI, 2008, p. 215).

Os sistemas de ensino brasileiro se organizam com normas e regras. Na área do Direito, normas e regras são criadas e expressas na forma da lei. De acordo com o dicionário jurídico Deocleciano Torrieri Guimarães (2020, p. 165, grifo do autor), Lei é

Norma escrita, elaborada por órgão competente, com forma estabelecida, pela qual as regras jurídicas são criadas, modificadas ou extintas. A palavra vem do latim *lex*, que tem sua origem no verbo *legere*, *ler*, porque o magistrado romano lia o texto escrito da lei ao povo, nos comícios, para sua aprovação. É, portanto, norma jurídica escrita, permanente, emanada do Poder Público competente com caráter de *generalidade*, porque se aplica a todos, e de *obrigatoriedade*, porque a todos obriga.

Legislação é um “[...] conjunto de leis sobre uma matéria ou de um país” (GUIMARÃES, 2020, p. 164). Salinas (2012, p. 22-23, grifo do autor), ao discutir o papel da

legislação como ação governamental, sinteticamente, apresenta os estágios do processo a que submete a formulação de uma política pública:

- 1) *Reconhecimento do Problema e Identificação do Problema*: Este estágio direciona a atenção dos formuladores de política para uma questão que possa exigir ação governamental; questões, quando legítimas, tornam-se problemas.
- 2) *Definição da Agenda*: A problema é conferido um status de assunto sério.
- 3) *Formulação da Política Pública*: Propostas são desenvolvidas para lidar com os problemas.
- 4) *Adoção de uma Política Pública*: Esforços são realizados para obter apoio suficiente para que uma proposta se torne a política pública oficial do governo.
- 5) *Implementação de uma Política Pública*: O mandato da política pública é dirigido aos programas públicos e à burocracia federal, frequentemente envolvendo cooperação com cidadãos, estados e governos locais.
- 6) *Análise Política e Avaliação*: Esta etapa requer o exame das consequências das ações da política pública, incluindo análise sobre seu sucesso.

O papel da legislação se encontra no final da quarta etapa do processo, quando a política é instituída, e segue na implementação, estágio em que a prática institucional com formulação de legislações e declarações afetam pessoas, organizações e recursos. As normas são reunidas e dirigidas aos administradores, “[...] os quais na condição de agentes dos formuladores de políticas públicas devem agir em prol da realização dos objetivos por estes estabelecidos” (SALINAS, 2012, p. 23).

Segundo Salinas (2012), na legislação sobre políticas públicas, o papel primário é da Administração Pública, enquanto cabe ao Judiciário o papel subsidiário de supervisionar o andamento da implementação. Entretanto, o estabelecimento legal, ou seja, os atos normativos, não a garantem, pois sua formulação é contínua e não se encerra na implementação, ainda que a visão segmentada e mecanicista de etapas e estágios tente minimizar a complexidade das decisões como se elas existissem em um ponto específico do processo administrativo de forma isolada do seu meio. Por mais que uma lei ou regulamento seja específico e/ou diretivo, todos os envolvidos na administração, mesmo que não tenham poder decisório formal, não só implementam como formulam conteúdo da política. Isso porque “[...] decisões tomadas por implementadores de políticas constituem interpretações evolutivas da realidade, as quais são condicionadas pelo ambiente simbólico, sociopolítico, econômico e organizacional”. (SALINAS, 2012, p. 26).

A respeito da supervisão, Salinas (2012) destaca que há consenso entre autores de várias áreas científicas sobre a importância das normas jurídicas para a estruturação e funcionamento do governo; no entanto, há discordância quanto ao aspecto da estrutura das normas que tentam controlar o comportamento burocrático. Há os que acham problemático o protagonismo dos

administradores na formulação de políticas públicas de forma que as normas sejam ditadas claramente para restringir uma autonomia administrativa; e há os que acham saudável que os administradores usufruam de maior flexibilidade de uma legislação mais fluida, de modo que possam participar abertamente do curso de suas próprias ações.

Em linhas gerais, segundo Terra (2016, p. 88), “[...] as políticas públicas requerem a aplicação de recursos públicos e podem ter as funções distributiva, redistributiva ou regulatória”. As políticas distributivas correspondem às ações de distribuir bens e serviços para toda a sociedade, são de responsabilidade do Estado e seus custos são pagos pelos cidadãos com impostos, taxas e contribuições ao próprio Estado; as políticas redistributivas alocam bens e/ou serviços a grupos específicos da população; as políticas regulatórias estabelecem leis, regras e normas para disciplinar determinadas atividades e, geralmente, exigem elaboração de legislações específicas e a ação coercitiva do Estado; as políticas afirmativas (surgiram a partir da Constituição Federal de 1988 e é uma variação das políticas sociais tradicionais) visam a proteger grupos sociais mais vulneráveis em nome da igualdade e justiça social. Nessa perspectiva, as políticas públicas estão presentes em diversas e diferentes áreas da sociedade, inclusive da educação. No entanto, as políticas públicas educacionais são as que estão relacionadas à educação escolar, cujo sistema, no Brasil, é fragmentado e descentralizado nas redes federal, estadual e municipal. Isso implica dizer que há políticas educacionais em cada um dos níveis; no entanto, todas seguem o que permite a Lei Magna.

2.2 SITUANDO O OBJETO DA PESQUISA

O Estado com a maior população brasileira, 46 milhões¹⁵, constitui um dos principais vetores econômicos e culturais do país e mantém, assim, papel relevante em comparação aos demais estados do país. Seus 645 municípios contribuem para o maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, a maior renda domiciliar mensal per capita e o segundo maior índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro, sendo o Distrito Federal o primeiro. Em relação ao panorama educacional, considerando apenas o sistema público, a rede estadual conta com 5.400 escolas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos, 190 mil professores e 5 mil diretores distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, agrupadas em 15 Polos Regionais; abrange um total de 250 mil servidores, distribuídos nos quadros do Magistério (QM), Quadro de Apoio

¹⁵ Segundo estimativa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em julho de 2020 (IBGE, 2020).

Escolar (QAE) e Quadro da Secretaria de Educação (QSE), segundo informações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) (SÃO PAULO, [2020?]a).

Nesse contexto, a educação pública acompanha o gigantismo do Estado, pois gerir uma secretaria desse porte corresponde a gerir um município como Cotia, município da região metropolitana de São Paulo com 253.608 habitantes; em termos comparativos, ainda, 611 dos municípios do estado têm menos de 250.000 habitantes em seu território¹⁶. Além de atender alunos da Educação Básica com responsabilidades sobre Ensino Fundamental, que compreende o Ensino Fundamental (anos iniciais de 1º ao 5º ano), o Ensino Fundamental (anos finais de 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano) da rede de ensino estadual, a SEDUC mantém instituições como creches-escolas, os Centros de Línguas Estrangeiras, e as Penitenciárias, com o Programa de Educação nas prisões.

Nos dados apresentados no Censo Escolar 2018, último divulgado pelo IBGE ([2020?]), a rede estadual de ensino de São Paulo contava com 263 professores em creches e educação infantil¹⁷, 30.883 na educação básica do ensino fundamental anos iniciais, 79.208 nos anos finais e 113.370 no ensino médio¹⁸. Com o mesmo ano de referência, de acordo com números apresentados no Plano Estratégico (2019-2022) elaborado pela SEDUC, “77,3% lecionam em uma única escola e 22,7% lecionam em duas ou mais escolas. Desse mesmo total, 80,1% são exclusivos da rede estadual e 19,9% possuem vínculos com redes municipais e/ou privadas” (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

Nos últimos vinte anos, no Estado de São Paulo, as políticas públicas educacionais se renovaram e passaram por adequações, todavia, mantêm o mesmo tipo de concepção ideológica, a gerencialista, em torno do discurso da melhora da qualidade de ensino baseada em resultados de avaliações de desempenho dos alunos; políticas de valorização docente com instituição de programas de formação continuada e abono salarial por mérito com base em índices (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP) nas áreas de língua portuguesa e matemática. As políticas de valorização docente nessa concepção se traduzem em meritocracia por notas de desempenho. Segundo Piolli, Silva e Heloani (2015, p. 599),

¹⁶ Dados foram organizados e analisados a partir de planilhas disponibilizadas na página de notícias do IBGE. (IBGE, 2020).

¹⁷ Desde a municipalização do ensino no ano de 1998, o Governo do Estado é responsável pelo ensino fundamental e médio da educação, mas mantém profissionais em algumas creches escolas. Cf. <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/creche-escola/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

¹⁸ Entretanto, muitos professores lecionam em dois ou três segmentos educacionais na mesma rede e o censo escolar conta professores cadastrados por turma, portanto, pode-se inferir que são números aproximados e, portanto, mais próximos dos divulgados pelo governo do estado.

Temos assim um quadro de dificuldades e disputas em torno do reconhecimento da profissão docente e da devida valorização desses profissionais por parte dos gestores públicos que, em todos os níveis de governo, implementam progressivamente políticas de responsabilização e de bonificação atreladas a metas e resultados. Os programas de bonificação por resultados, com apoio irrestrito dos meios de comunicação, são disseminados como políticas de valorização.

Sanfelice (2010) faz alguns apontamentos acerca do desenvolvimento das ações nessa área desde 1995, ano em que inicia a sequência de gestão do mesmo partido político (ainda que diferentes pessoas governaram o estado), a concepção ideológica se apresentou comum, inclusive na adoção de estratégias de implementação das políticas públicas. Na educação, a começar, as ações foram articuladas com a intervenção de Agências (BIRD¹⁹, BID²⁰, UNESCO²¹, UNICEF²² e outras); estabeleceram metas e ações para atingi-las; entre as ações estão: implantação de programas de recuperação de aprendizagem nos anos finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio,

[...] implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries)²³, descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas. (SANFELICE, 2010, p. 149).

São consideradas as principais ações na sequência de governos:

[...] implantação do Projeto Ler e Escrever usando universitários bolsistas atuando como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o professor regente e aprimorar sua formação profissional no âmbito do trabalho; implantação de ciclos de 2 anos no primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental; divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio; recuperação intensiva ao término do 1º e 2º ciclos, na 8ª série e ao final do Ensino Médio; diversificação curricular do Ensino Médio com uma base comum de conteúdos e competências e habilitações técnicas profissionalizantes; parcerias com o setor privado para certificações em computação e língua estrangeira; política de municipalização de 1ª a 4ª séries com controle de qualidade com vistas à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos; a boa gestão, cumprimento das metas, ganhará incentivos na remuneração da equipe de profissionais; 100% das escolas receberão laboratórios de informática, materiais de apoio ao ensino de ciências e as salas dos professores terão computadores, impressora e ambientes de multimídia.

¹⁹ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento é uma instituição financeira internacional que oferece empréstimos a países em desenvolvimento.

²⁰ Banco Interamericano de Desenvolvimento é uma instituição norte-americana que financia projetos sociais e econômicos na América Latina e Caribe.

²¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

²² Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância.

²³ Atualmente, pela nova legislação, corresponde a 1º ao 5º ano.

No rol das *medidas* previstas destaca-se a criação da *função professor coordenador* e o fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão. (SANFELICE, 2010, p. 149, grifo do autor).

Inclui-se a estes os programas “São Paulo Faz Escola” e “Escola da Família” (este último abria as escolas nos finais de semana), bem como as propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do ensino fundamental e médio; em relação aos professores, os programas de formação continuadas como a Rede do Saber (que exigiu grandes adequações em termos de equipamentos e infraestrutura de multimídias). Muitas das ações citadas, que fazem parte dessa política educacional, ainda estão vigentes. O fato é que

[...] a política educacional do Estado de São Paulo vem se caracterizando por empreendimentos pontuais, nem sempre duradouros, de efeitos midiáticos e de duvidosos resultados qualitativos. Os profissionais da educação da rede pública que trabalham hoje com contratos precários, os baixos salários quando comparados nacionalmente e a ausência de um Plano Estadual de Educação são questões essenciais, não solucionadas pelos últimos governos, que comprometem profundamente o trabalho docente, a aprendizagem do aluno e o papel de um Estado educador. (SANFELICE, 2010, p. 153).

A atual gestão do Estado de São Paulo (2020), com sua Secretaria de Educação, apresentou o “Plano Estratégico 2019-2022 – Educação para o século XXI”, que se baseia em estatísticas que demonstram que a qualidade de educação de São Paulo precisa melhorar seus índices. Assim, no ensino fundamental anos iniciais, “[...] o Ideb foi de 6,5 em 2017, colocando São Paulo em 4º lugar. Embora esteja acima da meta projetada para o Estado, quando se analisa a evolução dos Estados, entre 2005 e 2017, São Paulo aparece em 10º lugar, apresentando progresso lento” (SÃO PAULO, 2019, p. 8). No ensino fundamental anos finais, o cenário demonstrado também preocupa: “Nos anos finais do Ensino Fundamental, o Ideb foi de 4,8 em 2007, número abaixo da meta projetada (5,3). Desde 2013, as metas previstas não são atingidas [...]. Quando se considera a evolução dos Estados entre 2005 e 2017, São Paulo ocupa a 14ª posição” (SÃO PAULO, 2019, p. 9). E no ensino médio, “[...] a situação é ainda pior. O Estado de São Paulo apresentou em doze anos uma evolução de apenas 0,5 ponto, ocupando o 16º lugar em crescimento do Ideb em comparação com as demais unidades da federação” (SÃO PAULO, 2019, p. 9).

De certa forma, as estatísticas apresentadas depõem contra seus governos anteriores, pois apontam que, ao que se propuseram, as medidas não foram eficazes para atingir as metas, ainda que, desde que o Brasil estabeleceu índices de aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica no país (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb), São Paulo

sempre manteve as primeiras colocações até o ano de 2017. O documento se baseia nestas estatísticas, demonstra sua preocupação principal com os índices de qualidade e apresenta a logística de elaboração do plano, que atende as etapas da formulação de políticas públicas já mencionadas. Contudo, como estabelece as ações para os professores e demais profissionais da educação?

No decorrer do texto do Plano, observa-se que, em relação à gestão de pessoas, o documento apresenta três desafios como principais, referentes: “[...] à dificuldade de atrair e reter talentos, remunerar adequadamente e aumentar o número de professores que trabalham em uma única escola” (SÃO PAULO, 2019, p. 12). Outro desafio apresentado é “[...] entender o absenteísmo docente e reduzi-lo, visando garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes” (SÃO PAULO, 2019, p. 13). Sobre este último, segundo o documento, ainda, baseia-se nas informações levantadas em estudo realizado no ano de 2009, que

[...] concluiu que a nota média em matemática dos estudantes do 4º ano (hoje 5º ano) do Ensino Fundamental piorava 5% de um desvio padrão a cada 10 dias de falta de professores. Portanto, a presença dos professores em sala é fator primordial para a garantia da aprendizagem, dada a centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 2019, p. 13).

Vale ressaltar que a utilização de dados de dez anos antes pode não refletir a situação presente, a preocupação sobre o absenteísmo de professores está relacionada à não aprendizagem dos alunos e o fato de que a pesquisa citada como referência estatística foi retirada de anais de um encontro de economia denotam a continuação do modelo gerencial de gestão. Ainda sobre gestão de pessoas, pontua a questão da formação de profissionais da educação:

[...] três desafios foram diagnosticados: i) a formação inicial carece de foco na prática didática e não prepara adequadamente para os desafios da escola pública; ii) a necessidade de avaliar os resultados das atuais práticas de formação continuada; iii) a importância de um levantamento regionalizado das capacidades e das competências dos profissionais da educação, que permita ações diferenciadas e customizadas. (SÃO PAULO, 2019, p. 13).

Assim, o plano estratégico segue com foco na aprendizagem e propõe os projetos prioritários:

Para atingir os objetivos estratégicos foram definidos 12 projetos prioritários em três frentes – aprendizagem, pessoas e gestão – que mostram o caminho a ser percorrido e indicam o que deve ser realizado. Os 12 projetos prioritários são: Gestão da Aprendizagem, Inova Educação, Educa SP, Educação em Tempo Integral, Regime de Colaboração, Talentos em Rede, Profissionais da Educação para o Século XXI, Comunicação e Engajamento, Novo Modelo de

Gestão e Compliance (Conformidade), Eficiência Operacional, Escola Mais Bonita e Segurança nas Escolas. (SÃO PAULO, 2019, p. 19).

Sem excluir os demais projetos, pois somente a articulação entre eles pode garantir, quem sabe, o alcance dos objetivos, a presente investigação tenta identificar ações voltadas aos professores e se há alguma menção a respeito da readaptação funcional e seus atores. Observa-se que o projeto Gestão da Aprendizagem prevê melhorar a gestão da sala de aula e apresenta suportes com classes digitais, recursos didáticos e formação, monitoramento das aulas dadas, avaliações externas 1º, 2º e 3º bimestres. Entretanto, apenas o projeto Talentos em Rede menciona o absentismo de professores:

Uma das frentes já iniciadas é o Projeto Líderes Públicos, cujo objetivo é profissionalizar a gestão de pessoas na rede e adotar uma metodologia de seleção e avaliação de desempenho baseada em competências como liderança, resiliência e tomada de decisão. Trata-se de um programa pioneiro no Estado de São Paulo para identificar e valorizar pessoas com perfil de liderança, de modo a garantir eficiência e melhor gestão de escolas e diretorias de ensino. (SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Dentre as propostas, o Projeto Talentos em Rede (SÃO PAULO, 2019, p. 31) também prevê uma formação para profissionais da Educação para o século XXI, na qual um dos objetivos pretende alcançar: “Oferta de capacitação para 100% dos professores [...] Oferta de cursos e formações para os demais profissionais da educação”. Entretanto, não fica claro a inclusão dos professores readaptados nessa ação.

O projeto Segurança nas Escolas se organiza em quatro frentes. Uma delas “[...] refere-se à melhoria do clima escolar e da relação entre funcionários, alunos e pais. Para tanto, será instituído o Método de Melhoria de Convivência, iniciativa de identificação e planejamento de ações para prevenção e mediação de conflitos” (SÃO PAULO, 2019, p. 35). Essas propostas, podem, de alguma maneira, vir ao encontro das necessidades apontadas nas pesquisas acadêmicas, as quais demonstram que o clima escolar na relação com a gestão e colegas de trabalho, muitas vezes, piora o estado de saúde de professores em processo de readaptação. No entanto, o documento do plano estratégico não faz essa relação, tampouco apresenta proximidade com essa realidade.

[...] serão alocadas equipes multiprofissionais nas diretorias de ensino, compostas por psicólogos e assistentes sociais, a fim de desempenhar atividades de apoio à melhoria da convivência escolar, como formação de profissionais, desenvolvimento de habilidades socioemocionais aliadas ao currículo escolar, entre outras. (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

É um documento que permite selecionar diversas e diferentes informações, porém interessa a esta pesquisa ações integradas ao plano que considerem a readaptação funcional e não há alusão a essa situação, não a menciona e não apresenta, sequer, dados estatísticos, portanto, infere-se que o assunto em tela não esteja, também, entre as prioridades do atual governo.

Ao estabelecer uma relação entre rede de ensino, políticas públicas e legislação, o que se identifica é que as ações desenvolvidas no processo de readaptação, para os professores ou com eles, não estão explicitadas nas políticas públicas educacionais, mas diretamente articuladas à legislação, ou seja, da garantia do direito legal estabelecido no estatuto do funcionário público, estendido ao estatuto do magistério público, com suas normas e regras de organização. Essa constatação faz parte dos resultados encontrados no decorrer das buscas documentais a serem apresentadas na continuação deste texto, juntamente com os procedimentos metodológicos.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO E OS RESULTADOS: INTERSECÇÃO

Morin escolhe a caminhada ao caminho. O método consiste na descrição do caminho percorrido ao longo da caminhada empreendida. (SILVA, 2007, p. 22).

O percurso desta pesquisa se inicia com a definição do tema, do objeto, de um problema – posteriormente, melhor construídos –, delineamento dos objetivos geral e específicos, sobre qual metodologia abordar, que método e instrumentos utilizar na coleta dos dados, que perspectiva olhar até chegar a conclusões que constituiriam a tese. Os procedimentos adotados e iniciados a partir do levantamento de literatura consistiram em uma busca nas páginas oficiais de *internet* com o intuito de entender o funcionamento organizacional da estrutura estatal, bem como que informações acerca da temática estão disponíveis para acesso; para obter dados indisponíveis, usou-se o recurso da Lei de Acesso à Informação (LAI); após a leitura dos documentos encontrados, definiu-se a técnica para a coleta de subsídios junto aos professores que passaram por processo de readaptação funcional: a entrevista aberta focalizada com uma pergunta norteadora, seguindo orientações da entrevista reflexiva de Szymansky (2011). Em seguida, foram definidos o grupo participante do estudo, a forma de acessá-lo, a efetivação dos contatos e contratos pertinentes. Nesse capítulo, há uma intersecção entre o percurso metodológico e os resultados obtidos à medida que são apresentados, seguida de uma breve discussão para posterior relação com as entrevistas.

3.1 OS ÓRGÃOS ESTATAIS: FONTES DE PESQUISA

Os documentos oficiais relativos à readaptação docente constituem uma das fontes de pesquisa. Estão disponíveis no *site* do governo estadual em diferentes *links*, por isso é possível ter acesso a procedimentos, documentos e formulários necessários ao processo de readaptação docente. Entretanto, há dados estatísticos que só se conseguem com o argumento baseado na Lei de Acesso à Informação (LAI), oferecidos por diferentes departamentos da Secretaria da Educação e por outros que são parte da estrutura organizacional do governo, conforme descritos a seguir.

3.1.1 Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH)

A Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) (SÃO PAULO, [201-]) foi criada para substituir o Departamento de Recursos Humanos, extinto no ano de 2011. Suas principais atribuições são planejar, gerenciar, coordenar, controlar e executar atividades específicas da área da administração de recursos humanos. Objetiva a melhoria constante nos procedimentos operacionais e gestão de recursos humanos da SEDUC. Entre as medidas básicas necessárias estão: a promoção da articulação entre as unidades da Coordenadoria e com as demais unidades da Secretaria da Educação; a elaboração de relatórios que consolidem informações para subsidiar decisões da Administração Superior; a análise do impacto da implantação de planos e programas nos quadros de pessoal da Secretaria, articulando, com as áreas envolvidas e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, a adoção de medidas para os ajustes necessários. Esse é o órgão citado no início das resoluções assinadas pelo secretário de Estado da Educação e pela organização e orientações acerca das atribuições de aula.

3.1.2 Departamento de Perícias Médicas do Estado (DPME)

Entre os critérios estabelecidos para o processo de readaptação funcional está a passagem por este departamento que é regimentado a partir da Lei estadual paulista nº 9.717, de 30 de janeiro de 1967, que institui regimes especiais de trabalho e reajusta vencimentos destes cargos e carreiras, bem como outras providências, conforme descrição no artigo 89, inciso V: “[...] criar, em caráter temporário, ou a título experimental, órgãos e serviços de administração direta” (SÃO PAULO, 1967). O DPME passou a ter essa nomenclatura no Decreto estadual nº 29.180, de 11 de novembro de 1988, em seu artigo 4º: “O Departamento Médico do Serviço Civil do Estado (DMSCE), da Secretaria da Saúde, passa a denominar-se Departamento de Perícias Médicas do Estado – DPME e será reorganizado em decreto específico” (SÃO PAULO, 1988). Neste, estão suas atribuições relativas às perícias médicas do processo de readaptações funcionais, que constam no inciso III, do artigo 5º:

III - realizar perícias médicas nos funcionários e servidores civis para fins de: licença para tratamento de saúde, licença ao funcionário ou servidor acidentado no exercício de suas atribuições ou atacado de moléstia profissional, licença à funcionária ou servidora gestante, readaptação, para reassunção do exercício e cessação de readaptação, bem como na pessoa da família quando de licença por motivo de doença em pessoa da família, preferindo a decisão final. (SÃO PAULO, 1988).

A resolução mais recente transferiu o DPME para a responsabilidade da Secretaria de Planejamento e Gestão, no Decreto nº 61.035, de 1º de janeiro de 2015 (SÃO PAULO, 2015). Ao passar pela perícia, quando concedida a readaptação funcional, publicada no DOE, o professor é informado pela gestão escolar. Posteriormente, recebe um relatório contendo as indicações sobre quais atividades escolares está impedido ou limitado de realizar. Assim, a gestão escolar determina que atividades o profissional desenvolverá na unidade escolar. Todos os documentos necessários para os trâmites da readaptação estão disponíveis no site da SEDUC, tanto para acesso de professores e outros profissionais, como é o caso dos gestores educacionais responsáveis por protocolar toda a documentação oficialmente. Além disso, no ano de 2014, o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação publicou o Manual do Readaptado, no qual podem ser encontrados todo o percurso para a readaptação funcional com as leis, decretos e resoluções.

3.1.3 O Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE)

É a assistência médica dos funcionários públicos vinculada à Secretaria de Planejamento e Gestão. Foi criado em 1966 para atender funcionários públicos e seus dependentes no Hospital do Servidor Público. Atualmente, tem rede própria e credenciada, composta por hospitais, clínicas e ambulatórios em 170 municípios. Sua história começou em 1948 com o projeto de lei para a criação de um Serviço Social e de Assistência ao Servidor Público Estadual. Mesmo não aprovado, o projeto mobilizou legisladores e representantes que transformaram a ideia em resolução governamental. Foi definida a construção de um hospital público só para atender funcionários e dependentes. Em 9 de julho de 1961, o hospital foi inaugurado. (SÃO PAULO, [2020?]b).

3.1.4 Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde (CAAS)

À Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde (CAAS), cabe:

Realizar estudos relacionados à política de assistência à saúde dos funcionários/servidores;
Analisar as propostas de readaptação e manifestar-se conclusivamente nos recursos interpostos contra despachos proferidos em pedidos de licença-saúde (D. 13.270/79 – Art. 23; D. 25.374/86; D. 29.180/88; D. 30.559/89). (SÃO PAULO, [2020?]c).

Assim, ao conhecer os departamentos e suas responsabilidades, buscou-se as informações, primeiramente na SEDUC, responsável por toda a organização estadual e de profissionais de ensino; e, posteriormente, as informações relacionadas aos procedimentos de readaptação que estão sob responsabilidade da CGRH e do DPME, de tal modo que a coleta de dados estatísticos se concentrou nestes três segmentos do governo estadual que, em tese, articulam as informações entre si.

3.2 LEVANTAMENTO DE DADOS ESTATÍSTICOS

Ao considerar a gigante dimensão da rede de ensino estadual paulista, houve a intenção primeira de envolver apenas o grupo de professores de educação básica dos anos iniciais, que são em menor quantidade e, portanto, ter uma maior representatividade nas entrevistas individuais. Diferentemente da legislação, os dados estatísticos acerca dos professores readaptados não estão disponíveis para acesso aberto. Assim, via correio eletrônico, solicitou-se informações sobre o número de professores PEB I²⁴ readaptados por ano, entre os anos de 1999 e 2019, junto ao Departamento de Perícias do Estado, que, prontamente, respondeu para que enviasse a questão para outro endereço, o de perícias médicas de readaptação; foi enviada a mesma solicitação à SEDUC, diretamente. Diante da falta de respostas por parte de ambos, fez-se a requisição de informações ao DPME no Sistema de Informação ao Cidadão (SICSP), criado a partir da LAI. Houve prorrogação de prazo da resposta que, posteriormente, veio com a seguinte observação:

Em atendimento ao protocolo SIC-SP nº 61585209248, encaminhamos planilha com o total de Professores Educação Básica I, na condição de readaptado, no período de 2008 a 2019 – mês base: novembro de cada ano, conforme o Cadastro Funcional da Educação.

Esclarecemos ainda que não dispomos em nossos registros desses dados referentes ao período de 1999 a 2007.

Por fim, é importante destacarmos que os totais informados são referentes ao contingente de docentes que estavam na condição de readaptado nos respectivos meses/anos e não o total de docentes que foram readaptados naqueles anos. Caso tenha interesse exclusivamente no total das readaptações concedidas no período de 1999 a 2019, orientamos V.S.^a a encaminhar nova solicitação de acesso a informação dirigida a Secretaria da Fazenda e Planejamento, aos cuidados do Departamento de Perícias Médicas do Estado (DPME) e à Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde (CAAS) visto que são estes os órgãos responsáveis pela realização da perícia e a concessão da readaptação funcional de todos os servidores públicos da Administração Direta do Estado de São Paulo.

²⁴ Professor de Educação Básica 1 que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Atenciosamente,
CEPEA/DEPLAN/CGRH/SEDUC-SP²⁵

Juntamente com as observações da resposta da SEDUC veio a seguinte tabela:

Tabela 1 – Quantidade de professores PEB I readaptados de 2008 a 2019



TOTAL DE DOCENTES ATIVOS - SITUAÇÃO ESPECIAL:
HISTÓRICO: "SERVIDORES READAPTADOS"
 Período : Ano 2008 a 2019
 Mês de Referência : **NOVEMBRO**
 FONTE: CADASTRO FUNCIONAL DA EDUCAÇÃO
 SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA

Ano	Cargo de Classificação
	6407 - Prof. Educação Básica I
novembro, 2008	3.777
novembro, 2009	3.589
novembro, 2010	3.439
novembro, 2011	3.378
novembro, 2012	3.316
novembro, 2013	3.479
novembro, 2014	3.298
novembro, 2015	2.946
novembro, 2016	2.691
novembro, 2017	2.326
novembro, 2018	1.728
novembro, 2019	1.569

Fonte: Cadastro Funcional da Educação, SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA (2020).

A ilustração demonstra quantos PEB I se encontravam em readaptação nos meses de novembro de cada ano. Apesar de não representar o total de readaptados do ano, é possível verificar que, no intervalo dos últimos onze anos, o número de readaptações dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental diminuiu no mês de referência, novembro.

De posse desses dados quantitativos é possível estabelecer uma estatística aproximada de readaptados entre os PEB I a partir da tabela 1, relacionando-a aos números divulgados no Censo Escolar do IBGE [2020?].

²⁵ Documento constante do arquivo pessoal da pesquisadora.

Tabela 2 – Quantidade aproximada de professores readaptados por ano

Ensino Fundamental anos iniciais da rede estadual de São Paulo

<i>Ano</i>	Professores	Professores	Total de	% de
	Censo IBGE*	readaptados		
		SE DUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA		
2010	33647	3439	37086	9,3%
2011	32265	3378	35643	9,5%
2012	32403	3316	35719	9,3%
2013	31907	3479	35386	9,8%
2014	32998	3298	36296	9,1%
2015	30656	2946	33602	8,8%
2016	30390	2691	33081	8,1%
2017	29662	2326	31988	7,3%
2018	30883	1728	32611	5,3%

*O formulário utilizado no Censo Escolar solicita que se associe o professor à turma, por isso, quem está afastado da sala de aula não está incluso nesses números.

Fonte: IBGE e SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA. Elaborada pela autora.

