

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC - SP

Camila Domingues

**As significações de professores readaptados sobre as condições de
trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2018

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC - SP

Camila Domingues

**As significações de professores readaptados sobre as condições de
trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento**

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
como exigência parcial para a obtenção do título de
MESTRE PROFISSIONAL em Educação:
Formação de Formadores, sob a orientação da
Prof.^a Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

São Paulo

2018

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho aos colegas de profissão
que persistem e esperançam na docência por
acreditar que um outro futuro é possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, especialmente, à minha mãe, mulher e professora, pessoa de um altruísmo ímpar, tão guerreira frente às inúmeras adversidades que as condições objetivas da vida insistem em nos “contemplar”.

Ao Diogo, meu companheiro, pessoa com quem compartilho a vida e que realmente sinto “estar ao meu lado”, apoiando e admirando minhas conquistas e compreendendo cada dia mais que elas também são suas, independentemente de qualquer circunstância.

À minha orientadora Ia, meu muitíssimo obrigada por aceitar me acompanhar nesse processo longo, tortuoso e, por vezes, tenso, de idas e vindas de meus escritos, assim como também pela respeitosa, exigente e sempre cuidadosa orientação.

À Emi, por aceitar compor minha banca e utilizar-se de tanta delicadeza para expor suas significativas contribuições.

À Professora Laurizete Ferragut Passos, pelas contribuições durante a banca de qualificação e de defesa.

Ao Programa FORMEP, por convidar seus estudantes, a cada aula-encontro, a assumirem a condição de sujeitos em seu processo formativo, possibilitando a reflexão e teorização sobre as tantas problemáticas porque passa a educação e formação de professores no Brasil, sinto-me honrada em constituir a sua turma 4!

Ao querido Humberto, Assistente de Coordenação do FORMEP, pela paciência e pronto auxílio em todas as inúmeras vezes em que precisou me socorrer, além da amizade!

Aos amigos e pesquisadores do GADS, especialmente, aos queridos Ana Paula, Fábio e Luciana, pelo companheirismo dentro e fora da PUC-SP e pela participação nas várias etapas desse trabalho.

Ao NAP da Diretoria de Ensino de São José dos Campos, por todo apoio não apenas durante o árduo processo de meu afastamento da Rede Estadual para a realização desta pós-graduação, como devido ao rápido atendimento em relação às informações solicitadas.

Por fim, agradeço, especialmente, às professoras que participaram deste trabalho, pela confiança, disponibilidade e pela coragem de expor suas condições de trabalho tão singulares e, ao mesmo tempo, tão compartilhadas por tantos outros colegas.

[...]somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”.

Marx e Engels

RESUMO

DOMINGUES, Camila. **As significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa se refere às significações de professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento. A ideia que a orienta se relaciona à forma precarizada como se configuram as condições de trabalho vivenciadas pelo professor readaptado, dado que, na área da educação, muitos profissionais são afetados pelas contradições próprias da profissão de uma forma tão acentuada que chegam a desencadear ou agravar processos de adoecimento muitas vezes irreversíveis. O objetivo geral deste estudo é identificar e analisar as relações entre as significações desses professores e seus processos de adoecimento. Para sua elaboração, dois objetivos específicos foram delineados: a) analisar as significações do professor acerca da constituição de sua atual condição profissional e b) analisar as significações do professor acerca das possibilidades de adoecimento geradas na atividade profissional. O adoecimento do professor impede-o de atuar profissionalmente em sua função de origem, direcionando-o a uma categoria de funcionários à margem de sua efetiva profissão, denominada readaptados. Contudo, acredita-se que olhar essa realidade fundamentada no método Materialista Histórico e Dialético e sob a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica possibilite que a análise e a interpretação das falas de um grupo de professores readaptados expressem significações em relação à sua atual condição de trabalho, propiciando o diálogo bem como o enriquecimento das discussões e proposições acerca da problemática. O grupo, composto por três professoras readaptadas PEB I, vinculado à Diretoria de Ensino de São José dos Campos-SP da rede estadual de São Paulo, respondeu a um questionário e participou de um encontro que foi gravado e transcrito. Coerente com os pressupostos teórico-metodológicos supracitados, elegeu-se o procedimento de análise e interpretação das informações denominado Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015). Esse procedimento possibilitou a análise de significações reveladas pelo grupo, expressas a partir de falas sobre o enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se um professor readaptado, processo gerador de sofrimento, especialmente, devido à experiência de invisibilidade. A análise deste estudo sugere que a valorização do professor readaptado deva estar atrelada às políticas de formação, valorização da carreira e saúde, com foco em seu autoconhecimento e em seu reconhecimento como profissional da educação.

Palavras-chave: condições de trabalho; professores readaptados; significações.

ABSTRACT

DOMINGUES, Camila. **The meanings of readapted teachers on working conditions of teachers and their implications in the process of becoming ill.** 2018. 140 p. Dissertation (Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research refers to the meanings of teachers who are readapted on the working conditions of teachers and their implications in the process of becoming ill. The idea that guides it is related to the precarious way in which the working conditions experienced by the readapted teacher are configured, given that in the area of education many professionals are affected by the contradictions inherent in the profession in such a way that they even trigger or aggravate processes of illness that are often irreversible. The general objective of this study is to identify and analyze the relationships between the meanings of these teachers and their illness processes. For its elaboration, two specific objectives were outlined: a) to analyze the significations of the teacher about the constitution of his current professional condition and b) to analyze the significations of the teacher about the possibilities of illness generated in the professional activity. The illness of the teacher prevents him from acting professionally in his function of origin, directing him to a category of employees in the margins of his effective profession. However, it is believed that looking at this reality based on the Historical and Dialectical Materialist method and from the perspective of Socio-historical Psychology makes it possible for the analysis and interpretation of the statements of a group of readapted teachers to express meanings in relation to their current working condition, facilitating the dialogue as well as the enrichment of the discussions and propositions about the problematic. The group, composed of three PEB I readapted teachers, linked to the São José dos Campos-SP Education Department of the state teaching system of São Paulo, answered a questionnaire and participated in a meeting that was recorded and transcribed. Consistent with the aforementioned theoretical-methodological assumptions, the procedure of analysis and interpretation of the information called Nuclei of Meanings (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015) was chosen. This procedure enabled the analysis of meanings revealed by the group, expressed from statements about coping with the process of becoming and remaining a readapted teacher, a process that generates suffering, especially due to the daily experience of invisibility. The analysis of this study suggests that the valorization of the readapted teacher should be linked to the policies of training, career valorization and health, with a focus on self-knowledge and recognition as a professional in education.

Keywords: teacher work conditions; readapted teacher; meanings.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Constituição do Núcleo 1.....	62
Quadro 2 – Constituição do Núcleo 2.....	67
Quadro 3 – Constituição do Núcleo 3.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE	Adicional de Local de Exercício
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAAS	Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde
CEAMA	Centro de Atendimento Médico-Ambulatorial
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde ou Classificação Internacional de Doenças
DE	Diretoria de Ensino
DPME	Departamento de Perícias Médicas do Estado
GADS	Grupo Atividade Docente e Subjetividade
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual
L.C.	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Administração de Pessoal
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SE	Secretaria de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U.E.	Unidade Escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. Constituição do objeto de estudo a partir da trajetória da autora.....	12
2. Discussão do tema a partir de estudos correlatos.....	17
2.1 A precarização do trabalho docente em pauta: uma breve abordagem.....	26
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	31
1.1 A Perspectiva Sócio-Histórica.....	31
1.2 Categorias do método: guias na revelação da realidade em questão	34
CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DA PESQUISA.....	44
2.1 O sujeito da pesquisa: o grupo.....	44
2.1.1 Caracterização da rede de ensino.....	44
2.1.2 Caracterização do ciclo de ensino.....	46
2.1.3 Processo de constituição do grupo e sua caracterização	47
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO.....	54
3.1 Produção das informações: materialização do subjetivo a partir de uma proposta em grupo.....	54
3.2 Procedimento de análise.....	56
3.2.1 Os núcleos de significação: em busca da apreensão do movimento da realidade.....	56
CAPÍTULO 4 – O PROCESSO DE ANÁLISE A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	61
4.1 Identificação e análise das significações apreendidas.....	61
4.1.1 Pré-indicadores, indicadores e núcleo 1.....	62
4.1.2 Pré-indicadores, indicadores e núcleo 2.....	66

4.1.3	Pré-indicadores, indicadores e núcleo 3.....	75
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DAS SIGNIFICAÇÕES APREENDIDAS: ANÁLISE INTRANÚCLEO.....		
		79
5.1	NÚCLEO 1 – O dolorido enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se um professor readaptado: <i>“É como se você fosse uma mera pessoa que vai lá todo dia (...), mesmo você fazendo o serviço que foi proposto para você, eles acham que a gente não é nada”.....</i>	79
5.2	NÚCLEO 2 – Os professores readaptados são extremamente afetados pela invisibilidade estabelecida: <i>“A coordenadora, a diretora, diziam que: ‘Por enquanto não tem nada para você fazer’(...). Eu falava: ‘tem sim, leia meu rol de atividades!’”.....</i>	85
5.2	NÚCLEO 3 – A resistência à discriminação estabelecida em relação aos professores readaptados como um caminho para a sua realização profissional: <i>“[...]na sala de leitura (...) lá você se sente alguém, lá você se sente realmente ‘a professora’”.....</i>	94
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE INTERNÚCLEO		99
REFERÊNCIAS.....		106
APÊNDICES.....		113
APÊNDICE A – Transcrição do encontro com o grupo.....		113
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....		137
APÊNDICE C – Questionário.....		138
ANEXO.....		139
ANEXO 1 – Escala de Vencimentos da Jornada Básica atualizada pela L.C. 1.317/2018.....		139
ANEXO 2 – Tabela do Total Geral de Readaptados na Rede Estadual de Educação de São Paulo.....		140

INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Paulo Freire

1. Constituição do objeto de estudo a partir da trajetória da autora

Sempre fui uma aluna aplicada e, apesar de um grande ímpeto em seguir meus estudos na área da educação, neguei muitas vezes as “setas” indicativas desse caminho devido às experiências familiares que traziam muita ambiguidade em relação à atuação no magistério, especialmente no que se referia aos porquês da escolha pela docência, bem como às consequências da atuação nessa profissão.

Minha escolha profissional pelo magistério surgiu em um contexto dificultador: um núcleo familiar humilde que observava em sua filha estudiosa a possibilidade de ascensão social via educação, mas que não poderia lhe apoiar em sua escolha pelo magistério devido às experiências com a profissão já vivenciadas pelos professores da família.

Apesar da grande admiração pessoal e profissional por uma dessas pessoas em particular, um paradoxo revelava-se especialmente a mim em razão da sua escolha pela docência. Eu entendia que essa escolha não havia sido mobilizada por um projeto pessoal e que, por isso, possivelmente não lhe traria realizações. O motivo por ela apresentado à época era a necessidade de atuar em uma profissão de carga-horária reduzida, que pudesse garantir tanto a alimentação quanto o tempo para o cuidado com seus quatro filhos, já que as várias crises econômicas vividas no País, nos anos 1980 e 1990, contribuíram para o abrupto declínio do salário recebido por seu marido e mesmo por seu desemprego em muitos períodos.

Nesse sentido, as condições de trabalho e de vida dessa pessoa importantíssima em minha história bloqueavam qualquer incentivo por parte de minha família em relação à minha escolha profissional, pois, mesmo quando a

nobreza¹ pela escolha da docência se fazia presente nos discursos de meus pais, a contradição trazida pela particular realidade já vivenciada por todos em relação às condições de trabalho características dessa profissão, especificamente no que se referia à sobrecarga de trabalho extraclasse, à necessidade do acúmulo de cargos, ao completar da jornada de trabalho em escolas diferentes, à violência ou indiferença nas relações professor-aluno e professor-pais, bem como à insuficiência salarial para uma subsistência digna, logo prevalecia.

Na busca pessoal pela tentativa de compreender elementos contraditórios próprios de uma sociedade que discursa e teoriza sobre a liberdade de escolha, a democracia ou a igualdade, mas que pratica, de forma velada e, ao mesmo tempo, acentua, a desigualdade, percebi que precisava focar minhas possíveis escolhas na conquista da excelência em minhas ações profissionais. Portanto, após me formar no magistério em nível de ensino médio, busquei uma universidade pública para cursar a Pedagogia, atuando, a partir desse momento, em diferentes redes de ensino, participando de inúmeros cursos livres na área da Educação, especialização e, agora, o mestrado.

Logo ao chegar à Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2000, já formada no magistério, prestei um concurso e passei a atuar como professora na creche dessa mesma instituição. No ano de 2002, solicitei minha exoneração para ter acesso ao PIBIC², já que lá buscava a construção de uma formação acadêmica sólida, e um dos requisitos para viver essa experiência era não possuir vínculo empregatício. Meu estudo pertencia à área de concentração “Avaliação da aprendizagem no ensino superior”, advindo do projeto “A teoria e a prática da metodologia da problematização com o Arco de Magueres: um processo em construção”.

Ao fim dessa experiência, apesar de estar em uma instituição pública e viver na moradia estudantil da Universidade, minha permanência no curso dependia de um vínculo empregatício, portanto, em 2003, ingressei na educação infantil da rede municipal e, em 2005, já com o diploma de Pedagogia na habilitação de Orientação

¹ Esteve (in NÓVOA, 1995, p.104), ao analisar as mudanças sociais e as mudanças ocorridas na educação após os anos 1970, indica que houve uma profunda transformação no trabalho docente, em sua imagem social e no valor que a sociedade atribui à própria educação. O autor relata: “O professor do ensino primário e (...) do ensino secundário (...) gozavam, ainda há poucos anos, de um elevado “status” social e cultural. O saber, a abnegação e a vocação desses profissionais eram amplamente apreciados”.

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Educacional, atuei como professora-coordenadora no ensino fundamental II da rede estadual na mesma cidade, cursando nesse ano a habilitação de Supervisão Educacional e, em seguida, a especialização em Metodologia da Ação Docente.