É possível estabelecer apenas números aproximados, pois são variáveis considerando as especificidades da readaptação funcional docente: enquanto alguns se readaptam, outros cessam e mantêm a readaptação. Por isso, observa-se nas tabelas 1 e 2 a redução nas quantidades absolutas e percentuais de professores readaptados entre os anos de 2010 e 2018. Para inferir melhor o que pode ter ocorrido, solicitou-se, então, o número de professores que deixaram suas funções da readaptação e retornaram às atividades da sala de aula. A resposta veio com a seguinte observação: “O DPME possui banco estruturado apenas a partir do ano de 2014”. A seguir, tabela anexa à mensagem:

Tabela 3 – Quantidade de pareceres de Readaptação de PEB I de 2014 a 2019

SECRETARIA DE PROJETOS, ORÇAMENTO E GESTÃO
DEPARTAMENTO DE PERÍCIAS MÉDICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Demanda: SIC nº 686512017838 - Oliveira

Quantidade de Pareceres de Perícia de Readaptação para servidores ocupantes do cargo de Professor de Educação Básica I, da Secretaria da Educação, publicados nos anos de 2014 a 2019.

Parecer - Readaptação	2014	2015	2016	2017	2018	2019
READAPTAÇÃO	141	149	168	75	188	236
MANUTENÇÃO	264	459	303	257	688	235
CESSAÇÃO	32	90	56	179	621	66

Fonte: Secretaria de Projetos, Orçamento e Gestão, Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo.

A tabela 3 apresenta o movimento de pareceres emitidos pelo DPME onde constam as quantidades de novas readaptações, as avaliações que mantêm professores que já se encontram readaptados e a cessação de readaptações. Pode-se observar que há um aumento progressivo de readaptações de 2014 até 2016, bem como um número relativamente grande de manutenções em relação às cessações nesse mesmo período: em 2014, 264 manutenções e 32 cessações; em 2015, 459 manutenções e 90 cessações; no ano de 2016, 303 manutenções e 56 cessações. Em 2017, há uma queda percentual de 55,36% nas readaptações (de 168, foram para 75); enquanto aumentam as cessações que, de 56, foram para 179, da ordem de 219%, portanto, bastante expressivo. Quando se observa os números de cessações entre os anos de 2014 e 2018, percebe-se que há um aumento exponencial, mas a situação entre 2017 e 2018 chama a atenção nas quantidades de manutenções e cessações, que aumentaram significativamente, enquanto as novas readaptações têm aumentos constantes e progressivos, excetuando-se no ano de 2017: arredondando os percentuais, houve aumento de 247% nas cessações e 168% nas manutenções.

Esses dados são discutidos nas análises, relacionando-os às entrevistas dos professores, mas, de antemão, já é possível inferir que esses números influenciam na ausência de ações de políticas públicas para esses profissionais, visto que, em relação à enormidade da rede de ensino, a média de 9,2%, mesmo sendo apenas da categoria PEB I, é pouco significativa para suscitar a necessidade de ações específicas. Em uma visão capitalista, talvez, os gastos com ações de prevenção ao adoecimento, promoção da saúde e/ou reabilitação dos docentes em readaptação, sejam maiores do que mantê-los na condição em que se encontram, afastados ou não. Entretanto, é apenas uma hipótese que necessita ser averiguada.

3.3 PESQUISA DOCUMENTAL: A LEGISLAÇÃO ESTADUAL E A READAPTAÇÃO DOCENTE

Para contextualizar e identificar ações propostas e implementadas pela rede estadual de ensino, toma-se por referência, *a priori*, a legislação, com suas leis, decretos e resoluções, e, *a posteriori*, outros documentos que eventualmente possam explicitá-las. A seguir, por ordem de data, a legislação na qual os professores readaptados se regularizam: **Lei Complementar nº 10.261, de 28 de outubro de 1968** (atualizada pela Lei Complementar nº 1.196, de 27 de fevereiro de 2013), Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado; **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985** (apresenta 12 alterações introduzidas pelas LCs nºs 645/89, 665/91, 706/93, 725/93, 766/94, 774/94, 798/95, 806/95, 836/97, 958/04, 1.094/09 e 1.207/1312), Estatuto do Magistério; **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**, institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas; **Lei Complementar nº 1.329, de 14 de junho de 2018**, Garante aos professores readaptados o direito à aposentadoria especial de magistério (Proposto em 2013); **Resolução SE 18, de 10 de abril de 2017** (republicada no ano de 2018), estabelece normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

O capítulo X da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, atualizada até a Lei Complementar nº 1.196, de 27 de fevereiro de 2013, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado, tem a indicação da existência da readaptação de funcionários:

Artigo 41 - Readaptação é a investidura em cargo mais compatível com a capacidade do funcionário e dependerá sempre de inspeção médica.

Artigo 42 - A readaptação não acarretará diminuição, nem aumento de vencimento ou remuneração e será feita mediante transferência. (SÃO PAULO, 1968).

Desde o estatuto do magistério paulista, que data de 1985 (Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro), há na legislação paulista uma parte destinada a essa necessidade no cargo docente e passou por diversas alterações²⁶, algumas delas ajustes necessários a partir da LDB²⁷ 9.394/96 (BRASIL, 1996). Além desta, há regulações anuais (instruções e decretos) sobre situação do docente que se afasta das atividades docentes para exercer outra função devido ao

²⁶ LCs nºs 645/89, 665/91, 706/93, 725/93, 766/94, 774/94, 798/95, 806/95, 836/97, 958/04, 1.094/09 e 1.207/13.

²⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

adoecimento. O documento esclarece a abrangência dos profissionais regimentados por esta lei: “Artigo 2º - Para os efeitos deste Estatuto, estão abrangidos os docentes e os especialistas de educação que desenvolvem atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar e supervisionar o ensino” (SÃO PAULO, 1985).

Os docentes da educação básica pertencem ao Quadro do Magistério (QM) paulista, conforme descrito no artigo 3º, inciso IV: “Para os fins desta lei complementar, considera-se: [...] IV - Quadro do Magistério: conjunto de cargos e de funções-atividades de docentes e de cargos de especialistas de educação, privativos da Secretaria de Estado da Educação” (SÃO PAULO, 1985). No QM, os docentes são identificados como Professor I (PEB²⁸ I), Professor II (PEB II) e Professor III (PEB III).

As resoluções se modificam à medida que surgem novas necessidades de reorganização ou situação inesperada, inusitada. Por isso, para o contexto desta pesquisa, serão abordadas as que estão vigentes. De acordo com a Resolução SE²⁹ 09, de 31 de janeiro de 2018, que “Estabelece normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2018a), com o intuito de “[...] atualizar e homogeneizar normas e critérios relativos à condição de readaptação de servidores da educação para atender às necessidades apresentadas pela Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH)” (SÃO PAULO, 2018a), resolve em seu primeiro artigo:

Artigo 1º – O integrante do Quadro do Magistério – QM, ou do Quadro de Apoio Escolar – QAE ou, ainda, do Quadro da Secretaria da Educação – QSE, poderá ser readaptado, desde que se verifique alteração em sua capacidade de trabalho, por modificação do estado de saúde física e ou mental, comprovada mediante inspeção médica, a ser realizada pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado – DPME da Secretaria de Planejamento e Gestão – SPG. (SÃO PAULO, 2018a).

Segundo essa resolução, os servidores públicos podem requerer a readaptação funcional de duas maneiras: por solicitação do Departamento de Perícias Médicas (DPME) ou por requerimento feito pelo superior imediato (direção escolar) que anexa o laudo médico, conforme explicitado no Artigo 2º, seus incisos, alíneas e parágrafos:

Artigo 2º – A readaptação do servidor poderá ser proposta pelo:
I – DPME, quando, por meio de inspeção para fins de licença para tratamento de saúde ou de aposentadoria por invalidez, for comprovada a ocorrência da alteração a que se refere o artigo 1º desta resolução;

²⁸ Professor de Educação Básica I

²⁹ Secretaria da Educação.

II – superior imediato, mediante encaminhamento de ofício, dirigido ao Diretor do DPME, acompanhado de:

- a) requerimento do servidor;
- b) relatório médico que comprove a modificação de seu estado físico e ou mental, a que se refere o artigo 1º desta resolução;
- c) rol de atribuições do cargo/função do servidor;
- d) relatório sobre o ambiente físico de trabalho do servidor, descrevendo as condições que impossibilitam o exercício do cargo, se for o caso. (SÃO PAULO, 2018a).

O caminho a ser percorrido demonstra que o profissional a ser readaptado precisa acionar diferentes departamentos:

§1º – O relatório médico, a que se refere a alínea “b” do inciso II deste artigo, deverá estar em conformidade com o modelo constante na resolução específica do DPME/SPG.

§2º – A duração do período de readaptação será definida pela Comissão de Assuntos e Assistência à Saúde – CAAS da Secretaria de Planejamento e Gestão – SPG. (SÃO PAULO, 2018a).

O tempo de duração da readaptação não é igual para todos:

a) readaptação temporária, por prazo nunca superior a 2 (dois) anos ou inferior a 1 (um) ano, para servidores portadores de incapacidade parcial e temporária para o exercício de atividades do cargo;

b) readaptação definitiva, para servidores cujo laudo médico ateste incapacidade parcial e permanente para o exercício de atividades do cargo, porém, que permitam o exercício de outras atividades.

§3º – Será considerado como de readaptação o interstício que vier a ocorrer entre o término da readaptação e a publicação da súmula³⁰ de cessação. (SÃO PAULO, 2018a).

A principal diferença entre uma readaptação definitiva e a temporária é que, na temporária, os professores retornam à perícia médica a cada dois anos; profissionais readaptados definitivamente não passam mais por esse procedimento e exercem outra função até sua aposentadoria.

Em meio a esse cabedal legislativo, encontrou-se uma resolução que normatiza e regulamenta ações voltadas para esse público: a Resolução SE 74, de 27 de dezembro de 2017, que institui o Programa InterAção. Embora a revisão de literatura apresente muitas indicações acerca da necessidade de política pública para a promoção e prevenção à saúde, normativamente, existe, pois o Estado de São Paulo tem a Lei nº 12.048, de 21 de setembro de

³⁰ De acordo com o Manual do readaptado (2014), a súmula é um número dado pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde – CAAS à conclusão do processo, para registro.

2005, que “Institui a Política Estadual de Prevenção às Doenças Ocupacionais do Educador” (SÃO PAULO, 2005), cujo projeto tramitou por cerca de nove anos³¹ até ser aprovado.

3.4 AS INFORMAÇÕES OBTIDAS: UMA BREVE DISCUSSÃO

Uma das primeiras providências de toda política pública a ser elaborada é fazer um levantamento e sistematização das informações da realidade apresentada. O que se pode afirmar diante do que foi encontrado nesta investigação é uma falta de interesse pela situação da readaptação funcional de professores na rede estadual paulista. Os motivos que levam ao desinteresse podem ser os mais variados, mas considerando o modelo gerencialista de governo, cuja tendência é minimizar os custos com ações de políticas públicas, entende-se que as condições da readaptação docente não se constituem em um quadro preocupante e/ou relevante, diante do gigantesco universo de recursos humanos na rede estadual de ensino, em uma breve análise sobre os resultados quantitativos que foram obtidos e apresentados nesta pesquisa. Quando um órgão não as tem ou não as sistematiza, infere-se que não há interesse ou não se considera que a readaptação docente seja um problema na realidade educacional, principalmente em um estado que há anos vem progressivamente se informatizando. Essas observações, por si, demonstram que o interesse em sistematizar os números das readaptações funcionais de professores (muito provável, dos demais profissionais da educação, quiçá de todo o funcionalismo público), surge a partir de 2008 e, também, identifica-se certa desarticulação da SEDUC com os demais departamentos da rede estadual (DPME e CAAS). Infere-se que há a falta de interesse por estabelecer políticas públicas, quando se considera que a primeira etapa de elaboração destas parte de estudos da realidade que incluem o levantamento e organização de dados estatísticos.

A despeito das normas e orientações constantes nas resoluções, percebe-se que as atualizações são de cunho textual, ou seja, as descrições sobre os procedimentos para a readaptação funcional estão mais, ou menos, detalhados e não apresentam modificações nas ações ou procedimentos já instituídos. O que se constata é que, no período de vinte anos (1999-2019), o programa InterAção foi a única publicação institucional que relaciona ações como prática de política pública voltada especificamente para professores readaptados, sob responsabilidade do Centro de Qualidade de Vida (CEQV), do Departamento de Planejamento

³¹ O registro da primeira proposta data de 1996 na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP).

e Normatização de Recursos Humanos (DEPLAN), da CGRH. Porém, ao solicitar informações junto à SEDUC, a resposta informa que:

A sua solicitação de acesso a documentos, dados e informações, de protocolo 455052024419 [...] FOI ARQUIVADA, POIS O GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO NÃO É RESPONSÁVEL PELOS DOCUMENTOS, DADOS E INFORMAÇÕES SOLICITADOS.³²

Em complementação à solicitação, descreve:

Prezado (a) Senhor (a) o Serviço de Informações ao Cidadão/SIC, tem por objetivo assegurar à sociedade o acesso amplo às informações, dados e documentos públicos, atendendo ao disposto no Decreto Estadual nº 58.052, de 16/05/2012, que regulamenta no Estado de São Paulo o cumprimento das determinações previstas na Lei Federal nº 12.527, de 18/11/2011.

Em atendimento ao protocolo SIC-SP nº **55052024419**, informamos que o Programa em questão não faz parte dos Programas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC.³³

As respostas demonstram que o Programa descrito na Resolução SE 74, de 27 de dezembro de 2017 (SÃO PAULO, 2017c), publicado no DOE de 27 de dezembro de 2017, oficial do Poder Executivo, Seção I de São Paulo, é desconhecido pela Secretaria de Educação e seus departamentos e, portanto, é uma resolução que, na prática, não está vigente e suas ações não foram implantadas. O que confirma que as ações desenvolvidas no processo de readaptação dos professores da rede estadual paulista ocorrem atreladas à legislação e não às políticas públicas educacionais. Os documentos possibilitam descrever e apresentar funcionamento do processo pelo qual professores da rede estadual passam para chegar à readaptação funcional, melhor visualizado nas análises das entrevistas.

3.4 O ACESSO AOS PROFESSORES READAPTADOS

Considerando a dimensão da maior rede de educação estadual do país, houve necessidade de estabelecer critérios para definir um grupo amostral e realizar as entrevistas. Assim, optou-se por uma amostragem não probabilística e sem rigor estatístico, que vem ao encontro do que Gil (2008, p. 95) nomeia como “Amostragem por acessibilidade ou por conveniência”, na qual “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que

³² Documento constante do arquivo pessoal da pesquisadora.

³³ Documento constante do arquivo pessoal da pesquisadora.

estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão”.

A amostragem, inicialmente, foi determinada apenas para contato inicial com os participantes da pesquisa, ou seja, um convite para uma entrevista presencial com participação voluntária, direcionado aos professores PEB I, readaptados em escolas de ensino fundamental que oferecem ensino a alunos dos anos iniciais.

Foram, então, selecionadas 1.653 escolas³⁴ de educação básica nas quais atuam apenas os professores PEB I e solicitada a participação voluntária de docentes apenas desse segmento. Prevendo a possibilidade de haver muitos voluntários, elaborou-se um questionário para estabelecer critérios. Estes permitiriam selecionar um grupo de professores variado entre os voluntários: PEB I e PEB II, com maior e menor tempo de readaptação; com diferentes problemas de saúde: vocal, LER³⁵, transtorno mental e comportamental e outros; que estão em unidades escolares que atendem aos segmentos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio; homens, mulheres e outros gêneros com os quais se identificam.

Inicialmente, foram enviadas mensagens para o endereço eletrônico de 1.653 escolas de educação básica que atendem alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Destas, quatro escolas responderam com indicação de professoras, sendo que de uma delas a própria professora respondeu ao contato; 86 mensagens foram devolvidas automaticamente, ou seja, não chegaram aos endereços; nove escolas responderam que não têm professores readaptados. Desta forma, obteve-se cinco professoras voluntárias. Apresentaram-se duas professoras PEB II que estão readaptadas em escolas de Ensino Fundamental anos iniciais; as outras três são PEB I; entre essas três, uma delas desenvolve suas atividades readaptada em escola de ensino fundamental anos finais de uma escola municipal³⁶.

Nos primeiros contatos realizados com estas professoras, foram marcados dias e horários para as entrevistas com encontros presenciais e individuais em local à escolha das participantes. São três professoras de cidades do interior paulista e duas de cidades metropolitanas de São Paulo. Com o advento da pandemia, as entrevistas foram canceladas, devido à necessidade do distanciamento social e adiamento das aulas presenciais. Porém, diante de todas as incertezas iniciais do período pandêmico e devido ao prolongamento da situação de

³⁴ Usou-se o banco de dados de escolas encontrado, com base em 2017. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp>.

³⁵ Lesão por Esforço Repetitivo.

³⁶ No capítulo XIV do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo, o artigo 67 prevê: “[...] o afastamento do funcionário para ter exercício em entidades com as quais o Estado mantenha convênios, reger-se-á pelas normas nestes estabelecidas” (SÃO PAULO, 1968).

quarentena ora estabelecida, optou-se por realizá-las remotamente, via *Skype* e *WhatsApp*, gravadas para transcrição posterior. Todas as professoras aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE³⁷), que autoriza o uso de seus relatos não identificados.

Todavia, realizar entrevistas a distância não é novidade no meio científico. Gil (2008) apresenta a entrevista realizada por telefone como procedimento de coleta de dados a partir da década de 1960, distintas do modelo tradicional face a face. As videochamadas permitem que haja uma interação visual, característica do modelo tradicional, porém, com uso de recurso tecnológico contemporâneo. Atualmente, estão cada vez mais comuns.

São muitos os tipos de entrevistas em pesquisas qualitativas em educação e seus formatos estão cada vez mais atualizados às tecnologias da contemporaneidade, o que não poderia ser diferente, vivenciando um grande *boom* desenvolvimentista em relação aos meios de comunicação, na área da comunicação imediata, TIC e afins. (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019, p. 46).

Devido à quantidade de voluntárias para a entrevista (cinco professoras), não houve a necessidade de utilizar os critérios para seleção do grupo amostral. Com o objetivo de contemplar a diversidade inicialmente estabelecida nos critérios, ampliou-se o grupo com professores que atuam em escolas do ensino fundamental anos finais e ensino médio da rede estadual. Foram, então, enviadas mensagens eletrônicas para 600 escolas desse segmento. Retornaram 59 mensagens automáticas (não entregues); 25 escolas responderam que não têm professores readaptados; três escolas responderam indicando docentes para a pesquisa; foram feitos contatos com quatro professores por telefone e um por endereço de correio eletrônico. Ao explicar os procedimentos necessários para pesquisa (entrevista individual e gravada), apenas um professor aceitou dar continuidade aos procedimentos.

Nesse percurso da investigação, encontrou-se a Associação dos Professores Readaptados do Estado de São Paulo (ASPRES, [2020?]), associação juridicamente constituída com fins de conseguir representatividade oficial junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e outros órgãos. É formada, atualmente, por professores readaptados na ativa, com o objetivo de batalhar por reconhecimento do potencial de colaboração destes com o processo pedagógico e elevação do nível da Educação do Estado de São Paulo, ao exercer

³⁷ Os procedimentos de pesquisa seguem os princípios éticos e de compromisso descritos na Resolução 510/2016 de Ética na Pesquisa e as orientações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE, que compartilha dos manifestos dos GTs das Ciências Humanas e Sociais da Anped por uma especificidade na pesquisa científica da área. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019).

uma nova função na estrutura educacional, considerando suas capacidades alteradas por problemas de saúde, de acordo com as informações encontradas em sua página na internet. Dentre as conquistas, segundo a associação, está a da garantia do direito à aposentadoria especial aos professores readaptados, que antes eram excluídos.

O primeiro contato com a entidade foi em sua rede social *Facebook* e não houve resposta, por tratar-se de um grupo fechado no qual só acessa quem é readaptado na rede de ensino estadual via preenchimento de um formulário com uma série de solicitações de documentos que comprovem a readaptação funcional. Posteriormente, fez-se o contato com envio de mensagem no correio eletrônico, com a explicitação dos objetivos e procedimentos do estudo, bem como o convite de participação a professores readaptados. A presidente da associação respondeu afirmando que repassaria o convite. Infere-se que tenha enviado a proposta para um grupo, haja vista que uma professora readaptada fez contato por *WhatsApp*, informando ter recebido a proposta no grupo de professores readaptados, mas não se voluntariou para a entrevista.

Outra entidade contatada foi o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, [2020?]), a quem os profissionais da educação recorrem em casos de reivindicações acerca dos direitos. Fundada em 1945, na cidade de São Carlos, atualmente é o principal órgão representativo da categoria de professores especialistas em educação, servidores públicos da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Com sede central na cidade de São Paulo, tem subsedes nos municípios da grande São Paulo e interior. Figura no cenário da América Latina como um dos maiores sindicatos, devido à significativa quantidade de sócios. Como entidade sindical, sua principal função está em defender os interesses dos professores especialistas. Desta forma, representa os associados em negociações profissionais, educacionais e relativas a salários com o governo do estado. Além disso, mantém assistência jurídica, convênios nas áreas da educação, comércio e assistência médica, entre outros. Encontra-se nessa entidade, dentre suas conquistas, o deferimento de um mandato de segurança para a garantia do direito à contagem do tempo de readaptação funcional para fins de aposentadoria. Além disso, periodicamente, realizam pesquisas e elaboram documentos que descrevem a situação dos profissionais da educação. Em 2011, lançou um documento com um panorama da saúde docente no estado, relacionando-a com a qualidade de ensino e as condições de trabalho. Com aplicação de questionários, professores e profissionais de diferentes diretorias da educação de todo o Estado expõem a precariedade do trabalho no quesito estrutura física, as vivências de violência no ambiente escolar, as pressões das avaliações externas e o quanto essas situações

influenciam no adoecimento e falta de saúde, resultados de uma política de governo. Expuseram as mazelas do mau atendimento do IAMSPE, como demora na marcação de consultas com especialistas e exames, a falta de atendimentos em diversas regiões do Estado e preços de convênios particulares. Em 2013, atualizaram os dados e lançaram o documento acerca da saúde dos professores. Abordaram mais especificamente a necessidade de valorização da profissão, com o estabelecimento do piso salarial e jornadas de trabalho mais adequadas para cada segmento educacional. Uma pesquisa mais ampla realizada demonstra como a falta de políticas de valorização influenciam no adoecimento.

No documento *Qualidade na educação das escolas estaduais de São Paulo*, em 2014, o sindicato apresentou uma pesquisa com percepções de professores, alunos e famílias dos alunos. Dentre outras informações, apresentam as condições de trabalho, jornada de trabalho inadequada, na qual 55% dos professores entrevistados têm que trabalhar em outra rede de ensino ou outras escolas para complementar a renda. São situações que interferem na qualidade de vida dos professores, no excesso de faltas e adoecimento. No ano seguinte, 2015, a assessoria jurídica da APEOESP elaborou e publicou um manual com toda a legislação pertinente aos profissionais da educação, de maneira a facilitar as consultas.

O contato com a instituição foi realizado por correio eletrônico, no qual a assessoria de imprensa respondeu que poderia colaborar com as informações constantes na página do sindicato, que conta com uma sessão intitulada Teses e dissertações.

Desse modo, o grupo amostral se constituiu com seis professores, o que cumpre a diversidade estabelecida inicialmente.

3.5 PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Conforme assumido em TCLE, assinado pela pesquisadora e participante, os nomes dos participantes serão omitidos. Por isso, optou-se por utilizar número para diferenciar os trechos das entrevistas realizadas. Voluntariaram-se professores das diretorias das regiões do interior e da grande São Paulo: Marília, Franca, Barretos e Carapicuíba.

Professora 1: formada em Letras, lecionava língua portuguesa a alunos de 6º ao 9º ano; readaptada há menos de dois anos; afastada do exercício em sala de aula devido à depressão; pertencente ao quadro no magistério, concursada como PEB II; readaptada a cerca de dois anos, aguardou o processo por quatro anos afastada das atividades em sala de aula.

Professora 2: formada em Letras e Pedagogia, atuou por cerca de 3 anos em secretaria de educação municipal na formação e orientação pedagógica de professores de classes de alfabetização do ensino fundamental; 10 anos em sala de aula como PEB I; tem experiências com crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem; está readaptada há 15 anos; atualmente, readaptada em escola básica de ensino fundamental anos finais em uma rede municipal (emprestada ao município de acordo com o Estatuto dos funcionários públicos civis do estado), por problemas nas cordas vocais.

Professora 3: Formada em Pedagogia com especialização em docência para o ensino superior, é docente há 33 anos na rede estadual paulista como PEB I; atualmente, readaptada por problemas nos braços causados por movimentos repetitivos (LER), readaptada há menos de dois anos.

Professora 4: Pedagoga, especialista em ensino para pessoas com deficiências, atua em escola básica de ensino fundamental anos iniciais; readaptada por problemas nas cordas vocais há menos de dois anos.

Professora 5: Formada em Letras/Espanhol, professora de língua portuguesa e espanhol em turmas do 6º ao 9º ano, readaptada há menos de dois anos, com Síndrome do Pânico e depressão, em escola do ensino fundamental dos anos iniciais.

Professor 6: professor de História nos anos finais do fundamental e no ensino médio, graduado, especialista e mestre em História, está readaptado há cerca de 9 anos, devido a tendinite bilateral no ombro.

3.6 ENTREVISTA: A PERSPECTIVA DO SUJEITO

Para atender ao segundo objetivo da pesquisa, conhecer as vivências e expectativas de professores que estão readaptados, a entrevista individual se apresentou como o procedimento mais adequado para compreender os aspectos subjetivos. Em estudos qualitativos, a entrevista individual não é o único instrumento de coleta de informações, no entanto, constituiu o instrumento que permite a intersubjetividade e a manifestação dos sujeitos participantes.

Originalmente, utilizada como instrumento de comunicação social em rádio e televisão com objetivo de informação, seu uso para coleta de dados em investigações científicas se deu, inicialmente, na psicologia social e expandiu para outras áreas das ciências humanas. Morin (2007, p. 61) diz que a diferença no uso “[...] só aparece quanto à natureza da informação. A informação em ciências sociais entra em um esquema metodológico, hipotético e verificador

[...]. Enquanto a informação interessar a apenas um pequeno grupo de pesquisadores, a entrevista é científica”.

A elaboração de entrevistas constitui um desafio, quando o que se quer buscar são informações subjetivas, das quais, muitas vezes, nem o próprio entrevistado tem clareza ou consciência. Identificar informações implícitas e/ou subjetivas é função do referencial teórico, porém o instrumento de coleta é essencial para obter o máximo de elementos possível. Por isso, opta-se por realizar a entrevista aberta, que permite ao entrevistado se expor espontaneamente. Para tanto, a condução da entrevista é pensada, minuciosamente, com muito cuidado, de forma a não constranger o entrevistado. Por outro lado, corre-se o risco de que a entrevista tome rumos que não atendam aos objetivos da investigação. Gil (2008) propõe uma entrevista aberta, porém focalizada; ou, como aponta Morin (2007), uma entrevista centrada.

No entanto, é importante considerar que na entrevista aberta, focalizada ou centrada, há uma dificuldade extrema de interpretar e extrair resultados, diferentemente do tipo fechada, com questionários estruturados (MORIN, 2007). Como forma de manter o rigor nos procedimentos da entrevista, Szymansky (2011) orienta fazer uma única questão desencadeadora que possibilita ao entrevistado se expressar sobre a temática, contudo, sem deixar de fazer algum esclarecimento ou retomar algum elemento da fala para que retorne ao assunto; ou seja, que atenda o objetivo da pesquisa, de modo que a conduta do entrevistador seja, metodologicamente, cuidadosa. Tabus, crenças, posturas pouco simpáticas, desatenção ao que ou outro diz pode provocar um desânimo ou inibir a postura do entrevistado (MORIN, 2007). Isso não significa induzir as respostas dos participantes, mas elaborar a questão desencadeadora, cuja resposta possa ser aprofundada. Assim, chegou-se à seguinte questão para esse estudo: Fale de seu processo de readaptação e de sua experiência de ser professor readaptado³⁸ na rede estadual paulista.

Além de toda reflexão para elaborar a questão desencadeadora, Szymansky (2011) propõe e orienta o rigor metodológico na realização da entrevista desde o primeiro contato até à finalização: o contato inicial é com a apresentação do entrevistador, da instituição e do tema pesquisado, bem como a permissão para gravar, anonimato, acesso posterior à transcrição e análises realizadas; ao final desse primeiro contato, vem o aquecimento, momento em que se estabelece um diálogo informal, de forma relaxante, que deixa o momento tranquilo e com sensação de segurança; aproveita-se para obter informações complementares; inicia-se a

³⁸ Utiliza-se o termo professor readaptado/professores readaptados, o mesmo usado na legislação. No entanto, nas análises, esse termo entrará na discussão.

condução da entrevista com a questão desencadeadora, que por si só, deve permitir a espontânea expressão do entrevistado, mas caso haja necessidade, tranquilamente, sem muitos detalhes que possa induzir a resposta, pode-se esclarecer possíveis dúvidas sobre a questão; pode haver expressão da compreensão durante a entrevista, quando necessária, para que o participante sinta que está sendo compreendido em sua fala, porém, a compreensão não pode ser confundida com interpretação; questões de esclarecimento são aquelas realizadas quando o discurso ou a narrativa parecer confusa ou incompreensível; a questão focalizadora é necessária quando alguma fala precisa ser retomada para o objetivo da pesquisa; questão de aprofundamento quando alguma temática narrada pelo entrevistado ficar superficial e precisa ser melhor explicada; e, por fim, a devolução quando as entrevistas forem transcritas, permitindo ao entrevistado ler, complementar, retirar trechos, aceitar e confirmar sua fala.

Seguindo os procedimentos supracitados, de acordo com Szymansky (2011), as entrevistas foram realizadas. Antes de iniciar, os participantes receberam por correio eletrônico o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com todas as informações de responsabilidade e compromisso ético da pesquisa; após a entrevista, houve a primeira transcrição (literal); em segundo momento, transcreveu-se, fazendo correções gramaticais, omissão de cacofonias e vícios de linguagem, porém ainda se manteve alguns resquícios da oralidade para não alterar os sentidos das falas; cumpriu-se a etapa da devolução aos participantes, que leram e confirmaram o conteúdo da entrevista.

Em continuidade, segue uma proposta de análise, que encontra em Szymansky, Almeida e Prandini (2011, p. 74) a definição mais adequada para esse momento do estudo: “Análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”. Desse modo, ancorado no referencial que não acredita que da fragmentação em categorias venha a emergir os significados importantes ou que se julgue necessários para a compreensão do fenômeno estudado, procura trazer partes das falas sobre assuntos comuns que surgiram nas entrevistas e organizá-los em temáticas, mantendo, no entanto, as articulações entre elas e seu contexto. Para tanto, Szymansky, Almeida e Prandini (2011) desenvolveram procedimentos de análises para os quais destacam alguns aspectos importantes a serem considerados: sendo o pesquisador o próprio instrumento de trabalho, é fundamental considerar sua subjetividade envolvida nas análises e nos procedimentos de coleta de dados para a manutenção do rigor da pesquisa, pois, antes mesmo de iniciar, tem conhecimentos teóricos e expectativas em relação aos resultados e isso precisa ser explicitado; além disso, precisa atentar-se às falas e ao ambiente no qual o entrevistado está e às interações que estabelece durante a entrevista; a compreensão

do fenômeno vai se modificando no decorrer da pesquisa e, à medida que avança, é aprofundada durante as análises, que se constitui como processo.

No próximo capítulo, são realizadas as análises de trechos das entrevistas dos professores, no entanto, sem desconsiderar seus contextos que podem ser confirmados nas transcrições constantes na íntegra nos apêndices. O uso da letra em itálico é o destaque para diferenciar as falas dos entrevistados, porém, mantém-se as demais regras próprias do gênero científico.

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS

A complexidade negocia com a incerteza, não para exorcizá-la, o que é impossível, mas na perspectiva do estabelecimento de pontes provisórias entre o ser que busca e o desconhecido. (MORIN, 2007, p. 16).

À guisa do que se espera encontrar, mas com marcas de incerteza sobre esse desconhecido (as ações do Estado), as análises utilizam trechos das entrevistas dos professores acerca de como vivenciam o processo de readaptação. Para tanto, as transcrições e as constantes leituras permitiram estabelecer a organização com base nas temáticas comuns identificadas nos contextos das narrativas. A epistemologia da complexidade norteia essa articulação dos diferentes professores, de maneira que se explicita a dialogicidade, a hologramacidade e a recursividade envolvidas nas vivências relatadas. À medida que surgem elementos subjetivos em relação às ações institucionais, as PIT trazem luz ao que pode estar implícito ou oculto. Nessa relação subjetiva e objetiva entre o sujeito e as práticas que o envolvem, pretende-se identificar a ecologia da ação, seja pautada nas individualidades, seja presente nas ações do Estado. A base epistemológica do pensamento complexo, na perspectiva de Morin (2003), exige uma mudança de pensar, um pensar que rompe com a linearidade, configurando-se, praticamente, como novo modelo mental para olhar a realidade que não se aplica em categorias e se constitui em mais um desafio dessa investigação. Apesar de analisar e relacionar as ações de políticas públicas promovidas pelo órgão governamental do estado federativo de São Paulo, que fazem parte de um sistema fechado, o paradigma da complexidade não é fechado. Em tudo está presente a recursividade hologramática que se desenrola de forma dialógica em que os contraditórios se complementam. Isso porque as ações objeto desse estudo são as destinadas à readaptação de professores da rede estadual paulista e estabelecidas pela legislação. Entretanto, sua implantação e implementação envolvem práticas individuais tanto dos sujeitos responsáveis por sua realização como dos que são alvo delas, conforme expressam os relatos de professores que vivenciam o processo da readaptação funcional. Desse modo, a seguir, apresenta-se temáticas comuns que surgiram nas entrevistas; elenca-se, também, elementos e aspectos que confirmam o que demonstraram as investigações anteriores abordadas no levantamento de literatura. Por fim, aborda-se uma análise específica da Resolução SE 74/2017, ação legislada, porém, não reconhecida e, portanto, não implantada e implementada pela SEDUC.

4.1 ATRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES AO PROFESSOR READAPTADO: O ESTADO DOMINADOR E A AUTONOMIA DO SUJEITO

No processo de readaptação, todos os professores entrevistados relatam a etapa da atribuição da nova função ou das novas atividades no espaço escolar. Esse procedimento previsto na legislação é de responsabilidade do gestor escolar, no caso, os diretores de escola. É o que consta no artigo 4º, parágrafos 1º e 2º, da Resolução SE 09/2018:

1º – Ao servidor caberá desempenhar as atribuições que lhe forem determinadas pelo superior imediato, devidamente verificada a compatibilidade dessas atribuições com o seu Rol de Atividades do Readaptado.

2º – Caberá ao superior imediato dar ciência e fornecer ao servidor cópia do Rol de Atividades do Readaptado atribuído pela CAAS. (SÃO PAULO, 2018a).

Observa-se que a norma coloca na pessoa do superior imediato (diretor da escola) o sujeito da ação de atribuir as atividades e o torna representante legal do Governo do Estado; ao sujeito/professor cabe ser informado de suas novas pertinências e do seu próprio rol de atividades, às quais não teve acesso antes do superior imediato designá-las. Na legislação, esse sujeito é um ser passivo, que deve acatar o que lhe for atribuído, de acordo com as limitações determinadas pelo adoecimento e as suas possibilidades físicas e psicológicas destacadas por uma comissão que avaliou suas condições.

O relato da professora 1 confirma o que se apresenta na resolução:

Quando me readaptei, tive um rol de atividades, onde está escrito que não deveria ter contato com aluno. A diretora da minha primeira escola interpretou ao pé da letra. Qualquer coisa que eu queria fazer com aluno, não podia, porque não podia ter contato.

Todavia, tanto o professor que passou por uma perícia médica, na qualidade de sujeito, como o sujeito/diretor, que pratica a ação de atribuir, no cumprimento do que está disposto em lei, são, ambos, dotados de individualidades cujas singularidades os diferenciam de outros e, portanto, influenciam-se, mutuamente, na maneira de interagir com a situação.

Ao ser direcionada às atividades na secretaria da escola, sua autonomia no modo de pensar aparece quando faz a seguinte observação:

Mas, em uma secretaria de escola, pelo menos nas que eu passei até hoje, tem muito contato com aluno. Então, isso não correspondia ao que ela acreditava. Tinha aluno que entrava na secretaria como se fosse a casa dele. Viviam ali.

Até porque secretaria e direção eram no mesmo espaço por ser uma escola pequena. (PROFESSORA 1).

A maneira como a direção escolar fez a leitura do que recebeu por escrito no rol de atividades e conduziu a atribuição de tarefa fez diferença em sua percepção, conforme se pode verificar na continuidade de sua fala: *“Na Escola X, o diretor A, não teve esse olhar. Ele pensou que trabalhando na biblioteca eu teria contato com cada aluno por alguns minutinhos e não via problema algum”*. A professora expressa que há uma compreensão fragmentada subjetiva que reduz a uma compreensão parcial e ao autoritarismo implícito que entende que o contato com o aluno é restrito à sala de aula. Contudo o contato diário com o alunado ocorre diariamente na secretaria ou biblioteca.

A professora 2 faz um relato semelhante: *“Você recebe o papel com rol de atividades, com o que você pode executar, e pronto, o diretor coloca você onde ele acha que deve colocar”*. Em outra parte da entrevista, conta que na escola onde se encontra, teve a iniciativa de propor um projeto de trabalho que foi aceito pela direção escolar e pelos pares; no entanto, com certa indignação, perceptível pelo tom de voz, fala das experiências vividas de outras pessoas:

Tenho amigas, por exemplo, que são readaptadas por problemas emocionais que estão mais doentes, porque são jogadas em um canto, sabe? Elas não têm um alicerce e quando uma gestão não tem o olhar diferenciado, ficam mais doentes. (PROFESSORA 2).

A readaptação não reduz o envolvimento emocional e afetivo, característica do fazer docente, que exige o cuidado nas relações estabelecidas. Readaptados por doenças físicas, mentais ou emocionais, o cotidiano do ambiente escolar continua a afetar esses profissionais conforme as condições de trabalho estabelecidas. O *burnout*, como doença da profissão, muitas vezes não é identificado, assim como o processo de adoecimento não é percebido nem pelos próprios sujeitos, tampouco por seus pares e/ou gestão escolar, que agrava o quadro com posturas autoritárias e descuidadas para com os seres humanos, resultado de uma incompreensão ou falta de uma compreensão complexa da situação desses profissionais.

Esse olhar diferenciado aparece no discurso da professora 5: *“Quando fui conversar com o diretor, pedir para me aceitar na escola, nossa! Ele ficou na maior felicidade do mundo, sabe!”*. Aparentemente, a reação do diretor fez diferença na condução das atividades para as quais foi direcionada e em sua percepção: *“[...] ele falou que era para eu ficar na biblioteca”*. E expressa seu sentimento em relação a essa decisão do diretor: *“[...] fui muito feliz na escola na qual estou. Ele (o diretor) não tinha ninguém que trabalhasse na biblioteca”*. Está implícita nas atitudes do diretor uma compreensão complexa da situação de readaptação da professora e

o contexto escolar que se apresenta na necessidade de ter alguém na biblioteca; denota o envolvimento subjetivo que compreende a situação emocional e de adoecimento da professora.

Situação diferenciada também relata o professor 6 que, apesar de já ter passado por outras vivências de atribuição de atividades a partir do rol, na atual escola desenvolve um trabalho no qual suas funções foram negociadas: *“Na verdade, foi um comum acordo entre a direção e eu, chegamos à conclusão, que eu poderia desenvolver esse trabalho na escola [...] Gosto muito de realizar esse trabalho!”*. O contrato de comum acordo citado pelo professor se traduz na necessidade de uma postura mais democrática por parte da gestão escolar que atinge subjetivamente o seu bem-estar na profissão. Essa postura expressa a capacidade de compreender objetivamente a necessidade da escola e, subjetivamente, a disponibilidade demonstrada pelo profissional que influenciou na tomada de decisão conjunta.

O relato da professora 3 demonstra uma relação de proximidade com a direção escolar por já trabalharem juntas há muito tempo. Nesse sentido, na maneira como expõe, a atribuição de atividades se dá de maneira descontraída:

[Quem atribui as atividades] É a gestão da escola, mas sou meio intrometida, entendeu? O dia em que não estou com muita dor, falo assim: ‘Não tem mais nada para eu fazer?’ (risos) Porque tem dia que estou com menos dor; a dor é constante, ela não passa, mas diminui a intensidade. (PROFESSORA 3).

Em outro momento, relata: *“Para mim é tranquilo porque conheço a escola e a diretora há muitos anos”*. Os relatos demonstram que questões relacionais interferem positiva ou negativamente nas atribuições.

Com a professora 4, a atribuição de atividades trouxe lembranças, aparentemente, desagradáveis, que a emocionam:

Retornei para minha escola sede. Foi um baque! Fui chamada na sala da diretora, a portas fechadas com ela, a vice e o coordenador. Ela me disse, simplesmente, assim: ‘Não quero você na porta da sala de aula conversando com os professores, não quero você dentro de sala de aula, você vai ficar lá no corredor sentada a uma mesa’ [...] já estava em choque por conta da minha readaptação, mas, essa fala da diretora... (tom emocionado) Olha, entrei em choque.

O autoritarismo está explícito e prejudica o retorno da professora readaptada, porque o tratamento que lhe foi dispensado a desqualifica enquanto pessoa e profissional, o que a afeta sobremaneira no desempenho e na doença. Há uma incompreensão que, na perspectiva do pensamento complexo, cria uma ininteligibilidade reducionista, própria do paradigma do pensamento simplificador que reduz, separa e, portanto, causa sofrimento ao sujeito humano.

Assim como uma sociedade não conseguiria eliminar toda subordinação, na relação de autoridade hierarquizada se torna igualmente difícil, pois o que mais se aproxima da possibilidade de liberdade e criatividade é o princípio democrático.

O Estado³⁹, com regras e normas, coloca esses sujeitos em uma posição de total subserviência, submissos, como se não tivessem autonomia e/ou desejos e necessidades. Ao considerar a concepção histórica, mais que a submissão, pratica a sujeição: “[...] a sua autoridade introduziu-se no espírito do indivíduo beneficiando-se do princípio de inclusão que permite a cada sujeito incorporar-se ao Nós; inscreve as suas finalidades no próprio centro da autonomia do sujeito” (MORIN, 2012, p. 179). Dessa forma, estabelece o controle sobre os sujeitos. Todavia, ao mesmo tempo que subjuga, controla os indivíduos, o Estado é também controlado por eles, pois a máquina também favorece o poder pessoal. “Seus chefes podem identificar-se com a função e servir a sociedade, mas também podem tornar-se parasitas que se apropriam pessoalmente do poder” (MORIN, 2012, p. 180). Nessa relação dialógica, a sociedade reprime e inibe o indivíduo, que aspira emancipar-se do jogo social e viver o que, historicamente, desenvolveu como finalidades: felicidade, amor, bem-estar, ação, contemplação, conhecimento, poder, aventura e outras.

O diretor⁴⁰, com função/papel de Estado no cumprimento e estabelecimento das regras e normas, também é parte desse processo, sujeito de direito à readaptação funcional garantido nos estatutos que regem os funcionários públicos e os da educação. Nessa relação dialógica, suas ações e a maneira como as desempenha têm influências diretas na percepção do outro, o professor readaptado.

O modelo de gestão gerencialista, presente na educação estadual paulista a partir das reformas educacionais da década de 1990, que suscitaram mecanismos de monitoramento externos e internos, com as avaliações e a meritocracia, com as bonificações, inseriu, também, a tendência à sonogação do papel de diretor diante da imposição de seu protagonismo gerencial, segundo Piolli, Silva e Heloani (2015, p. 602), “[...] impedindo sobremaneira a construção das mediações necessárias ao sentido e prazer no trabalho”. A partir de estudos sobre o trabalho de diretores de escola, esses pesquisadores demonstraram que

A frustração era comumente acompanhada de certa incapacidade de se desligar do trabalho e por preocupações com alunos e professores, geralmente relacionadas a problemas cotidianos que, na maior parte das vezes, dificilmente eram solucionados no contexto de racionalidade instrumental

³⁹ Não se trata especificamente do estado de São Paulo, mas da constituição da megamáquina, do aparelho constituído historicamente na evolução das sociedades, desde a arcaica.

⁴⁰ O termo diretor no masculino designa diretor e diretora, conforme a norma padrão oficial da língua portuguesa.

forjado pelas políticas e suas formas de regulação-controle. (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 602)

Nesse processo gerencial, diretores convivem com cobranças, imposições, acúmulo de tarefas e extensão de jornada de trabalho. Sob pressão e responsabilização diante dos resultados da escola, têm sua capacidade e competência questionadas; passam, também, por processos de autculpabilização, medo de punição: “A gestão da exploração do medo, assim, servia à manipulação psicológica do sujeito no trabalho” (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 603). Sob a égide do discurso da autonomia, trazem para o cotidiano escolar a prática do controle. No entanto, segundo Morin (2012, p. 179), “A inteligência do subjugado continua, paradoxalmente, livre e pode querer rebelar-se; [...] justifica a sua dependência crendo trabalhar para o seu Deus, Pátria, o Bem, o Verdadeiro”.

Essa relação tem a ver com o que Morin (2003, p. 67) diz sobre autoridade, onde o Estado desempenha uma função patriarcal que envolve obediência incondicional: “Dispõe da autoridade absoluta e incondicional do pai-patriarca, a quem se deve obediência”. Psiquicamente, o sujeito é envolvido em uma dialética entre o “eu” e o “isso” que, instintivamente,

[...] vem das entranhas biológicas, e o “superego”, que, para Freud, é a autoridade paterna, mas que pode transformar-se em um “superego” mais amplo, o da pátria, da sociedade. [...] Quando somos possuídos pelo “superego”, continuamos a dizer “Eu”, da mesma maneira que dizemos “Eu” quando perseguimos fins meramente egoístas. (MORIN, 2003, p. 124-125).

Alienados a serviço da lei, do programa, da ordem de um Estado, “A sujeição de um povo permite a dominação de outros povos. Um povo subjugado tende a subjugar outro” (MORIN, 2012, p. 179). Desse modo, a forma como o gestor escolar atua na atribuição de tarefas contribui tanto para um aspecto que causa sofrimento como para que se mantenham dinâmicos e ativos na função.

4.2 A PERÍCIA MÉDICA: O MÉDICO E O MONSTRO

Os documentos legislativos determinam que, para se readaptar, os professores têm que passar por uma perícia médica do DPME e os relatos dos professores demonstram essa ação. Em alguns trechos das narrativas, está explícito o posicionamento dos médicos-peritos que apresentam atitudes e comportamentos compatíveis com a visão de que os profissionais

inventam doença para se tornar readaptados, que não trabalham ou trabalham menos do que quem está em sala de aula. Corrobora a pesquisa realizada por Vieira (2013, p. 95):

As visões negativas e, podemos dizer, até mesmo preconceituosas em relação aos trabalhadores em readaptação se proliferam, associando o comportamento e seus discursos à má-vontade, preguiça, etc. Entretanto, a análise do processo de readaptação funcional e dos dramas vividos por esses trabalhadores não deixam dúvidas de que, na verdade, eles gostariam de poder agir e provar sua utilidade.

Além dos colegas de profissão e gestores escolares, os professores da presente pesquisa relatam situações vivenciadas com os médicos peritos que os avaliaram e avaliam no processo de readaptação funcional. As situações vivenciadas nas perícias médicas no processo de readaptação expostas por esses professores remetem aos personagens fictícios do romance britânico *O médico e o monstro*, de Robert Luis Stevenson. A história, inicialmente, envolta em uma atmosfera de suspense e mistério, é desvendada pela figura principal, o médico (Dr. Jekyll), cuja intenção foi provar que a personalidade boa e ruim presente em uma pessoa poderia ser modificada quimicamente com uso de uma fórmula. Ao bebê-la para realizar a experiência em si mesmo, despertou o lado oposto de sua personalidade, o monstro (Sr. Hyde), demonstrando uma parte do doutor, até então, desconhecida por todos e por ele próprio. O romance ilustra um dos aspectos presentes na natureza humana: o *homo sapiens* e o *homo demens*.

A partir de reflexões ancoradas em conhecimentos de diferentes áreas da ciência, da filosofia, da religião, da cultura, que constituem o pensamento complexo, Morin (2003) aborda a literatura como a virtude plena pela qual se reflete sobre a condição humana. Com linguagem poética ou prosódica, tanto o romance como o cinema “[...] oferecem-nos o que é invisível nas ciências humanas; estas ocultam ou dissolvem os caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano [...] põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo” (MORIN, 2003, p. 42).

Morin (2012, p. 141), ao discutir sobre o aspecto *homo demens* e *homo sapiens* na identidade humana, enfatiza que “O ser humano é bipolarizado entre *demens* e *sapiens*. Mais ainda, *sapiens* está em *demens* e *demens* está em *sapiens*, em *yin* e *yang*, um contendo o outro”. Entre ambos não existe uma separação nítida e marcada, pois, presente no mesmo ser, são antagônicos e complementares e seria inconcebível este ter uma vida humana totalmente racional, técnica e utilitária, como também uma vida sem nenhuma racionalidade: “Há relação manifesta e subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o imaginário, o mito, a

religião, o jogo, a despesa, a estética, a poesia; é o paradoxo da riqueza, da prodigalidade, da infelicidade, da felicidade do *homo sapiens-demens*” (MORIN, 2012, p. 141, grifo do autor).

A seguir, o relato da professora 2 traz elementos mais detalhados dessa relação médico-paciente:

Foi um processo difícil. Seis meses de me sentir um nada perante a perícia médica de São Paulo, porque lá você é tratada como um nada. Eu já tinha dez anos de magistério e parecia que eu não tinha trabalhado nada. Eles tratam a gente como se tivesse feito isso porque quis, como se eu quisesse perder a voz.

O médico especialista, *expert* em sua área, faz uso de sua autoridade legitimada pelo cargo público ocupado e pela sociedade que o reconhece como tal. A maneira como exerce sua função perante o cidadão, e no caso, a professora, também cidadã, restringe sua competência, colaborando para que ela própria se sinta em dúvida sobre seu valor, sua capacidade profissional e pessoal.

A cada perícia, eu ia chorando, porque a gente é muito maltratada. É uma pessoa que é assim: se você responde, não é para responder; se você não responde, eles ficam bravos porque você respondeu. Era uma tortura psicológica. [...] Nossa, se eu não me readaptar por conta da voz, eu acho que vou ter que me readaptar por conta da parte psicológica. (PROFESSORA 2).

Há um posicionamento autoritário de exercício do poder, bem como uma incompreensão: há ausência da compreensão de que poderia causar outro tipo de adoecimento ao profissional, já fragilizado pela condição de readaptação, e chama a atenção que a postura é recorrente:

[...] fiquei durante seis meses, o médico olhava para mim e a cada hora ele me arrumava uma história. Eu tinha um laudo, um exame, que mostrava que eu tinha fenda nas cordas vocais. Não era uma coisa inventada da minha cabeça [...]. Cada hora era uma coisa, e mandava eu tirar licença [...] perdendo salário, porque cai tudo. (PROFESSORA 2).

No caso dessa professora, uma certa diversão perversa sobre a situação do outro, própria do *demens* humano:

Escreveu um papelzinho assim, e mandou. Eu falei: ‘Graças a Deus! Eu não vou mais passar por esse perito! Quem sabe, é outra pessoa.’ Eu cheguei nesse perito, quando vi [...] era ele de novo! [...] Quer dizer, fiquei com o médico seis meses, que mandou para esse mesmo médico, dizendo que tinha que me readaptar. E foi que ele me readaptou por dois anos. (PROFESSORA 2).

O tempo passa e a situação se repete anos depois. O *demens* continua atuando:

Hoje estou com trinta e dois anos de magistério [...] me devolveram para a sala de aula, no Estado, dizendo que eu tinha condições de retornar nessas atividades [...]. E foi outro desgaste de novo [...] você tem que provar que tem uma patologia que não tem como você voltar para a sala de aula, não porque você tem preguiça de trabalhar, porque você não quer prejudicar as pessoas. (PROFESSORA 2).

E o *sapiens*, também, quando outro médico questiona: “O quê que eles querem com você? Você trabalhou 30 anos no Estado, o que eles querem fazer, devolver você para a sala? Você estava na sua casa dormindo?”. Em aparente conformismo, a professora define o professor readaptado: “Então, isso é ser readaptado no Estado. É você se sentir um nada”.

As perícias de avaliação e acompanhamento são realizadas a cada dois anos, mas é constante o lado *demens* na ação. Segundo, ainda, a professora 2,

Cada vez que a gente vai passar por perícia, tem que fazer um relatório, para saber se está servindo, se a gente está no lugar certo, se a gente se adaptou bem, às coisas que faz [...] Até o olhar de alguns médicos, durante a consulta quando a gente vai fazer a perícia e é obrigada a levar o seu rol [...]. E ele olha para a minha cara: ‘Ah, você é readaptada, tá!’

A situação relatada pela professora 1, enquanto aguarda a definição de readaptação, durou quatro anos e meio: “[...] tira licença e, em seguida, emenda com outra [...] fiz isso durante os quatro anos e meio e passando pelas perícias”. Expõe sentimentos semelhantes aos da professora 2, quando adoeceu no exercício da nova função, após ser readaptada: “[...] A partir do momento que o médico coloca que eu tenho o mesmo problema, estou tendo uma recaída, eu tive a licença negada [...] A justificativa que saiu no Diário Oficial, é que não tinha explicação, não tinha motivo para eu estar de licença novamente”. Readaptada em definitivo, ela perde o direito a ficar doente, condição humana e sua, em específico, que tem uma doença crônica, portanto, as recaídas; tem seu direito negligenciado por uma incompreensão típica do *demens* que, quando sobrepõe o *sapiens*, degenera a dignidade humana. As investigações de Pezzuol (2008) expõem um endurecimento por parte da perícia com o intuito de retornar professores para a sala de aula, algo que parece se repetir no contexto dos professores da presente pesquisa. No entanto, enquanto sujeitos, dotados de individualidade, há possibilidades de romper com os determinismos dos mecanismos impostos pela sociedade e pelo aparelho estatal em questão:

Então, é assim, como se o governo já fez a parte dele, me readaptou, me retirou do ambiente mais estressante, que é a sala de aula, me pôs em um

lugar mais calminho. Só que não está considerando que a doença existe, que quando eu tenho recaída eu não tenho como tirar uma licença por outro motivo. (PROFESSORA 1).

E continua: “[...] Para a depressão você não tem um raio x, um exame laboratorial que a comprove: é, ou não, a depressão segundo a palavra do médico e do psicólogo que te acompanham!”

A professora 3 não apresenta detalhes sobre perícia médica, mas expõe sua necessidade de se tratar para retornar ao trabalho em sala de aula e sua relação com os médicos com os quais se consulta:

Estou passando por médicos daqui e dali para ver se há uma solução para operar meus braços para voltar à sala de aula. [...] Inclusive, eu pedi para meu médico, novamente, encaminhar para cirurgia, para passar por outro grupo de ombro, para ver se tem alguma solução [...] enquanto eu puder passar por algum médico e, talvez escutar mais, não do que já escutei, não desisto. Vou passar, quem sabe vai aparecer uma nova técnica e dará tudo certo.

Entretanto, fica implícita a relação com a perícia médica quando comenta a respeito de seu rol de atividades:

[...] não posso ficar muito tempo em pé, por causa da coluna. E não posso pegar peso, não posso escrever na lousa, corrigir cadernos, tem um rol de atividades que eles mandam para a escola. Então, colocam com palavras bonitinhas, sabe? ‘A professora não pode praticar atividades nas quais exijam movimentos repetitivos pelos braços.’ Colocam dessa forma no rol de atividades. Então, o meu é mais limitado do que da outra professora, pois, ela pode, sentada, fazer as coisas. Não posso ficar muito tempo, por exemplo, escrevendo, não posso pegar muito peso [...] ainda procuro algum médico que seja doido e queira me operar. (PROFESSORA 3).

O relato da professora 4 afirma o procedimento de perícia médica:

[...] passei com o médico otorrino em outra cidade; tive que me deslocar até lá, levei todos os meus exames e os laudos, mas, ele acabou olhando o último, o mais recente e fez as anotações no computador. Depois disso, foi para o centro de Perícias Médicas, que é quem faz essa avaliação e registra no rol, aonde consta o que você pode e o que você não pode fazer, de acordo com a limitação funcional.

Com a professora 5, situação semelhante, mas com a intervenção do sindicato estadual de professores:

Foi sugestão do meu médico entrar com pedido de readaptação [...] mas tive que pegar laudo do meu médico e laudo do Hospital Psiquiátrico, no qual fiquei internada. Juntei toda a documentação e mandei para São Paulo

(Departamento de Perícias). Demorou um ano para retornarem. Foi marcada a perícia e, durante esse tempo, não fiquei em sala de aula, de jeito nenhum. Fui para São Paulo, passei pela perícia de lá, e demorou mais quatro meses para sair a publicação no Diário Oficial.

A perícia médica para o professor 6 não foi tranquila, considerando que teve de solicitar intervenção judicial para conseguir provar seu problema de saúde física:

[...] comecei a apresentar tendinopatia nos ombros por volta de 2009. Sentia muitas dores, principalmente, no ombro esquerdo que me limitava desenvolver meu papel na sala de aula. Fiquei dois anos licenciado, por problemas de saúde e, a partir de 2010, passei a ser periciado pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo. Na primeira perícia o médico disse que eu tinha condições de retornar à minha função mesmo frente a um extenso dossiê médico apresentado.

Os relatos dos professores demonstram a presença do médico e do monstro expressos em indivíduos/sujeitos diferentes. O médico que os acompanha, realiza exames, estabelece diagnóstico, verifica e atesta sua falta de condições em realizar suas atribuições laborais docentes, para as quais são designadas em sua profissão, mas apoia o retorno ao trabalho com condições de realizar outras atividades; em contrapartida, o médico, representante do Estado, tem atitudes de monstro, que maltrata, desconfia, gesticula acenando para a possibilidade de uma doença inventada, testa seus pacientes na expectativa de que entrem em contradição e sejam desmascarados diante das mentiras, das doenças inventadas como uma forma de burlar o sistema. O médico, que eticamente (ou sem ética) questiona, desconfia e, em muitos casos, invalida a indicação de outro, teoricamente, seu colega de profissão.

O monstro desperto, oportunizado pela autoridade e poder a ele concedido, na profissão e no cargo (médico perito), tem a decisão sobre vidas em suas mãos. Autoridade e poder, exercidos nas práticas gerencialistas presentes na gestão governamental. Segundo Gaulejac (2007, p. 36), “[...] o poder gestor fica obscurecido. Torna-se difícil identificá-lo por causa da distância crescente entre, de um lado, sistemas de organização complexos, reticulares (em rede), transnacionais, virtuais e, por outro lado, os indivíduos encarregados de pô-los em prática”. Visão advinda do sistema privado que invadiu o sistema público, as ações gerencialistas “[...] legitimam um pensamento objetivista, utilitarista, funcionalista e positivista. Constroem uma representação do humano como um recurso a serviço da empresa” (GAULEJAC, 2007, p. 37), assim, eliminam a subjetividade do sujeito nos diagnósticos, no tratamento, no acompanhamento e, portanto, na readaptação funcional.

Tal eliminação cria marcas na vida desses profissionais, um *imprinting* cultural que permeia o ambiente da medicina do trabalho, do ambiente de convivência do cotidiano e a

própria subjetividade dos professores. Todos os entrevistados, em algum momento expressam o preconceito, o estigma, a autculpabilização que carregam: um *imprinting* individual e de certo modo, um *imprinting* próprio da cultura escolar.

É função do médico perito averiguar todas as questões relacionadas ao diagnóstico que lhe é apresentado e encontrar os aspectos que o confirmam, não apenas por apreciação de laudos e exames, como, também, na entrevista individual em consulta médica. No entanto, a maneira como essa ação é empreendida causa no sujeito atendido reações e marcas que o atingem diretamente. As marcas não são físicas, porém podem ser visíveis à medida que este indivíduo consegue ter a clareza e o discernimento das sensações, sentimentos, emoções que lhe provocaram, como pode ser observado nos relatos transcritos.

4.3 ECOLOGIA DA AÇÃO: SUBJETIVIDADES QUE SUPERAM O *IMPRINTING*

4.3.1 O IAMSPE e o atendimento à saúde do professor: marcas do descaso

O IAMSPE é um plano de saúde pago com desconto em folha de pagamento dos funcionários públicos estaduais. No entanto, professores de São Paulo e grande São Paulo recebem atendimento diferenciado na oferta de serviços médico-hospitalares, de acordo com os relatos dos professores entrevistados e que são de municípios do interior. É o caso da professora 1:

O IAMSPE, não tem psiquiatra, nem psicólogo. Pelo SUS, também, é muito difícil conseguir, porque quando você tem uma crise de depressão, de pânico (além da depressão eu tenho outras morbidades), você não consegue esperar dois meses para ser atendida. Então, sempre fiz tratamento particular. Agora faço pelo posto (SUS), pois, no momento em que me afastei sem remuneração, não tive como ficar pagando; consegui a terapia pelo posto, mas o tempo todo tratei com psicólogo e psiquiatra particulares.

A professora 4, também do interior, diz:

Não. Não é pelo IAMSPE. Tenho outro cargo em outro município. Como sou daqui e todos os procedimentos que faço são pelo convênio particular, porque o IAMSPE em nossa região está muito sucateado e não me dá suporte para nada. Para você ter uma ideia, eu não conseguiria uma fonoaudióloga que atenda [...] nem mesmo fazer a vídeo, que é um exame que preciso fazer a cada seis meses [...] só contribuo porque sou obrigada, mas não faço uso dele.