No ano de 2006, tive a oportunidade de retornar ao estado de São Paulo, após ser aprovada no concurso de professora do ensino fundamental da rede estadual, lá permanecendo por três anos. Após esse período, de volta à minha cidade natal, São José dos Campos, assumi aulas no ensino fundamental da rede particular concomitantemente à rede estadual. Em 2011, efetivei-me na rede municipal e, atualmente, acumulo meu cargo no estado com a docência na educação infantil do mesmo município.

Devido a minha busca por uma atuação profissional comprometida, desenvolvi, a partir de minhas condições objetivas e subjetivas, um percurso profissional identificado com a docência. Nesse sentido, acredito que a constituição dessa identificação atinja direta e positivamente o processo de ensino e aprendizagem que vivo enquanto professora polivalente do ciclo I do ensino fundamental, além de aguçar, em mim, a vontade de intervir em aspectos de nossa realidade que são tão adversos.

O fato de vivenciar indiretamente, desde pequena, a problemática gerada pelas condições de trabalho da categoria e de, em seguida, vivenciá-la diretamente ao trabalhar em diversos níveis e redes de ensino, bem como de ter me aproximado das questões sindicais em muitos momentos ao longo de minha atuação, possibilitou-me a percepção da multiplicidade de aspectos que constituem a carreira docente e que intervêm, negativamente, na prática pedagógica desenvolvida pelo professor junto aos seus alunos.

Como exemplos mais significativos, cito: a aceleração da formação inicial a partir da oferta de cursos em instituições de ensino superior de viés mercantil (LIBÂNEO, 2012); o estágio de “faz-de-conta” durante a graduação, experiência que muitas vezes não garante a relação necessária entre a teoria e a prática pedagógicas (PIMENTA, 2001); a formação continuada fragmentada e mesmo descontextualizada da realidade institucional (IMBERNÓN, 2009); bem como o baixíssimo reconhecimento social da profissão e, consequentemente, a baixa remuneração salarial do professor (GATTI, 2012).

Eu considero que estes, assim como muitos outros aspectos constitutivos da atividade docente, afetam o desenvolvimento de sua carreira. Desse modo, a análise dessas múltiplas determinações nos permitirá apreender as formas de enfrentamento que esse profissional poderá praticar em relação às dificuldades da profissão, permitindo-nos explicitar e explicar, mesmo que provisoriamente, significações sobre seu engajamento, compromisso, organização e resistência diante da conjuntura multifacetada e, muitas vezes, adversa que experiencia cotidianamente.

De acordo com os estudos de Esteve (in NÓVOA, 1995), há um “autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor” (p. 100). O autor afirma que várias pesquisas que indicam que o esgotamento docente tem como causa fundamental a sua falta de tempo para atender às múltiplas exigências acumuladas sobre si. Dessa forma, dissemina-se a conclusão simplista e linear de que a responsabilidade por mazelas, fracassos, lacunas e imperfeições do sistema educacional é dos professores.

Segundo o autor, diante de pressões das mais diversas fontes, ativadas pela aceleração das mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, os professores utilizam-se de variados mecanismos de defesa, na tentativa de cortar sua implicação pessoal com a docência, como: inibição, faltas, licenças-médicas, rotinização da prática, etc., estratégias que “baixam a qualidade da educação, mas que servem para aliviar a tensão a que o professor está submetido” (ESTEVE in NÓVOA, 1995, p.112).

No entanto, muitos profissionais – muitos deles colegas de trabalho – são afetados por essas contradições próprias da profissão de uma forma tão acentuada que chegam a desencadear processos de adoecimento muitas vezes irreversíveis; e, devido a condições de trabalho historicamente constituídas, são tomados pelos sentimentos de desistência, impotência, insatisfação, mal-estar ou sofrimento de várias ordens, situação que os impede de atuar profissionalmente, direcionando-os a uma categoria de funcionários à margem de sua efetiva profissão, que são os professores readaptados³.

³ Atualmente, a rede estadual de educação, possui aproximadamente 12 mil professores readaptados, como indicado no Anexo B.

O professor readaptado⁴ é aquele que não pode mais lecionar e, por isso, é afastado de sua atividade profissional pelo departamento médico da instituição à qual é vinculado. Segundo dados do principal sindicato da categoria no estado de São Paulo, a APEOESP⁵, baseada no DIEESE⁶, dos 219.052 docentes servidores da rede pública estadual no ano de 2013, 14.340 atuavam na condição de professores readaptados. Entre os docentes do ciclo I, que totalizavam 53.047 mil docentes, 3.502 atuavam na referida condição.

Acredito que analisar essa realidade sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica possibilitará a apreensão do movimento constitutivo da readaptação enquanto experiência subjetiva, constituída pelas mediações que afetam esses profissionais. Dessa forma, propomos analisar as significações dos professores readaptados do ensino fundamental I da rede estadual paulista, em relação às suas condições de trabalho como docentes.

A partir de minhas percepções, estudos e experiência ao longo desses anos de atuação na área da educação, observo e vivo, com insistente incômodo, a forte intervenção dos fatores relacionados às políticas de valorização (ou desvalorização)⁷ da profissão docente capaz de impossibilitar o professor de realizar o seu efetivo trabalho bem como de desenvolver-se na carreira.

Certamente, esse meu enfoque constitui os motivos que me levam a analisar as significações de professores adoecidos impedidos de atuar enquanto “professores”. Nesse sentido, a ideia que orienta este estudo se refere à forma precarizada como se configuram as condições de trabalho facilitadoras ou geradoras desse adoecimento. Assim, buscarei compreender qual ou quais

⁴ Readaptação é o afastamento (temporário ou definitivo) das funções inerentes ao cargo/função-atividade (de origem), por decisão médica, devidamente autorizada pelo secretário de estado da Secretaria da Saúde, através de Súmula, publicada no *Diário Oficial do Estado*. Ela pode ser sugerida pela unidade de subordinação, proposta pelo DPME ou solicitada pelo próprio interessado DRHU/SEED-SP (2005).

⁵ Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

⁶ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

⁷ Entre as políticas, cito: a eliminação de conquistas trabalhistas a cada reestruturação dos planos de carreira, revisão das regras referentes ao vínculo trabalhista dos professores não efetivos com estabelecimento de provas de mérito ou ampliação do interstício entre os contratos, ataques à previdência e à aposentadoria especial, aprovação de leis que possibilitam a ampliação do número de alunos por sala e o fechamento de classes ou turnos, redução do programa de mediação escolar, reajustes de salário quase inexistentes e irrisórios ante os índices de aumento da inflação, incompatibilidade salarial em relação ao nível de ensino exigido para a atuação no cargo, extinção de bolsas de estudo para a capacitação profissional, atrelamento de bônus salarial às notas dos alunos em avaliações externas, engessamento da prática pedagógica às exigências solicitadas pelas avaliações externas, etc.

aspectos esses professores significam como desencadeadores dos desdobramentos na atividade docente capazes de mediar a constituição de uma nova realidade profissional, a condição de professor readaptado.

A partir do delineamento do meu tema de estudo, que se refere, portanto, às condições de trabalho docente e ao professor readaptado, indico o seguinte objetivo geral: **Identificar e analisar as relações entre as significações de professores readaptados sobre sua atividade e seus processos de adoecimento.**

Nesse sentido, a elaboração de objetivos específicos delineou-se da seguinte maneira: **a)** analisar as significações do professor acerca da constituição de sua atual condição profissional, e **b)** analisar as significações do professor acerca das situações de adoecimento geradas na atividade profissional.

2. DISCUSSÃO DO TEMA A PARTIR DE ESTUDOS CORRELATOS

Iniciamos nossa pesquisa sobre os estudos correlatos à nossa temática, acessando a Biblioteca Digital da PUC-SP. Como a palavra “readaptação” não trouxe nenhum resultado, buscamos pelos termos: “condições de trabalho docente”, “trabalho docente”, “adoecimento docente” e “sócio-histórica”, o que gerou aproximadamente sete resultados afins à educação. Dentre eles, uma tese cujo recorte temático muito se aproxima do nosso, por se referir à docência no ensino fundamental de uma rede pública do estado de São Paulo. Essa tese foi defendida por Silva no ano de 2007 e intitula-se: *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*.

Silva (2007) investigou o sofrimento e o adoecimento vividos por quatro professoras em sua atividade profissional no ensino fundamental II da rede municipal de São Paulo. A pesquisadora obteve a informação sobre a coordenadoria e, posteriormente, sobre as escolas que haviam apresentado o maior número de licenças e afastamentos no período. Aplicou um questionário para os professores de uma das escolas e convidou a participar da pesquisa aqueles que atenderam a alguns critérios, entre eles, a indicação da existência de um sofrimento ou adoecimento relacionado à sua atividade ocupacional.

A autora, a partir do método materialista, histórico e dialético e da perspectiva teórica-metodológica baseada na psicologia sócio-histórica, utilizou-se de extensa bibliografia sobre os temas: trabalho, atividade docente e a relação do indivíduo com estes, fundamentando suas análises também em dados referentes à quantidade e à qualidade dos afastamentos por questões de saúde no período antecedente à sua pesquisa.

Ela revelou que as condições inadequadas e alienadoras presentes na atividade docente foram mediadoras importantes na constituição de adoecimentos ligados às emoções, bem como no agravamento de doenças preexistentes nos sujeitos da pesquisa. A autora concluiu que, devido ao fato de a atividade ocupacional dos docentes ser a principal forma de se relacionarem com a realidade, todo o sofrimento gerado por esta reverbera por todas as esferas de suas vidas.

Silva (ibid.) percebeu o distanciamento entre os significados socialmente instituídos à educação e os sentidos constituídos pelo professor em relação ao trabalho docente. Verificou, também, que tal situação propiciava um intenso sofrimento psíquico aos professores, o que, em alguns casos, gerava-lhes dores e sofrimentos físicos.

Acreditamos que, passados dez anos do estudo de Silva (ibid.), poderemos avançar na análise e interpretação a respeito das significações em relação ao trabalho docente e as condições em que ele se dá, não apenas pela contribuição trazida pela especificidade dos nossos sujeitos, que são os professores readaptados, mas também pelo movimento próprio da realidade e de seus novos elementos que devem ser considerados, assim como pelos avanços da própria psicologia sócio-histórica, nosso principal aporte teórico-metodológico.

Nossa busca por estudos correlatos continuou, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT⁸. Novamente iniciamos com o termo “readaptação”, busca que gerou muitos resultados. Porém, após refinamento a partir da associação do termo com as palavras “professor” ou “docente” e área de concentração afim da educação, obtivemos apenas dois resultados. Dada a

⁸ O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, criado em 1954, lança, em 2002, sua Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando-se das mais modernas tecnologias de arquivos abertos, integrando os sistemas de informação de teses e dissertações de ensino e pesquisa brasileiras. A biblioteca possui um acervo de mais de 126 mil teses e dissertações de mais de 90 instituições. Isso faz dela a maior biblioteca dessa natureza, no mundo, em número de registros de teses e dissertações de um só país. Disponível em: <http://www.ibict.br>. Acesso em: 12 ago. 2017.

reduzida quantidade de pesquisas sobre o professor readaptado, buscamos apoio em pesquisas que discutiam condições de trabalho e adoecimento, entendendo que a condição do readaptado é reveladora de situações de trabalho geradoras de adoecimento.

Continuamos a seleção dos estudos com o refinamento anterior somado aos termos: “condições de trabalho docente”, “atividade docente” e “adoecimento”. A variação desses termos, como, por exemplo, função docente ou atividade do magistério, possibilitou uma extensa variedade desses resultados, gerando a apresentação de 22 até 49 estudos. Após muito refinar nossa busca, a partir da delimitação do período de publicação dos trabalhos entre os anos de 2007-2017, por considerar razoável o intervalo determinado pela última década, obtivemos ainda 18 resultados.

Em seguida, iniciamos uma nova seleção a partir da leitura do título e do resumo de alguns dos trabalhos, agregando, àqueles resultados, os critérios “etapa” e “rede de ensino de origem dos sujeitos” – ensino fundamental e rede pública –, bem como verificando a existência de termos que pudessem qualificar a pesquisa no que se refere ao seu método ou à sua abordagem teórico-metodológica, como, por exemplo, “materialismo-dialético”, “histórico-crítica”, “sócio-histórica”, “significados e sentidos”.

A partir do processo de seleção e busca utilizando os critérios descritos, encontrei cinco estudos que melhor condensaram essas características e que, portanto, aproximam-se mais de nossa temática e contexto. São três dissertações: Machado (2014), Torres (2015), Martins (2016), e duas teses: Fernandes (2015) e Oliveira (2016).

Sob o título: *Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras*, a dissertação de Machado (2014), defendida na Universidade Federal de Goiás, está baseada no método materialista histórico-dialético e nos princípios da abordagem qualitativa, denominando-se um estado do conhecimento, caracterizando-se, portanto, como bibliográfica.

Machado (2014) delineou, como objetivo geral, a compreensão e a sistematização das contribuições das produções acadêmicas brasileiras sobre mal-estar e bem-estar docentes, a partir da seleção e análise de dez dissertações sobre a temática referentes ao período de 2007 a 2011. A autora buscou compreender a

definição desses conceitos e verificou a existência da relação deles com o processo de profissionalização dos professores de ensino fundamental.

Concordamos com Machado (ibid.), que afirma que a intensificação do processo de precarização do trabalho docente é consequência de reformas e políticas educacionais implantadas a partir da década de 1990, geradoras de um mal-estar docente cuja responsabilização recai sobre o próprio professor, já que visavam adequar o sistema escolar a um modelo empresarial com a adoção de medidas de eficiência, produtividade e controle de qualidade sob a égide da “meritocracia”.

A autora verificou que essa culpabilização é corroborada em algumas pesquisas analisadas, encontrando evidências de produções acadêmicas desarticuladas de condicionantes políticos, epistemológicos e metodológicos. Ela entende que a compreensão dos conceitos relacionados à profissionalização docente exige uma visão contextual, histórica e epistemológica, capaz de esclarecer como as políticas educacionais caracterizam-se como catalisadoras da intensificação e da alienação desse trabalho.