Assim, o professor 6 reafirma a condição do atendimento pelo IAMSPE semelhantemente ao que a professora 4 relata:

Por exemplo, os professores que são readaptados por motivos psiquiátricos, dificilmente, contam com atendimento pelo IAMSPE, que é o plano de saúde do Estado. Na região onde moro (interior paulista) não há nenhum médico especialista em psiquiatria atendendo pelo IAMSPE [...]. Apesar de meu problema não ser psiquiátrico, o indivíduo que é portador de dor crônica como eu [...] acaba afetado pelas questões psiquiátricas, entra em depressão e precisa de um atendimento psiquiátrico. O que o Estado nunca ofereceu.

A professora 2, apesar de ser da Grande São Paulo, fez seus primeiros tratamentos e sua indicação para readaptação pelo SUS: “[...] mas tem aquele preconceito de ser um médico particular diferente de um médico do SUS, e eu estava com um médico do SUS. O perito questionava todas as coisas”. Diferente da professora 3, também da grande São Paulo, que realiza seu tratamento pelo IAMSPE, inclusive com o fornecimento de alguns remédios: “Ele oferece esse suporte e medicamentos, também. No meu caso, tomo dois tipos de medicamentos”. No entanto, outra medicação mais específica ela própria paga: “[...] tomo outro remédio. Esse que é de fórmula, eu pago [...] o outro [...] que tomei durante um tempo, pego na farmácia do Servidor Público que é do Estado”.

Os relatos demonstram a situação compatível com uma rede quantitativamente numerosa em todos os sentidos, inclusive nos atendimentos às necessidades de saúde e doença de seus funcionários. É semelhante à situação existente no ano de 2011, conforme demonstrada em um levantamento feito pela APEOESP com os seus sindicalizados: na ocasião, 50,2% usavam o IAMSPE; 30,7 utilizam algum convênio médico particular, enquanto 20,6% dos professores utilizavam o SUS. Dentre os comentários realizados pelos professores, apareceu em quarto lugar a falta de atendimento em várias regiões do estado. (APEOESP, 2011).

Mesmo que os custos dos serviços do IAMSPE sejam compartilhados (Estado/funcionário), a responsabilidade recai sobre o sujeito que adoeceu. Em todas as suas dificuldades consegue encontrar possibilidades e alternativas para superá-las, ou seja, realiza a ecologia da ação. “A ecologia da ação nos convida portanto não à inação, mas à aposta que reconhece seus riscos, e à estratégia que permite modificar e até mesmo anular a ação empreendida. A ecologia da ação nos incita a uma dialética entre o ideal e o real” (MORIN; KERN, 2003, p. 130).

Este princípio deve estar presente no pensamento antropológico e planetário. Sendo assim, pode-se afirmar que a ecologia da ação não é realizada na organização e no atendimento do IAMSPE, haja vistas que

A estratégia modifica durante o trajeto o roteiro da ação em função das informações, reações, eventualidades, acontecimentos, aparecimentos ou

desaparecimentos inesperados de obstáculos, e se enriquece em experiência e em capacidade de responder à adversidade. (MORIN; KERN, 2003, p. 142)

Para tanto, necessitaria acontecer uma revisão do percurso das ações do serviço oferecido diante do retorno de seus usuários, fazendo jus à concepção gerencialista preconizada e implantada na gestão do governo paulista.

4.3.2 A judicialização no processo de readaptação: uma luta constante

Apesar de presente como direito no Estatuto do Funcionário Público de São Paulo, instituído no ano de 1968, o direito à readaptação funcional no trabalho ainda é objeto de luta para sua garantia na realidade dos docentes que adoecem na educação básica estadual paulista. Trata-se de um caminho labiríntico, desgastante física e emocionalmente, pelo qual o professor passa para conseguir que o direito se concretize quando a readaptação deveria ser uma forma de manter o profissional na ativa, ao contribuir efetivamente no oferecimento do serviço educacional, considerando que a educação escolar pública é parte das políticas públicas sociais.

A ecologia da ação está presente em todas as situações de superação, mesmo que para conseguir tenham sido necessários processos jurídicos, considerando que são os mecanismos principais para garantia e manutenção do direito. Um dos órgãos de apoio nesse processo são os sindicatos. No caso de professores readaptados ou em processo de readaptação, a APEOESP é um órgão recorrentemente solicitado, como se pode constatar nos relatos que seguem. *“Cheguei a pensar em procurar, para ver se eu conseguia um advogado, que está mais a par desta parte trabalhista dos professores, mas veio a pandemia”*, disse a professora 1. A professora 2 também teve que encontrar uma maneira de garantir seu direito e, mais do que isso, provar que sua doença não era uma mentira: *“Entre na justiça, ganhei o direito de continuar readaptada”*. Quase 15 anos depois, viveu processo semelhante e acessou a justiça novamente: *“Tive que entrar na justiça, para conseguir provar que eu ainda tenho a mesma fenda”*. Em um trecho da entrevista, a professora 4 relata sua angústia em ter que provar que está readaptada frente ao supervisor de ensino: *“O meu problema, visualmente, não é aparente. Só que tenho aqui o documento que comprova”. Coloquei o documento em cima da mesa e apontei aonde ler*”. Mesmo ciente dos procedimentos de solicitação da readaptação e documentação disponível, a professora 5 pediu auxílio ao sindicato, instituição que representa a categoria: *“Procurei a APEOESP, que na verdade foi quem fez o pedido do processo para minha readaptação”*. Com uma doença física diagnosticada e comprovada por exames, o

professor 6 teve que entrar com ação judicial para conseguir sua readaptação: “*Recorri à ouvidoria do Estado [...] A ouvidoria acatou a minha solicitação*”.

Todos os professores participantes demonstraram na entrevista que, de alguma forma, tiveram que buscar a garantia do seu direito: direito à readaptação funcional, direito à saúde, direito ao atendimento, direito a ter direito. Segundo Morin (2012), a sociedade que subjuga também emancipa. Assim é a relação Estado-sociedade, é dialógica: “[...] a sociedade resiste naturalmente ao Estado que a submete e necessita desse mesmo Estado que a protege” (MORIN, 2012, p. 198). Assim, ocorre também com o sujeito/professor readaptado; quando ao mesmo tempo é sujeito de direito, precisa buscar, nesse mesmo Estado que o restringiu, a proteção e os recursos da lei.

Os professores 2 e 6 são os que têm mais tempo de readaptação e seus relatos acerca das ações judiciais para a manutenção da readaptação coincidem com os resultados estatísticos encontrados nesse estudo, que demonstram o aumento de cessações de readaptação funcional entre os PEB I nos anos de 2017 e 2018. A professora 5 também teve dificuldade para se readaptar e teve auxílio da APEOESP. Nesse sentido, nos relatos dos professores, o sindicato é um órgão parceiro ao qual recorrem.

4.3.3 O tempo da readaptação: o tempo cronológico e o tempo dos sujeitos

O tempo que o professor está no processo da readaptação funcional influencia em sua forma de ver e de se portar diante de sua nova realidade. Isto se justifica quando considera a perspectiva de Morin (2003, p. 164): “A itinerância pode plenamente viver o tempo não apenas como continuum que liga passado/presente/futuro, mas como retorno às fontes (passado), ato (presente) e possibilidade (tensão voltada ao futuro)”.

Nos relatos dos professores se verifica que o tempo de duração envolvido no processo de readaptação (antes, durante e após o deferimento) interfere, também, na maneira como o profissional vivencia esse período e em sua identidade docente. Os professores 2 e 6 são os que têm mais tempo na função readaptada (mais de 10 anos). Seus relatos demonstram como passaram por situações análogas às relatadas pelas outras professoras entrevistadas com menos tempo cronológico de readaptação (até 2 anos). A professora 2 relata:

[...] minha readaptação começou no finalzinho de 2005 [...]. Tive o prazer de ficar na secretaria de educação uns dois anos e meio, quase três, e voltei para a sala de aula. Ali estava me realizando, porque estava colocando em prática tudo aquilo que aprendi [...] lógico que, como existem profissionais e

profissionais, existe readaptado e adaptado, mas a maioria, às vezes, é taxada por causa de uma minoria, que não quer ficar na sala de aula e quer se sentir mesmo inútil, mas não acredito que sejam todos assim [...]. É muito triste! Não tive esse problema de não-aceitação [...] no começo, sim. Sou professora do Estado, mas presto serviços em uma prefeitura. Quando cheguei, imagina, uma PEB I dentro de uma escola de ensino fundamental II (anos finais) e adaptada (risos)? As pessoas têm preconceito!

O professor 6 relata o preconceito vivenciado no início:

Fui adaptado em julho de 2011 [...]. Sentia muitas dores, principalmente, no ombro esquerdo que me limitava desenvolver meu papel na sala de aula [...] em outra escola, na primeira onde estive adaptado, havia um afastamento, um distanciamento dos professores. Então, qualquer coisa que a escola precisasse realizar, eles citavam: 'Por que que não falam para os professores adaptados fazerem?' Como se nós não fizéssemos nada.

Ambos relatam, também, como conseguiram encontrar uma forma de continuar seu papel educativo e como conseguiram se encontrar no que fazem. Segundo o professor 6,

Apesar de existir a adaptação, que é um procedimento interessante, pois, têm muitos professores como eu, que não têm mais condições para enfrentar uma sala de aula, mas que podem continuar contribuindo para o desenvolvimento da escola, que aliás, é carente em diversos setores [...]. Eu, por exemplo, desenvolvo na escola onde trabalho, na qual não existe o professor-mediador na escola, esse papel, inclusive faço um atendimento que não é da minha alçada, mas que é necessário: o atendimento de aconselhamento, de ouvir os alunos na escola.

A professora 2 diz:

Pensei comigo: 'O que posso fazer é ajudar. Ajudar no que sei.' Então, montei um projeto e comecei a trabalhar com as crianças que não estavam alfabetizadas. Tinha alunos de 9º ano, de 6º ano, de 7º ano, que não estavam alfabetizados e fui conquistando o meu espaço. Porque é uma coisa que os professores estavam perdidos, sem saber, e não precisam saber, pois, não são habilitados para isso; consegui conquistá-los assim.

Ao dar um novo sentido às atividades desenvolvidas em outra função distinta da docência em sala de aula, compreende-se que houve ecologia da ação. Ecologia que permite que o indivíduo crie alternativas para superar o *imprinting* constituído da adaptação funcional.

A ecologia da ação mostra que nossas ações, uma vez entradas no mundo social, são arrastadas num jogo de interações/retroações em que são desviadas de seu sentido, tomando por vezes sentido contrário [...]. Temos, portanto, de tentar ultrapassar o isolamento esplêndido e o ativismo limitado. (MORIN, 2014, p. 121).

Algo que influenciou nessa desenvoltura em ecologizar e se encontrar nas atividades foram as posturas das gestões escolares que os acolheram. O professor 6, depois de passar por experiências de preconceito e não aceitação por parte dos colegas em sua unidade-sede para a qual foi alocado na readaptação, mudou de escola e, ao desenvolver suas atividades na biblioteca, observou uma necessidade latente entre os alunos. Fez a proposta à direção escolar: *“Na verdade, foi algo acordado [...] Na verdade, foi um comum acordo entre a direção e eu, chegamos à conclusão, que eu poderia desenvolver esse trabalho na escola [...] Gosto muito de realizar esse trabalho!”*

Semelhantemente, a professora 2 expõe: *“Se tiver uma gestão que te aproveita e não vê você como um encosto, você consegue fazer coisas, com a habilidade que você tem”*. Se, ao contrário,

Às vezes, piora. A pessoa nunca vai ter uma regeneração. Acredito que intuito da readaptação [...] para tentar que esse profissional possa retornar ao seu trabalho, por isso que ele está readaptado. Lógico que tem casos e casos, mas da forma que é, acho muito difícil, começando pela assistência. Nós teríamos que ter mais carinho, ser tratado de uma forma mais humana, mesmo que a pessoa queira, ela tem que ter um equilíbrio muito grande para aguentar essa pressão que é feita quando a gente fala que é readaptado.

Esse ponto de vista da professora corresponde à compreensão humana que consegue entender a realidade subjetiva e objetiva, que concebe o ser humano como um sujeito, abre-se para os sofrimentos e alegrias do outro.

O acolhimento da gestão escolar fez diferença, também, para que a professora 5 visse possibilidades no trabalho que desenvolve, mesmo readaptada há menos tempo (um ano e meio):

Faz um ano que sou readaptada. Consegui essa readaptação por dois anos [...] amo o que faço, amo! Sabe, porque tive depressão e síndrome do pânico. Eu não conseguia mais entrar em sala de aula. [...] Ele (o diretor) não tinha ninguém que trabalhasse na biblioteca. É uma escola que eles exigem muito a leitura dos alunos e o diretor, quando fui conversar, ele falou que era para eu ficar na biblioteca. A escola me deu muito suporte, muito mesmo.

O tempo cronológico nem sempre sincroniza com o tempo do sujeito e pode gerar uma pressão psicológica que o coloca em um estado de cobrar a si próprio e gerar angústia na busca por uma solução, superação, sendo “[...] o alastramento do tempo cronometrizado, sobrecarregado e estressado em detrimento do tempo natural de cada um” (MORIN; KERN, 2003, p. 170), como se pode observar nos relatos das professoras 1 e 3.

A professora 1 relata:

Eu readaptei em 2018, vai fazer dois anos [...] tenho depressão desde a adolescência, então, não foi a sala de aula que me trouxe a depressão [...] Nesses quatro anos e meio, muitas vezes eu tive vontade de cancelar e voltar para a sala de aula [...] estive em sala de aula por mais de dez anos, então, é uma escola muito especial para mim [...] não sei se estou conseguindo ser clara: sou muito apaixonada pela minha profissão, então, deixar a sala de aula (emoção) ... desculpa, começo a falar e fico meio (choro)... deixar a sala de aula para mim, foi muito difícil [...] é assim, como se o governo já fez a parte dele, me readaptou, me retirou do ambiente mais estressante, que é a sala de aula, me pôs em um lugar mais calminho. [...]. Mas, em uma secretaria de escola, [...] Tinha aluno que entrava [...] como se fosse a casa dele. [...] Na Escola X, o diretor A [...] fui para a biblioteca.

A professora 3 conta:

Foi em 2018, que comecei com dores mais fortes e fui readaptada... em outubro de 2018 passei com o perito e em 2019 saiu o parecer favorável à readaptação [...]. Sou uma pessoa apaixonada pela sala de aula. Não foi nada fácil e não está sendo nada fácil. Estou passando por médicos daqui e dali para ver se há uma solução para operar meus braços para voltar à sala de aula. [...]. Faço as coisas na escola, mas gosto da sala de aula. Então, está difícil! [...] trinta anos em sala de aula, sair assim, não me conformava!

A professora 4, apesar da maneira como foi acolhida pela gestão escolar, estabeleceu uma forma de se encaixar na rotina de readaptada:

Esse já é o meu segundo ano. Readaptei, o documento oficial foi publicado em 18 de janeiro de 2019 [...]. Com a pandemia, dou suporte para os alunos de inclusão: faço material adaptado, acompanho o HTPC⁴¹ da escola, acompanho algumas coisas pelo centro de mídias [...] (readaptação) foi uma coisa alheia à minha vontade.

Nesse trecho, a professora faz referência à sua função na rede municipal de ensino na qual também é readaptada em outro horário, com a intenção de mostrar que ela consegue realizar outras tarefas na readaptação; no entanto, sua diretora da rede estadual pensa que, readaptada, não fará nada na escola. E continua:

No meu rol de atividade, consta que posso ter atividade de contatos com aluno porque não tenho nenhum problema psicológico que me impeça de ter contato com aluno, que posso ter atividades relacionadas ao aluno por até 4 horas. Foi, então, que criei um projeto na escola, porque lá não tem Sala de Leitura, não tem biblioteca [...] meus amigos da escola, os professores, funcionários, me acolheram, perceberam a mudança no meu comportamento. As crianças da escola diziam: 'Professora, você não vai voltar para sala de aula? Eu

⁴¹ HTPC é o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo destinado às atividades e estudos coletivos do grupo de professores da mesma Unidade Escolar, que corresponde ao ATPC na rede estadual: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

quero ser seu aluno!’ ... graças a Deus, sempre tive um vínculo muito bom com eles. (PROFESSORA 4).

Os trechos selecionados demonstram forte *imprinting* cultural acerca do que se entende ou da maneira como se enxerga o trabalho, que não corresponde à docência no cotidiano escolar. A organização e o funcionamento de uma escola vão além do espaço da sala de aula, pois depende dos demais setores para que tudo esteja organicamente harmônico e, assim, o desenrolar do trabalho didático-pedagógico aconteça a contento de quem o preparou, uma vez que o fazer educativo está presente em todas as ações e seus atores. O trabalho de uma direção escolar só funciona se a equipe de apoio estiver alinhada; dito de outro modo, a chamada equipe de gestão é fundamental: a vice-direção escolar e a coordenação pedagógica. Como organizar a documentação, praticamente, vitalícia de professores, funcionários e alunos sem uma secretaria e seus membros, atualmente, composta pelo secretário e o gerente escolar⁴²? Além desse funcionamento e organização, todos desempenham um papel que é comum e inerente ao corpo de trabalhadores do ambiente escolar: o educativo. Nas práticas diárias de cada um dos profissionais envolvidos no processo educacional está intrínseca a educação: nos gestos, nas atitudes, nas falas que influenciam na formação humana dos alunos, em seu modo de ser, estar e agir no mundo. Para ampliar um pouco mais essa reflexão, vale citar as pesquisas realizadas por Nunes, Brito e Athayde (2001) sobre a produção de sentido no trabalho de merendeiras e serventes escolares que estavam readaptados em realidades cariocas. Suas angústias e sentimentos em relação a estar nessa condição são bastante semelhantes aos dos professores da presente pesquisa: o sofrimento causado pela não aceitação das próprias colegas de trabalho, a atribuição de tarefas por parte da direção escolar na tentativa de atender às orientações da perícia médica, que não explicita claramente; a perícia médica é outra fragilidade apresentada pelos pesquisadores, no sentido de não conhecerem as realidades dessas profissionais: “[...] muitas atividades são consideradas pelos outros como ‘leves’ (por exemplo, cortar verduras e lavar pratos) porque não são consideradas as situações reais em que elas são realizadas” (NUNES; BRITO; ATHAYDE, 2001, p. 196); exclusão do seu grupo, humilhação ao passar pela perícia médica e o sentimento de que fracassaram na profissão.

As subjetividades são negligenciadas, mas estão no jogo imaginário a todo instante, porque “Cada indivíduo é uno, singular, irreduzível. Contudo, é, ao mesmo tempo, duplo, plural,

⁴² Segundo a Resolução SE 11, de 17 de fevereiro de 2017, o gerente de organização escolar é uma função para a qual o servidor é designado diversas atribuições em auxílio à gestão escolar, à rotina escolar e integração escola-comunidade. (SÃO PAULO, Governo do Estado de São Paulo. SE 11 fev. 2017. Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar - QAE da Secretariada Educação, 2017. Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_17.HTM?Time=. Acesso em: 10 fev. 2021.

incontável e diverso. Ainda que encontramos o problema da unidade múltipla” (MORIN, 2012, p. 82). Psiquicamente, diante da objetividade da realidade instituída, de ocultamento dos demais profissionais envolvidos no processo educacional e sua importância negada, os complexos imaginários trazem à tona o que envolve exercer outra função no contexto escolar que não seja o da sala de aula. Se, por um lado, a valorização do magistério é amplamente discutida do ponto de vista da remuneração e de sua posição na sociedade, o *status quo* da profissão emerge na situação de readaptação funcional. Sobre esse aspecto, o complexo imaginário, a PIT, é determinante da vida imaginária humana.

Ela é projeção de desejos, medos, aspirações, necessidades. Estes criam imagens, as alienam ou se agarram quer a imagens de antemão exteriores, quer a objetos, quer de modo mais amplo, ao mundo. Esse mundo colorido, transformado ou duplicado pelos poderes projetivos é também experimentado subjetivamente. Ele permite processos de identificação. Ao mesmo tempo, ocorre uma grande quantidade de transferências internas no centro do próprio imaginário, do real para o imaginário e vice-versa. (MORIN, 2012, p. 82)

Há uma marca cultural já institucionalizada de menosprezo às demais funções no cotidiano escolar, como as realizadas na secretaria e biblioteca, como se estas fossem menos importantes para o contexto educacional, pois reproduzem na organização escolar aspectos da fragmentação característica da divisão social do trabalho, cujas dicotomias promovem o isolamento e a fragilização profissionais; além disso, a hierarquia dessa estrutura envolve os espaços e os tempos de funcionamento da dinâmica institucional na definição de prioridades e ações. Ao exercer funções diferentes das de sala de aula, os sujeitos/professores, psiquicamente projetam, transferem e se identificam nas outras funções “não importantes”, “não reconhecidas” no papel educativo, e veem seu medo concretizado na nova função enquanto readaptado, conforme demonstram alguns comentários durante as entrevistas: “[...] *faço pequenas coisas [...]*”; “[...] *na secretaria, eu me sentia um passarinho engaiolado, porque eu, ficar ali trabalhando no burocrático [...]*”; “[...] *achei que não estava sendo produtivo e estava perdendo tempo [...]*”.

Como lidar com o *imprinting* do preconceito do “encostado, que não quer trabalhar” desde o processo de adoecimento, a busca pelo direito de ser readaptado, a visão dos colegas de trabalho, da gestão escolar, do médico, do sistema de ensino? O *imprinting* constituído, construído, em todas as fases do processo de readaptação, está impregnado em cada ação governamental (atendimento médico oferecido pelo IAMSPE, o tratamento recebido durante as perícias médicas, o acolhimento da gestão escolar e dos colegas de trabalho no ambiente escolar) que reflete na visão de si.

Diz a professora 1:

Acredito que eu tinha um certo preconceito, não vou negar [...] porque eu vi muitos colegas sofrendo preconceito: vi, presenciei, alguns desabafaram comigo, por isso, já era uma coisa que me deixava com medo [...]. Só sei que não me achava ali e comecei a ficar doente a ponto de pedir o afastamento sem remuneração.

A professora 2 conta que,

Quando cheguei, imagina, uma PEB I dentro de uma escola de ensino fundamental II (anos finais) e readaptada (risos)? As pessoas têm preconceito! O que eu ia fazer em uma escola de ciclo II, sendo PEB I? Foi meio difícil para as pessoas entenderem o que eu ia fazer lá.

E continua, na sequência, a fala do médico perito: “Ah, você é readaptada, tá!”.

O professor 6 relata que

[...] o professor readaptado na maioria dos estabelecimentos escolares, sofre preconceito por parte de colegas de trabalho. Existe um conceito, ou na verdade um preconceito, de que o professor readaptado é um ‘encostado’ (entre aspas). É um professor que obteve a readaptação sem merecimento [...] Como se nós não fizéssemos nada.

Outros trechos, não tão explícitos, conotam essa visão de preconceito, “encostados” acerca dos professores readaptados no cotidiano escolar. É o caso das falas da diretora da escola com a professora 4: “Ah! Você veio ajudar? [...] Ah! Mas você está sossegada! [...] Ah! Espero que você não durma no corredor como o senhor fulano”; as “brincadeiras” dos colegas de trabalho da professora 3: “Ah, agora você está de boa! Nossa! Que vidão você tem!”; e as falas da sua amiga diretora de muitos anos: “Ah! Pro 3, não sei se você vai aguentar isso, não?”, para expressar a vida de “não fazer nada”, afinal a avó sempre lhe dizia: “Essa menina é espevitada!”, com que a professora se identifica e descreve: “[...] sabe, quando você tem rodinhas nos pés, às vezes é mais difícil aceitar isso”.

É importante destacar que tudo isso está no complexo imaginário desses profissionais, porém não são apenas fantasiosos: “Eles mergulham integralmente na vida prática, ou, antes, há osmose contínua entre o imaginário e a prática [...]. A dialética das relações prática-imaginário é, por conseguinte, o tecido fundamental de nosso universo, de nossa realidade humana” (MORIN, 2011, p. 101-102), portanto, em suas subjetividades. Desse modo, os processos PIT abordados, que ocorrem no sistema psíquico humano, dão densidade e corpo ao mundo, permitem-nos analisar de maneira mais aberta os problemas da vida afetiva, impregnada de fantástico, estudar essa troca entre vida imaginária e prática, de modo a

dinamizar um tipo de compreensão-explicação dos fenômenos humanos: uma compreensão complexa.

4.3.4 Professor readaptado ou a adaptar-se à readaptação?

Alguns trechos dos relatos levantam a questão: para que a readaptação funcional? Para o Estado, reaproveitamento de pessoal, de maneira que os gastos públicos sejam investidos de forma produtiva; para os professores, tem vários sentidos expostos a seguir em itens para melhor compreensão:

- a) poder continuar trabalhando e sentir-se útil, como diz a professora 5:

Trabalhando readaptada, consigo trabalhar e isso que é importante! Assim, me sinto útil fazendo outra coisa que não seja mais a mesma de sala de aula [...]. A nossa biblioteca é maravilhosa, maravilhosa mesmo. A minha função é fazer com que todos os alunos leiam um livro por semana, então, atendo 600 alunos por semana e é por série. Tem um dia de cada série, uma vez por semana, para eles irem à biblioteca;

- b) conseguir contribuir, como diz a professora 2: “[...] você consegue fazer coisas, com a habilidade que você tem”;
- c) suprir a deficiência de outras funções necessárias na escola, conforme entende o professor 6:

[...] a readaptação, que é um procedimento interessante, pois, têm muitos professores como eu, que não têm mais condições para enfrentar uma sala de aula, mas que podem continuar contribuindo para o desenvolvimento da escola, que aliás, é carente em diversos setores;

- d) continuar no exercício criativo pertinente ao trabalho educativo, como descreve a professora 4: “[...] dou suporte para os alunos de inclusão: faço material adaptado, acompanho o HTPC da escola, acompanho algumas coisas pelo centro de mídias”. A falta desse papel criativo angustia a professora 1: “[...] eu me sentia um passarinho engaiolado [...] pedi afastamento sem remuneração [...]”, que buscou algo mais próximo da necessidade de exercitar a criatividade: “Faço artesanato”;
- e) manter o contato com alunos, necessidades expressas pela professora 1: “Quem sabe na biblioteca vou ter um pouquinho de contato com aluno e pode ser melhor?”; e, também, pela professora 5:

[...] o autor que mais tem livros na biblioteca, digo: ‘Gente, essa semana vocês têm que conhecer esse escritor! Semana que vem nós conheceremos

outro' [...] pesquisa na biblioteca o que mais cai nas provas deles, na AAP⁴³, no SARESP⁴⁴ e cai muita tirinha, procuro desenvolver com eles mais esse tipo de leitura;

- f) manter o vínculo emocional com os alunos foi fundamental na superação da professora 4: *“As crianças da escola diziam: ‘Professora, você não vai voltar para sala de aula? Eu quero ser seu aluno! [...] sempre tive um vínculo muito bom com eles’”;* e a professora 3, fala de sua dificuldade com a falta dos alunos: *“Quando você gosta de estar lá, com seus alunos, falo que lá é meu mundo”;*
- g) continuar a produzir, no sentido do fazer, necessidade relatada pela professora 3: *“Não tem mais nada para eu fazer?”.*

Adaptar no dicionário da língua portuguesa traz as definições de ajustar (-se), acomodar (-se) ou encaixar (-se) [uma coisa à outra], cabíveis no contexto dos relatos dos entrevistados; contudo, outros significados talvez possam ser mais apropriados à realidade desses profissionais: modificar (algo) para que se acomode, ajuste-se ou se adapte (a uma nova situação, um determinado fim, um meio de comunicação etc.), visto que, ao ecologizar, os professores não apenas se ajustaram, como modificaram a própria situação. Nesse sentido, a readaptação na acepção de adaptar-se novamente ao ambiente de trabalho e às novas atividades, à nova função, é individual (eu subjetivo), mas dependente da situação (ambiente), do momento (tempo) e do espaço (local de trabalho) em um movimento recursivo com o ambiente e com os outros (eus); ou seja, o professor em readaptação, ao realizar a ecologia da ação criando e/ou reconquistando o seu espaço no contexto educativo, adapta-se à nova realidade e ao espaço, enquanto estes também se adaptam ao professor readaptado.

Assim como um sistema auto-organizador, é, ao mesmo tempo e necessariamente, um sistema auto-ecoorganizador, visto que precisa do ambiente para sua própria autopoesse, uma computação⁴⁵ autoreferente é necessariamente eco-referente, isto é, deve ser capaz de tratar, examinar, calcular em informações os dados/acontecimentos que coleta no ambiente.

⁴³ Sigla utilizada na rede estadual de ensino para Avaliação de Aprendizagem em Processo; são avaliações aplicadas duas vezes ao ano para as turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, enviadas pela Secretaria de Educação; composta por redação e questões de múltipla escolha e língua portuguesa e matemática, faz parte do sistema de monitoramento e acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

⁴⁴ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: aplicado todos os anos na 3ª série do Ensino Médio. Tem caráter diagnóstico e monitoramento das políticas públicas educacionais desenvolvidas e produção do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Este é calculado com as notas das provas de língua portuguesa e matemática mais o fluxo dos alunos (frequência e evasão); cada escola tem um índice, que compõe a média do Estado.

⁴⁵ Todo ser vivo, mesmo o menos complexo, é um indivíduo dotado de aparelho de computação. Esse aparelho é radicalmente diferente dos computers artificiais que são construídos por outrem, recebem seu programa de outrem e operam para outrem. Em contrapartida, no ser celular há computação de si, por si, para si. Essa computação não é só auto-referente, embora seja fundamentalmente "egocêntrica". (MORIN, 2014, p. 318).

Mas o que é importante é que essa computação trata esses dados como "objetos", precisamente porque o ser computante se constitui como sujeito, no sentido em que computa, decide, age de *si para si*. Portanto, o importante é a afirmação ontológica distinta, única, privilegiada de *si para si* que caracteriza todo ser vivo. (MORIN, 2014, p. 318, grifo do autor).

Essa afirmação ontológica comporta a defesa da identidade, ou seja, a distinção do si e do não-si, é quando o sujeito dotado de autonomia, rejeita o não-si externo (encostado, preguiçoso) imposto pelo *imprinting*. Assim como a visão da gestão, a do grupo docente é significativamente marcante para os professores em processo de readaptação, pois os afetam de maneira que projetam seus medos e inseguranças provocados pela visão do outro, transferem-nos para si e se identificam formando uma autoimagem negativa que os impede de querer estar nessa condição, autculpabilizam e sofrem por se diminuírem e se desvalorizarem diante dos que são seus pares na profissão. O que dificulta a ecologia da ação nas possibilidades transformadoras, pois, apesar de estar em uma condição que não gostaria, não queria, que não há escolha (adoecimento), consegue ter consciência de sua situação e encontrar possibilidades para manter-se, ser. Nos relatos aparece o termo “aceitação”, “conformação”: “*Quando saiu a readaptação, para mim não foi bom, para mim não tem sido bom*”, como relata a professora 1; a professora 3, em busca de um médico que a cure para retornar à sala de aula: “[...] não digo que estou conformada”; a professora 5 relata sua felicidade ao trabalhar na biblioteca: “[...] me encaixei nesse perfil. Sou muito feliz!”; a professora 4 ressalta: “*Não foi um processo muito fácil eu trabalhar a aceitação dessa readaptação*”.

4.4 ECOLOGIA DA AÇÃO POLÍTICA: É POSSÍVEL?

Apesar de a SEDUC desconhecer a Resolução SE 74, de 27 de dezembro de 2017 (SÃO PAULO, 2017c), não se encontrou resolução posterior que a revogasse. Como ato normativo, não há necessidade de ser assinada pelo governador do estado, mas pelo secretário da educação. Nesta, há trechos que demonstram que alguém pertencente à estrutura do sistema tem conhecimento sobre o que esses profissionais vivenciam, tanto no contexto do cotidiano como nas vivências nas perícias médicas. Seu cabeçalho aponta a indicação da necessidade da resolução por parte da CGRH, e atribui ao Centro de Qualidade de Vida (CEQV), cujo departamento é responsável por desenvolver programas para readaptação de servidores públicos. Há elementos descritos no decorrer do texto que evidenciam tal conhecimento, a começar pelo cabeçalho:

Institui o Programa InterAção e dá providências correlatas
 O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH e considerando:
 - as atribuições do Centro de Qualidade de Vida - CEQV, do Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos - Deplan, da CGRH, relacionadas ao desenvolvimento de programas para readaptação de servidores;
 - os objetivos da Política Estadual de Prevenção às Doenças Ocupacionais do Educador instituída pela Lei estadual 12.048, de 21-9-2005; [...]. (SÃO PAULO, 2017c).

O foco na reabilitação dos professores readaptados é enfatizado logo no início: “[...] a necessidade de atendimento diferenciado e adequado aos servidores readaptados, lotados em Diretorias de Ensino e em unidades escolares, visando a sua recuperação e reabilitação funcional, mediante processo célere e eficaz” (SÃO PAULO, 2017c).

O primeiro artigo da resolução ressalta a necessidade de estabelecer, também, ações que promovam a saúde e prevenção: “Artigo 1º - Fica instituído, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa InterAção, destinado aos servidores readaptados da rede estadual de ensino, com a finalidade de planejar e executar ações que visem à promoção da saúde e à prevenção de agravos relacionados ao trabalho” (SÃO PAULO, 2017c). Tão fundamental e presente nos relatos dos professores, a importância do acolhimento por parte da gestão escolar e dos seus pares, os colegas professores, está nesse artigo: “Parágrafo único - O Programa InterAção, inspirado nos princípios da integralidade e do acolhimento, tem por objetivo precípua melhorar a qualidade de vida dos servidores readaptados que atuam em unidades escolares e Diretorias de Ensino” (SÃO PAULO, 2017c).

Com proposta de autonomia das diretorias de ensino e unidades escolares para planejar as ações do programa, estabelece o controle com o acompanhamento do CEQV:

Artigo 2º - As ações do Programa InterAção serão planejadas e executadas pelas unidades escolares e diretorias de ensino sob a coordenação do Centro de Qualidade de Vida - CEQV, do Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos - Deplan, da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, da Secretaria da Educação. (SÃO PAULO, 2017c).

Para a implementação, a resolução propõe a participação dos sujeitos professores readaptados: “Parágrafo único - Para o desenvolvimento das ações do Programa, a que se refere o caput deste artigo, as escolas e as Diretorias de Ensino deverão contar com, no mínimo, 3 (três) docentes readaptados, com sede de exercício nas respectivas unidades” (SÃO PAULO, 2017c).

Ao regulamentar as ações, porém, alguns entraves são colocados, pois limita o número de escolas que se encaixam com os critérios:

Artigo 3º – A implementação das ações programadas dar-se-á em nível de unidade escolar e de Diretoria de Ensino, mediante a atuação de docentes readaptados, titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade, em exercício na unidade escolar ou na Diretoria de Ensino, na condição de Interlocutor, participante do Programa, indicados, respectivamente, pelo Diretor de Escola e pelo Dirigente Regional de Ensino, na seguinte conformidade:

I – nas unidades escolares, até 2 (dois) docentes readaptados, de forma a abranger todos os turnos de funcionamento da escola;

II – nas Diretorias de Ensino, até 3 (três) docentes readaptados.

§ 1º - O docente readaptado quando indicado para Interlocutor do Programa exercerá apenas as atribuições previstas nesta resolução, não onerando o módulo da unidade administrativa. (SÃO PAULO, 2017c).

A definição de professores interlocutores demonstra uma abertura para uma representatividade desses profissionais na organização administrativa do sistema. Uma participação ativa na elaboração das ações no cotidiano escolar e das diretorias de ensino conforme pode ser visto nos incisos do artigo 4º:

Ao Interlocutor, na unidade escolar ou na Diretoria de Ensino participante do Programa Interação, caberá:

I - planejar e executar ações referentes à qualidade de vida, com ênfase na prevenção e promoção da saúde dos servidores, em conjunto com o GOE⁴⁶ e o Diretor do CRH; [...]. (SÃO PAULO, 2017c).

As ações previstas nesse inciso atendem a emergência demonstrada tanto nas pesquisas sobre adoecimento docente como na necessidade de manutenção da saúde dos que já estão readaptados.

O inciso II, “[...] auxiliar no agendamento de perícia médica para fins de licença saúde a todos os servidores de sua unidade administrativa [...]” (SÃO PAULO, 2017c) poderia contribuir com a diminuição do tempo de espera por perícia, considerando que cada professor enfrentou em média quatro anos de espera. Obviamente, que facilitaria o acompanhamento da marcação das perícias, no entanto, se o problema das marcações é devido à demanda de servidores e a quantidade reduzida de médicos-peritos para atender, é um problema que continuará.

O inciso III, “[...] acolher e auxiliar o servidor readaptado às novas funções [...]” (SÃO PAULO, 2017c) vem ao encontro da necessidade apresentada pelos professores entrevistados que demonstram haver falta de apoio no retorno à escola. Nesse sentido, os incisos IV, “[...]”

⁴⁶ Gerente de Organização Escolar.

esclarecer os direitos e deveres do servidor readaptado [...]", e VIII, "[...] orientar os servidores de sua unidade quanto aos processos de readaptação [...]" (SÃO PAULO, 2017c), também contribuiriam significativamente.

Em relação aos incisos V, "[...] acompanhar o cumprimento do Rol de Atividades dos readaptados [...]", e VII, "[...] acompanhar o processo de revisão do Rol de Atividades, quando da alteração do quadro de saúde do readaptado, bem como nas situações de acometimento por qualquer outra patologia [...]" (SÃO PAULO, 2017c), atenderia a uma observação feita pela professora 2 na entrevista:

A gente tem um relatório que o diretor coloca lá, se você está bem no seu serviço. Cada vez que a gente vai passar por perícia, tem que fazer um relatório, para saber se está servindo, se a gente está no lugar certo, se a gente se adaptou bem, às coisas que faz. Então, o diretor tem que colocar, fazer esse relatório, junto com o relatório médico, para ver se você está apto, ou não. Mas nem sempre é realidade. Nem sempre as pessoas estão sendo verdadeiras.

O inciso VI, "[...] sensibilizar a equipe gestora e demais servidores quanto à importância do trabalho do servidor readaptado [...]" (SÃO PAULO, 2017c), poderia ampliar para sensibilizar para a importância de cada uma das funções presente nas unidades escolares, de forma que o próprio professor readaptado pudesse sentir-se útil, valorizado, importante em quaisquer papéis e/ou funções que exercer.

A professora 4 relata o fato de ninguém da gestão ter visto em tempo o deferimento de sua readaptação, o que provocou sua atribuição de maneira errônea no processo de atribuição de classes. Nesse sentido, os incisos IX, "[...] acompanhar a publicação, em Diário Oficial do Estado - D.O., da súmula de autorização, manutenção ou de cessação de readaptação de servidores e arquivar a cópia da publicação no seu prontuário [...]", e X, "[...] acompanhar as publicações do Diário Oficial do Estado - D.O. referentes a perícias médicas do servidor readaptado, informando o interessado, em tempo hábil, sobre matéria de seu interesse [...]" (SÃO PAULO, 2017c), podem minimizar esse tipo de problema, bem como diminuir a sobrecarga da gestão escolar.

Os incisos a seguir podem colaborar e evitar que professores readaptados peçam exoneração ou o afastamento sem vencimentos por não conseguir se adaptar à readaptação, como é o caso da professora 1 que o fez para poder manter, minimamente, sua saúde:

XI - intermediar e acompanhar a solicitação da reavaliação da capacidade laborativa do servidor readaptado, conforme legislação pertinente;

XII - monitorar o servidor readaptado em seu tratamento de saúde conforme previsto na Resolução SPG 15, de 11-04-2017;

XIII - observar, em conjunto com o GOE e o Diretor do CRH, conforme o caso, as condições físicas e funcionais em que o servidor readaptado se encontra, para que, se necessário, seja solicitada perícia ex officio, para reavaliação da sua capacidade laborativa.

Parágrafo único - Em caso de pedido de perícia ex officio de servidor readaptado, em exercício nas unidades escolares ou nas Diretorias de Ensino, a que se refere o inciso XIII deste artigo, o Interlocutor da Diretoria de Ensino deverá, previamente, requerer ao CEQV a ratificação do pedido. (SÃO PAULO, 2017c).

Assim, os demais artigos e seus incisos, dividem essas atribuições entre os interlocutores das unidades escolares e das diretorias de ensino. A resolução encerra com o artigo 10: “Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01-02-2018 e revogando as disposições em contrário” (SÃO PAULO, 2017c).

Sua publicação foi encontrada em pelo menos três páginas oficiais: da Secretaria de Educação Estadual no Sistema Edunet, no DOE da diretoria de ensino de Osasco e no DOE da diretoria de São Carlos. No entanto, tanto a Secretaria de Educação como o CEQV desconhecem a resolução e esse Programa InterAção, conforme descrito na resposta apresentada anteriormente nos resultados.

A análise realizada nos trechos dessa resolução, relacionando-a com as condições apresentadas pelas narrativas dos professores tem como referência o pensar e compreender complexo do que estabelece em tese, haja vistas que houve implantação e, portanto, seu funcionamento na prática. Ademais, a posição, visão, opinião participante de professores readaptados é necessária, para que haja uma compreensão complexa, o que possibilitaria tomar decisões que atendessem melhor suas necessidades, transformassem suas vivências e modificassem o *imprinting* sobre sua condição profissional e pessoal. Uma compreensão complexa possibilita entender que a média de 9,2% dos professores PEB I em situação de readaptação pode ser um percentual baixo em relação ao numeroso contingente de professores PEB I da rede; quando comparada ao total, cerca de 190 mil professores, essa média é menor ainda: 1,55%; ou seja, quantitativamente, talvez seja um número pelo qual não demande esforço para alguma ação política e institucional, quiçá de investimento econômico. Todavia, uma compreensão complexa leva a entender esse número no contexto educacional e humano. Essa média é aproximada, já que os números de readaptações são voláteis. No entanto, em um dado momento histórico esse número aproximado e relativo pode ser transformado em uma média numérica de 2.956 professores readaptados por ano, desconsidera-se as cessações, manutenções e novas readaptações. São 2.956 turmas de alunos sem professores para as quais o Estado tem

que providenciar substitutos; são, em média, 35 alunos por turma, conforme relata uma das professoras; portanto, 103.460 alunos sem aulas, em tese, que necessitam de substituto por ano. Se a preocupação da gestão em relação ao absenteísmo é a influência sobre a nota, o índice, talvez, para uma visão gerencialista, fosse o caso de se preocupar, também, pois, para a visão complexa do humano, que entende o sujeito dotado de individualidade, com seus complexos imaginários, que tem *sapiens* e *demens* em sua constituição, ferido em sua dignidade, é para se pensar em ações que melhor os atendam, uma vez que atendem também aos 103.460 seres humanos: na compreensão complexa, é possível... e necessária.

É uma compreensão que permite pensar, elaborar e implementar ações que facilitem a vida desses profissionais, por menor ou insignificante que pareçam, como o Manual do Readaptado, publicado em 2014, no qual pode ser encontrada toda a documentação, com as leis, decretos e resoluções, necessária para a readaptação funcional.

5 CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa surge a partir das vivências da pesquisadora no espaço escolar que, associadas aos resultados de investigações realizadas durante o mestrado, lhe provocaram inquietações e comprometimento com o contexto de professores que passaram por processo de readaptação funcional na rede de ensino estadual paulista. Parte da problemática instituída entre os readaptados que vivem angústias causadas por estigmas e preconceitos em relação à sua condição, devido a algum diagnóstico de doença que os limita e os impede de exercer suas funções educativas em sala de aula. Diante desse quadro, esses profissionais têm diversas dificuldades, medos e resistência à readaptação funcional, mesmo conscientes de que possuem condições de continuar ativos na vida profissional em outra função. Algumas questões suscitadas no contexto dessa problemática foram respondidas no decorrer da investigação: identificou-se que, no campo acadêmico, que houve um aumento na quantidade de estudos realizados nas universidades e publicados nos principais portais de teses e dissertações do país, com predominância nas áreas de educação e psicologia; os estudos focalizam, especialmente, os sentidos e os significados que professores atribuem à condição de readaptado e apontam as necessidades de políticas públicas que promovam a saúde, a melhora das condições de trabalho e, conseqüentemente, garantam a atividade desses profissionais. As pesquisas estão voltadas para os docentes e como se comportam, entendem e representam a readaptação. Nesse sentido, há que se pensar: o que existe na relação com o meio e com o que é proposto para a sua situação e as políticas públicas os afetam, já que a responsabilização individual continua e o Estado fica livre de responsabilidades nos impactos de suas ações?

Em relação à rede de ensino estadual paulista, o cenário apresentado nas pesquisas acadêmicas e por entidades de representação da categoria, como a APEOESP, indica como responsável o modelo gerencialista dominante na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais durante as gestões dos governos paulistas dos últimos vinte anos. Bem como sob influência das reformas ocorridas no contexto nacional na década de 1990 e da corrente de políticas restritivas de gastos adotadas na América Latina, nesse mesmo período, que dificultaram a formulação de políticas públicas que impulsionassem o desenvolvimento econômico equilibrado com a inclusão social de uma parcela da população. Conseqüentemente, afetaram diretamente as condições de trabalho e oferta do serviço público que, precarizado, caminha para uma desvalorização não apenas do trabalho, mas dos profissionais que o realizam. No campo educacional, essa realidade proporcionou abertura para o modelo gerencialista

promover mudanças no espaço escolar, com o intuito de gerenciá-lo nos moldes empresariais com exigências de produção no cumprimento de metas, alcance de índices de desempenho e de resultados de aprendizagem, controle com as avaliações externas e pressão dos métodos de ranqueamento sob o discurso da qualidade de ensino.

O presente estudo esclarece que tais propostas e procedimentos desconsideram o viés subjetivo presente em toda política pública que são elaboradas, planejadas, implementadas e implantadas para um determinado grupo a ser beneficiado, que incluso no processo de desenvolvimento das ações, interferem em suas subjetividades. Desse modo, ao verificar que ações foram desenvolvidas na rede de ensino público do estado de São Paulo e de que maneira afetam os profissionais readaptados, parte-se da perspectiva de que o Estado (governo) tem responsabilidades sobre as experiências que os professores vivenciam e contribui para o seu adoecimento. No entanto, vale ressaltar que, por mais que haja mecanismos de controle, cobranças e pressão sobre a produção para o bom desempenho dos alunos expressos nos índices de desenvolvimento educacionais estabelecidos, a profissão professor tem características específicas que envolvem o cuidado, a afetividade, o saber e o saber-fazer em suas mãos; mesmo com documentos e prescrições externas, suas decisões e ritmo de trabalho escapam desse controle.

Trabalhar em condições de precariedade e desvalorização para atender exigências não compatíveis com a especificidade do trabalho e escapar dos mecanismos de controle estabelecidos, demandam o empreendimento de energia física, mental e emocional que desembocam no adoecimento. O ser humano é 100% biológico e 100% cultural e que, dotado da qualidade de indivíduo, passa por um processo de sujeição no qual tenta se desvencilhar das amarras sociais; se enxerga no outro e nessa relação formula a autoimagem; o faz viver em sociedade, comunidade, instituições. Assim ocorre com os professores ao atuarem em ambientes que os pressionam e os acolhem, em simultâneo. Portanto, o Estado tem responsabilidade não apenas com o seu bem-estar social, mas com o bem-estar individual das suas necessidades.

O *eu* subjetivo que emerge nas entrevistas realizadas durante essa pesquisa, é explicitado por intermédio dos complexos imaginários e da compreensão complexa; a ecologia da ação e o *imprinting* cultural é verificado nas ações do poder público, nas relações coletivas de trabalho e nas individualidades, com base no pensamento complexo de Edgar Morin e a partir do gerencialismo presente na gestão pública estadual. Os professores que adoecem e vivenciam a readaptação funcional estão implicados diretamente por um *imprinting* cultural educacional

construído no processo permeado por ações individuais, coletivas e institucionais que lhes atribuem rótulos de encostados, que não querem trabalhar, que estão na vida boa e fácil recebendo o seu salário; carregam o sentido atribuído pela obrigatoriedade do trabalho e combate moral ao mal-estar da vadiagem advindos das origens do capitalismo, mas ainda presentes nas relações humanas no ambiente laboral.

Professores relatam as posturas individuais de gestores escolares, representantes legais do Estado dominador, que traduzem no ato de atribuir as novas funções educativas, a concepção de sujeito passivo subentendido na legislação: ao sujeito/professor, fragilizado pelo adoecimento e limitações das suas possibilidades físicas e psicológicas, cabe ser informado e acatar o que lhe for atribuído conforme rol de atividades definidos pelo perito e por uma comissão que avaliou suas condições. O autoritarismo, às vezes, implícito, às vezes, explícito, desqualifica a pessoa e o profissional, o que afeta seu desempenho e piora a doença. Na perspectiva do pensamento complexo, há uma incompreensão que cria uma ininteligibilidade reducionista que causa sofrimento ao sujeito humano. A relação de autoridade hierarquizada dificulta uma proximidade com a possibilidade de liberdade e criatividade próprias do ser professor. Entretanto, os docentes também evidenciam, nos relatos, os gestores que em suas práticas conseguem estabelecer essa proximidade e, ao atribuir funções, consultam, consideram a necessidade da escola, o saber-fazer do professor e, em comum acordo, tomam as decisões acerca das novas funções; outros estão abertos a propostas e iniciativas dos professores, valorizando-os. Essa possibilidade de pensar o espaço educativo pelo qual é o principal responsável hierárquico, avizinha-se do que Edgar Morin nomeia de compreensão complexa, pois considera a objetividade da realidade que se apresenta e a subjetividade do ser envolvido nas ações. Como resultados, facilita a ecologia da ação que os professores realizam, de maneira que se mantenham ativos e dinâmicos no processo de readaptação.

Outros fatores que contribuem para que os professores resistam à possibilidade de serem ativos em uma nova função são as reações e posturas coletivas dos colegas de trabalho. Ao passo que muitas vezes são acolhidos por alunos e outros profissionais da educação, o grupo de professores não se apresentam tão acolhedores. Por isso, os que se readaptam são afetados ao ponto de criar autoimagem negativa, autoculpabilização e autodesvalorizam-se frente aos pares e gestores escolares, que os impedem de querer estar nessa condição. Além disso, há uma marca cultural já institucionalizada na divisão do trabalho escolar, cujas funções de não-professor são depreciadas, o que potencializa o receio em assumi-las na readaptação. Há uma cultura educacional que compreende que outras funções escolares, como a organização de documentos

dos alunos ou a função de mediação de leitura e bibliotecário, não tem o mesmo valor ou importância como a função docente. As relações e funcionamento de uma unidade escolar é complexa, sua organização e os agentes de sua estrutura são interdependentes e se complementam, mesmo que muitas vezes se apresentem em relações antagônicas. Todas as interações que precisam estabelecer com o externo (família, comunidade, secretaria de educação, supervisão de ensino e outros) têm a mesma importância no todo que garante o bom funcionamento da instituição. Essa é uma clareza que precisa ser trabalhada com os profissionais de educação no processo educacional; o atendimento adequado aos alunos, a manutenção do trabalho docente em sala de aula que depende, complementa e é complementar, estão interligados, desde o departamento que cuida da limpeza higiênica dos espaços físicos até os membros que elaboram as políticas públicas educacionais. As concepções teóricas que envolvem cada segmento desta organização, desse sistema, expressam-se em ações e interações cotidianas.

Institucionalmente, as ações durante o processo de readaptação estão impregnadas, implicitamente, de desconfiança sobre o caráter de quem adocece e precisa se readaptar em nova função; causam constrangimentos, sentimentos de humilhação, de fracasso na profissão, inutilidade. Isso provoca, nos profissionais, o receio de consulta à perícia médica, de ser informado da readaptação e a necessidade de lutar pelo direito adquirido com ações judiciais para comprovar seu adoecimento, pois a decisão dos médicos que os acompanham, são questionadas, consideradas duvidosas, como se fossem coniventes na “mentira” de seus pacientes e, por isso, são invalidadas.

Além da perícia médica, as ações burocráticas de requerimentos, formulários, marcações de perícias a cada seis meses até o deferimento da readaptação, também são causas de sofrimento, pois denotam descaso para com os profissionais que têm a vida incerta na expectativa da resposta do Estado, sem previsão de datas e prazos; ficam à mercê do gerente escolar que tem a função de acompanhar os DOEs, enquanto se afastam, periodicamente, da função da sala de aula. Esses afastamentos provocam um desconforto profissional individual e coletivo, visto que prejudicam tanto a carreira profissional como a rotina da instituição escolar. A demora nesse processo é provocada, possivelmente, pela demanda e quantidade de profissionais em estágio de readaptação, mas também pela fragmentação e desarticulação entre os diferentes e diversos departamentos; o descaso é demonstrado, também, no atendimento médico oferecido pelo Estado e pago pelo professor/paciente ao plano de saúde público, o IAMSPE. Mesmo com uma rede de atendimento em todas as regiões geográficas, professores

relatam diferenças entre as localidades em relação a exames, consultas e especialidades, com maior defasagem em psiquiatria. Por isso, os professores precisam procurar o tratamento da saúde com recursos próprios, pois muitas vezes não o encontra, também, no SUS mesmo com a instituição da Política Nacional de Saúde do Trabalhador que implementa ações de atendimento aos que adoecem em ambiente de trabalho.

Outro aspecto importante que esse estudo aponta é que se faz imperativo questionar se o termo “professores readaptados” é o mais adequado na conjuntura em que este não representa efetivamente o que ocorre na realidade dos professores obrigados a cumprir funções adversas daquelas para as quais se preparou e sempre executou no exercício do ensinar. Como característica própria do ser humano, a toda nova situação que se depara e frente a mudanças, há necessidade de um tempo para adaptar-se. O tempo cronológico difere do tempo individual de cada pessoa, que pode ser favorecido pelo contexto no qual está inserido, como ocorre com professores a depender da maneira como é acolhido e/ou recebido na instituição escolar no retorno ao trabalho. Apesar de a lei colocar os docentes na condição de readaptados, isso não implica, necessariamente, que na prática cotidiana, eles estejam. Essa compreensão precisa ser refletida junto aos envolvidos nos procedimentos do processo de readaptação, para que se possa ter clareza de, na ecologia da ação, ter condições de rever caminhos, rever as ações de maneira a impactar positivamente nas subjetividades dos que estão vulneráveis e enfraquecidos diante do *imprinting* cultural estabelecido.

Nesse sentido, infere-se que o peso que o termo readaptado traz, impede ou inibe professores a se identificarem e participarem de estudos, como ocorreu com esta investigação, para qual apenas seis pessoas se voluntariaram, em um universo de quase dois mil estabelecimentos contatados. Os profissionais participantes da pesquisa conseguem, dialogicamente, realizar a ecologia da ação e transformar sua realidade no ambiente escolar e, conseqüentemente, esse ambiente reagir às suas ações, em movimento recursivo, mesmo em meio às adversidades provocadas pelo adoecimento e pelas ações institucionais e dos profissionais colegas de trabalho.

Ao caminhar para a finalização dessas considerações, o presente estudo confirma a hipótese de que as ações desenvolvidas no processo de readaptação funcional de professores da rede estadual de ensino público do estado de São Paulo não atendem às especificidades desse grupo porque são isoladas, fragmentadas e não consideram o sujeito/professor. As ações isoladas estão ligadas a atos normativos relativos ao direito e não às políticas públicas educacionais específicas para esse público profissional. Além disso, os departamentos

responsáveis pelo processo de readaptação funcional têm informações desconstruídas e não sistematizadas, como ocorre em relação ao desconhecimento da existência da única proposta de política pública para esse segmento, a Resolução SE 74, de 2017, por parte tanto da Secretaria da Educação Estadual de São Paulo quanto dos professores entrevistados. Ao conhecer o processo, verifica-se que não há um acolhimento institucional ao profissional que, fragilizado pelo contexto das limitações físicas e psíquicas, resiste à permanência no desenvolvimento de atividades diferentes das de sala de aula.

Ao identificar quais ações a rede estadual de ensino de São Paulo desenvolve no processo de readaptação funcional de seus professores, conhecer as vivências e expectativas de docentes que estão readaptados e analisá-las, relacionando-as com ações desenvolvidas e propostas pelo Estado, é possível compreender que afetam significativamente esses profissionais, pois constituem o *imprinting* de uma cultura educacional que os rotula. Esse *imprinting* está presente em todo o processo de readaptação: na burocracia adotada na gestão gerencialista de governo estadual que perpassa a solicitação da readaptação, na demora do retorno de resposta ao pedido, na maneira como os professores são acolhidos no diagnóstico de adoecimento durante a perícia médica. Fica evidente a ausência de um plano atrelado à PNST e seus diversos programas.

Para além do que se propôs, esse estudo constatou ainda que os profissionais em processo de readaptação conseguem realizar a ecologia da ação, um dos princípios do pensamento complexo de Edgar Morin, ao encontrar-se em sua nova função de readaptação, no movimento de resistência ao *imprinting* estabelecido. O governo também tem condições de ecologizar, na perspectiva de uma compreensão complexa e humana, que ofereça condições e permita que os agentes de políticas públicas entendam o processo objetiva e subjetivamente e, assim, possam contribuir para a superação da fragmentação das ações que, quando isoladas, não atendem às necessidades específicas dos professores readaptados, de maneira que continuem ativos e atuantes no espaço educacional.

REFERÊNCIAS⁴⁷

ALENCAR, Tatiane Feitosa Dos Santos. **Reconfigurando a identidade em “novos” espaços da escola: a realidade da readaptação docente na rede pública municipal de Campo Grande – MS.** 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5160916. Acesso em: 13 mar. 2019.

AMARAL, Grazielle Alves. **Escuta Clínica do Trabalho e (re)significação do sofrimento de professoras readaptadas.** 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações - PSTO) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6340952. Acesso em: 10 mar. 2019.

ANTUNES, Sandra Maria Pateiro Salgado Noveletto. **Readaptação docente: trajetória profissional e identidade.** 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2076575. Acesso em: 14 abr. 2019.

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Saúde dos professores e a qualidade de ensino.** São Paulo: Apeoesp, 2011. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>. Acesso em: 24 maio 2019.

_____. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Qualidade da Educação nas Escolas Estaduais de São Paulo.** São Paulo: Apeoesp, 2014. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/pesquisa-aapeoesp-data-popular/>. Acesso em: 24 jan. 2019.

_____. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **História.** São Paulo: Apeoesp, [2020?]. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/#>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.381-1.416, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 ago. 2020.

ASPRESA. Associação dos Professores Readaptados do Estado de São Paulo. **Missão e História.** São Paulo: ASPRESA, [2020?]. Disponível em: <https://www.aspresp.com.br/sobre>. Acesso em: 25 maio 2020.

ASSIS, Ana Claudia Petryszyn. **Compreensão do sentido de ser professor readaptado por transtornos psíquicos à luz da fenomenologia heideggeriana.** 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

⁴⁷ De acordo com o Manual de Orientações para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos da UNINOVE.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3629978. Acesso em: 10 mar. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRAND, Rita Melania Webler. **Do mal-estar à readaptação**: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=179348. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Doenças relacionadas ao trabalho: Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://renastonline.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/recursos/doencas_relacionadas_trabalho_manual.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 maio 2019.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores: Universidade de Brasília, 1999.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. *In*: CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores: Universidade de Brasília, 1999. p. 48-59.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. **Educar, Educador**. *In*: CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores: Universidade de Brasília, 1999. p. 37-47.

COSTA, Ana Flavia Moniz. **As repercussões do adoecimento na subjetividade de servidores em readaptação funcional de uma Universidade Federal de ensino superior**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2419248. Acesso em: 24 mar. 2019.

CRISPIN, Crisleine da Silva. **Trabalho docente readaptado**: implicações ao desenvolvimento da consciência à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7099990. Acesso em: 12 abr. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. Subjetividade, docência e adolescência: impactos no ato educativo. **Notandum Libro**: Revista do CEMOrOc da Feusp, São Paulo, Brasil, e do IJI da Universidade do Porto, Portugal, n. 11, p. 59-66, 2008.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas; PERUCHI, Priscila V. Processos de subjetivação e subjetividade: Um Retrato das Produções Teóricas e Empíricas. *In*: DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas (org.). **Psicologia e Educação**: Fronteira do Conhecimento. Jundiaí: Paco, 2015. p. 25-47. (Coleção Escritos Acadêmicos; Série Estudos Reunidos, v. 14).

DOMINGUES, Camila. **As significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6921545. Acesso em: 15 maio 2019.

DUARTE, Fernanda Sousa. **Dispositivos para a escuta clínica do sofrimento no trabalho: entre a clínica da cooperação e das patologias**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações – PSTO) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1383293. Acesso em: 21 abr. 2019.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. *In*: FIDALGO, Nara Luciene Rocha; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Fernando (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Papyrus, Campinas, 2015. p. 91-112. [livro eletrônico]

FLORINDO, Caroline Wenzel. **Relações entre empoderamento de professores, autoeficácia docente e eficácia coletiva escolar**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180292/lorindo_cw_me_rcla_int.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 22 mar. 2019.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 3. ed. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias e Letras, 2007. (Coleção Management, 4).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **Psicologia, subjetividade e políticas pública**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Construindo o compromisso social da psicologia).

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Jurídico**. Atualizadora Ana Cláudia Schwenck Santos. 24. ed. São Paulo: Rideel, 2020.

IBGE. IBGE divulga estimativa da população dos municípios para 2020. **Agência IBGE notícias**, Brasília, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020>. Acesso em: 3 jan. 2021.

IBGE. **Censo Escolar Sinopse**: Pesquisas. Rio de Janeiro: IBGE, [2020?]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 10 jan. 2021.

JESUS, Jandira da Silva de. **A situação de professores readaptados alocados em bibliotecas públicas**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6684593. Acesso em: 30 mar. 2019.

KRUGMANN, Tais Franceli. **Histórias de vida de Professoras em Processo de Readaptação Funcional**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2801699. Acesso em: 12 abr. 2019.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **A mestria da palavra: isso duro de roer na formação de professores**. In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço: FAPEMIG, 2011. p. 115-133.

LEMES, Núbia Cristina dos Santos. **Usos de si e testemunhos de trabalhadores docentes readaptados**. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10012>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LEVY, Santiago. Prólogo. In: ELACQUA, Alfonso Gregory; VEGAS, Diana Hincapié Emiliana; ALFONSO, Mariana. **Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?**. Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC, 2018. p. XIII-XV. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, v. 2).