Nessa perspectiva, sua conclusão reconhece o bem-estar como fortalecimento do coletivo de professores na defesa dos seus direitos, a fim de encorajar a luta na contramão das “políticas que (des)profissionalizam e (de)formam o professor” (ibid., p. 120). Compartilhamos dessa conclusão que, certamente, estará incorporada em nosso estudo, devido a nossa crença de que a defesa do bem-estar profissional esteja diretamente relacionada à conquista de condições de trabalho favoráveis.

Torres (2015) e Martins (2016), ambas da Universidade Federal de Uberlândia, analisam a intensificação⁹ do trabalho docente e a geração de adoecimento dos professores da rede pública da mesma cidade mineira. Torres (2015), com sua dissertação defendida no programa de pós-graduação em História, intitulada *Trabalho docente e políticas educacionais: um estudo sobre o controle do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais em Uberlândia – a*

⁹ Em relação à intensificação do trabalho ou à intensificação da precarização do trabalho docente, Soares e Martins (apud FACCI e URT, 2017, p. 60) referem-se “dentre elas, a superpopulação de alunos por sala de aula, as necessidades de ampliação da jornada de trabalho, para compensar a baixa remuneração causada pelas perdas salariais e a intensificação do trabalho decorrente das exigências burocráticas, que o levam ao preenchimento de inúmeros documentos”.

partir de 2003, visou entender o que favorece o adoecimento docente na rede municipal no período compreendido entre 2000 a 2014.

Já Martins (2015), do programa de pós-graduação em Educação, com sua dissertação intitulada *O ser professor na rede municipal de Uberlândia: histórias atravessadas pela readaptação funcional – 2000 a 2014*, buscou compreender os impactos das políticas educacionais estaduais implementadas a partir de 2003, que, por estarem pautadas na racionalidade gerencial, utilizam-se, enquanto seu maior instrumento de gerenciamento e controle, a Avaliação de Desempenho Individual.

Martins estruturou sua pesquisa em três momentos: revisão bibliográfica acerca da temática educação e trabalho no contexto de produção capitalista neoliberal; análise de documentos e das entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco docentes efetivos do ensino fundamental e com dois gestores do sindicato; e, por último, análise, apresentação e interpretação geral dos dados à luz do aprofundamento teórico realizado.

A autora conclui que os professores gostam do trabalho que realizam, porém, o fato de ter que lecionar em mais de uma escola, a escassez de tempo para o preparo das aulas, a falta de condições para executar suas atividades com qualidade, a sobrecarga de trabalho e a falta de incentivos salariais geram uma grande desmotivação para a docência e, como consequência, o adoecimento de muitos profissionais que permanecem na profissão.

A análise possibilitada pela bibliografia e pelos dados obtidos nas entrevistas enfatiza que a Síndrome do Pânico e a Síndrome de Burnout são as doenças que mais têm afetado a vida dos docentes atualmente. Nesse sentido, acreditamos que esse estudo dialoga com o nosso, especialmente, no que diz respeito à correlação entre os múltiplos condicionantes da precarização do trabalho docente com os fatores desencadeadores do seu adoecimento.

A partir de sua pesquisa, Torres (2015) apresenta a hipótese de que a intensificação do trabalho docente esteja acelerando o adoecimento da categoria e afirma que a readaptação é tratada pela administração pública enquanto um problema individual, e não de cunho social. A autora entrevistou oito professores readaptados a partir do procedimento de coleta denominado história oral, a fim de

compreender o afastamento da docência pelo adoecimento, importante aspecto convergente com o nosso estudo.

A análise das entrevistas, a fim de investigar as constituições históricas do processo de readaptação dessas professoras; o estudo da normatização para essa categoria; e a investigação dos programas de prevenção para o servidor-professor são os objetivos específicos de seu trabalho. Torres (ibid.) conclui fazendo apontamentos sobre a necessidade e a efetividade dos programas de prevenção às doenças ocupacionais e considera que seu estudo gerou mais um importante olhar para a questão do adoecimento docente, constituindo-se como um alerta para que o tema faça parte da pauta de políticas públicas de forma permanente. Percebo, aqui, alguns elementos que enriquecerão minhas reflexões sobre as questões que motivam a nossa pesquisa, principalmente no que tange aos condicionantes da readaptação e de sua normatização.

A tese de Fernandes (2015), intitulada: *O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética*, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, utiliza-se de um referencial teórico baseado na psicologia histórico-cultural e na perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos para abordar a temática adoecimento docente. Para tanto, utilizou-se de três instrumentos: uma palestra interativa sobre aspectos relacionados à saúde do professor, entrevistas individuais e o processo grupal propriamente dito.

A autora buscou compreender como o processo grupal pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação na relação com o trabalho docente. Para tanto, propôs reflexões coletivas sobre a positividade e negatividade do trabalho docente, com vistas a provocar a expressão de elementos reveladores de contradições e conquistar avanços nas consciências pedagógicas dos participantes. Faz parte das conclusões da autora a comprovação de que o processo grupal permite a reflexão sobre a fragmentação e a alienação do trabalho, impeditivos da plena objetivação por parte dos professores como trabalhadores intelectuais.

A partir das condições objetivas e subjetivas do grupo em questão, e também devido à influência do curto tempo disponível, a autora reconheceu que a atividade produzida pelo grupo não se ampliou para um nível institucional ou externo à

unidade escolar. Porém, reafirma que a discussão sobre as condições e a organização material do trabalho docente precisa estar em pauta nos ATPCs¹⁰ e na “formação (des)continuada docente, presentes diuturnamente nas escolas públicas do Brasil” (ibid., p. 209).

A autora afirma que a abordagem da temática saúde mental e trabalho pedagógico precisa ultrapassar as discussões abstratas sobre as supostas necessidades dos professores e das escolas, partindo da insistente correlação entre as condições materiais de trabalho do professor e seu adoecimento. Fernandes conclui também que a crítica e a superação do trabalho alienado do professor passam pela crítica e pela necessidade de superação do trabalho extenuante e alienado em todas as esferas sociais.

Logo, explicitamos aqui importantes contribuições ao desenvolvimento de nossa problemática e possíveis indicações conclusivas para o nosso trabalho.

Sob o título *Professor, você trabalha ou só dá aula?: O fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP*, a tese de Oliveira (2016), defendida no programa de pós-graduação em História na Universidade Federal da Grande Dourados objetivou compreender o processo de precarização do trabalho docente nos últimos 20 anos na Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

A partir de entrevista com 128 professores da rede estadual, a fim de analisar o distanciamento da prática docente em relação à própria ideia de trabalho, a autora concluiu que a docência está impregnada de idealizações de cunho missionário, vocacional e romântico, causando o distanciamento da docência com o trabalho e agravando a precarização, uma vez que aumenta a distância entre docência e realidade, gerando mais frustração e sofrimento aos sujeitos.

Oliveira (ibid.) verifica que há uma precarização agressiva em curso, aspecto importante a ser analisado em nossa pesquisa. Segundo a autora, tal precarização é constituída a partir do empobrecimento, da intensificação do trabalho, da instabilidade, da competição, da doença e da apatia, contexto agravado por três principais determinantes: o adoecimento, gerado por estafa e esgotamento; a violência, que torna o docente refém no ambiente escolar; e a crise da mobilização e resistência da categoria. Ela contempla inquietações semelhantes às minhas, no

¹⁰ Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

entanto, pretendo aprofundar suas análises a partir das características do referencial teórico-metodológico que indicamos em nossa pesquisa.

Concomitantemente à seleção dos estudos correlatos ao nosso, iniciamos a busca por dados referentes à readaptação docente, acessando o site do principal sindicato da categoria no estado, a Apeoesp. Além de publicações organizativas da luta da categoria, dossiês e cadernos de estudos sobre as várias problemáticas vividas pelos professores da rede, dados do Dieese, *link* para acesso às atualizações funcionais a partir do conteúdo do *Diário Oficial*, entre outros serviços, o site disponibiliza a seção “Teses e Dissertações”. Essa seção divulga as pesquisas publicadas por professores vinculados à rede ou por pesquisadores que fazem referência a esse campo de atuação. Lá encontramos, além da referência à pesquisa de Silva (2007), duas importantes fontes de dados sobre a temática em questão, pesquisas estas amplamente publicizadas no meio docente pelas mídias¹¹ direcionadas à categoria.

Uma delas, defendida na Universidade Brás Cubas, na cidade de Mogi das Cruzes-SP, pela professora readaptada Pezzuol (2008), intitulada: *Identidade e trabalho docente: a situação do professor readaptado em escolas públicas do Estado de São Paulo*, e a outra defendida na Universidade Metodista de São Paulo pela psicóloga, ex-professora de educação básica, Antunes (2014), sob o título *Readaptação docente: trajetória e identidade*.

A partir das hipóteses de que o professor readaptado possui um rótulo cultural de acomodado e de que não há uma proposta efetiva para reintegração ou reabilitação desse professor, inclusive por seu impedimento em participar de ações referentes à formação continuada junto ao grupo de professores, Pezzuol (ibid.) analisa o processo de readaptação.

Do ponto de vista quantitativo, seu objetivo foi conhecer o perfil do profissional que passou por esse processo, qual foi sua causa-doença desencadeadora, bem como quais as atividades que esse professor foi chamado a assumir em sua nova condição. Do ponto de vista qualitativo, a metodologia de História de Vida Temática possibilitou que a autora revelasse aspectos da

¹¹ Como, por exemplo, em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/fala-educador-fala-educadora>; <http://www.todospelaeducacao.org.br>; <http://www.apoesp.org.br/teses-e-dissertacoes>; e www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2305201001.htm.

identidade docente no processo da readaptação. Os dados e as informações foram coletados por meio dos questionários aplicados a 254 professores readaptados, pertencentes à diretoria de ensino da Região de Mogi das Cruzes, São Paulo, bem como a partir do depoimento de duas professoras desse universo de colaboradores.

A autora aborda o conceito de homem, do desenvolvimento da sociedade, da cultura e da identidade profissional a partir de um referencial teórico-conceitual denominado *crítico*, utilizando-se, predominantemente, de representantes da Teoria Crítica – Escola de Frankfurt. A partir de seu estudo, Pezzuol (2008) concluiu que o processo de readaptação, como tem sido realizado, não promove uma efetiva readaptação, mas desencadeia novos fatores de sofrimento, indutores dos sentimentos de angústia e exclusão.

Nesse sentido, a pesquisa encerra-se com recomendações para a superação do problema, tais como: a revisão legal sobre a situação de readaptação; maior integração na proposição de ações entre as secretarias que abordam a readaptação do professor, a partir da criação de programas de prevenção; a urgência de um estudo mais aprofundado sobre a realidade que os professores readaptados vivenciam nas escolas; a criação de uma proposta de reabilitação (para auxiliar o retorno do professor para sala de aula), sempre que possível, para a integração pedagógica do professor que precisa continuar readaptado; e a criação de um rol de atribuições voltado para o apoio à prática pedagógica.

Os elementos trazidos pela conclusão de Pezzuol (ibid.) são bastante vastos, pertinentes e respondem aos propósitos do seu estudo. No entanto, entendo que terei a tarefa de ampliar suas considerações, a partir da reflexão e análise à luz do aporte teórico-metodológico determinado em nossa pesquisa, a fim de contribuir para a compreensão e o descortinamento das raízes dessa problemática tão vigente na educação brasileira nas últimas décadas.

Antunes (2014), a partir de um panorama das atuais condições de trabalho e de saúde do professor, decorrentes da precarização das relações de trabalho na área educacional e de dados que demonstram o aumento no número de readaptações no período estudado, delineia seu objetivo geral, que é compreender e explicitar se há afastamentos docentes, com doenças de origem psíquicas, que guardem motivos sociais.

Para o desenvolvimento de suas análises, seu referencial teórico baseou-se em autores que estudam a identidade docente, condições de trabalho nas redes públicas e a relação dos conflitos sociais presentes de forma mediada no interior da escola. A autora utilizou-se de informações a partir de entrevistas individuais semiestruturadas e questionários de perfil com oito professores efetivos do ensino fundamental II da rede estadual de São Bernardo do Campo, São Paulo, readaptados por doenças psicológicas.

A autora atualizou os dados da rede e constatou que, em um período de 2 anos (2011-2013), o número de professores readaptados elevou-se em 24,9%, além disso, explicitou que a terceira maior causa das readaptações, após as doenças nas cordas vocais e na coluna cervical, são as de motivo psicológico. Uma das conclusões de Antunes (ibid.) refere-se ao fato de que o adoecimento docente não é um problema individual, ele possui forte ligação com as instituições escolares no contexto capitalista que oferecem condições sub-humanas de trabalho, ou seja, não é apenas uma questão de formação ou de escolha profissional idealizada, a escola vem apresentando sinais claros de falência no que diz respeito aos seus objetivos fundamentais em relação aos conhecimentos.

Ambos os estudos apontam a relação entre o adoecimento e o contexto de intensificação do trabalho docente imposto pelo modo de produção dominante. Um atualiza o outro no que se refere aos dados de uma de suas consequências geradas no interior da escola, que é a readaptação, dados e conclusões que certamente serão utilizados e, em alguma medida, complementados, pelo estudo proposto por mim.

Nesse sentido, reconhecemos que a colaboração dos estudos correlatos investigados já está sendo de extrema valia ao desenvolvimento de nossa temática e certamente me auxiliará no avanço de significativas contribuições à área da Educação, especialmente no que se refere à melhor compreensão do fenômeno – condições de trabalho e adoecimento –, às políticas de formação e à valorização do magistério.

2.1 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM PAUTA: UMA BREVE ABORDAGEM

Considerando a contribuição apresentada pelos estudos correlatos, trazemos aqui uma breve discussão a respeito da temática “Condições de trabalho docente e precarização”, pois entendemos que a precarização se mostra como um elemento mediador fundamental para o comprometimento do desenvolvimento profissional do professor, implicando diretamente seu processo de adoecimento.

Sabemos que, em sua origem, “a escola moderna está associada ao desenvolvimento da burguesia e às concepções de homem e de mundo que lhe são próprias” (PENNA, 2011, p. 37). Desse modo, devido ao fato de a educação institucionalizada estar atrelada ao projeto político dominante, ela nunca será efetivamente uma prioridade nos planos governamentais de uma sociedade de classes.

A constituição histórica da função docente integra esse contexto, que afeta a posição ocupada por esse profissional nas relações sociais, ou seja, na forma como ele se vê e é visto na sociedade. Assim, concordamos com Penna (2011, p. 45) quando afirma que, devido ao fato de o professor “exercer trabalho intelectual em oposição ao trabalho manual, sente-se diferenciado e ao mesmo tempo injustiçado, uma vez que se considera desvalorizado e mal remunerado, não possuindo o devido prestígio social”.

Antunes (2004) explica que, a partir do advento do capitalismo, houve uma transformação essencial no trabalho humano, pois, de uma atividade vital, central no processo de sociabilidade, de emancipação e da história humana,

[...] a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito-chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar outras mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não em primeira necessidade de realização humana. (Ibid., p. 8-9)

Com a reestruturação desse modo de produção, a desrealização e o estranhamento do ser humano em relação ao que deveria ser sua fonte de humanidade se potencializam, assim, o debate sobre a precarização do trabalho chega ao campo educacional, especialmente, após as ostensivas reformas da década de 1990. De acordo com Oliveira (2018, p. 1129-1130), esses estudos sobre precarização, desvalorização da força de trabalho, desprofissionalização ou proletarianização do magistério indicam que o papel compensatório de contenção da pobreza repassado à escola transformou, substantivamente, a organização e a

gestão da educação pública, alterando a regulação do sistema educacional a partir dos conceitos de produtividade, eficácia, flexibilidade, excelência e eficiência. Porém, Oliveira (2018) afirma que

A compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, a começar por aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente, ainda está por ser melhor explorada. (p.1130)

A partir da justificativa da democratização da escolarização bem como da autonomia docente e discente nos processos pedagógicos, o professor vem sendo ludibriado e, sob a imposição desses e de outros valores reinterpretados, sente-se obrigado a responder às exigências desse novo contexto, cuja consequência proeminente é a sua maior responsabilização e, portanto, culpabilização. Assim, essas exigências são anunciadas como inovações indispensáveis ao trabalhador, e a reestruturação do trabalho pedagógico encaminha-se, “dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (ibid., p.1140).

Dessa forma, ao exercer sua profissão, o professor constata que ensinar e aprender muitas vezes não são o que mais importa na escola, percebe-se inseguro ao atuar, realizando funções que não correspondem às especificidades de sua formação, e se sentindo sempre desqualificado. A necessidade de, diariamente, dominar novos saberes, desempenhar a função de outros agentes públicos, responsabilizar-se pelo sucesso ou insucesso dos projetos e programas implantados, desconhecer-se por não ser o responsável pela concepção e organização do seu trabalho são alguns pontos citados no artigo de Oliveira (ibid.) como exigências que contribuem para um sentimento de insegurança e desamparo docente do ponto de vista objetivo e subjetivo. Dessa forma, a autora destaca que

[...] assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (Ibid., p. 1140)

O estudo de Oliveira (2018), corrobora o estudo de Marin e Sampaio (2004), que afirma que as abordagens sobre a precarização do trabalho docente precisam considerar os vários elementos que a constituem, destacando a “carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério” (p. 1212), além de sua expressão no currículo escolar¹².

As autoras abordam também a estreita relação existente entre a pauperização profissional e o empobrecimento da vida pessoal do trabalhador da educação, especialmente, no que se refere ao seu acesso aos bens culturais, prejuízos que atingem o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação dos estudantes. Marin e Sampaio (ibid.) alertam para as consequências da nova organização das relações capitalistas sobre os serviços públicos como a escola, caracterizando-as como um quadro implacável de deterioração. Nesse sentido, as autoras concluem que

É evidente o serviço à ordem vigente de estudos que reduzam os problemas a questões de gestão e de ineficiência da escola, ou a impropriedades e irrelevância do currículo, já que a relação de desvalorização e relativização total do conhecimento se articula ao desmonte da escola pública e acompanha o movimento de desvalorização das pessoas que usam a escola e fazem dela seu posto de trabalho. (Ibid., p.1223)

Segundo Gatti (2012), a precarização das condições de trabalho dos professores em discussão relaciona-se ao atrito dos conceitos de “reconhecimento social” e “senso de injustiça”. Ela indica que “O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo” (p. 91). Pesam sobre a desvalorização do magistério inúmeros fatores associados às novas exigências¹³

¹² Utilizamos o conceito de currículo escolar como elucidado por Marin e Sampaio (2004, p. 1226): “A precarização do trabalho escolar faz-se presente no currículo, cuja problemática diz respeito não só aos conteúdos básicos da escolarização. Nas expressões do currículo escolar explicita-se como se pensa e se avalia a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, o que ainda vale a pena na escola”.

¹³ Vários analistas do trabalho docente apontam para a complexidade atual do papel do educador escolar que implica não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, como também a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens, e a compreensão e capacidade de lidar com diferenças [...]. Isso, em um ambiente de escola e sala de aula, perpassado por questões sociais, por políticas educacionais de governos, pelas informações midiáticas e, também, por processos relacionais-afetivos, pela vivência de situações as mais variadas, pelas necessidades comunitárias e pessoais [...]. As modalidades de contrato de trabalho, a distribuição diária de seu exercício profissional, um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo, fazem com que esta profissão porte uma tensão maior do que

impostas à função, mas um deles é enfatizado pela autora, a responsabilização do docente pela qualidade do ensino, fator validado pelos estudos de Oliveira (2018). Sobre a necessidade da discussão das políticas educacionais assentadas nessa visão, ela afirma que

Não só processos de formação inicial ou continuada têm tomado esse pressuposto como base, descurando da ideia de coletivo e o compartilhamento de saberes e responsabilidades, como também os processos de avaliação docente, as políticas de abono salarial e prêmios, e até de carreira docente. A discussão sobre essas políticas, em contexto específico, precisa ser posta [...]. (GATTI, 2012, p. 93)

Acreditamos que esse breve cenário apresentado sobre o desmonte das condições de trabalho docente e, sobretudo, da educação, estes vivenciados cotidianamente pelo magistério, bem como pela comunidade escolar, evidencie a contribuição de nosso estudo acerca das significações dos professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e possa subsidiar a tomada de consciência sobre aspectos da realidade dessa atividade.

qualquer outra. Por isso, não é sem razão que se tem apontado a tendência à intensificação de sua jornada de trabalho, como também a sua extensão [...], problemas de adoecimento frequente desses profissionais. É preciso também agregar à discussão a importância dessa categoria de profissionais para a formação dos cidadãos, tanto no que diz respeito a seus aspectos político-sociais, de cultura e civilidade, como em seus aspectos produtivos. Sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais (GATTI, 2012, pp. 93-94).

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O mirante não faz senão definir uma possibilidade objetiva de visibilidade.

Michael Löwy

Com o intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa, construímos este primeiro capítulo. Para tanto, explicaremos as premissas da perspectiva sócio-histórica, bem como seus fundamentos, a partir da abordagem do materialismo histórico e dialético e suas categorias. Acreditamos que tão-somente a articulação desses elementos ao longo do processo de produção e a análise das informações constituirão a possibilidade de apreensão do movimento da realidade para além da aparência.

1.1 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

A perspectiva sócio-histórica fundamenta-se em uma concepção de conhecimento enraizada na premissa de que o homem e todos os processos que a ele se referem precisam ser compreendidos, considerando-se a dialética relação existente com a realidade objetiva. Tal perspectiva se fundamenta no marxismo e em seu posicionamento filosófico e epistemológico: o materialismo histórico e dialético.

Essa concepção pressupõe que o “ser de todas as coisas inclui, necessariamente, o não ser” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 32), ou seja, o homem constitui-se a partir de um movimento contraditório constante, de uma transformação permanente que possibilita o seu vir a ser, a constituição provisória de sua subjetividade. Nesse sentido, na perspectiva sócio-histórica o homem é um sujeito singular, ativo, que se transforma através da transformação da natureza, a partir de sua ação sobre o objeto. Ele é, portanto, um ser social porque

[...] a realização do trabalho é necessariamente social e nesse processo é que ele se torna indivíduo; e histórico, pois nada que pertence ao homem, desde suas produções até seus atributos, características, o físico e o simbólico, nada pode ser considerado à parte da ação social, entendida como *práxis*. (Ibid., grifo dos autores)

O método que fundamenta a perspectiva defendida aqui se caracteriza a partir dos seguintes princípios: a) tudo se relaciona, ou seja, busca-se a compreensão de um objeto considerando sua totalidade; b) tudo se transforma, a vida humana é um processo que se constitui um vir a ser; c) a mudança gerada pela transformação é qualitativa, não superamos etapas, mas conquistamos saltos de desenvolvimento; e d) no movimento, coexistem forças opostas, pois a contradição pressupõe unidade e oposição ao mesmo tempo (BOCK, 1999, p. 18-19).

Nesse sentido, quando pensamos na realidade concreta vivida pelos homens contemporâneos, precisamos partir de uma realidade histórica que se concretiza a partir da mediação de representações do modo de produção dominante, no caso, o modo de produção capitalista, alicerçado no liberalismo. Essa realidade, essencialmente contraditória, traz consigo a afirmação e a negação do sujeito, por impossibilitá-lo de se constituir plenamente ao proclamar a igualdade, a liberdade e a propriedade de seu destino, e por produzir a desigualdade, já que o trabalhador que produz não tem acesso à sua produção, é alheio ao produto do seu trabalho e “só terá como critério de ser no mundo o que será possível consumir a partir do seu salário” (FURTADO; GONÇALVES in AGUIAR; BOCK, 2016, p. 31). Contudo,

[...] as contradições históricas aparecem também na formulação de ideias, como indica a perspectiva materialista dialética. [...]. Isso também é uma experiência concreta que surge no âmbito da sociedade de classes no capitalismo, por meio da expressão de interesses contrários aos da burguesia. As contradições entre capital e trabalho que se evidenciam no anúncio da necessidade do fim do capitalismo, já em meados do século XIX, momento das primeiras crises desse modo de produção, criam as condições para o questionamento das ideias dominantes e o estabelecimento de novas concepções. (Ibid., p. 31)

Especificamente no campo da psicologia da educação, “a noção liberal de sujeito, como individual e natural, é questionada e contraposta à ideia de sujeito social e histórico” (ibid.). Dessa forma, a perspectiva sócio-histórica estrutura-se e auxilia-nos a compreender os mais diversos fenômenos do processo educacional, contribuindo para a produção de um conhecimento que se constitui a partir da apreensão das mediações desse processo, na busca por análises que superem explicações ideologizadas, aparentes e dicotômicas. Portanto,

Ao pesquisador, que se fundamenta no materialismo histórico dialético e na psicologia sócio-histórica, cabe analisar a realidade em movimento, centrar-se na processualidade do fenômeno em estudo e nas múltiplas mediações que o constitui. O caminho teórico-metodológico percorrido pelo pesquisador viabiliza a apreensão da dialética parte e todo. E, bem por isso, o pesquisador pode superar as armadilhas das análises isolacionistas e a-históricas dos elementos que compõem o objeto, processo ou situações em estudo, analisando-os, então, sob consideração da história, da cultura e da sociedade, nas quais se constituem e são constantemente transformados. (AGUIAR; BOCK, 2016, p. 55)

Em acordo com o método assumido nesta pesquisa, acreditamos que tudo o que a aparência de um fenômeno nos mostra é uma descrição imediata do que lhe é externo. Nesse sentido, devemos buscar meios científicos de analisar a realidade, a fim de revelar sua essência, dado que “Se todos os objetos fossem fenotípica e genotipicamente equivalentes [...], então, a experiência do dia a dia seria plenamente suficiente para substituir a análise científica” (VIGOTSKI, 2010, p. 66).

Baseado em Engels e no materialismo histórico e dialético, Vigotski (ibid., p. 62) afirma a centralidade da premissa de que o homem age sobre a natureza e cria novas condições de existência a partir dessas intervenções. Assim, ao mesmo tempo que a transforma, ele é constituído por ela, qualitativamente. Nesse sentido, ao assumirmos essa proposição, significa que aceitamos o desafio de ultrapassar a análise quantitativa dos processos humanos, outro importante fundamento de nossa abordagem de pesquisa.

As contribuições de Vigotski (ibid.) em relação a um método de análise da subjetividade (mesmo considerando que o autor não utilizou explicitamente essa categoria) orientarão a nossa busca pela apreensão das significações dos professores readaptados sobre seus processos de adoecimento. Para tanto, há três princípios que constituem a abordagem que nos apropriamos nesta pesquisa, o primeiro deles trata da opção pela *análise de processos e não objetos*, que significa que compreendemos a centralidade do movimento, da transformação e do devir na compreensão da constituição da subjetividade, dado que “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*” (ibid., p. 68, grifos do autor). Dessa forma, precisamos estudar a constituição humana enquanto um processo vivo, considerando o fluxo dinâmico de seu desenvolvimento.

O segundo princípio faz-se optar pela *explicação versus a descrição*, exigindo que busquemos evidenciar a gênese do problema, ou seja, a construção

de análises que busquem a essência do fenômeno e suas relações dialéticas constitutivas. Já, a partir do terceiro princípio, o autor esclarece que as *formas fossilizadas de comportamento* têm origens remotas e, portanto, já perderam sua aparência original. Dessa forma, precisamos estudá-las em seu processo de mudança, a fim de compreender sua origem, ou seja, “a reação complexa tem de ser estudada como um processo vivo, e não como um objeto. Se encontrarmos a reação na forma automatizada, temos de fazê-la voltar à sua forma original” (VIGOTSKI, 2010, p. 75).

Nesse sentido, a fim de superarmos explicações imediatas em direção à compreensão da gênese, do movimento e das determinações dos processos que constituem o ser humano, acreditamos que seja imprescindível nos orientarmos tanto pelas categorias metodológicas fundamentais do materialismo histórico e dialético, no caso: historicidade, contradição, atividade e mediação, como pelas categorias teóricas mais específicas da perspectiva sócio-histórica, a saber: subjetividade, significados e sentidos, pensamento e linguagem e ideologia.