LIMA, Angélica de Moreira Ribeiro. **Do(c)entes readaptados: as vozes que ecoam nos discursos**. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3758380. Acesso em: 12 maio 2019.

MACAIA, Amanda Aparecida Silva. **Excluídos no trabalho?** Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=125629. Acesso em: 19 mar. 2019.

MATTOS, Isadora Juliana Pires de. **Eu sou uma (que) tenho nada! Falei!** Explicitação da consciência e do inconsciente na análise de docentes readaptados funcionalmente. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6309494. Acesso em: 24 mar. 2019.

MEDEIROS, Adriane Mesquita de. **Disfonia e condições de trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECJS-6Y7JJJ#:~:text=Reposit%C3%B3rio%20UFMG%3A%20Disfonia%20e%20condi%C3%A7%C3%B5es,de%20ensino%20de%20Belo%20Horizonte&text=Abstract%3A,ocupacionais%20entre%20eles%20os%20professores.&text=Participaram%20doestudo%20.103%20professoras%20do%20ensino%20fundamental%20diurno%20de%2083%20escolas>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MEDEIROS, Rosana Carneiro Ferreira. **Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6197>. Acesso em: 15 mar. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MONTEIRO, Adriano Reis. **Profissão docente: profissionalidade, profissionalização e autorregulação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma-Reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Da entrevista no rádio e na televisão. *In*: SILVA, Juremir Machado; CLOTET, Joaquim (org.). **As duas globalizações: Complexidade e Comunicação uma Pedagogia do presente**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina: EDIPUCRS, 2007. p. 61-80.

_____. Os complexos Imaginários. *In*: PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; PETRAGLIA, Izabel (org.). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 89-110.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Tradução de Juremir Machado Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Ciência com Consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 16. ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria.** Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NASCIMENTO, Jorge Luis da Silva. **Representações sociais da síndrome de *burnout* por professores do ensino fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro em situação de readaptação.** 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6125296. Acesso em: 10 mar. 2019.

NERIS, Marco Antonio da Luz. **Representações sociais da identidade de docente readaptado no magistério público do Distrito Federal.** 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2460>. Acesso em: 12 mar. 2019.

NUNES, Bernadete Oliveira; BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton. Readaptação profissional e produção de sentido no trabalho de merendeiras e serventes. *In*: BRITO, Jussara; BARROS, Maria Elizabeth; NEVES, Mary Yale; ATHAYDE, Milton (org.). **Trabalhar na Escola? “Só inventando o prazer”.** Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p. 185-213.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. **Revista Científica da FASETE**, Paulo Afonso, n. 1, p. 36-50, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

OLIVEIRA, Rosemary Gonçalves de. **Processos de adoecimento: experiências vividas por professores no exercício profissional.** 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5026616. Acesso em: 12 maio 2018.

OLIVEIRA, Rosemary Gonçalves de; DIAS, Teresinha Dal Mas; INFANTE, Angela Maria. Adoecimento de professores: contribuições das pesquisas acadêmicas. *In*: SANTANA, Alexsandro Junior de; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. **Cenários Formativos.** São Paulo: BT Acadêmica. Edição do Kindle, 2019. p. 105-119.

OLIVEIRA, Rosemeyre Moraes de. **“Atende aí que é a readaptada da tarde!”: sentidos e significados do trabalho do professor em readaptação.** 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino) – Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6355610. Acesso em: 22 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório sobre a saúde no mundo: Saúde Mental: Nova Conceção, Nova Esperança**. Edição em português. Genebra: Biblioteca OMS, 2001. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0205.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

_____. **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) - 1946**. São Paulo: Biblioteca Virtual dos Direitos Humanos, 1946. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 03 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **CID: burnout é um fenômeno ocupacional**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5949:cid-burnout-e-um-fenomeno-ocupacional&Itemid=875. Acesso em: 12 set. 2020.

PENA, Davi Barbosa. **Mal-estar docente: estudo com professores readaptados de escolas públicas**. 2017. 60 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5653512. Acesso em: 10 mar. 2019.

PEZZUOL, Maria de Lourdes de Moraes. **Identidade e trabalho docente: a situação do professor readaptado em escolas públicas do estado de São Paulo**. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação E Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=171994. Acesso em: 13 mar. 2019.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00589.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ROSSI, Valeria Rondon. **Ser-ninguém: um estudo de caso sobre a readaptação funcional na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho**. 2018. 255 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6875655. Acesso em: 18 mar. 2019.

RUBIO, Adriana Percilia Leite Recalde. **Narrativas de professores de língua portuguesa readaptados: ações articuladas nos cotidianos das escolas**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6360467. Acesso em: 15 abr. 2019.

SÁ, Ricardo Antunes de. Educação, Complexidade e Pedagogia: uma dialogia compreensiva. *In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (org.). Estudos de Complexidade 3*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 223-248.

SALINAS, Natasha Schmitt Caccia. **Legislação e políticas públicas: a lei enquanto instrumento de Ação Governamental**. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/legislacao-e-politicas-publicas-lei-enquanto-instrumento-de-acao-governamental>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SANFELICE, José Luiz. A política educacional do estado de São Paulo: Apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SANTOS, Luciana Marques dos. **O sentido da readaptação atribuído pelas professoras**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2660101. Acesso em: 9 maio 2019.

SÃO PAULO. **Lei nº 9.717, de 30 de janeiro de 1967**. Institui regimes especiais de trabalho, reajusta vencimentos dos cargos e carreiras que especifica, e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, janeiro de 1967. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1967/lei-9717-30.01.1967.html#:~:text=Institui%20regimes%20especiais%20de%20trabalho,especifica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 20 maio 2020.

_____. **Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968** (Atualizada até a Lei Complementar nº 1.196, de 27 de fevereiro de 2013). Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, outubro 1968. Disponível em: http://periciasmedicas.gestaopublica.sp.gov.br/eSisla/manuais/Lei_n_10261.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

_____. Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 (Atualizada até a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997). Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, dezembro de 1985. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. Governo do Estado de São Paulo. Departamento de Documentação e Informação. **Decreto nº 29.180, de 11 de novembro de 1988**. Institui o Regulamento de Perícias Médicas - R.P.M. e dá outras providências. São Paulo: Secretaria Geral Parlamentar, 11 nov. 1988. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-29180->

11.11.1988.html#:~:text=Artigo%201.%C2%BA%20%2D%20Este%20decreto,e%20das%20Autarquias%20do%20Estado. Acesso em: 1 mar. 2020.

_____. **Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997** (atualizada até a Lei Complementar nº 1.319 de 28 de março de 2018). Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1997. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/alteracao-lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

_____. **Lei nº 12.048, de 21 de setembro de 2005** (PL 577/1996 - Milton Flávio). Institui a "Política Estadual de Prevenção às Doenças Ocupacionais do Educador". São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2005. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2005/lei-12048-21.09.2005.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. **A Coordenadoria**. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. São Paulo, [201-]. Disponível em:
<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/a-coordenadoria/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

_____. Governo do Estado de São Paulo. **Decreto nº 61.035, de 01 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre as alterações de denominação, transferências e extinções que especifica e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61035-01.01.2015.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20altera%C3%A7%C3%B5es%20de,especifica%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%Aancias%20correlatas>. Acesso em: 6 mar. 2020.

_____. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. **Resolução SE 11, de 17 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar - QAE da Secretariada Educação. São Paulo: Secretaria de Educação, 2017a. Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_17.HTM?Time=. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. **Resolução SE 18, de 10 de abril de 2017** (república no ano de 2018). Estabelece normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Educação, 2017b. Disponível em:
http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_n%C2%BA_18,_de_10_de_abril_de_2017. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. Governo do Estado de São Paulo. Resolução SE 74, de 27 de dezembro de 2017. Institui o Programa InterAção e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, de 27 de dezembro de 2017, Executivo, Seção I, p. 17-18. São Paulo: Secretaria de Educação, 2017c. Disponível em: <https://deosasco.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-74-de-27-12-2017-institui-o-programa-interacao-e-da-providencias-correlatas/#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2074%2C%20de%2027,de%20Ensi%20no%20E2%80%93%20Regi%C3%A3o%20de%20Osasco>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. **Resolução SE 9, de 31 de janeiro de 2018**. Estabelece normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Educação, 2018a. Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/9_18.HTM?Time=. Acesso em: 1 mar. 2020.

_____. **Lei Complementar nº 1.329 de 13 de julho de 2018**. Institui Plano de Garante aos professores readaptados o direito à aposentadoria especial de magistério. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2018b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2018/lei.complementar-1329-13.07.2018.html>. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. Governo do Estado de São Paulo. **Plano Estratégico 2019-2022**: educação para o século XXI. São Paulo: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **A secretaria**. São Paulo: Secretaria de Educação, [2020?]a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 1 fev. 2020 (último acesso em: 11 out. 2020).

_____. Governo do Estado de São Paulo. **História: IAMSPE a saúde do Servidor**. São Paulo, [2020?]b. Disponível em: <http://www.iamspe.sp.gov.br/quem-somos/historia/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. Governo do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado. **Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde CAAS**. São Paulo, [2020?]c. Disponível em: <http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/manualCAAS.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-232, jul./out. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000200002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2020.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-542, out. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v31n5/2334.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.). **O que é filosofia da educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 265-326.

_____. **Filosofia na formação profissional**: Por que ter valores políticos, éticos, estéticos na formação profissional é importante? São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim; SEVERINO, Estevão Santos. **Ensinar e aprender com a pesquisa no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Karina Farias. **Professores em readaptação funcional da rede municipal de Belo Horizonte**: a desarticulação das políticas públicas como fator agravante do adoecimento. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2822360. Acesso em: 17 mar. 2019.

SILVA, Viliane Lima da. **Condições de trabalho, presenteísmo e absenteísmo em professores da rede pública**. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5027331. Acesso em: 13 mar. 2019.

SILVA, Juremir Machado. Em busca da complexidade esquecida II. *In*: SILVA, Juremir Machado; CLOTET, Joaquim (org.). **As duas globalizações**: Complexidade e Comunicação uma Pedagogia do presente. 3. ed. Porto Alegre: Sulina: EDIPUCRS, 2007. p. 21-38.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-5222006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.

STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 105-123, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/6782>. Acesso em: 20 maio 2020.

SZYMANSKY, Heloísa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista. *In*: SZYMANSKY, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-64.

SZYMANSKY, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regine Célia Almeida Rego. Perspectivas para análises de entrevistas. *In*: SZYMANSKY, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2011. p. 65-88.

TERRA, Márcia de Lima Elias (org.). **Políticas públicas e educação**. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2016. (EPUB).

TORRES, Juscelina Maria Dias. **O ser professor na rede municipal de Uberlândia**: Histórias Atravessadas pela Readaptação Funcional – 2000 a 2014. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2604413. Acesso em: 15 abr. 2019.

VIANELO, Luciana. **O uso da voz em sala de aula**: o caso dos professores readaptados por disfonia 2005-2006. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_9583d8dd1836019f1604e9c7e21f6287. Acesso em: 19 dez. 2019.

VIEIRA, Rosemary Carrusca. **Readaptação funcional de professores no serviço público: a organização como determinante de conflitos intersubjetivos e dramas pessoais**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=857016. Acesso em: 20 mar. 2019.

VILELA, Raquel Miranda. **Biblioteca escolar e EJA: caminhos e descaminhos**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECID-7X9JM8>. Acesso em: 14 abr. 2019.

XAVIER, Angela Mitzi Hayashi. **Parceria ensino-serviço como estratégia para melhoria da qualidade de vida de servidores com agravos crônicos**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Saúde) – Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2923342. Acesso em: 21 mar. 2019.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900002#:~:text=As%20concep%C3%A7%C3%B5es%20que%20comumente%20se,%C3%A9%20preciso%20promover%20uma%20mudan%C3%A7a. Acesso em: 24 mar. 2020.

ZAFALÃO, João Luís Dias. **Professoras e professores: políticas públicas de trabalho e emprego no estado de São Paulo e seus reflexos no adoecimento**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335451>. Acesso em: 20 abr. 2019.

APÊNDICE A – Entrevistas

Professora 1

Eu readaptei em 2018, vai fazer dois anos. Comparando a outras pessoas (colegas de trabalho que presenciei nesse processo de readaptação) me vejo bem diferente da maioria das que tenho contato. Me considero um caso um pouco diferente dos que acompanhei, porque eu não queria me readaptar, mas tinha depressão. Tenho depressão desde a adolescência, então, não foi a sala de aula que me trouxe a depressão, no entanto, a sala de aula agrava e hoje em dia está muito difícil. Para os professores que não têm problema desse tipo já é difícil e para quem tem depressão é pior. Como a depressão que tenho é cíclica (vai e volta), tinha momentos em que trabalhava bem e tinha momentos que entrava de licença. A médica que me acompanha, depois de alguns anos, me orientou a solicitar uma readaptação. Pedi, mas trabalhei essa questão em terapia, porque eu não queria. Acredito que eu tinha um certo preconceito, não vou negar. Fiz o pedido da readaptação porque podia desistir depois. Como já havia solicitado uns cinco anos antes, esta foi a segunda vez. Na primeira vez, também por orientação do médico, aguardei seis meses e não saiu nada. Melhorei e voltei para a sala de aula. Após trabalhar alguns anos, mesmo com as crises, porque é uma depressão que não sara, vai e volta, melhora, depois piora, mas sempre tendo as crises, com momentos melhores, que é quando eu trabalhava bem, pedi readaptação pela segunda vez. Demorou quatro anos e meio para sair essa readaptação. Nesses quatro anos e meio, muitas vezes tive vontade de cancelar e voltar para a sala de aula, devido a muita experiência negativa pois, com as licenças, me prejudiquei muito: em termos profissionais, financeiros, direitos que perdemos, prejudica a escola. Tenho consciência de que, quando o professor falta, pega licença, prejudica a escola, prejudica os alunos. Então, não tive coragem, não me senti forte para voltar para a sala de aula, nesse segundo pedido, como aconteceu da primeira vez, então, fiquei aguardando esses quatro anos e meio. Quando saiu a readaptação, para mim não foi bom e não tem sido bom. Por que falei que me sinto diferente dos meus colegas? Porque conversei com muitos, alguns mais próximos e outros nem tanto, para saber como foi, antes mesmo de tomar a decisão, eu queria saber, porque vi muitos colegas sofrendo preconceito: vi, presenciei, alguns desabafaram comigo, por isso, já era uma coisa que me deixava com medo. Já tenho depressão, e quando se tem uma depressão mais longa, não tem uma autoestima muito boa. Então, fico pensando: “Será que vou conseguir?” Mas, fui trabalhando em terapia, afinal, foram quatro anos e meio esperando. Depois que readaptei, com sinceridade, não tem sido uma experiência boa. Diferente desses colegas que readaptaram e

estão em função mais tranquila, como também estou, claro: biblioteca, sala de leitura, secretaria. Para muitos, isso está bom! “Vamos esperar alguns anos, logo a gente se aposenta!”, dizem. Para mim, não. E preconceito, não tive tanto, posso dizer que fui sortuda, fui bem acolhida nas duas escolas pelas quais passei. Me readaptei em uma escola aqui perto da minha casa que é onde está o meu cargo. estive em sala de aula por mais de dez anos, então, é uma escola muito especial para mim. Lá, fui para a secretaria, mas não gostei. As pessoas tentaram ajudar, a gerente, o secretário, tive apoio de várias pessoas ali. Lógico, tive uns momentos de preconceito, mas foi mínimo, pois, esperava até que fosse mais, porém, o problema era eu. Não sei se estou conseguindo ser clara: sou muito apaixonada pela minha profissão, então, deixar a sala de aula (emoção) ... desculpa, começo a falar e fico meio (choro)... deixar a sala de aula para mim, foi muito difícil. Apesar das faltas, das licenças, pela depressão, amava, e ainda, amo. Na secretaria, me sentia um passarinho engaiolado, porque eu, ficar ali trabalhando no burocrático que odeio. Além de ser professora de português, sou professora de dança. Tive uma formação acadêmica na área da dança durante toda a minha vida. Sou uma pessoa meio complicada, por isso que disse que sou um caso à parte, sou muito complicada! Vejo meus amigos, tranquilos ali, fazendo um serviço leve, que não está exigindo tanto, que a pressão não é tanta. De modo geral, diretor, secretário, gerente, respeitam as nossas limitações, mas para mim, foi uma experiência muito ruim. Por esse motivo, tentei a biblioteca. Então, pensei: “Quem sabe na biblioteca vou ter um pouquinho de contato com aluno e pode ser melhor?” Quando me readaptei, tive um rol de atividades, onde está escrito que não deveria ter contato com aluno. A diretora da minha primeira escola interpretou ao pé da letra. Qualquer coisa que eu queria fazer com aluno, não podia, porque não podia ter contato. Mas, em uma secretaria de escola, pelo menos nas que passei até hoje, tem muito contato com aluno. Então, isso não correspondia ao que ela acreditava. Tinha aluno que entrava na secretaria como se fosse a casa dele. Viviam ali. Até porque secretaria e direção eram no mesmo espaço por ser uma escola pequena. Até porque secretaria e direção eram no mesmo espaço por ser escola pequena. Na Escola X, o diretor A, não teve esse olhar. Ele pensou que trabalhando na biblioteca eu teria contato com cada aluno por alguns minutinhos e não via problema algum. Fui para a biblioteca. Mas, também não consegui estar ali. Fiquei uns dois meses e comecei a entrar em crise de depressão, de novo, porque não me adaptei. Lá, senti um pouco a questão do preconceito por parte de alguns colegas e que me dói mais é que são os próprios professores! Só sei que não me achava ali e comecei a ficar doente a ponto de pedir o afastamento sem remuneração. Eu não tinha outro emprego, estava em uma situação tão ruim, ficando tão doente, quanto quando pedi

a readaptação. Te digo: “Não adiantou nada!” Então, pedi afastamento sem remuneração. Fui encarar. Faço artesanato, fui tentar me manter. Voltei no começo desse ano, por conselho do diretor e devido às questões ligadas à minha carreira, precisei voltar. Vou ser bem sincera com você: eu não queria. O diretor A falou: “Ah! Veja onde você quer ficar!” O diretor A da Escola X é muito humano. Tive essa sorte! Para falar a verdade, infelizmente, não é em todas as escolas que vemos isso. Ele é muito humano. Quando ele disse: “Onde você se sentiria bem por aqui?”, na verdade, eu já sabia que não me encaixaria em lugar algum, porque o único lugar que eu queria estar, é na sala de aula. Não tinha coragem nesse momento de estar em sala de aula. “Me coloca onde o senhor achar melhor.” Como já tinha uma pessoa na biblioteca, me colocou na secretaria. O pessoal me trata muito bem, principalmente, a gerente e a secretária. Contudo, mesma coisa, me senti deslocada, como se não pertencesse àquele lugar. Minha sorte, por incrível que pareça, porque é até estranho dizer isso, foi a pandemia que me fez ficar em casa. Por isso, digo que sou uma exceção em comparação com meus colegas que se aposentaram readaptados. Passaram por problemas de preconceito, devem ter suas crises pessoais, mas toda vez que eu conversava com um, falavam assim: “Desencana! Vai esperando chegar sua aposentadoria! Daqui a pouco chega e você faz o que quiser e pronto! Mantenha seu salário!” Mas sou uma pessoa complicada. Para mim não é só isso. Agora, mesmo, estamos nessa pandemia, está todo mundo trabalhando e estou aqui, esperando alguém falar para fazer alguma coisa. Tenho o meu salário? Agradeço a Deus que tenho o meu salário, mas profissionalmente, me sinto um nada, para ser bem sincera com você. (emoção)

Pesquisadora: Nesses quatro anos e meio que ficou esperando a readaptação, você esperou trabalhando ou afastada?

Professora 1: Olha, afastada, porque você tem que pegar licença, inclusive, emendando uma na outra. Tem de ser: tira licença e, em seguida, emenda com outra. Fiz isso durante os quatro anos e meio e passando pelas perícias.

Pesquisadora: Essa readaptação é permanente ou provisória?

Professora 1: Não, a minha saiu como definitiva.

Pesquisadora: Os médicos que você consultou, foram da rede estadual do IAMSPE, do SUS ou os procurou por fora?

Professora 1: O IAMSPE, não tem psiquiatra, nem psicólogo. Pelo SUS, também, é muito difícil conseguir, porque quando você tem uma crise de depressão, de pânico (além da depressão tenho outras morbidades), você não consegue esperar dois meses para ser atendida. Então, sempre fiz tratamento particular. Agora faço pelo posto (SUS), pois, no momento em

que me afastei sem remuneração, não tive como ficar pagando; consegui a terapia pelo posto, mas o tempo todo tratei com psicólogo e psiquiatra particulares.

Pesquisadora: Você já comentou que foi muito bem acolhida pelo diretor, que em relação ao ambiente no qual trabalha, tem algumas questões, mas, geralmente, é um pessoal muito humano que te acolhe. Na rede estadual, existem algumas ações para atender e apoiar o professor readaptado?

Professora 1: Olha, em relação à rede, para mim, é muito negativo. Por exemplo, fui readaptada por uma depressão recorrente, não é uma doença com cura (se tivesse voltaria para a sala de aula). A maioria dos professores são readaptados por dois anos, passa por perícia e quando o perito vê que estão bem, autoriza o retorno para a sala de aula. No meu caso, fui readaptada em definitivo, não passo mais por perícia. Entretanto, continuo tendo depressão. Ela não foi causada pela escola, mas os problemas da escola a agravam como em qualquer outra profissão agravariam. Após a readaptação tive crises e precisei tirar licenças, mas foram todas negadas. Segundo eles (perícia), não poderia tirar licença com o mesmo CID com o qual me readaptei. Até minha última psicóloga me orientou a entrar com um processo, porque, se tenho uma doença que não tem cura e está sempre voltando, como o médico vai atribuir um CID diferente? Quer dizer, a não ser que pagasse, mas estaria sendo mentirosa. A partir do momento que o médico coloca que tenho o mesmo problema, estou tendo uma recaída, tive a licença negada e entrei com recurso duas vezes. Temos direito a dois recursos: um, chama pedido de reconsideração e o outro é recurso. Os dois foram negados. A justificativa que saiu no Diário Oficial, é que não tinha explicação, não tinha motivo para estar de licença novamente. Então, é assim, como se o governo já fez a parte dele, me readaptou, me retirou do ambiente mais estressante, que é a sala de aula, me pôs em um lugar mais calminho. Só que não está considerando que a doença existe, que quando tenho recaída, não tenho como tirar uma licença por outro motivo. Já tirei uma licença devido a laringite alérgica que me deixou muito ruim; tirei licença de uma semana que não foi negada, porque foi um motivo que não tem nada a ver com o da minha readaptação, mas tive as outras duas negadas. Cansei, cheguei ao meu limite e pedi um afastamento sem remuneração: “Já que é para não ter salário, vou me desligar.” Não pedi exoneração, porque não ia dar um passo precipitado, mas me afastei sentida porque é um absurdo! Tanto que minha psicóloga atual falou: “Você precisa entrar com processo! Como assim? Você tem o mesmo problema!” Apresentei o relatório do psiquiatra e da psicóloga, não serviu para nada. Para a depressão você não tem um raio x, um exame laboratorial que a comprove: é, ou não, a depressão segundo a palavra do médico e do psicólogo que te

acompanham! Mas, não serviu para nada. Nesse ponto a minha revolta é gigantesca, porque eu poderia mentir e arrumar um médico e falar: “ponha que tenho, sei lá o que, outra doença, para tirar a licença.” Mas, fui ao médico que me trata! Ele colocou aquilo que realmente tenho, o mesmo problema recorrente! No próprio CID está escrito: “Depressão recorrente”! Ela volta! Tive licença negada, tive falta injustificada, tive desconto. Foram duas licenças de um mês: 30 dias cada uma. Portanto, 60 dias, incluindo as duas, sem pagamento; fiquei com falta justificada, faltas injustificadas, pois eles consideraram como injustificadas, sendo que continuo tendo o mesmo problema! Até por isso fui readaptada! Se tivesse cura, faria um tratamento, sarava e não precisava me readaptar! Então, isso é outra coisa que acho um absurdo!

Pesquisadora: Você conhece alguma associação ou grupo que trabalhe com esse aspecto do direito do readaptado?

Professora 1: Olha, o que tem aqui pelo menos na minha cidade é o sindicato APEOESP. Cheguei a pensar em procurar, para ver se eu conseguia um advogado, que está mais a par desta parte trabalhista dos professores, mas veio a pandemia. Voltei, praticamente, na semana do carnaval; um mês e pouco e já entramos em quarentena. Então, acabei não indo atrás, porque, amanhã ou depois posso precisar tirar uma nova licença. Hoje, estou razoavelmente bem, mas amanhã ou depois posso precisar e vai ter que ser com advogado. É um direito conquistado! É uma doença que não estou inventando, é uma doença que já vinha há anos, tenho um histórico desde a minha adolescência, não é uma doença que tive agora.

Pesquisadora: E nesse período de pandemia?

Professora 1: Participei dos planejamentos, que estão tendo via internet, mas não tenho função, praticamente. Na minha escola tem duas readaptadas, uma na biblioteca e eu, que fico na secretaria. Mesmo na secretaria, não tenho uma função que seja da minha responsabilidade. Falo que sou quebra-galho: precisa de alguém para tirar uma xerox, vou; precisa de alguém para guardar um papel, vou. Saí e não tenho o que fazer em casa. Falei com a coordenadora que se precisasse de alguma coisa para os professores, porque sei que tem muitos professores que não são familiarizados com as tecnologias. Não sou uma *expert*, mas me viro, sempre gostei de trabalhar tecnologias em sala de aula; ofereci ajuda, mas ninguém me procurou e estou aqui, aguardando. Isso é uma coisa que me deixa bastante para baixo. A sensação que tenho, não sei os outros, é: “para que sirvo naquela escola? ”

Pesquisadora: Você acredita que essa sensação, de não ter uma função definida é o que te causa esse mal-estar de estar readaptada ou não? Isso não tem nada a ver e não influencia?

Professora 1: Também. A impressão que me dá, é uma impressão minha, não sei se é o que passa na cabeça do diretor e da coordenadora, é que eles não sabem o que fazer comigo. Porque, fui para uma secretaria na outra escola, não deu certo; fui para a biblioteca, não deu certo; não os estou culpando, porque me vejo no lugar deles: “o que fazer comigo ali?” Alguns readaptados, falo da experiência dos que conheço, foram encaminhados para determinadas funções e estão ali. Por exemplo, um amigo meu de outra escola, começou na biblioteca e quando não se sentiu bem, porque não queria contato com aluno de jeito nenhum, a diretora entendeu e o colocou na secretaria onde se encontrou. Ele tem algumas crises? Tem, mas são crises mais fraquinhas. Saí perguntando para meus amigos, para ver se era só eu que estava assim, não me sentir encaixada em nada. Tenho uma amiga, por exemplo, que ama trabalhar guardando o papel. Ela ama! Eu odeio! Eu odeio! Falo que sou da área da criação, da área da comunicação, da arte. Então, quando me mandam guardar papel na escola quero morrer! Na outra escola, eu tinha uma função: não foi bom; quando vim para Escola X, para a biblioteca, tive uma função, não foi bom. Então, acredito e tenho a impressão que o diretor acaba ficando sem saber o que fazer comigo. Não sei se dá para você entender.

Pesquisadora: Entendo.

Professora 1: Não se encaixou aqui, não se encaixou ali, o que nós vamos colocar para ela fazer? Então, acabo fazendo assim, como se fossem uns bicos: um dia, vou terminar um documento que a secretária não conseguiu, no outro, vou tirar uma xerox, no outro dia, vou ligar para os pais... É uma coisa muito minha, não me sinto pertencente a nada, nem quando tinha uma função e, quando não tenho a função, é pior, porque me sinto, tipo assim: "porque estou lá?" Não culpo direção, nem coordenação, pois acredito que se estivesse do lado de lá, no lugar deles, eu também estaria nessa situação: "O que fazer com essa professora que não está se encaixando?" Às vezes, comento com algumas amigas, como um desabafo: "Na minha cabeça, não me readaptei, não estou readaptada aqui (aponta para a cabeça), estou no papel, mas a minha cabeça não aceitou. Isso não é o que eu queria!" Naquele momento, não via saída, acabei fazendo, tive quatro anos e meio para retroceder, mas por medo porque eu não estava 100% bem, não voltei e agora estou assim.