1.2 CATEGORIAS DO MÉTODO: GUIAS NA REVELAÇÃO DA REALIDADE EM QUESTÃO

As categorias, enquanto abstrações teóricas do que existe no mundo material, ou seja, enquanto “formas e determinações da existência” (LUKÁCS, 1999, p. 145) nos auxiliam no revelar da realidade concreta que, se apresentando, poderá ser explicada e desnaturalizada. Cury (1986, p. 21) as define da seguinte maneira: “são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. Assim, elas alcançam uma real consistência quando são produzidas a partir de um contexto social, político e econômico determinado historicamente, “pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. Pelo contrário, *síntese de múltiplas determinações*”.

Por se tratar de construções no plano das ideias, as categorias explicam e representam aspectos da realidade concreta, constituindo-se a partir de seu inerente movimento. O fato empírico, portanto, não pode ser considerado o fim do

nosso processo de conhecer, explicitar ou explicar dada realidade, precisamos ultrapassar as características que nos estão aparentes e, portanto, “ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico (AGUIAR in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.118).

Podemos afirmar que tudo o que acontece na realidade em que estamos inseridos é composto pela matéria, é histórico e dialético. Dessa forma, acreditamos que a matéria¹⁴, enquanto “base da constituição do real” (KAHHALE; ROSA in BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 27), constitui-se por objetivações humanas, ou seja, que tudo o que existe e preexiste ao humano, tudo o que o afeta, é a dialética constitutiva de todos esses fenômenos e corresponde à totalidade da dialética geral das coisas. A riqueza de contradições de todo esse processo de constituição do real explicita a presença da categoria contradição, esta que pode ser definida como

[...] o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é elemento-chave das sociedades. (CURY, 1986, p. 27)

Para as ideologias conservadoras dominantes, a contradição é considerada intolerável, por isso é escamoteada ou ignorada, já que o movimento entre forças contrárias, próprias do real, exige a superação do estabelecido para algo enriquecido, “em nova unidade de nível superior”, como explica Cury (ibid., p. 30).

O autor esclarece que no todo subjetivo-objetivo da realidade, cada coisa que existe exige que o seu contrário exista, e que nessa relação “o movimento e o devir” constituem a dinâmica da contradição, logo, “todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (ibid., p. 31).

Nesse sentido, partindo da categoria **contradição**, o pensamento dialético tem a possibilidade de superar a dicotomia entre os elementos contrários da

¹⁴ “A matéria é uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva, que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas” (LENIN, 1982 apud KAHHALE; ROSA in BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 27).

realidade, criam-se as condições de explicitar e apreender o movimento de constituição existente entre objetividade e subjetividade, negando a existência de cada um dos elementos isoladamente. Objetividade e subjetividade são entendidas como opostos, ao mesmo tempo que compõem uma unidade, esta em constante movimento e, portanto, transformação, “E o sujeito, que atua sobre o objeto, é tomado na historicidade resultante de sua ação de transformação do objeto, ação que ocorre, necessariamente, em sociedade” (GONÇALVES in BOCK, GONÇALVES; FURTADO, 2015, p. 56)

Podemos verificar o quão imbricada, aos elementos evidenciados pela categoria contradição, está a categoria historicidade, dado que no materialismo histórico e dialético o homem se constitui enquanto indivíduo porque se relaciona em um determinado tempo, ou seja, ele se constitui na realidade contraditória de forma ativa, social e historicamente. Dessa forma,

Ao invés de negar e neutralizar social e epistemologicamente o sujeito, procura-se resgatá-lo efetivamente como tal, na sua condição social, histórica e, fundamentalmente, na sua condição de sujeito ativo, construtor da realidade que constrói. Historicidade é categoria que permite não escapar a essa concepção de homem. (KAHHALE; ROSA in BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 48)

O materialismo histórico e dialético forja uma concepção alternativa à visão liberal de sociedade e, conseqüentemente, de homem, já que possui o fundamento de que nada existe além da matéria e que nenhum fenômeno tem força motriz própria, dado que as possibilidades humanas se materializam na relação dos homens com o mundo material e social. Logo, apesar de a materialidade da vida ter seu início a partir de um organismo biológico, esse ser humano “só se torna humano por meio da produção da própria existência, no âmbito das relações sociais historicamente constituídas, incluindo a produção de bens materiais e imateriais, físicos e simbólicos” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 32)

Nesse sentido, a historicidade, imbricada ao processo de humanização, ou seja, de sociabilidade, constitui o sujeito e, portanto, a realidade que ele constrói e da qual se apropria. De acordo com Kahhale e Rosa (in BOCK; GONÇALVES, 2009), ao historicizarmos as relações humanas, a possibilidade de analisarmos as condições objetivas que constituem tais relações passa a existir. Caminhamos, portanto, na direção de reconhecer o sujeito em sua singularidade, já que ao

mesmo tempo ele é compreendido a partir de determinadas condições e relações constituídas sócio-historicamente,

Ou seja, os atos e os acontecimentos sociais e pessoais são produtos da ação dos homens entre si no mundo; são simbolizados e possuem intenções e significados construídos nesse processo de existência. [...] Portanto, reconhecer essa distinção na produção do saber sobre o homem, o que implica tomar a historicidade como categoria analítica na compreensão do humano, é fundamental. (KAHHALE; ROSA in BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 35)

Assim, utilizamos a categoria **historicidade**, especialmente, na contraposição à naturalização das determinações sociais, dado que “A naturalização dos fenômenos sociais e humanos é uma das marcas mais fortes do pensamento positivista. [...] se contrapõe à ideia do materialismo histórico e não pode ser compreendido senão em sua historicidade” (BOCK, 1999, p. 12). Essa categoria, portanto, possibilita-nos abarcar a complexidade dos fenômenos, expressa no movimento de subjetivação e objetivação humana na constituição da realidade.

A produção da própria existência pressupõe ação por parte do sujeito. Nesse sentido, utilizaremos de forma evidenciada em nosso estudo uma categoria da Psicologia sócio-histórica totalmente imbricada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, a categoria **atividade**. A centralidade da ação humana, mediada pelo trabalho, é o elemento central de nossa problemática neste estudo. Assim, essa categoria nos auxiliará essencialmente por estar “relacionada ao próprio processo de constituição do homem e é nela e através dela que o homem transforma a natureza” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265).

A produção e a transformação da existência humana, suas funções psicológicas, como toda produção cultural e social, ocorrem quando o homem realiza sua atividade sobre a natureza por meio de instrumentos. Assim, “O homem, ao construir seus registros (psicológicos), o faz na relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade” (AGUIAR in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p. 119), desenvolvendo seu mundo psicológico mediatizado pelo mundo sociocultural. Então,

É através da atividade externa, portanto, que se criam as possibilidades de construção da atividade interna. Assim, é importante frisar que a atividade de cada indivíduo é determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, entendido aqui como a transformação da

natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade. Nesse processo, o homem estabelece relações com a natureza e com outros homens, determinando-se mutuamente. (AGUIAR in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.121)

A constituição humana está relacionada à transformação da natureza para o atendimento das necessidades dos sujeitos, esse processo gera registros internos dessa atividade e, assim que elas são registradas internamente, ele constitui sua subjetividade. Portanto, “Atividade e Subjetividade são dimensões categoriais que guardam entre si uma articulação dialética. Para Leontiev (1978), a atividade é uma unidade de vida, molecular – indivisível –, não uma unidade aditiva do sujeito material” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265). A partir das considerações de Leontiev, Aguiar e Machado (ibid.) afirmam também que a atividade humana ocorre a partir de motivos, que podem ser materiais, ideais, reais ou imaginários, e, seja qual for, são eles que suprem a necessidade específica da ação humana.

Até aqui, portanto, reiteramos a defesa da perspectiva materialista histórica e dialética de homem que, enquanto ser histórico e social, age determinado pela realidade e age determinando-a. Assim, não existe a possibilidade de este homem concreto de que falamos se realizar individualmente e, sim, apenas “através da ação coletiva” (GONÇALVES in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p. 62-63). Nesse sentido, uma outra categoria evidencia-se em nosso estudo, a categoria **mediação**.

Segundo Saviani (2015), a mediação “é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe, com a ‘totalidade’ e a ‘contradição’, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento” (p.16). A ação do ser natural homem ocorre sobre a natureza com o objetivo de sua transformação, ou seja, negando a natureza, o homem afirma-se, em um processo dialético de constituição mediada, dado que podemos afirmar que não existem relações, em sua essência, que sejam imediatas, mesmo quando aparentam ser assim.

A categoria mediação permite a apreensão da relação dialética própria da realidade, evitando que façamos análises dicotômicas dos processos que envolvem os fenômenos a partir da compreensão da existência essencial da complementaridade e síntese superadora entre os polos contraditórios, tais como:

parte-todo, afetivo-cognitivo, objetivo-subjetivo, entre muitos outros. No que se refere ao estudo dos fenômenos educativos, especialmente,

No que tange ao estudo da atividade docente e da subjetividade, a categoria Mediação permite entender que essas dimensões não podem ser entendidas de maneira dissociada. Desse modo, devem ser compreendidas como unidade e, portanto, considera-se que as significações compõem a atividade docente, do mesmo modo que é na atividade que as significações se constituem. (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264)

Dessa forma, a fim de compreender as significações de professores a respeito de uma dada vivência profissional, é imprescindível que busquemos compreender as mediações que constituíram suas significações, buscando a compreensão desses sujeitos concretos, sínteses de múltiplas determinações e, portanto, irrepetíveis. Para isso, utilizar-nos-emos de uma categoria central da perspectiva sócio-histórica, a **subjetividade**, dado que a fonte de propulsão do movimento humano está em seu mundo psicológico. Aguiar (in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.118-119) esclarece que o homem constrói seus registros psicológicos em sua relação com o mundo sociocultural, com o que foi construído por ele e se objetivou na cultura; o homem se constitui, portanto, “objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade”.

Nesse sentido, as possibilidades de construção da atividade interna estão diretamente relacionadas com a atividade externa de apropriação do mundo. Assim, “a categoria subjetividade, tomada simultaneamente como experiência humana, signo e conceito teórico, também pode mostrar a relação entre a base material e a produção de ideias no movimento histórico (GONÇALVES in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p. 52). Dessa forma,

A partir de Vigotski, toma-se a subjetividade constituída na intersubjetividade, portanto, a partir do significado. Mas o significado, que é social e objetivo, é apropriado pelo sujeito a partir de sua atividade, o que implica uma subjetividade própria de cada sujeito, o que se expressa na atribuição de sentidos pessoais. (GONÇALVES in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p. 91)

Diante disso, podemos afirmar que a constituição da subjetividade está imbricada à constituição das significações, já que ambos os processos participam na constituição humana e, portanto, do processo de construção da realidade. Entendemos, de acordo com Aguiar e Bock (in AGUIAR; BOCK, 2016), que as significações são constituídas a partir da articulação entre os significados e os

sentidos. A significação, portanto, é síntese de dois elementos dialeticamente contraditórios, dado que significado e sentido,

[...] compõem uma unidade de contrários e que, só nessa condição, nos ajudam a apreender elementos constitutivos e reveladores do sujeito. Para explicitar didaticamente a unidade de sentidos e significados, temos utilizado a denominação de significações, sem que se desconsiderem suas particularidades. (AGUIAR; BOCK in AGUIAR; BOCK, 2016, p. 54)

As categorias **significados** e **sentidos**, portanto, são reveladoras do sujeito assim como da realidade. Por isso, imprescindíveis para a explicação do nosso objeto de estudo, pois pretendemos identificar e analisar as relações entre as significações de professores readaptados, sua atividade e seus processos de adoecimento em sua atuação profissional. A fim de compreendermos tais categorias, utilizar-nos-emos da distinção entre significado e sentido apresentada por Vigotski (2008), baseado nos estudos de Paulham.

Os significados são convenções construídas socialmente, signos que permitem que a comunicação entre os homens se estabeleça à medida que são compartilhados em nossas experiências de socialização. Para Vigotski (ibid.), o significado constitui “apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. [...] que se realiza de formas diversas na fala” (p.181).

Já o sentido, enquanto seu par dialético, “é um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual” (ibid.). Ele é constituído pela forma como o sujeito é afetado pelo mundo, ou seja, o sentido constituído a dado objeto ou fenômeno depende de condições subjetivas e objetivas específicas, por isso é tão peculiar.

Ao nascer em mundo que é social, histórico e cultural, o homem já encontra um sistema de significações pronto e, a partir do confronto entre sua vivência pessoal e ele, constituirá seus próprios sentidos. “Dessa forma, será por meio da significação que o sujeito colocará o novo no social, afirmando seu status criativo” (AGUIAR; BOCK in AGUIAR; BOCK, 2016, p. 54).

É importante evidenciarmos aqui que, assim como qualquer outro processo humano, a constituição dos sentidos traz em si contradições, devido ao fato de os processos subjetivos serem ilimitados e estarem imbuídos de elementos da dimensão emocional. Assim, concordamos com Aguiar e Bock (in AGUIAR; BOCK, 2016), que afirmam que a “categoria sentido, portanto, implica movimento de

síntese, sempre afetiva e cognitiva, em processos vividos pelo sujeito na relação com a realidade social e histórica, por meio da subjetivação dos significados” (p. 54).

Dessa forma, a busca pela apreensão das significações, como já visto, síntese de significados e sentidos, exige que compreendamos a menor unidade que lhes constitui, a palavra, o que nos faz abordar mais uma categoria de análise da perspectiva sócio-histórica, o **pensamento** e a **linguagem**, já que “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2008, p. 150).

Vigotski (ibid.) aponta que “Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”, assim, evidencia sua centralidade na compreensão do desenvolvimento do pensamento e na “evolução histórica da consciência como um todo” (p.180). A palavra, ou signo, é o ponto de partida na análise das significações pois, enquanto síntese do pensamento e da fala, ela é “um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Além disso, sua compreensão exige que nos apropriemos das condições objetivas e subjetivas em que foi produzida, dado que, de acordo com o aporte teórico-metodológico que estrutura este estudo, “o conteúdo psíquico não tem origem no próprio indivíduo, mas constitui uma construção social” (FURTADO in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.102).

Portanto, a partir de um determinado contexto, a palavra manifestará certo significado, dado que a relação entre o pensamento e a palavra “é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. [...] A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica” (VIGOTSKI, 2008, p. 189-190). Assim, o destaque de nosso estudo é a possibilidade de articular e analisar as significações de um grupo de professores, o que permitirá que revelemos aspectos da dimensão subjetiva da vivência do professor readaptado numa realidade escolar.

Tal realidade – vivência da readaptação –, como qualquer outra realidade, como um fenômeno multideterminado, possui sua dinâmica objetiva (base econômica e social) e subjetiva (base valorativa), e, quando o sujeito se insere nesse contexto, além de ser afetado por ele, age sobre ele, ou seja, “também é

agente ativo da transformação social, independentemente de ter ou não consciência do fato” (FURTADO in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015). Furtado (ibid.), expondo de forma literal a visão de Leontiev sobre a construção do processo psíquico e seu engendramento social, destaca que

Quando uma sociedade como a capitalista acumula bens não somente para a reprodução, mas sua riqueza é distribuída de forma profundamente desigual, em que poucos ficam com muito ao passo que a maioria fica com nada, será necessário um acordo tácito, muitas vezes ignorado pelos indivíduos (particularmente pelos mais atingidos pelas desvantagens desse processo). Uma consciência distorcida pela presença do quadro de valores e crenças sociais (ideologia) que encobrem os verdadeiros determinantes dessa circunstância transforma a aparência da diferença social em algo absolutamente natural. A esse processo damos o nome de constituição da subjetividade capitalista: a maneira como se constitui o psiquismo nesse processo. (In BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.104)

A partir das considerações de Furtado (in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015), explicitamos aqui a relevância da categoria **ideologia**, a fim de analisarmos as significações de professores readaptados acerca da constituição de sua atual condição profissional. Essa categoria certamente nos auxiliará a desnaturalizar a aparência do fenômeno e enxergar suas distorções, além de nos aproximar dos verdadeiros determinantes desse processo, já que “Em nossa concepção, o homem é sempre social, fruto de relações sociais, e qualquer ideia que não contribua para desvendar essa determinação será considerada por nós como ideológica” (BOCK, 1999, p.13).

Apesar da complexidade e multiplicidade do significado do termo ideologia, compartilhamos da definição explicitada por Bock (ibid.), assim,

Utilizamos aqui, o termo no seu sentido marxista. Ideologia, para Marx, é um termo crítico, que implica ilusão e mistificação da realidade, a ideologia se refere à consciência deformada da realidade, construída pela classe dominante, e que se torna ideia dominante na sociedade. (p. 25)

Dessa forma, toda representação sobre o homem e sua essência, suas significações, seu processo de constituição e desenvolvimento se mantém escondida, camuflada, ocultada sob ideias que se tornam representações ilusórias, naturalizantes e supostamente neutras, já que, a partir da doutrina dominante em

voga, existe a possibilidade de o sujeito ser compreendido de forma descolada de sua realidade social. Assim,

Ideológico, portanto, não significa errôneo. Uma ideologia veicula, assim, ideias certas; é sua sistematização, abstração feita da realidade da qual emanam e, de um modo geral, a separação ilusória da realidade, que são ideológicas. Aliás, é porque uma ideologia é um sistema ilusório e não um sistema de ideias falsas que ela é social e politicamente eficaz. (CHARLOT, 2013, p. 80)

Acreditamos, portanto, que o conjunto de categorias elencadas até aqui guiará nossas análises e nos auxiliará na apreensão do movimento da realidade em questão, na compreensão das mediações que constituem essa realidade, bem como no desvendar das contradições próprias desse contexto conjuntural e aparente em que vivemos. Não temos a pretensão de esgotar e assimilar tudo o que o fenômeno apresenta, “nossa tarefa consiste em apreender a forma como nossos sujeitos configuram o social, um movimento que sem dúvida é individual, único e ao mesmo tempo histórico e social” (AGUIAR in BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.169).

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação.

Lev Semenovitch Vigotski

Apresentamos, neste capítulo, o nosso sujeito: o grupo. Para tanto, caracterizamos seu contexto profissional, explicamos o seu processo de constituição, bem como apresentamos a caracterização de cada participante. Isto posto, cabe retomar aqui o objetivo geral de nosso estudo, que é identificar e analisar as significações de professores readaptados e seus processos de adoecimento.

2.1 O SUJEITO DA PESQUISA: O GRUPO

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO

A Secretaria da Educação do estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil. Ela é composta por 5300 escolas, 205 mil professores na ativa, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos. Segundo microdados do Censo Escolar (2016), o corpo docente é formado pela maioria feminina e branca, com predomínio expressivo entre as idades de 35 a 45 anos. O contrato efetivo ou estável prevalece sobre o temporário; 82% cursaram a graduação em universidades privadas, há 1,8% mestres e 0,3% doutores.¹⁵

A rede estadual reestruturou-se no ano de 2012, organizando-se a partir de dois órgãos vinculados e seis coordenadorias. Os órgãos são: o CEE – Conselho Estadual de Educação e a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Já as coordenadorias que a estruturam são: a EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores; a CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; a CIMA – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional; a CISE – Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços

¹⁵ Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/9863/quem-e-o-professor-da-rede-estadual-de-sao-paulo>. Acesso em: 24 abr. 2018.

Escolares; a CGRH – Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos; e a COFI – Coordenadoria de Orçamento e Finanças.¹⁶

A rede paulista é subdividida ainda em 91 diretorias de ensino, que respondem por um conjunto de municípios que atendem aos níveis do ensino fundamental e médio.

A Diretoria de Ensino de São José dos Campos, onde estão vinculados os sujeitos de nossa pesquisa, abrange dois municípios e um distrito, respectivamente: São José dos Campos, Monteiro Lobato e São Francisco Xavier. Ela possui, ao todo, 77 escolas com atendimento aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, além de dois centros de estudo de línguas, uma fundação casa e sete escolas de tempo integral.

São José dos Campos é uma cidade de médio porte que apresenta altos índices de riqueza, longevidade e escolaridade. O município pertence à Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte e possui aproximadamente 700 mil habitantes.¹⁷ De acordo com dados do IPVS¹⁸, 1,1% da população vive em área urbana considerada área de vulnerabilidade muito alta.

Apesar dos dados supracitados, a diretoria em questão possui 37 unidades escolares – do total de 77 – avaliadas com o IPSV 4, 5 ou 6, ou seja, localizadas em áreas de risco ou de difícil acesso e, por isso, os professores vinculados a elas recebem um adicional salarial denominado ALE – Adicional de Local de Exercício, regulamentado pelo decreto n. 52.674/2008.

Em relação aos índices educacionais, as escolas estaduais dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade possuem uma média de 6,5 no IDEB¹⁹, índice considerado acima do Estado, que é de 5,33 em uma escala que vai de 0 a 10 e é composta com base no resultado das avaliações externas de língua portuguesa, matemática e na taxa de reprovação (fluxo escolar).

¹⁶ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

¹⁷ Estimativa apresentada pelo *site* do IBGE. Dados disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 abr. 2018.

¹⁸ Índice Paulista de Vulnerabilidade Social gera dados a partir da combinação entre as dimensões socioeconômica e demográfica do estado de São Paulo, classificando os setores censitários em sete grupos de vulnerabilidade social. Os dados do IPVS baseiam-se no censo demográfico, sendo o último do ano de 2010.

¹⁹ Dados disponíveis em: <http://www.gedu.org.br>. Acesso em: 5 abr. 2018.

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CICLO DE ENSINO

Os anos iniciais do ensino fundamental, também denominados séries iniciais ou ciclo I, correspondem às séries do 1º ao 5º ano, na modalidade presencial e regular. A carga horária diária cumprida pelo corpo docente é de 5 horas-aula (h/a), com 50 minutos de duração cada, sendo 4h/a semanais ministradas pelos especialistas em arte e educação física.

Assim, a jornada do professor polivalente é denominada “jornada básica”,²⁰ sendo composta por 30 horas semanais ou 36 aulas semanais, a partir do cumprimento de 24 aulas em classe, 2 aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e 10 aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

Segundo dados do ano de 2016, as escolas paulistas apresentam a média de 26,9 alunos por sala para esse ciclo. A partir da resolução SE 2, de 8/1/2016, o número máximo, que era de 30, passou a ser de 33 estudantes.²¹

Em relação aos vencimentos do cargo, os professores da rede estadual que possuem o ensino superior e cumprem a jornada básica fazem jus ao salário de R\$1.674,65 no início da carreira, ou seja, na faixa e nível 1-I; já na última faixa e nível, 8-VIII, o salário é de R\$4.740,38.²² O plano de carreira instituído pela L.C. nº836/1997, alterado pela L.C. 1.143/2011, define que a evolução funcional do servidor pode ocorrer a partir da progressão em oito faixas e oito níveis.²³

A progressão nos níveis se dá a partir de fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento e produção profissional, com interstícios redefinidos pela L.C. nº1.143/2011. Já a progressão por faixas acontece para 20% da categoria que obtiver rendimento satisfatório nas avaliações funcionais.

²⁰ O decreto n. 55. 078/2009, alterado pelo decreto n. 59.448, de 19 de agosto de 2013, dispõe sobre as jornadas de trabalho docente da rede estadual paulista. Disponível em: <http://www.apeoesp.com.br>. Acesso em: 5 abr. 2018.

²¹ Redação da alteração da resolução para os anos iniciais: Artigo 2º – As classes de alunos serão constituídas, de acordo com os recursos físicos disponíveis e na conformidade dos seguintes referenciais numéricos: I – 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental; [...]. § 2º – Excepcionalmente, quando a demanda, devidamente justificada, assim o exigir, poderão ser acrescidos até 10% aos referenciais estabelecidos nos incisos de I ao IV deste artigo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 16 abr. 2018.

²² Dados disponíveis em <http://www.apeoesp.org.br/salario-base/>, a partir da L.C. 1.317/2018. Acesso em: 15 abr. 2018.

²³ Os valores referentes a essa progressão constam na Escala de Vencimentos atualizada pela L.C. 1.317/2018 e encontram-se disponíveis no Anexo 1 desta pesquisa.

Essas avaliações são denominadas “Provas de Mérito”, medida instituída pela L.C. n. 1.097/2009 e redefinida pela L.C. n. 1.143/2011. Essa modalidade de progressão, de acordo com a referida lei, deve ser ofertada pela administração pública anualmente, periodicidade que não vem sendo cumprida, já que a última edição ocorreu no ano de 2014.

2.1.3 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO GRUPO E SUA CARACTERIZAÇÃO

O grupo de professores readaptados do ciclo I, sujeito dessa pesquisa, foi escolhido intencionalmente a partir de uma característica central: a afirmativa – durante abordagem inicial da pesquisadora – de que a causa de seu afastamento da atividade docente foi, em alguma medida, devido às condições de trabalho vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional ou agravada por elas.

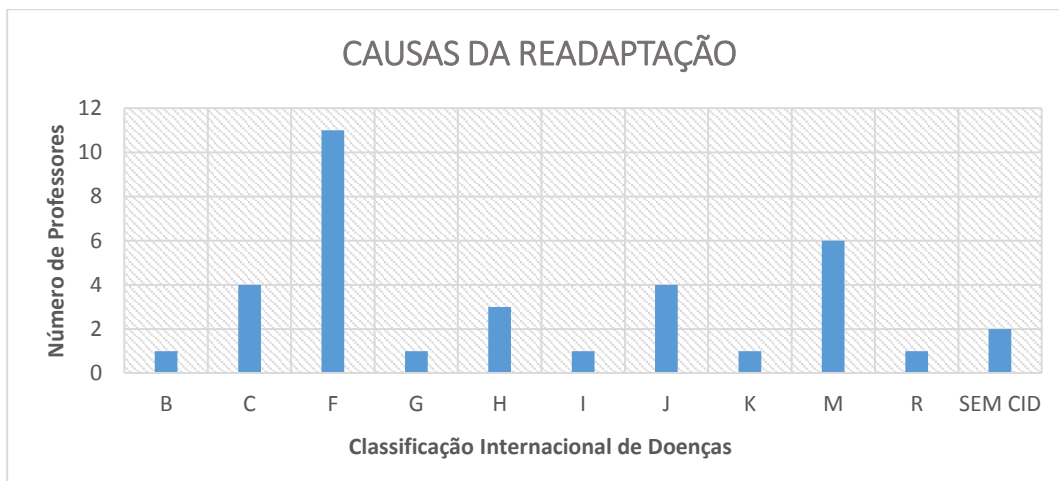
Chegamos até ele após uma longa trajetória que será relatada a seguir. Inicialmente, solicitamos ao NAP – Núcleo de Administração de Pessoal – as informações sobre quantidade, gênero, vínculo e o local de trabalho dos professores readaptados da diretoria de ensino em questão para que pudéssemos realizar a visita às escolas e convidar os professores para participarem enquanto sujeitos deste estudo. Em poucos dias fomos chamados para uma reunião com a dirigente para fossem explicados os objetivos do projeto de pesquisa; em seguida, ela pôs-se à disposição do que precisássemos e requisitou que, junto à formalização da solicitação das informações, fosse anexado o projeto de pesquisa.

Nos últimos dias letivos de 2017, recebemos um e-mail solicitando o nosso comparecimento ao NAP para a retirada das informações. Recebemos um impresso com uma tabela contendo as seguintes informações: a) o total de professores readaptados na diretoria em questão é de 131; b) entre eles, 35 pertencem ciclo I, sendo 1 do sexo masculino e 34 do sexo feminino; c) 17 destes possuem o vínculo de trabalho efetivo, e 18 são professores da categoria F, denominados estáveis²⁴; e d) uma lista das unidades escolares/locais de trabalho dos 35 professores readaptados do ciclo I.