Professora 2

Minha readaptação começou no finalzinho de 2005, quase 2006, na verdade. Eu estava desenvolvendo um trabalho fora da sala de aula, na secretaria de educação quando voltei para a sala de aula e já tinha alguns problemas em relação às cordas vocais. Fiquei com um primeiro

ano de manhã, com quase trinta e cinco alunos, e um outro primeiro ano à tarde (sou professora do Estado e da prefeitura), com mais trinta e cinco alunos com inclusões. Fui para uma sala de aula que era ao lado da quadra, bem ampla, lógico, uma estrutura, para eu que sou professora dos anos iniciais e era um primeiro, era o máximo! Eu sentava com as crianças no chão, fazia rodas de conversa, porque era uma sala bem grande. Na verdade, era uma sala adaptada, pois era um galpão, um salão grande da sociedade amigos de bairro, que virou uma sala de aula dentro da escola. Por conta disso, o espaço era grande, então, tinha que ter uma energia maior para falar; quando tinha educação física, então, as crianças não me ouviam. Quando chegava à tarde, duas horas da tarde, eu não tinha mais voz. Porque, imagina, dois primeiros anos: você fala mais do que qualquer coisa, não tem como não falar, não tem como você passar uma atividade na lousa e dizer: “Agora vocês copiam que vou tomar um pouquinho de água”. Mal você consegue ficar parada. Na época, foram os primeiros anos que tinham seis anos de idade, quando mudou a legislação, e as crianças matriculavam mais cedo, com idade menor. Você tinha toda aquela coisa de cantar todo dia, recitar, falar o alfabeto, ler e não tem como você não falar. Naquela época, não tinha auxiliar de classe. Eu tinha, na sala, uma Down (criança com síndrome de Down), um autista e mais os trinta e cinco. Então, foi indo, fiz uma tentativa, fui para o otorrino, eu estava no auge da minha profissão. Trabalhei muito tempo com formação, acho que por isso demorou um pouco para romper, ficar uma situação mais difícil para a minha voz, e fui exercitar tudo o que aprendi. Eu estava no máximo, porque até, então, sempre trabalhei com alunos com dificuldades de aprendizagem. Naquele ano, tinha alunos com dificuldades de aprendizagem, mas eu estava realizando o meu sonho, porque uma coisa é você com a teoria e a outra você vir com a prática. Tive o prazer de ficar na secretaria de educação uns dois anos e meio, quase três, e voltei para a sala de aula. Ali estava me realizando, porque estava colocando em prática tudo aquilo que aprendi. Lógico, com dificuldade, porque não é fácil você ter trinta e seis alunos na sala, e ter toda uma preocupação com a Down, de ela não abrir a porta, ela não fugir, e ter que ter toda uma energia para lidar com essa situação. E foi assim que começou a minha voz, perdi a voz. Duas horas da tarde eu já ficava rouca e sem voz, então, fui ao otorrino, ele falou assim: “Vamos fazer uma endoscopia.” Então, falei: “Nossa! O que tem a ver? Endoscopia com garganta? Tá louco, né?” (risos) Fui diagnosticada, que além das questões com as cordas vocais, que tinha uma fenda, também tinha refluxo. O médico disse: “Como você fica com duas salas de aula e não ter um intervalo?” (interrupção, porque travou a ligação)

Então, ele ficava indignado, porque nós tínhamos uma sala de trinta e cinco, sem auxiliar, com inclusão... Ele falou: “Vocês têm que ter um período de descanso de voz”. Eu saía de uma escola meio dia e entrava na outra uma hora. Não tinha descanso de voz de um período para outro e, isso foi desgastando mais as cordas vocais. Fiz uma tentativa, tirei licença de trinta dias, e ele falou: “Não vai resolver, porque vai exercitar a voz e vai voltar de novo.” Insisti muito, fiquei de licença e tal. Depois vi que não ia adiantar mesmo, eu ia acabar prejudicando as crianças, prejudicando a mim mesma. Foi um processo difícil. Seis meses de me sentir um nada perante a perícia médica de São Paulo, porque lá você é tratada como um nada. Já tinha dez anos de magistério e parecia que eu não tinha trabalhado nada. Eles tratam a gente como se tivesse feito isso porque quis, como se eu quisesse perder a voz. A cada perícia, eu ia chorando, porque a gente é muito maltratada. É uma pessoa que é assim: se você responde, não é para responder; se você não responde, eles ficam bravos porque você respondeu. Era uma tortura psicológica. Eu falava assim: “Nossa, se não me readaptar por conta da voz, acho que vou ter que me readaptar por conta da parte psicológica”. Era até muito engraçado, que a parte da psiquiatria era do lado do otorrino. E eu falava: “Daqui uns dias, vou estar do lado”, porque suava, sofria e chorava a cada perícia do estado, de dois em dois anos. Até você se readaptar, você passa, para você ter uma ideia, fiquei durante seis meses, o médico olhava para mim e a cada hora ele me arrumava uma história. Eu tinha um laudo, um exame, que mostrava que eu tinha fenda nas cordas vocais. Não era uma coisa inventada da minha cabeça. É um laudo do otorrino, de um otorrino que não era particular, mas isso também não importa, porque acho que médico é médico, ele estudou para isso, mas tem aquele preconceito de ser um médico particular diferente de um médico do SUS, e eu estava com um médico do SUS. O perito questionava todas as coisas. Cada hora era uma coisa, me mandava tirar licença porque, como tenho dois cargos, a minha readaptação da prefeitura saiu primeiro. Por lei, não poderia ficar readaptada em um e trabalhando no outro. Então, fiquei de licença médica por mais de seis meses, perdendo salário, porque cai tudo. Não podia trabalhar, porque estava esperando. Estava readaptada em um e no outro não. E esses seis meses foram de tortura. Eu ia lá e falava: “Mas eu estou readaptada na prefeitura”. E ele: “Aqui você é do Estado, você não tem nada a ver com prefeitura.” Eu falava: “Como pode ser? Sou uma pessoa aqui e outra lá.” E foi essa tortura toda, quando fiquei seis meses com esse médico otorrino, até o dia em que ele não tinha mais o que falar, ele disse: “Ah, então vou te mandar para readaptação, vou mandar para a pessoa que vai lhe readaptar.” Escreveu um papelzinho assim, e mandou. Falei: ‘Graças a Deus! Não vou mais passar por esse perito! Quem sabe, é outra pessoa.’ Cheguei nesse perito, quando vi, um

senhorzinho, até. Entrando, que era o médico, me atendeu, sem ver... era ele de novo! Falei para a moça: “Mas é o mesmo médico que passei seis meses atrás?” Ela falou: “É! Porque só tem um otorrino, mesmo, aqui.” Quer dizer, fiquei com o médico seis meses, que mandou para esse mesmo médico, dizendo que tinha que me readaptar. E foi que ele me readaptou por dois anos. E no Estado você passa por perícia de dois em dois anos. Fiquei um tempo, porque por um tempo eles não fizeram perícia, mas acho que a parte pior de tudo isso, é o descaso, sabe? A forma que a gente é tratada, como se fosse é ... um nada! Se você tivesse dedicado 15, 16, 17 anos... hoje estou com trinta e dois anos de magistério, e a impressão que dá, e passei por isso, agora a pouco, faz uns dois anos, um ano e pouco, eles me devolveram para a sala de aula, no Estado, dizendo que eu tinha condições de retornar nessas atividades. Tive que entrar na justiça, para conseguir provar que eu ainda tenho a mesma fenda. Meu otorrino, que é o mesmo otorrino desses anos todos, desde 2006, falou para mim: “Menina, você continua com a mesma fenda do primeiro diagnóstico. Ela não mudou! É uma coisa física, sua! Você tem uma patologia por conta de você ter exercitado muito a sua voz!! E foi outro desgaste de novo. Porque você é tratada (pausa) você tem que provar que tem uma patologia que não tem como você voltar para a sala de aula, não porque você tem preguiça de trabalhar, porque você não quer prejudicar as pessoas. E o meu instrumento de trabalho é minha voz. Então, passei por isso, de novo, agora. Entrei na justiça, ganhei o direito de continuar readaptada com eu tinha 30 anos, estava com 30 anos de magistério, e ainda eles fizeram isso. Quando passei com o perito judicial, ele me falou: “O quê que eles querem com você? Você trabalhou 30 anos no Estado, o que eles querem fazer, devolver você para a sala? Você estava na sua casa dormindo?” Eu falava: “ Não. Não estou na minha casa, dormindo! Estou trabalhando. Pelo contrário, hoje trabalho com alunos com deficiência, alunos com dificuldades de aprendizagem, então, eu continuo trabalhando, da minha forma. Não posso ter uma sala de aula, mas posso atender dois, três alunos, ajudar os professores na parte pedagógica, por conta do meu conhecimento...”. E ele disse: “Então, não estou entendendo.” Então, isso é ser readaptado no Estado. É você se sentir um nada. Não tive a sorte de alguns colegas, ou melhor, o azar, que além da questão da burocracia e da falta de respeito com você, enquanto um profissional doente, é o descaso dentro da própria escola: direção, de amigos, que perguntam pra você: “O que você fez para se readaptar?” Como se a gente quisesse se readaptar. Como se a gente (pausa)... uma vez me perguntaram isso. E eu falei: “Olha, você... é fácil? Você pega duas salas de alfabetização, com trinta e cinco, quarenta alunos por sala, e trabalha, porque, logo a sua voz vai se arrebentar.” A gente não tem um trabalho preventivo em relação a isso. Sempre falei isso... a minha fonoaudióloga, que fazia as

atividades comigo, dizia: “Não me conformo de vocês não terem uma auxiliar de classe com 36 alunos!” E eu dizia: “Não tem! Não tem!” E ela falou: “É um absurdo, isso! Vocês tinham que passar por uma avaliação das cordas vocais todo ano, teria que fazer!” Quando me readaptei, uma pessoa daqui da prefeitura, quando passei na médica ela falou pra mim: “Você acredita que pego as pessoas que estão entrando do concurso, com as cordas vocais já comprometidas!” Porque não é feito um trabalho. Descobri que eu não sabia respirar, mas eu já tinha quinze anos de magistério! Respirei por quinze anos errado! (risos) Eu tinha dores no corpo, que achava que era cansaço, e depois descobri que era da voz! Porque a gente não tomava água, a gente não se cuida, é uma coisa que, infelizmente, se naquela época era difícil, imagina hoje. (travou)

Pesquisadora: Volta só um pouquinho, cortou só um pedacinho do seu final. Se puder falar pra mim. É que você falou: Se agora é assim, imagina em outra época. Só retoma, por favor, só para entender um pouquinho melhor.

Professora 2: Quando eu estava na sala de aula, de certa forma, os alunos tinham outra postura, você não se desgastava tanto, assim. Não estamos falando de muito tempo, estou readaptada há catorze anos, mas existiu uma mudança muito grande. Não tem mais hoje, criança pequena e grande, não tem mais, são todos iguais no comportamento. Então, está muito difícil! Imagine hoje, se antes conseguíamos controlar mais às vezes por um olhar, hoje você pode olhar, arrancar o cabelo (risos) muitas das vezes... A desestrutura de comportamento está muito grande! Acredito que hoje está muito mais difícil. Espero que não tenha tantos readaptados, mas com as condições de hoje acho, que vai ter muito mais pessoas. Na minha época, era mais fácil, Imagine agora. A gente vai adoecer muito mais como profissional da educação.

Pesquisadora: Só retomando um ponto que você falou que, com relação aos seus colegas, talvez tiveram um pouco mais de dificuldades dentro da própria escola quando retornaram. E você não teve muito isso. Se você desejar, se quiser falar um pouquinho desse suporte de apoio que foi oferecido pelo Estado, ou pela escola.

Professora 2: Suporte, nenhum. Não tem suporte. Você recebe o papel com rol de atividades, com o que você pode executar, e pronto, o diretor coloca você onde ele acha que deve colocar. Mas se isso está fazendo... A gente tem um relatório que o diretor coloca lá, se você está bem no seu serviço. Cada vez que a gente vai passar por perícia, tem que fazer um relatório, para saber se está servindo, se a gente está no lugar certo, se a gente se adaptou bem, às coisas que faz. Então, o diretor tem que colocar, fazer esse relatório, junto com o relatório médico, para ver se você está apto, ou não. Mas nem sempre é realidade. Nem sempre as pessoas

estão sendo verdadeiras. Tenho amigas, por exemplo, que são readaptadas por problemas emocionais que estão mais doentes, porque são jogadas em um canto, sabe? Elas não têm um alicerce e quando uma gestão não tem o olhar diferenciado, ficam mais doentes. Não olham para aquele profissional e diz assim: “Não está apto para estar à frente de uma sala de aula, mas ele pode fazer outras coisas, que pode contribuir para a sala de aula, para o movimento da escola.” É muito triste! Não tive esse problema de não-aceitação, porque fui para uma escola que... no começo, sim. Sou professora do Estado, mas presto serviços em uma prefeitura. Quando cheguei, imagina, uma PEB I dentro de uma escola de ensino fundamental II (anos finais) e readaptada (risos)? As pessoas têm preconceito! O que eu ia fazer em uma escola de ciclo II, sendo PEB I? Foi meio difícil para as pessoas entenderem o que eu ia fazer lá. Pensei comigo: “O que posso fazer é ajudar. Ajudar no que sei.” Então, montei um projeto e comecei a trabalhar com as crianças que não estavam alfabetizadas. Tinha alunos de 9º ano, de 6º ano, de 7º ano, que não estavam alfabetizados e fui conquistando o meu espaço. Porque é uma coisa que os professores estavam perdidos, sem saber, e não precisam saber, pois, não são habilitados para isso; consegui conquistá-los assim. Nunca me viram como uma pessoa encostada, que não queria saber de trabalhar. Lógico que, como existem profissionais e profissionais, existe readaptado e readaptado, mas a maioria, às vezes, é taxada por causa de uma minoria, que não quer ficar na sala de aula e quer se sentir mesmo inútil, mas não acredito que sejam todos assim. Vai muito da gestão, também. Se tiver uma gestão que te aproveita e não vê você como um encosto, você consegue fazer coisas, com a habilidade que você tem. Então, alguns amigos meus, colegas com quem tenho contato, é muito triste a história deles. Às vezes, piora. A pessoa nunca vai ter uma regeneração. Acredito que intuito da readaptação não é eterna. Tanto que a gente não tem readaptação definitiva para tentar que esse profissional possa retornar ao seu trabalho, por isso que ele está readaptado. Lógico que tem casos e casos, mas da forma que é, acho muito difícil, começando pela assistência. Nós teríamos que ter mais carinho, ser tratado de uma forma mais humana, mesmo que a pessoa queira, ela tem que ter um equilíbrio muito grande para aguentar essa pressão que é feita quando a gente fala que é readaptado. Até o olhar de alguns médicos, durante a consulta quando a gente vai fazer a perícia e é obrigada a levar o seu rol. Cada vez que tive de estar diante do perito falo assim: “Tenho que levar o rol.” E ele olha para a minha cara: ‘Ah, você é readaptada, tá!’”

Professora 3

Foi em 2018, que comecei com dores mais fortes e fui readaptada... em outubro de 2018 passei com o perito e em 2019 saiu o parecer favorável à readaptação. Sou uma pessoa apaixonada pela sala de aula. Não foi nada fácil e não está sendo nada fácil. Estou passando por médicos daqui e dali para ver se há uma solução para operar meus braços para voltar à sala de aula! Gosto muito do que faço. Tem gente que fala assim: “Ah, agora você está de boa! Nossa! Que vidão você tem!” Digo assim: “Gente, as dores que sinto e a ausência do que ter o que fazer é muito difícil!” Tem lugares que você faz as coisas, mas gosto da sala de aula. Faço as coisas na escola, mas gosto da sala de aula. Então, está difícil! Inclusive, eu pedi para meu médico, novamente, encaminhar para cirurgia, para passar por outro grupo de ombro, para ver se tem alguma solução. Às vezes, as pessoas pensam assim: “Eita, tá de boa!” E acha que é fácil para o professor readaptado! E não é fácil para o professor readaptado! Não é! Quando você gosta daquilo que você faz, não é fácil! Tive um processo muito difícil no começo e teve uma colega que me ajudou bastante! Ela me dizia: “Tenha calma!” Senão, gente, trinta anos em sala de aula, sair assim, não me conformava! Mas sentia muita dor! Tomo remédios muito fortes! Sentia muita dor, não consigo ficar com o braço erguido de forma nenhuma, não consigo pegar peso, tive que trocar meu carro, porque eu não podia mais puxar o freio de mão; tive que trocar o carro por um carro que o freio fosse de botão; que fosse totalmente, automático, nem semi-automático pude pegar, tem que ser totalmente automático. Então, não é fácil assim, porque não é só sua vida da escola, é sua vida pessoal também, que fica limitada. Você se torna uma pessoa limitada, então, não é agradável isso. Quando você gosta de estar lá, com seus alunos, falo que lá é meu mundo! Aí, fica mais difícil ainda! Para você ver, às vezes, tenho que sempre que procurar saber, ler as coisas de escola, tudo, por que? Porque ainda é meu mundo. Talvez eu ainda esteja na fase me adaptar à vida de readaptação, pode ser que eu esteja nessa fase, mas, no começo foi extremamente difícil! E assim, agora estou entrando, como no espiral do Piaget, estou batendo para lá e para cá, mas daqui a pouco acomoda e a situação fica clara, mas não digo que estou conformada com isso e, enquanto eu puder passar por algum médico e, talvez escutar mais, não do que já escutei, não desisto. Vou passar, quem sabe vai aparecer uma nova técnica e dará tudo certo. Não pode ser quando eu tiver uns cem anos (risos) porque aí eu não vou ter condições de dar aula.

Pesquisadora: E quais são as funções que você está exercendo, agora?

Professora 3: Ajudo na secretaria algumas vezes, precisa passar o livro de comunicado, eu passo, ajudo a coordenadora, no arquivamento das coisas de aluno, então, faço pequenas

coisas, por que? Porque não posso ficar movimentando muito os braços. Por isso que falo para você, a limitação é maior ainda. A minha colega, são os joelhos. Então, se ela ficar sentada, ela pode fazer várias coisas. Já no meu caso, se seu começo a movimentar muito os braços, começam a doer muito, limita muito.

Pesquisadora: Essas funções, como foram atribuídas para você? Desde a sua readaptação até o que está fazendo hoje.

Professora 3: Então, nós temos um rol de atividades que podemos fazer. Está lá no rol de atividades escrito o que podemos fazer. No meu caso, por exemplo, não posso ficar muito tempo em pé, por causa da coluna. E não posso pegar peso, não posso escrever na lousa, corrigir cadernos, tem um rol de atividades que eles mandam para a escola. Então, colocam com palavras bonitinhas, sabe? ‘A professora não pode praticar atividades nas quais exijam movimentos repetitivos pelos braços.’ Colocam dessa forma no rol de atividades. Então, o meu é mais limitado do que da outra professora, pois, ela pode, sentada, fazer as coisas. Não posso ficar muito tempo, por exemplo, escrevendo, não posso pegar muito peso.

Pesquisadora: Esse rol de atividades vem e gestão organiza suas atividades, ou você que propõe o que fazer?

Professora 3: É a gestão da escola, mas sou meio intrometida, entendeu? O dia em que não estou com muita dor, falo assim: ‘Não tem mais nada para eu fazer?’ (risos) Porque tem dia que estou com menos dor; a dor é constante, ela não passa, mas diminui a intensidade.

Pesquisadora: E do Estado, tem alguma ação específica por estar readaptada?

Professora 3: Não. Recebo o salário normal, porque a lesão do manguito, foi ocasionada devido ao trabalho. Recebo, porque o manguito, ruptura de tendão, foram causados por movimentos repetitivos, escrever na lousa, do tempo da lousa que era de cimento, na parede; os gizos, daqueles maravilhosos que você tinha que trazer para casa dar banho nele e deixar no Sol para ficar macio (risos); sou uma professora que tinha mimeógrafo e o carregava para lá, para cá. Eu adorava rodar, né? Adorava rodar uma lição de casa! Mimeografada. Então, tenho salário normal.

Pesquisadora: O seu tratamento você faz pelo Estado, ele te oferece esse suporte?

Professora 3: Sim, faço pelo Estado. Ele oferece esse suporte e medicamentos, também. No meu caso, tomo dois tipos de medicamentos: o codeína e tomo uma fórmula que meu médico passa por causa das cartilagens. Tenho problemas nas cartilagens também por causa da coluna e do manguito, pois desgastou todo o manguito, a cartilagem foi junto. Então, tomo outro

remédio. Esse que é de fórmula, eu pago. Agora, o outro que a codeína e carbapentina, que tomei durante um tempo, pego na farmácia do Servidor Público que é do Estado.

Pesquisadora: Você tem mais alguma coisa a falar dessa função readaptada, Maria?

Acho que não. O problema maior é que algumas pessoas se adaptam mais rápido, demorei um pouquinho mais a me adaptar e estou demorando um pouquinho mais a me readaptar e a aceitar. Acho que ainda estou na fase da aceitação. O aceitar que você agora está... É como um aposentado comum: “Ai, me aposentei, o que faço agora da minha vida?” Sabe? Então, estou naquela fase de aceitar que realmente, agora tenho que tomar mais cuidado, que tenho algumas limitações, como qualquer pessoa que, por exemplo, tem algum problema de saúde; quem tem problema do coração, tudo. Mas, como dizia minha avó: “Como essa menina é espevitada!”, sabe, quando você tem rodinhas nos pés, às vezes é mais difícil aceitar isso. Para mim é tranquilo porque conheço a escola e a diretora há muitos anos. Então, elas dizem assim: “Ah Professora 3” (porque elas me chamam pelo sobrenome). “Ah! Pro 3, não sei se você vai aguentar isso, não?” Digo assim: “Também não sei.” Mas, tudo é fase na vida, a gente tem que aceitar as coisas que vêm ou, então, lutar para mudá-las. Ainda procuro algum médico que seja doido e queira me operar.

Professora 4

Tenho um cisto intracordal e uma de Disgenesia de prega vocal. Disgenesia, a grosso modo, seria uma variz na prega vocal e a fenda, são três problemas, e faço tratamento com fonoaudióloga. Estava fazendo terapia quando meu convênio interrompeu com a clínica onde eu fazia. Agora, terei que começar com outro profissional, porque esse problema vocal, tem um fundo emocional. Esse já é o meu segundo ano. Readaptei, o documento oficial foi publicado em 18 de janeiro de 2019, porém, na escola com efeito a partir do dia 21 de janeiro; no dia 22 de janeiro, participei da atribuição interna na escola, da minha sede e me afastei pelo artigo 22. Legalmente, já estava impedida, só que o gerente de organização da escola não viu a publicação, assim como ninguém na diretoria de ensino. Atribuí pelo artigo 22, escolhi uma sala em outra escola que eu estava precisando ir para uma escola por conta do A.L.E. e, passados alguns dias, exatamente, no dia 28 de janeiro me deu um clique. Fui olhar um processo com um professor que trabalhava comigo na prefeitura e falei: “Deixa eu olhar para ver se há alguma coisa no meu nome no Diário Oficial”, foi quando me deparei com a minha publicação. Entrei em choque. O pessoal que viu na hora disse que fiquei sem cor, porque demora-se muito o processo de readaptação! Tenho uma amiga que está tentando há 4 anos e não consegue. E ela tem um

problema vocal muito sério, mas ela não conseguiu, então, pensei: “Ah, o meu vai demorar mais de um ano!” Porque estou na ativa, nunca tirei afastamento por licença saúde e, por conta disso, sempre fui trabalhando. Eu fazia uso de microfone e do *headset* com a caixinha em sala de aula, que comprei com recurso próprio, para me auxiliar. Mas, eu dava aula segunda, terça, quarta... quinta e sexta já não tinham qualidade vocal mesmo com microfone. Tá... saiu ... comuniquei a diretora da escola. Na minha sede, falei com ela que tinha saído a readaptação, que ninguém tinha visto, e que era para ela entrar em contato com a outra diretora da escola que eu estaria pelo artigo 22, porque não era um erro meu. Então, elas são diretoras: elas que conversassem entre sim. Era de hierarquia para hierarquia. Retornei para minha escola sede. Foi um baque! Retornei para minha escola sede. Foi um baque! Fui chamada na sala da diretora, a portas fechadas com ela, a vice e o coordenador. Ela me disse, simplesmente, assim: ‘Não quero você na porta da sala de aula conversando com os professores, não quero você dentro de sala de aula, você vai ficar lá no corredor sentada a uma mesa’”. Sempre fui uma pessoa muito ativa, sempre! Sou muito engajada dentro da escola, sempre para participar de tudo. Minha sala sempre... promoção, essas coisas, sempre fiz questão de incentivar a colaboração dos meus alunos... E... Fiquei assim... eu já estava em choque por conta da minha readaptação, mas, essa fala da diretora... (tom emocionado). Olha, entrei em choque. Passei com meu médico, ele queria me afastar porque eu só sabia chorar. Falei: “Não doutor! Não! Não vou afastar, porque se me afastar não volto a pôr os pés lá nunca mais!” Penso que não tinha necessidade de ela fazer isso comigo! Para você ter uma ideia, li um livro de 300 páginas em dois dias! Eu não tinha cara para olhar para ninguém no corredor! Fiquei sentada lá, virei uma planta! Depois de tudo isso, passados uns oito dias, veio o meu rol de atividade. No meu rol de atividade, consta que posso ter atividade de contatos com aluno porque não tenho nenhum problema psicológico que me impeça de ter contato com aluno, que posso ter atividades relacionadas ao aluno por até 4 horas. Foi, então, que criei um projeto na escola, porque lá não tem Sala de Leitura, não tem biblioteca. A gente tem no corredor seis prateleiras onde a gente dividiu os livros segundos e terceiros e quartos e quintos anos. Montei um projeto de leitura que se chama “Leitor nota 10”, onde faço a troca de livros desses alunos. Até pela falta de espaço, faço a troca no refeitório, entre os intervalos. Então, dia de segunda-feira pego o segundo ano; terça, o terceiro; quarta, o quarto ano e na quinta-feira, pego o quinto ano. Na sexta-feira, fico por conta de organizar os livros da semana. Passado algum tempo ela quis me empurrar alguns alunos para dar reforço: aulas do quinto ano que estavam com defasagem. Mas eram alunos que, no ano passado, não tinham muita vontade. Para te ser sincera, fiz um tempo intercalando com as atividades do

projeto, mas não dei continuidade, porque achei que não estava sendo produtivo e estava perdendo tempo. Em relação aos meus amigos professores me senti muito acolhida, porque eles perceberam que realmente é porque eu não estava conseguindo e já tinha sido readaptada no meu cargo da prefeitura. Lá, saiu primeiro. Houve uma época em que fui ficando muito doente: problema de laringite, faringite, amigdalite... Eu tinha isso recorrente, tomava antibiótico 15 a 20 dias, ficava boa, mais 20, depois tomava de novo. Até que em 2018, enquanto eu estava na sala, em agosto, cheguei a fazer a retirada das amígdalas porque já não tinha condições mais. Meus amigos da escola, os professores, funcionários, me acolheram, perceberam a mudança no meu comportamento. As crianças da escola diziam: 'Professora, você não vai voltar para sala de aula? Eu quero ser seu aluno!' ... graças a Deus, sempre tive um vínculo muito bom com eles. Então, com esse projeto consigo ter contato com a escola inteira e acho que isso para a gestão, parece que ela se sente um pouquinho incomodada. Estudo muito, sei bastante de legislação, estou sempre pesquisando as coisas, mesmo não estando na sala de aula. Estou sempre pesquisando. Até, houve um fato, há alguns dias, em que fui chamada na escola para ajudar a separar o material que veio, o "Juntos para sempre", que é o da pandemia. Fui substituir uma professora que é do grupo de risco. No dia seguinte, fui na escola para levar meu certificado da minha pós-graduação que tinha chegado, fui lá levar uma cópia, e a diretora falou: "Ah! Você veio ajudar?" Falei: Não! Vim trazer um documento." "Ah! Mas você está sossegada!" Como se diz: porque não tenho grupo de WhatsApp da sala para tomar conta, que lá eles optaram por grupo de WhatsApp por ser ciclo, elas acham, assim, que estou parada, parada! Mas tenho um cargo na prefeitura. Na prefeitura, fiquei um tempo na secretaria do EJA, aqui de (nome do município). Depois, tive uma oportunidade de assumir, provisoriamente, a sala de recursos de uma escola aqui do município. Então, eu trabalhava três dias em uma escola e dois em outra. Com a pandemia, dou suporte para os alunos de inclusão: faço material adaptado, acompanho o HTPC da escola, acompanho algumas coisas pelo centro de mídias. Mas, mesmo assim, elas acham que a gente está atoa, e não é por aí, não é bem assim. Não foi um processo muito fácil eu trabalhar essa aceitação dessa readaptação, primeiramente, e depois, a maneira como fui tratada pela gestão da escola para mim foi muito humilhante, foi uma coisa que abalou muito meu emocional. Foi onde passei com meu médico. Eu tomava um remédio para ansiedade, um remédio para dormir, passei a tomar dois remédios para dormir mudou o remédio para ansiedade, sabe? Aumentou tudo a quantidade para que eu pudesse suportar. Fiquei nessa condição uns três meses tomando essa medicação bem forte para poder suportar essa questão da readaptação e da forma como foi. Seria isso.

Pesquisadora: Em termos de ações do estado, específica para readaptados, existem?

Professora 4: Ações em que sentido, você fala?

Pesquisadora: Por exemplo, vou aproveitar e já tirar uma dúvida com você. Você disse: “Recebi um rol de atividade”.

Professora 4: Então, esse rol, porque foi assim: passei com o médico otorrino em outra cidade; tive que me deslocar até lá, levei todos os meus exames e os laudos, mas, ele acabou olhando o último, o mais recente e fez as anotações no computador. Depois disso, foi para o centro de Perícias Médicas, que é quem faz essa avaliação e registra no rol, aonde consta o que você pode e o que você não pode fazer, de acordo com a limitação funcional, entendeu? Então, no caso do meu rol, poderia ter até 4 horas de contato com alunos, até, se o ano que vem a minha condição de readaptada permanecer, vou tentar pleitear uma vaga como professor auxiliar porque tenho habilitação em educação especial e é uma área que gosto bastante. Para dar suporte para um aluno, posso dar suporte agora para um ou dois alunos, isso me é permitido de acordo com o relatório médico da minha médica.

Pesquisadora: Da parte de administrativa, é só isso que recebe, essa avaliação com rol de atividade, mas existe algum tipo de orientação sobre o que fazer, como a pessoa que é readaptada é recebida na escola, por exemplo?

Professora 4: Não tem nada nesse sentido. Fui obrigada a conversar com a supervisora da escola porque me senti muito humilhada com tudo que aconteceu. Até ela falou assim... e a supervisora tentou passar panos quentes: “Oh, será que a diretora não falou isso para tentar evitar conversa?” Falei: “Olha, você pode procurar em todas as escolas que passei, elas não têm isso aqui para falar de mim (mostra uma parte do dedo mindinho). Não sou de fazer fofoca, não sou uma pessoa de ficar puxando o saco para agradar ninguém, não precisa esperar isso de mim, que não sou esse tipo de profissional. Vou, trabalho, dou o meu melhor, e não estou ali para fazer confusão com ninguém. Só que o tratamento que me foi dado não foi justo!” Depois que conversei, até fui na atribuição para pegar uma sala de leitura, mas estava trabalhando na prefeitura tarde e noite, das 4 horas da tarde às 10 horas da noite. Eu ia ficar um pouco apertada, não ia dar tempo de ir nas minhas terapias, então, optei por continuar onde eu estava mesmo. Nessa ocasião, conversei com a supervisora de ensino e contei o que aconteceu. Acredito, que ela deve ter falado para direção, porque depois dessa conversa, senti que melhorou. Só para você ter uma ideia, o dia da conversa na sala com a diretora, vice e o coordenador, eu tinha levado uns cartazes de sala ... Que a gente que é PEB I, a gente costuma colocar para ajudar os meninos: dias da semana, meses que eu não ia usar e uma professora estava precisando. Falei

para diretora: “Olha, posso levar os cartazes para professora na sala dela?” Ela falou assim: “Não!”. Na mesma hora, o sino tocou para o recreio. Ela disse: “Agora, pode! Durante o intervalo, você pode entrar na sala, fora disso, não.” Então, você vê que quis usar de autoridade, ela quis mostrar que ela tinha autoridade para tentar me coagir, me deixar constrangida. Achei que foi muito, sei lá...a conduta dela não foi ética, de forma alguma. Até já pedi para mudar de escola, solicitei, mas tem que esperar voltar depois da pandemia, porque no meu caso eu não posso entrar no concurso de remoção. O professor readaptado é vedado do concurso de remoção, mas havendo a possibilidade do professor, escolher outra unidade onde se comporta um cargo, porque é feito uma conta, não sei se você sabe disso. É feito uma conta com o número de salas e a quantidade de cargos de professores readaptados que podem ter naquela unidade. Então, já pedi para o gerente da escola, uma determinada escola, bem próxima da minha casa e sei que lá uma professora aposentou, era readaptada. Estou pleiteando essa vaga. Só que vou ter que aguardar essa pandemia, as aulas regulares voltarem. Se a diretora vai aceitar, porque já não depende de mim, depende da diretora da escola. Ela me aceitando, a minha unidade-sede me dá anuência e transfiro minha unidade administrativa para lá. Seria isso. Mas assim, não tem nenhum protocolo de como proceder... Nós já tivemos professores... até no dia dessa conversa com a diretora ela falou assim: “Ah! Espero que você não durma no corredor como o senhor fulano”. Porque nós tínhamos um professor readaptado, coitado, ele tinha muitos problemas de saúde, tinha trombose, era professor de educação física readaptado. Ele sentava na cadeira, no corredor, e cochilava! Isso porque ele tomava antidepressivo muito forte, sabe? A condição de saúde dele, tanto é que ele conseguiu a aposentadoria dele, por meio de liminar na justiça. Então, ela teve essa capacidade de falar: “Ah, mas você não vai dormir como o senhor fulano, não! Até os alunos reparavam!” Sendo que, como ela sabe disso? Porque ela é diretora nova, entrou em 2018. Essa pessoa aposentou em 2018, quer dizer, alguém da escola foi fazer conversa, falar de gente que nem estava lá mais. Por isso, foi muito desgastante, foi período bem... sabe quando você levanta de manhã e fala assim: “Meu Deus, tenho que ir para aquele lugar?” E, graças a Deus, o apoio dos meus colegas de trabalho, das próprias crianças, porque o dia que eu faltava, nossa, eles ficavam loucos: “Não, professora! Ontem era nosso dia de trocar livros! Porque você não veio?” Então, com o apoio dos meus colegas de trabalho e a acolhida das crianças, porque por parte da gestão, não houve nada. Consegui superar esse choque e esse conflito de início. Esse choque entre a gestão... medo, sei lá, o que elas tinham? De eu fazer alguma coisa, não sei... Sei que foi meio turbulento, graças a Deus! Tanto que, no dia em que chegaram os materiais “Juntos para sempre”, foram os gibis, foram encaminhados

livros, e alguns estavam com a indicação etária errada. O próprio Estado mandou, mas tipo... mandou um livro muito pequeno para um aluno de quarto ano, enquanto que o terceiro tinha um “Pequeno Príncipe” para ler. Então, estava meio discrepante e fui fazendo as orientações. A diretora me pediu ajuda e fiz essas orientações e cheguei a fazer essa redistribuição dos livros que deu certo.