²⁴ Categoria “F”, na rede de ensino paulista, significa que o professor não é efetivo, mas possui um vínculo que lhe garante estabilidade, condição adquirida pelo fato de ter aulas atribuídas em 2/6/2007, data da LC n. 1.010/2007. O docente categoria “F”, que não atingir o índice mínimo estabelecido pela SE (40 pontos), podendo ser computado o tempo de

Ainda obtivemos o tempo de serviço dos professores readaptados do ciclo I, bem como a condição de saúde de todos eles caracterizada pela CID²⁵. A partir da incidência das classificações²⁶ desses sujeitos, construímos o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Causas da readaptação



Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos, portanto, que as doenças referentes ao CID F – transtornos mentais e do comportamento – possuem superior incidência entre o total de readaptações da diretoria em questão, sendo 11, entre os 35 professores, acometidos por tais doenças. Em segundo lugar, estão as doenças relacionadas

serviço para tal fim, não participará da atribuição de aulas do processo inicial e deverá cumprir as horas de permanência relativas à jornada reduzida, que é de 12 horas. Deverá, ainda, participar obrigatoriamente do processo de avaliação anual subsequente, conforme dispõe o artigo 1º, inciso V, das disposições transitórias da LC n. 1093/2009. A prova (processo de avaliação anual) para o professor categoria “F” é necessária para que ele possa participar da atribuição de classes e aulas. Caso não faça a inscrição para a prova ou não participe dela imotivadamente, ele será dispensado, conforme o artigo 4º das disposições transitórias da LC n. 1093/2009. O professor categoria “F” readaptado necessita fazer a prova, pois, no caso de cessação do afastamento, ele não terá aulas atribuídas e poderá ser dispensado na hipótese de não ter participado da prova sem motivo justo. Uma vez não logrando atribuição de aulas, serão remunerados por 12 horas aulas semanais, devendo cumpri-las na unidade escolar. Disponível em: www.apeoesp.com.br. Acesso em: 11 abr. 2018.

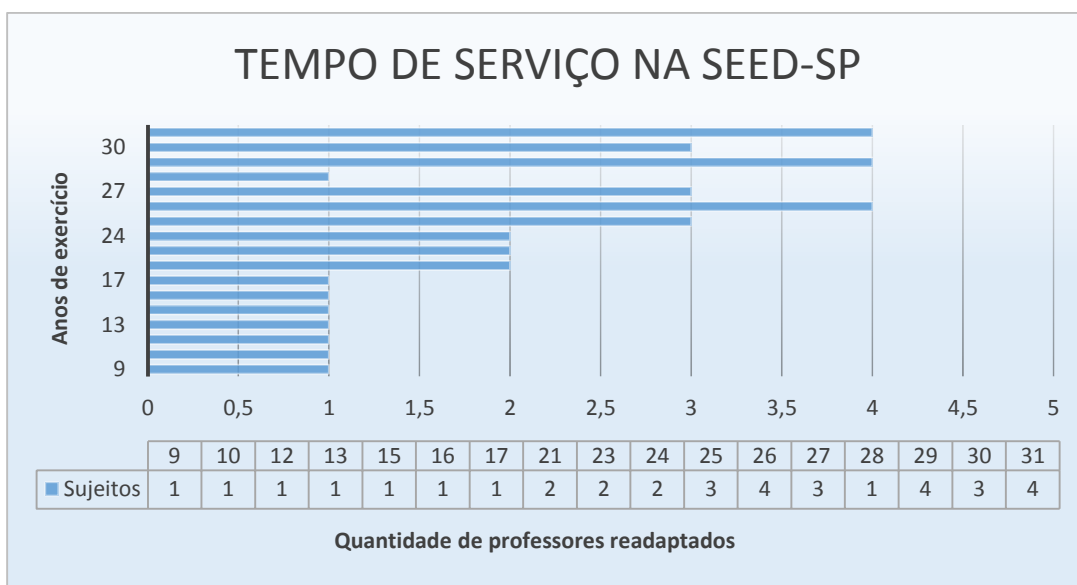
²⁵ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.

²⁶ Discriminação da CID, apresentada na tabela informativa, referente aos 35 sujeitos da Diretoria de Ensino de São José dos Campos: B – Algumas doenças infecciosas e parasitárias; C – Neoplasmas/Tumores; F – Transtornos mentais e do comportamento; G – Sistema nervoso; H – Olhos e anexos; I – Aparelho circulatório; J – Sistema respiratório; K – Sistema digestivo; M – Sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo; R – Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte.

ao sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo e, empatadas em terceiro, os neoplasmas/tumores e as doenças do sistema respiratório.

Já, em relação ao tempo de serviço, podemos afirmar que a maioria dos professores readaptados, 28 sujeitos do total de 35, já possui mais de 20 anos de exercício na rede paulista, como indica o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Tempo de serviço na SEED-SP



Fonte: Elaborado pela autora.

De posse desses dados, no início do ano letivo de 2018, começamos a visita das escolas indicadas pela diretoria de ensino buscando a composição de um grupo de professores das diversas regiões da cidade. Em duas semanas, fizemos o contato, por telefone, com aproximadamente dezesseis escolas para o agendamento de nossa visita, conseguindo o retorno positivo de sete, e, em uma delas, havia duas professoras que se disponibilizaram prontamente a participar.

Nosso critério central para a escolha dos nossos sujeitos era, além da condição de readaptado, que ele, preferencialmente, fizesse a autodeclaração de que essa condição se deu por questões ligadas às condições de trabalho docente, como já fizemos referência. Conversamos com todos os professores que nos atenderam explicando os objetivos, a justificativa e, especialmente, o procedimento

de produção das informações de nossa pesquisa, questionando-os sobre esse aspecto logo em seguida.

Além disso, recebemos muitas respostas inusitadas das escolas das não obtivemos o aceite dos professores. Houve duas professoras abordadas que disseram que gostariam muito de estar em sala de aula, mas que, devido ao desenvolvimento de doença genética, foram impedidas de atuar. Algumas escolas disseram que a ausência da professora no momento de nossa visita era justificada devido ao fato de ela ter muitas horas excedentes na escola; outras nos disseram que faltava uma semana ou um mês para que os professores se aposentassem e que, por isso, não queriam participar; alguns funcionários da equipe gestora ainda nos pediram para solicitar nossa visita formalmente por e-mail e, mesmo assim, não nos deram resposta alguma.

Entre todas essas tentativas, uma das respostas mais curiosas que obtivemos foi de uma das escolas em que fomos bastante insistentes no contato, por sabermos, previamente, que a causa da readaptação da professora era devido às suas condições de trabalho. Em uma de nossas ligações, a vice-diretora afirmou que retornaria no mesmo dia, e, em um segundo contato, a diretora pediu para que solicitássemos nossa visita por e-mail. Como em uma semana não tivemos retorno de nossa solicitação, comparecemos à escola. Por fim, a funcionária da secretaria que nos atendeu disse que a professora readaptada daquela unidade escolar não queria participar da pesquisa, pois realizava suas funções na cantina.

Assim, aproximadamente do mês de abril até meados de maio, mantivemos o contato pelo WhatsApp com nove sujeitos, professores que, até o momento, tinham manifestado o aceite em participar. Entre esses nove sujeitos, seis deles apresentavam a CID F, um deles apresentava a CID C, o outro a CID M e o outro a CID H.

Logo após nosso exame de qualificação, que aconteceu no início do mês de junho, retomamos nosso contato com todos eles, revisitando algumas escolas, a partir de ligações telefônicas ou de mensagens, informando a data²⁷ e solicitando que confirmassem seu comparecimento.

²⁷ Logo em nosso primeiro contato, ao explicarmos o procedimento de produção da informação, informávamos que o encontro do grupo aconteceria em um sábado do mês de maio ou junho, das 10h às 12h, em um local previamente definido, ou seja, quando o professor manifestava seu aceite, já estava de posse dessas informações.

A partir de mensagens, ligações e visitas, marcamos nosso encontro, inicialmente, para o dia 9/6/2018, obtendo a confirmação de apenas uma professora. Quando retornamos as mensagens, as ligações e as visitas com uma nova data, 16/6/2018, duas professoras confirmaram. Por fim, sem mais tempo hábil para novas possibilidades, devido à urgência de nosso tempo de curso, remarcamos para 23/6/2018, enviando mensagens a todos e revisitando a escola de cinco desses professores para informá-los sobre o nosso encontro pessoalmente, na tentativa de obter seu efetivo aceite.

Após alguns pedidos de desculpas, de nenhuma justificativa – a partir do celular desligado – ou de inúmeras delas, tais como: festa junina da própria escola, festa junina da escola dos filhos, curso na igreja, viagens de última hora, viagens que já estavam marcadas com antecedência e trabalho extra na empresa da família em substituição a um parente, três professoras compareceram ao nosso encontro que aconteceu em uma escola da zona leste, no dia 23 de junho de 2018, às 10h.

A pesquisadora, com o apoio de Marlene²⁸, recepcionou as professoras com um café para favorecer nossa aproximação e interação. Em seguida, foi solicitado às participantes que assinassem o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)²⁹, tirassem suas possíveis dúvidas sobre a pesquisa e preenchessem um breve questionário³⁰ antes do início da atividade proposta pelo encontro.

Dessa forma, nosso grupo foi constituído por três professoras readaptadas: professora Maria, que atua em uma escola da região norte; professora Carmem, da região sudeste; e professora Inês, que atua em uma escola na região leste da cidade. Maria desenvolve seu trabalho na sala da biblioteca da escola, realizando intervenções para a alfabetização de alunos do ciclo II, e faz também parcerias com os professores regentes do ciclo I e II. Carmem e Inês participam do projeto Sala de Leitura³¹, atuando como “gerentes” da sala de leitura, desenvolvendo projetos

²⁸ Professora da rede estadual paulista há 27 anos, mãe da pesquisadora.

²⁹ O TCLE encontra-se disponível no Apêndice B desta pesquisa.

³⁰ O questionário encontra-se disponível no Apêndice C dessa pesquisa.

³¹ A Resolução SE 76/2017 dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. Seu artigo 4º indica a ordem de prioridade no processo de atribuição das aulas do projeto, sendo o professor readaptado o primeiro da lista. Em relação à carga-horária, o artigo 5º afirma que o professor que assume o projeto pode cumprir até 40h semanais, sendo 3h/aulas deste total, devendo ser cumprida em aulas de trabalho pedagógico em atividades coletivas (ATPC). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ligados ao estímulo dos alunos à leitura, a partir da contação de histórias e/ou empréstimos de livros.

Maria tem 56 anos de idade, fez o curso de magistério (nível médio) e graduou-se em Pedagogia no ano de 1994. Em 1999, concluiu uma pós-graduação em Psicopedagogia; ambos os cursos em instituição privada. Maria atua na docência há 30 anos e está readaptada há 7, devido à CID C³². Quando se readaptou, ministrava aulas para uma turma de 39 alunos do 5º ano. Ela não é sindicalizada, há um ano trabalha em uma escola a 10 minutos de sua casa a pé e possui uma carga-horária semanal de 24 horas. A faixa salarial indicada por Maria foi de R\$2.500,00 a R\$3.000,00.

Inês tem 53 anos de idade, iniciou na carreira a partir do curso de magistério (nível médio), concluindo o curso de Pedagogia no ano de 2002 em instituição privada. Seu tempo de docência é de 22 anos e de readaptação é de 2, devido à CID M³³. Ao se readaptar, ministrava aulas para uma turma de 4º ano constituída por 32 alunos. Inês é associada ao sindicato Apeoesp. Atua há dois anos na mesma unidade escolar e viaja 45 minutos diariamente de transporte público para chegar ao seu local de trabalho. Sua carga-horária semanal é de 40 horas (32 aulas) e sua faixa salarial está entre R\$2.500,00 e R\$3.000,00.

Carmem tem 55 anos de idade, possui 27 anos de trabalho na rede estadual paulista, sendo 18 na condição de professora readaptada devido à CID H³⁴. Iniciou na docência quando concluiu o magistério de nível médio, e finalizou a graduação em Arte no ano de 1998. Quando se readaptou, atuava como professora de arte no ensino médio e possuía, aproximadamente, 200 alunos. Carmem está na mesma escola há 5 anos, para seu deslocamento até o trabalho dela utiliza dois ônibus com duração de percurso é de 60 minutos. Sua faixa salarial está entre R\$2.000,00 e R\$2.500,00, para uma carga-horária de 40 horas semanais.

As três participantes enquadram-se no contrato “estável”, sendo pertencentes, portanto, à Categoria F. Maria, Inês e Carmem, mesmo realizando atividades de cunho pedagógico, como supracitado, não cumprem a ATPC, contrariando a indicação da Resolução SE 76/2017 bem como da Resolução SE 9/2018 em seu artigo 9º, o qual resolve que “O docente poderá participar das Aulas

³² C: Neoplasmas/tumores.

³³ M: Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

³⁴ H: Doenças nos olhos e anexos.

de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, a critério do superior imediato ou quando as atividades do servidor readaptado tiverem um cunho pedagógico”³⁵.

³⁵ A orientação anterior à resolução 9/2018 indica que: “De acordo com o § 3º do artigo 5º da resolução SE 12, de 18/3/2014, o docente readaptado deve cumprir sua carga semanal de trabalho em aulas de 50 (cinquenta) minutos, observada a composição de cargas horárias constantes do Anexo que integra a Resolução SE n. 8/2012, de acordo com o rol de atribuições definido pela CAAS. Ou seja, o docente readaptado tem direito às horas de trabalho pedagógico a serem cumpridas em local de sua livre escolha, devendo cumprir as horas de trabalho pedagógico coletivo na escola”. Disponível em: <http://www.apeoesp.com.br/manual-do-professor-2015>. Acesso em: 15 jul. 2018.

3. PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

É profundamente errônea a hipótese de que a realidade no seu aspecto fenomênico seja secundária e desprezível para o conhecimento filosófico e para o homem: deixar de parte a aparência fenomênica significa barrar o caminho ao conhecimento real.