Pesquisadora: Você faz pelo convênio. Não é pelo estado?

Professora 4: Não. Não é pelo IAMSPE. Tenho outro cargo em outro município. Como sou daqui e todos os procedimentos que faço são pelo convênio particular, porque o IAMSPE em nossa região está muito sucateado e não me dá suporte para nada. Para você ter uma ideia, eu não conseguiria uma fonoaudióloga que atenda ao IAMSPE, nem mesmo fazer a vídeo, que é um exame que preciso fazer a cada seis meses. Faço, mas é tudo pelo convênio, nada pelo IAMSPE. O IAMSPE só contribuo porque sou obrigada, mas não faço uso dele.

Pesquisadora: Professora 4, você tem alguma coisa a acrescentar?

Professora 4: Não! Acho que o professor readaptado é muito mal visto, é marginalizado! Não só pelos pares, mas pela gestão. Isso é uma coisa que senti na pele! Porque fui na atribuição da sala de leitura, um supervisor que estava lá, falou: “Nossa! Você é tão nova e readaptada!” Como se a readaptação fosse sinônimo de encosto. “Nossa, vou me encostar! Vou sair da sala de aula!” Foi uma coisa alheia à minha vontade. A gente sabe que existem pessoas que entram porque realmente querem se afastar da sala, porque já não estão suportando mais, mas no meu caso foi por força maior. Dentro da própria esfera, tanto em termos de diretoria e na própria escola, o professor readaptado é marginalizado. É visto como preguiçoso, como alguém que não quer estar na linha de frente, como alguém que não quer atuar, que só quer receber no fim, receber seu salário no quinto dia útil. E não é bem isso! No meu caso, até falei para esse supervisor: “Meu problema, não é igual ao do professor aqui ao lado”. Que este estava até de muleta, ele teve um AVC... “O meu problema, visualmente, não é aparente. Só que tenho aqui o documento que comprova”. Coloquei o documento em cima da mesa e apontei aonde ler. Ele ficou sem graça, porque ele foi muito infeliz na fala dele, mas é a concepção... é a concepção de readaptado que circula, infelizmente, no Estado de São Paulo.

Professora 5

Faz um ano que sou readaptada. Consegui essa readaptação por dois anos, então, está com um ano que me readaptei. Trabalho numa escola próximo à minha casa, bem próximo mesmo, cumpro meu horário de trabalho normalmente, tenho 32 aulas, não faço ATPC, porque

esse horário de ATPC é diluído no meu horário de trabalho. No lugar de fazer ATPC, cumpro no horário de trabalho e fui muito feliz na escola na qual estou. Ele (o diretor) não tinha ninguém que trabalhasse na biblioteca. É uma escola que eles exigem muito a leitura dos alunos e o diretor, quando fui conversar, ele falou que era para eu ficar na biblioteca. A escola me deu muito suporte, muito mesmo. A nossa biblioteca é maravilhosa, maravilhosa mesmo. A minha função é fazer com que todos os alunos leiam um livro por semana, então, atendo 600 alunos por semana e é por série. Tem um dia de cada série, uma vez por semana, para eles irem à biblioteca. Agora, quanto ao Estado, de suporte você não recebe nada, mas eles também não enchem o saco: não tem cobrança, não tem relatório, não tem nada! Então, trabalho muito tranquila! Amo o que faço, amo! Sabe, porque tive depressão e síndrome do pânico. Eu não conseguia mais entrar em sala de aula. Trabalhando readaptada, consigo trabalhar e isso que é importante! Assim, me sinto útil fazendo outra coisa que não seja mais a mesma de sala de aula. Meu contato com aluno é muito pouco, mesmo atendendo 600 alunos por semana o tempo que eles ficam comigo é pouco porque também não posso ter contato com aluno, então, me encaixei nesse perfil. Sou muito feliz! Estou sentindo muita falta dos meus pequenininhos! (risos) Acho que é isso, amada!

Pesquisadora: E você é readaptada na mesma escola que você trabalhava antes em sala de aula?

Professora 5: Não. Não. Sou PEB II. A minha área é Letras, língua portuguesa e espanhol e fiquei readaptada em uma escola de PEB I. Sempre trabalhei com adolescentes, sempre, sempre. E agora me readaptei numa de PEB I.

Pesquisadora: Entendi. Você quando se readaptou, passou pelo IAMSPE? Por aquele processo que o Estado tem?

Professora 5: Passei. O processo foi o seguinte: como que eu estava muito em crise e vinha tirando licenças, licenças e licenças, vi que eu não tinha mais condições de trabalho. Foi sugestão do meu médico entrar com pedido de readaptação. Procurei a APEOESP, que na verdade foi quem fez o pedido do processo para minha readaptação, mas tive que pegar laudo do meu médico e laudo do Hospital Psiquiátrico, no qual fiquei internada. Juntei toda a documentação e mandei para São Paulo (Departamento de Perícias). Demorou um ano para retornarem. Foi marcada a perícia e, durante esse tempo, não fiquei em sala de aula, de jeito nenhum. Fui para São Paulo, passei pela perícia de lá, e demorou mais quatro meses para sair a publicação no Diário Oficial.

Pesquisadora: Quando saiu a publicação e você escolheu a escola que você quis ir.

Professora 5: Não, não é bem assim. De imediato, você fica na escola que você tem sede. A sua sede, por exemplo. A minha escola, a minha sede, era em uma cidade 35 km de onde moro. Fui para lá, mas tenho problema com a medicação forte e tinha medo de pegar a estrada. Fui na diretoria de ensino e eles me orientaram que o readaptado tem que ficar numa escola próximo à sua casa. Então, fui procurar essa escola próximo à minha casa. Foi assim, mas, por exemplo, trabalho nessa escola de PEB I, mas a minha sede é nessa escola na cidade Garça que é 35 Km daqui.

Pesquisadora: Essa informação você só conseguiu porque você foi à diretoria?

Professora 5: Sim.

Pesquisadora: Essa não é uma informação, por exemplo, que a escola te orientou?

Professora 5: Não.

Pesquisadora: E nessa escola nova, que você está, quem te orientou ou mandou ir para a biblioteca? Como foi esse processo?

Professora 5: O próprio diretor

Pesquisadora: Ele fez um projeto específico ou já tinha essa necessidade, como foi?

Professora 5: Já tinha essa necessidade. Lá, os alunos são obrigados a ler. Eles têm que fazer ficha de leitura, é todo um acompanhamento. Não é assim, pegam o livro por pegar. Entendeu? É todo um acompanhamento com professor em sala de aula. E como não tinha... a bibliotecária de lá, a que estava no meu lugar, tinha saído, não sei se ela tinha se aposentado, ou se ela foi para outra escola não sei te dizer o que aconteceu com ela, mas eles estavam sem. Eles amaram a ideia! Quando fui conversar com o diretor, pedir para me aceitar na escola, nossa! Ele ficou na maior felicidade do mundo, sabe! Mas tenho projeto de leitura, que a coordenadora administra tudo, mas para te falar a verdade, eu vou ser bem sincera, não fiz projeto de leitura, não fiz nenhum projeto.

Pesquisadora: Foi a própria direção mesmo que te orientou nessa atividade.

Professora 5: A única coisa assim, que faço de projeto, que não é um projeto! Porque você sabe, o pessoal de Letras, fica assim meio ligado! Faço semana do Monteiro Lobato, faço a semana, porque tem bastante livros do Monteiro Lobato; faço, assim, o autor que mais tem livros na biblioteca, digo: “Gente, essa semana vocês têm que conhecer esse escritor! Semana que vem nós conheceremos outro”. Pesquiso na biblioteca o que mais cai nas provas deles, na AAP, no SARESP e cai muita tirinha, procuro desenvolver com eles mais esse tipo de leitura! Então, procuro desenvolver com eles mais esse tipo de leitura.

Pesquisadora: Entendi. Você recebeu do Estado, do Departamento de Perícias, um rol de atividades?

Professora 5: Recebi. E no meu rol de atividades, tinha até esquecido foi bom você falar, esqueci de falar disso. No meu rol de atividades, veio escrito que não posso ter contato com aluno.

Pesquisadora: E no caso a atividade na biblioteca ela não tem conflito com essa orientação?

Professora 5: Não, não tem.

Pesquisadora: Nesse rol de atividades, só tem uma lista do que do que você pode realizar ou que não pode? Como é? Não tem sugestões, por exemplo, de que atividade você pode fazer na escola? Ou, não, não tem isso?

Professora 5: A sugestão vem da direção.

Pesquisadora: E da direção, fica a cargo da gestão da escola essa decisão?

Na verdade, a escola, a direção vai te enquadrar numa função dentro da escola. Por exemplo, nessa escola que falei que quando me readaptei, fiquei lá, que é a minha sede, não tinha função para mim. Por exemplo, a secretaria já estava lotada, a biblioteca já era outra readaptada; já tinha um readaptado para biblioteca; já tinham duas readaptadas na secretaria. Então, ela me colocou para ajudar o coordenador pedagógico. Então, eu ajudava a função do Coordenador pedagógico, entendeu? Mas, assim, por exemplo, o readaptado não pode ser inspetor de aluno.

Pesquisadora: Isso é geral, ou é porque, por exemplo, no seu caso na sua readaptação, existe a orientação de não poder ter contato com aluno? Ou isso é geral? Qualquer readaptado?

Professora 5: Não sei se é geral, mas no meu caso, eu jamais poderia ser.

Professor 6

Bom, comecei a apresentar tendinopatia nos ombros por volta de 2009. Sentia muitas dores, principalmente, no ombro esquerdo que me limitava desenvolver meu papel na sala de aula. Fiquei dois anos licenciado, por problemas de saúde e, a partir de 2010, passei a ser periciado pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo. Na primeira perícia o médico disse que eu tinha condições de retornar à minha função mesmo frente a um extenso dossiê médico apresentado. Recorri à ouvidoria do Estado, porque o perito não era ortopedista e, também, não se atreveu a fazer o exame que balizasse o seu diagnóstico. A ouvidoria acatou a minha solicitação, passei por nova perícia e fui readaptado em julho de 2011. Quanto ao

procedimento do Estado em relação ao professor readaptado, não existe programa nenhum que atenda o readaptado. Não contamos com nenhum tipo de recurso adequado. Por exemplo, os professores que são readaptados por motivos psiquiátricos, dificilmente, contam com atendimento pelo IAMSPE, que é o plano de saúde do Estado. Na região onde moro (interior paulista) não há nenhum médico especialista em psiquiatria atendendo pelo IAMSPE. Se você entrar no site do IAMSPE, e procurar por um psiquiatra no estado de São Paulo, você não encontrará. Apesar de meu problema não ser psiquiátrico, o indivíduo que é portador de dor crônica como eu, que fazia uso de medicação opióide, até por uma questão de uma certa incapacidade física, acaba afetado pelas questões psiquiátricas, entra em depressão e precisa de um atendimento psiquiátrico. O que o Estado nunca ofereceu. Entendo que seja até proposital, porque o número de professores que poderia estar readaptado ou necessitando de um tratamento psiquiátrico, independentemente do tipo de patologia, seria muito grande. O Estado, na minha opinião, não oferece propositamente esse tipo de atendimento no seu plano de saúde. Então, retornando, os readaptados não contam com nenhum tipo de projeto que os atenda, cada readaptado tem que tomar suas atitudes individualmente, mesmo contando com o atendimento precário do IAMSPE. O Estado já esboçou, inclusive, a criação de um departamento que seria especializado no atendimento do readaptado, isso durou alguns meses apenas, sem ações práticas. Foi criado esse departamento, não me lembro do nome, que cuidaria dos readaptados, cujo objetivo anunciado era, exatamente, o de dar suporte aos readaptados, inclusive com quadro de psicólogos; esporadicamente, isso foi realizado; temos notícias de que aqui na região, alguns readaptados foram visitados, poucos; e depois esse departamento desapareceu. Estaria encarregado de realizar nossas perícias, toda a documentação pericial foi enviada para lá, departamento criado especificamente, para os readaptados. Essa documentação se perdeu. Ficamos mais de dois anos sem perícia, porque, simplesmente, toda a documentação desapareceu. Ao invés de ser remanejado para o departamento de perícias médicas do Estado, o material desapareceu. Tivemos que reenviá-lo, o que comprova o descaso do Governo do Estado de São Paulo para conosco. Não existe uma política que nos atenda, Apesar de existir a readaptação, que é um procedimento interessante, pois, têm muitos professores como eu, que não têm mais condições para enfrentar uma sala de aula, mas que podem continuar contribuindo para o desenvolvimento da escola, que aliás, é carente em diversos setores. Eu, por exemplo, desenvolvo na escola onde trabalho, na qual não existe o professor-mediador na escola, esse papel, inclusive faço um atendimento que não é da minha alçada, mas que é necessário: o atendimento de aconselhamento, de ouvir os alunos na escola. Então, o professor readaptado,

realiza um trabalho importantíssimo nas escolas; ele ocupa as salas de leitura, contribui na secretaria, na gestão escolar, na disciplina, enfim, dependendo do tipo de afastamento que o professor tem, pode contribuir de forma valiosa para a escola. Mas, infelizmente, esse professor, repito, não conta com nenhum tipo de assessoria por parte do Governo do Estado.

Pesquisadora: A título de esclarecimento, esse trabalho que você desenvolve como mediador, foi uma proposta sua, foi da gestão, como funcionou?

Professor 6: Na verdade, foi algo acordado. Iniciei minha readaptação como responsável na biblioteca de uma escola onde eu já trabalhava, depois, fui também responsável pela sala de informática, voltei à biblioteca da escola onde hoje trabalho. Desde o ano passado, em comum acordo com a direção da escola, passei a cuidar da questão disciplinar da escola. Quando estava na biblioteca, eu recebia muitos alunos que contavam seus perrengues psicológicos, muitos com automutilação, casos absurdos na família etc. Eu alertava a escola sobre esses acontecimentos. Quando assumi o papel não oficial de mediador na escola, passei a conversar com os alunos sobre essas questões. Só para se ter uma ideia, no ano passado, atendi mais de sessenta alunos do 6º ao terceiro ano do ensino médio com casos de automutilação, depressão, de tentativa de suicídios e coisas do gênero. Encaminhei, conversei com as famílias etc. Na verdade, foi um comum acordo entre a direção e eu, chegamos à conclusão, que eu poderia desenvolver esse trabalho na escola.

Pesquisadora: E o que você está achando?

Professor 6: Gosto muito de realizar esse trabalho! A escola é de periferia, atende um público periférico, que têm muitos problemas. Adotei uma estratégia de jamais perguntar se o aluno mora com o pai ou a mãe, porque, pelo menos 70% dos alunos da escola, não moram com os pais. Com os avós, com os tios e, até brinco na escola, com o cachorro, com o gato, menos com o pai e a mãe. Então, minha estratégia para não constranger o aluno é perguntar com quem mora, devido aos graves problemas sociais. Veja você, se não houvesse um readaptado na escola, esse trabalho que é feito na questão disciplinar, no aconselhamento... teve que alunas que se automutilavam, as garotas são mais suscetíveis a isso, que chegaram a me entregar a navalha como símbolo de rompimento com esse tipo de atividade extremamente nociva à saúde física e mental.

Pesquisadora: Você teria mais algo a acrescentar sobre a readaptação, algo que gostaria de expressar?

Professor 6: Considero importante, depois você vê se vai no viés da sua pesquisa, o professor readaptado na maioria dos estabelecimentos escolares, sofre preconceito por parte de

colegas de trabalho. Existe um conceito, ou na verdade um preconceito, de que o professor readaptado é um “encostado” (entre aspas). É um professor que obteve a readaptação sem merecimento. É um professor que obteve a readaptação sem merecimento. Em outra escola, na primeira onde estive readaptado, havia um afastamento, um distanciamento dos professores. Então, qualquer coisa que a escola precisasse realizar, eles citavam: “Por que que não falam para os professores readaptados fazerem?” Como se nós não fizéssemos nada. Então, há sim, por parte de nossos companheiros, um preconceito. Infelizmente, vivemos num país em que muitos conseguem afastamento por interferência política, mas a maioria de nós, de fato, está afastada porque não tem mais condições físicas ou psicológicas para enfrentar a sala de aula. E todos os readaptados que conheço, desenvolvem um bom trabalho nas escolas. Basicamente é isso.

APÊNDICE B – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa em educação

Nome do participante: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Cidade: _____

CEP: _____

E-mail: _____

1. Título do Trabalho Experimental: (provisório) Professores readaptados: a situação da rede estadual paulista

2. Objetivo: 1) identificar as estratégias/ações propostas para os/as professores (as) em readaptação funcional; 2) conhecer as vivências e expectativas de professores que estão readaptados; 3) relacionar a situação dos professores com as ações desenvolvidas pelo Estado.

3. Justificativa: A readaptação funcional de professores da educação básica nas redes públicas (municipais e estaduais), por consequência de adoecimento, é uma realidade cada vez mais presente no cotidiano escolar. As pesquisas acadêmicas demonstram contradições e relações prejudiciais que afetam diretamente as subjetividades do sujeito/professor/docente readaptado e geram dificuldades e prejuízos no contexto educacional que requerem do poder público ações de enfrentamento, resolução e/ou minimização destes.

4. Procedimentos da Fase Experimental:

O (a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa com uma entrevista gravada em áudio, que depois será transcrita para análise dos seus relatos. Trata-se de disponibilizar-se para uma sessão de, aproximadamente, 1 (uma) hora, nas qual você responderá a uma (1) questão que abrangerá suas vivências. Garantimos total sigilo e anonimato acerca destas informações.

5. Desconforto ou Riscos Esperados:

A previsão é de que os riscos na pesquisa sejam mínimos, compreendendo as normais dificuldades da necessidade de exposição pessoal/ profissional próprios da entrevista aberta. Em caso de qualquer desconforto de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual imediato a entrevista poderá ser interrompida sem qualquer constrangimento.

6. Medidas protetivas aos riscos:

A entrevista será realizada em um local reservado, com privacidade, entretanto, caso haja alguma situação desconfortável ou incômodo esta será encerrada imediatamente.

7. Benefícios da Pesquisa:

A pesquisa pode contribuir para a compreensão das ações estabelecidas pela rede estadual de São Paulo de forma a possibilitar ajustes de melhoria para o processo de readaptação de professores.

8. Métodos Alternativos Existentes:

Não há.

9. Retirada do Consentimento:

Este é um documento de livre consentimento de participação, no entanto, a qualquer tempo o participante poderá retirar-se da pesquisa.

10. Garantia do Sigilo:

Temos total responsabilidade e garantias de sigilo acerca da identificação pessoal e individual dos participantes desta pesquisa.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa:

Não haverá formas de ressarcimento, pois a participação é voluntária.

12. Local da Pesquisa: em função da determinação de quarentena estendida até 15 de junho de 2020 para os municípios do Estado de São Paulo conforme Decreto Nº 64.994, de 28 de maio de 2020, que considera a necessidade de conter a disseminação da COVID-19, a entrevista será realizada virtualmente com recurso de comunicação áudio e vídeo (Skype).

13. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores (Orientador e Alunos) para Contato:

Orientadora: Prof. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias - (011) 99605-2049

Aluna: Rosemary Gonçalves de Oliveira - (011) 99915-2277.

14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, 16 de março de 2020.

15. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Assinatura do Participante

Rosemary Gonçalves de Oliveira

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Resolução SE 74, de 27 de dezembro de 2017

Diário Oficial Poder Executivo – Seção I São Paulo, quinta-feira, 28 de dezembro de 2017.

Institui o Programa InterAção e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH e considerando: – as atribuições do Centro de Qualidade de Vida – CEQV, do Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos – Deplan, da CGRH, relacionadas ao desenvolvimento de programas para readaptação de servidores; – os objetivos da Política Estadual de Prevenção às Doenças Ocupacionais do Educador instituída pela Lei estadual 12.048, de 21-9-2005; – a necessidade de atendimento diferenciado e adequado aos servidores readaptados, lotados em Diretorias de Ensino e em unidades escolares, visando a sua recuperação e reabilitação funcional, mediante processo célere e eficaz; Resolve: Artigo 1º – Fica instituído, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa InterAção, destinado aos servidores readaptados da rede estadual de ensino, com a finalidade de planejar e executar ações que visem à promoção da saúde e à prevenção de agravos relacionados ao trabalho.

Parágrafo único – O Programa InterAção, inspirado nos princípios da integralidade e do acolhimento, tem por objetivo precípuo melhorar a qualidade de vida dos servidores readaptados que atuam em unidades escolares e Diretorias de Ensino.

Artigo 2º – As ações do Programa InterAção serão planejadas e executadas pelas unidades escolares e diretorias de ensino sob a coordenação do Centro de Qualidade de Vida – CEQV, do Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos – Deplan, da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH, da Secretaria da Educação.

Parágrafo único – Para o desenvolvimento das ações do Programa, a que se refere o caput deste artigo, as escolas e as Diretorias de Ensino deverão contar com, no mínimo, 3 (três) docentes readaptados, com sede de exercício nas respectivas unidades.

Artigo 3º – A implementação das ações programadas dar-se-á em nível de unidade escolar e de Diretoria de Ensino, mediante a atuação de docentes readaptados, titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade, em exercício na unidade escolar ou na Diretoria de Ensino, na condição de Interlocutor, participante do Programa, indicados, respectivamente, pelo Diretor de Escola e pelo Dirigente Regional de Ensino, na seguinte conformidade:

I – nas unidades escolares, até 2 (dois) docentes readaptados, de forma a abranger todos os turnos de funcionamento da escola;

II – nas Diretorias de Ensino, até 3 (três) docentes readaptados.

§ 1º – O docente readaptado quando indicado para Interlocutor do Programa exercerá apenas as atribuições previstas nesta resolução, não onerando o módulo da unidade administrativa.

§ 2º – A indicação do Interlocutor deverá recair sobre docente pertencente à unidade administrativa.

§ 3º – Conforme necessidade e anuência do interlocutor, o horário de trabalho será adequado à necessidade do momento, nos casos em que a unidade escolar tiver apenas 1 (um) Interlocutor para atender todos os turnos.

§ 4º – Somente será possível a indicação de docentes readaptados cujas atividades, constantes do Rol de Atividades expedido pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde – CAAS, sejam compatíveis com as do Programa, sendo, nesse caso, desnecessária a autorização da CAAS.

§ 5º – O docente Interlocutor será substituído em seus impedimentos legais ou ausências por outro docente ou servidor, também readaptado, mediante indicação do Diretor de Escola ou do Dirigente Regional de Ensino, conforme o caso.

§ 6º – O docente Interlocutor, em exercício na unidade escolar ou na Diretoria de Ensino poderá contar, respectivamente, com a colaboração do Gerente de Organização Escolar – GOE e do Diretor do Centro de Recursos Humanos – CRH, no desempenho das atividades do Programa, em especial das relacionadas à vida funcional dos servidores readaptados.

§ 7º – A atuação do Interlocutor não acarretará alteração da carga horária fixada na apostila de readaptação.

Artigo 4º – Ao Interlocutor, na unidade escolar ou na Diretoria de Ensino participante do Programa Interação, caberá: I – planejar e executar ações referentes à qualidade de vida, com ênfase na prevenção e promoção da saúde dos servidores, em conjunto com o GOE e o Diretor do CRH;

II – auxiliar no agendamento de perícia médica para fins de licença saúde a todos os servidores de sua unidade administrativa;

III – acolher e auxiliar o servidor readaptado às novas funções;

IV – esclarecer os direitos e deveres do servidor readaptado;

V – acompanhar o cumprimento do Rol de Atividades dos readaptados;

VI – sensibilizar a equipe gestora e demais servidores quanto à importância do trabalho do servidor readaptado;

VII – acompanhar o processo de revisão do Rol de Atividades, quando da alteração do quadro de saúde do readaptado, bem como nas situações de acometimento por qualquer outra patologia;

VIII – orientar os servidores de sua unidade quanto aos processos de readaptação;

IX – acompanhar a publicação, em Diário Oficial do Estado – D.O., da súmula de autorização, manutenção ou de cessação de readaptação de servidores e arquivar a cópia da publicação no seu prontuário;

X – acompanhar as publicações do Diário Oficial do Estado – D.O. referentes a perícias médicas do servidor readaptado, informando o interessado, em tempo hábil, sobre matéria de seu interesse;

XI – intermediar e acompanhar a solicitação da reavaliação da capacidade laborativa do servidor readaptado, conforme legislação pertinente;

XII – monitorar o servidor readaptado em seu tratamento de saúde conforme previsto na Resolução SPG 15, de 11-04-2017;

XIII – observar, em conjunto com o GOE e o Diretor do CRH, conforme o caso, as condições físicas e funcionais em que o servidor readaptado se encontra, para que, se necessário, seja solicitada perícia ex officio, para reavaliação da sua capacidade laborativa. Parágrafo único – Em caso de pedido de perícia ex officio de servidor readaptado, em exercício nas unidades escolares ou nas Diretorias de Ensino, a que se refere o inciso XIII deste artigo, o Interlocutor da Diretoria de Ensino deverá, previamente, requerer ao CEQV a ratificação do pedido.

Artigo 5º -São atribuições exclusivas do docente Interlocutor do Programa InterAção, em exercício na Diretoria de Ensino:

I – articular, planejar e executar ações de prevenção e promoção à saúde, em conjunto com os Interlocutores das unidades escolares, o GOE e o Diretor do CRH, devidamente autorizado pelo Dirigente Regional de Ensino, destinadas a todos os servidores em exercício na circunscrição da Diretoria de Ensino;

II – recolher os relatórios enviados pelas unidades escolares, conforme o previsto no inciso II do artigo 6º;

III – elaborar Relatório Consolidado e enviá-lo, semestralmente, ao CEQV, contendo todas as ações executadas no período e os resultados obtidos;

IV – retransmitir aos Interlocutores das unidades escolares de sua circunscrição as orientações emanadas do CEQV; V – acompanhar os Interlocutores das unidades escolares de sua circunscrição, com a finalidade de prestar-lhes orientações;

VI – mapear, analisar, acompanhar e atualizar os dados dos servidores readaptados de sua circunscrição, em conjunto com os Interlocutores das unidades escolares e o Diretor do CRH;

VII – comunicar ao CEQV os casos de abstenção ao tratamento, previsto nos parágrafos 2º e 3º do inciso II do artigo 4º da Resolução SPG 15/2017.

Parágrafo único – O Interlocutor da Diretoria de Ensino terá acesso aos sistemas de cadastro funcional e de protocolo, a fim de acompanhar o processo de readaptação.

Artigo 6º – Constituem atribuições exclusivas do docente readaptado com a função de Interlocutor na unidade escolar:

I – planejar e executar ações referentes à qualidade de vida no trabalho, devidamente autorizado pelo Diretor de Escola, com ênfase na prevenção e promoção da saúde dos servidores e da comunidade escolar de sua atuação;

II – elaborar relatórios circunstanciados, trimestralmente, e enviá-los ao Interlocutor do Programa InterAção de sua Diretoria de Ensino, contendo, informações sobre as ações de qualidade de vida, as publicações de súmulas, os agendamentos e publicações de perícias médicas, os pedidos de reavaliação de capacidade laborativa, bem como a identificação das causas do absentismo dos servidores da unidade escolar;

III – acompanhar e atualizar os dados dos servidores readaptados;

IV – acompanhar e comunicar ao Interlocutor do Programa InterAção da Diretoria de Ensino a movimentação do servidor readaptado;

V – comunicar ao Interlocutor do Programa InterAção da Diretoria de Ensino os casos de abstenções ao tratamento; VI – comunicar e manter informada a equipe gestora quanto a datas de perícias e/ou alterações do quadro inicial de readaptação.

Artigo 7º -São atribuições do Centro de Qualidade de Vida – CEQV junto aos Interlocutores em exercício na Diretoria de Ensino:

I – definir objetivos, metas e ações, em conformidade com a política educacional adotada pela Secretaria da Educação;

II – coordenar, acompanhar e avaliar os trabalhos, procedendo à sua reformulação, sempre que necessário;

III – promover o envolvimento e o comprometimento dos gestores escolares e demais servidores na implementação do Programa;

IV – orientar quanto aos direitos e deveres dos servidores readaptados;

V – acompanhar e monitorar a integração do servidor readaptado à equipe, bem como às novas funções, por intermédio do Interlocutor da Diretoria de Ensino;

VII – deliberar sobre casos interpostos de substituições de interlocutores da Diretoria de Ensino, conforme critérios estabelecidos em instrução específica;

VIII – solicitar a substituição do Interlocutor da Diretoria de Ensino ou da unidade escolar, quando ele não corresponder às atribuições estabelecidas, sendo que o Dirigente Regional de Ensino ou o Diretor de Escola terá o prazo, máximo, de 15 (quinze) dias úteis, contados da data da notificação para indicar outro Interlocutor.

Parágrafo único – Na hipótese de o Interlocutor não corresponder às atribuições do Programa, a substituição, a que se refere o inciso VIII deste artigo, deverá ser justificada e registrada, sendo previamente assegurada ao docente a oportunidade de ampla defesa.

Artigo 8º – A equipe gestora da escola e o Dirigente Regional de Ensino participantes do Programa InterAção deverão disponibilizar espaço físico para a realização das atividades do Programa, organizando-se efetivamente para atendimento às ações planejadas.

Artigo 9º – A Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH poderá expedir normas complementares para o cumprimento desta resolução, decidindo sobre possíveis casos omissos.

Artigo 10 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01-02-2018 e revogando as disposições em contrário.