Kosik Karel

Tendo em vista o delineamento do objetivo geral deste estudo, que visa identificar e analisar as relações entre as significações de professores readaptados sobre sua atividade e seus processos de adoecimento, assim como dos objetivos específicos, que são: a) analisar as significações do professor acerca da constituição de sua atual condição profissional e b) analisar as significações do professor acerca das situações de adoecimento geradas na atividade profissional, o presente capítulo pretende explicar o procedimento de produção das informações em grupo, assim como apresentar o procedimento de análise “Núcleos de Significação”, procedimento analítico e interpretativo escolhido por mérito de sua coerência com os pressupostos teórico-metodológicos deste estudo.

3.1 PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES: MATERIALIZAÇÃO DO SUBJETIVO A PARTIR DE UMA PROPOSTA EM GRUPO

As informações da pesquisa foram produzidas a partir de um encontro em situação grupal. Dessa forma, o material gerado constitui o pensamento de um grupo específico assim como de cada sujeito que o integra. O desafio de apreender as significações de sujeitos produzidas em grupo foi recentemente abordado por Penteado (2017), estudo que, em alguma medida, orienta nossa forma de proceder.

Em nosso caso, utilizamos a estratégia “Diálogo entre professores e um alienígena”³⁶ da seguinte forma, propusemos uma conversa do grupo sobre temas

³⁶ O personagem E.T. é um recurso utilizado pelos pesquisadores do GADS – Grupo Atividade Docente e Subjetividade, no desenvolvimento de seus estudos sobre “A Dimensão Subjetiva dos Processos Educacionais” com a finalidade de favorecer a construção de dada explicação, por um grupo, para “um ser” que não conhece a realidade do nosso planeta, ou seja, para alguém que não conhece nada sobre o assunto abordado, estratégia denominada “Diálogo entre professores e um alienígena (E.T.)”. Esse procedimento foi inspirado nos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa coordenado por Ana Mercês Bahia Bock na PUC-SP.

abordados a partir de questões³⁷ enviadas por um extraterrestre (E.T.) à pesquisadora para que fossem respondidas por professores readaptados.

As questões foram sugeridas ao grupo para que ele, dialogando, discutindo e pensando junto sobre o seu fazer, encontrasse respostas mais refinadas, pois

Quando falamos na produção de diálogo, remetemo-nos a um processo de escuta ativa do outro para, ao sermos afetados, seguirmos com a conversa em determinada direção, ou seja, com uma intencionalidade. Esse entendimento elimina a ideia de respostas imediatas, mecanizadas, que podem ocorrer no âmbito da comunicação humana de modo geral [...]. (Ibid., p. 113-114)

Penteado (2017), nomeou de “Questões Mediadoras” as falas que movimentam o grupo para o avanço no entendimento dos assuntos abordados e, conseqüentemente, na possível explicitação das significações presentes ou forjadas nesse processo. A autora explica que a questão mediadora se constitui como um elemento que dá dinâmica ao grupo, possibilitando que os participantes vão “se apropriando, reconfigurando e ressignificando suas falas, criando um movimento em que todos se constituem mutuamente e são constituídos por esse todo” (ibid., p. 115).

Ao pensarem sobre suas necessidades, seu cotidiano, seus conflitos e fragilidades, ao elaborar as respostas para o E.T., buscaram favorecer ao professor, mesmo que timidamente, o seu desprendimento de sua particularidade para o vislumbrar de sua genericidade, ou seja, sua elevação ao “humano-genérico”³⁸. Nesse sentido, tanto as questões formuladas pelos pesquisadores como as falas que podem ser identificadas por nós como questões mediadoras, manifestam a pretensão desse procedimento em provocar o diálogo, propiciando o movimento de reflexão e de avanço na compreensão do real. Assim,

Partindo da relação inter e intrasubjetiva que ocorre no diálogo, como o estamos concebendo, podemos dizer que os participantes do grupo podem reorganizar seu pensamento e, ao mesmo tempo, suas falas, a partir das múltiplas e complexas mediações concentradas no processo de significação produzido no interior do grupo, entendendo mediação como um elemento que viabiliza e organiza a relação humana. (Ibid., p. 114)

³⁷ 1) O que é ser um professor readaptado?; 2) O que um professor readaptado faz na escola?; 3) O que o professor readaptado sente ao fazer o que ele faz na escola?; 4) O que o professor readaptado gostaria de fazer na escola, mas que ele não faz/não pode fazer?; e 5) Desafio: escreva conselhos para uma professora que acabou de se readaptar.

³⁸ Ver Heller (2004).

Acreditamos que o respeito ao grupo constituído, bem como a fidelidade aos pressupostos teóricos-metodológicos eleitos e o foco do pesquisador no alcance de seus objetivos, são elementos diretamente relacionados ao favorecimento do diálogo. De acordo com Freire (1987), “O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p. 45, grifos do autor). Dessa forma, a conquista da confiança entre a pesquisadora e o grupo e da interação entre as professoras que constituíram nosso sujeito, grupo, a partir de um diálogo autêntico em apenas um encontro, foi um dos grandes desafios – assim como uma grande conquista – desse procedimento de produção de informação.

3.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

3.2.1 OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: EM BUSCA DA APREENSÃO DO MOVIMENTO DA REALIDADE

A clareza de que precisamos descortinar o que é apresentado pela aparência pauta a metodologia do nosso trabalho. Nesse sentido, o procedimento de análise **Núcleos de Significação**, “que tem no empírico seu ponto de partida” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301), certamente nos auxiliará na apreensão das significações de professores readaptados acerca da constituição de sua atual condição profissional, das possibilidades de adoecimento geradas na atividade profissional e, sobretudo, da identificação e análise das relações entre as significações de professores readaptados e seus processos de adoecimento.

A possibilidade de apreensão das significações viabilizada por esse procedimento analítico e interpretativo, coerente com as categorias teórico-metodológicas fundamentais, está imbricada com a busca pela compreensão do processo de constituição histórica dos sujeitos analisados, ou seja,

[...] na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (Ibid., p. 304)

Aguiar e Ozella (2013) afirmam que tanto a historicidade, as ideologias, as relações sociais assim como o modo de produção vigente são revelados na e pela atividade humana. Dessa forma, ao nos esforçarmos para compreender o indivíduo, buscamos a compreensão do social que o constitui, dado que “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social” (VIGOTSKI, 1995, p. 151) e, nesse processo de constituição, transformadas.

Aguiar e Ozella (ibid., p. 304), baseados em Vigotski, explicam que essa transformação do sujeito mediada pela atividade, processo que é pessoal, social e histórico, “tem como elemento constitutivo os significados”, pois, por se referir à conteúdos instituídos e, portanto, compartilhados sócio-historicamente, os significados possibilitam nossa comunicação e socialização. Podemos afirmar que enquanto produção histórica e social, os significados reorganizam e expressam sínteses de sentidos, ao mesmo tempo em que os sentidos articulam dialeticamente os significados, num processo que é afetivo e cognitivo, uma vez que a atividade humana é sempre significada.

Dessa forma, acreditamos que a partir do procedimento **Núcleos de Significação**, é possível desenvolver um processo construtivo-interpretativo em direção à apreensão e análise das significações dos sujeitos, partindo da palavra com significado, mas ultrapassando o seu significado dicionarizado, discursivo ou narrativo. Assim,

Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas, pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência. (Ibid., p. 308)

Para tanto, este é um procedimento que se constitui a partir de três etapas fundamentais, denominadas por Aguiar, Soares e Machado (2015): “levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação” (p. 61). A primeira etapa inicia-se pela leitura sistemática, reincidente e também flutuante das transcrições das falas dos sujeitos. Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) explicam que os trechos precisam ser destacados do discurso caótico do sujeito a partir da frequência, ênfase, carga

emocional, insinuações, ambivalências e, especialmente, a partir do objetivo da pesquisa.

Esse procedimento possibilita o levantamento dos **pré-indicadores**, constituídos por trechos “compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Podemos afirmar, portanto, que os pré-indicadores são compostos pela menor parte reveladora do sujeito, entendida como unidade, ou seja, eles são constituídos por uma parte (conjunto de palavras) que é reveladora de um todo.

Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Machado e Soares (2015) sustentam que a primeira etapa desse movimento de apreensão das significações assim como todo o procedimento constituem-se a partir da mediação das categorias fundamentais do método materialista histórico e dialético e da psicologia sócio-histórica e acrescentam que, além desses pressupostos, “Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

O levantamento dos pré-indicadores configura-se, desse modo, como um levantamento de teses que, enquanto tal, podem ser afirmadas ou negadas ao longo do processo que é próprio desse procedimento, que é sócio-histórico, que é dialético e que nessa etapa busca a abstração a partir do que é empírico. Assim, esse movimento inicial do pesquisador sobre a fala do sujeito se faz necessário pois, de acordo com Kosik (2002, p. 57), “o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo”.

A partir dessa primeira etapa, o movimento do pesquisador direciona-se para a articulação dos pré-indicadores em **indicadores**. Nesse processo de aglutinação, “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309), a intenção do pesquisador é o alcance de uma abstração na direção da apreensão da totalidade do sujeito, pois, à medida que esses recortes são articulados e sintetizados, revelarão um avanço em relação à aproximação das significações constituídas por ele. Dessa forma,

[...] na etapa de sistematização dos indicadores o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar,

abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 67)

Os indicadores, portanto, possibilitarão que o pesquisador avance no processo de síntese, promovendo um movimento de articulação dos pré-indicadores, de modo a estabelecer novos nexos, reveladores de novas sínteses das significações constituídas pelo sujeito. Nesse momento, o pesquisador precisa analisar o material da etapa anterior, sistematizando os trechos destacados em indicadores, estes, “inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Concluída essa etapa de construção dos indicadores, iniciamos o procedimento de construção dos **núcleos de significação**. Este é o momento em que a abstração se mostra mais presente e intensa. Isto se dá pela realização de um novo movimento de articulação, em que a qualidade e quantidade de informações são maiores (já temos os indicadores), permitindo a produção de explicações mais profundas (para além da aparência) e teoricamente mais fundamentadas. Importante destacar que, nesse momento, a apreensão das contradições constitutivas das significações torna-se mais provável, dado o avanço das articulações e, portanto, da compreensão do todo, assim como da teorização.

Assim, essa etapa construtiva-interpretativa de construção dos núcleos de significação, sua articulação das partes com o todo, bem como sua nomeação, deverão ser sistematizadas de forma que seja

[...] possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (Ibid., p. 310)

Dessa forma, iniciamos o processo de análise e interpretação de cada um dos núcleos sistematizados – denominado análise intranúcleo – para, por fim, avançarmos na conclusão desse processo de análise e interpretação a partir da articulação entre os núcleos sistematizados – etapa denominada análise internúcleos. Aguiar e Ozella (ibid., p. 311) afirmam que “Em geral, este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito” e que esses aspectos não são manifestados na aparência do discurso, necessitando serem forjados pelo movimento analítico interpretativo do pesquisador.

Esse movimento precisa estar subordinado “à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311), já que caminha para a explicitação das múltiplas determinações sociais e históricas que fazem a mediação das significações constituídas pelos sujeitos. Por isso, afirmamos que

Sair da aparência não é trabalho fácil. Implica, como já frisamos, dar um tratamento teórico-metodológico às mediações desveladas, apreendidas pelo trabalho de análise. Para isso, faz-se necessário recorrer às categorias oriundas da teoria e do método, de modo que nos possibilitem caminhar na direção de explicações cuja finalidade consiste em revelar não o sujeito individualizado, mas a síntese de múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta que supera a ideia de sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como sua unidade, seu motor. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 65)

Nesse sentido, reiteramos a partir da escolha do procedimento metodológico **Núcleos de Significação**, o nosso esforço em explicitar, a partir desse estudo baseado no Materialismo Histórico e Dialético, nossa intencionalidade em colaborar significativamente com um conhecimento científico crítico na área da educação.

CAPÍTULO 4 – O PROCESSO DE ANÁLISE A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, de outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e “objetivado” da realidade.

Alexis Leontiev

Este capítulo visa explicitar o modo como as informações produzidas em grupo foram analisadas e interpretadas sem perder de vista nossos objetivos, tanto o geral, que é identificar e analisar as relações entre as significações de professores readaptados e seus processos de adoecimento, como os específicos, que são: a) analisar as significações do professor acerca da constituição de sua atual condição profissional e b) analisar as significações do professor acerca das situações de adoecimento geradas na atividade profissional.

4.1 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES APREENDIDAS

O encontro do grupo de professores readaptados ocorreu na manhã do dia 23/6/2018, foi audiogravado e, posteriormente, transcrito³⁹. A transcrição realizada por profissional específico foi revisada pela pesquisadora, que ajustou os termos técnicos e realizou as substituições necessárias para que o sigilo quanto à identidade dos sujeitos, de terceiros citados e de seus locais de trabalho fosse garantido.

Realizamos repetitivas leituras do material até que nos percebêssemos apropriados das falas produzidas pelo grupo, ou seja, da materialidade expressa pelos sujeitos que o compuseram, para, então, iniciarmos a identificação de palavras com significado, ou seja, de “formas aparentes de significação” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 67). Ao identificarmos essas palavras ou trechos de falas, as negritamos, organizando, assim, nossos pré-indicadores.

³⁹ A transcrição encontra-se disponível no Apêndice A desta pesquisa.

Em seguida, a partir da leitura flutuante desse material, compusemos variadas formas de agrupamento entre eles, continuando nosso movimento de análise, mas, ao mesmo tempo, de síntese, a fim de explicitarmos uma sistematização possível dos indicadores. Agrupamos os pré-indicadores em seis indicadores, nomeando-os a partir de frases sintetizadoras seguidas de um trecho de fala do grupo correspondente à síntese.

Concluímos esta etapa não apenas pinçando o significado das palavras, mas nos esforçando por nele penetrar, “abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem”, como nos explicam Aguiar, Soares e Machado (ibid., p. 67).

Retomamos nossas reflexões sobre a sistematização constituída pelos pré-indicadores e indicadores e, a fim de nos distanciarmos ainda mais do discurso aparente, avançando, assim, no processo de constituição de sentidos, construímos os núcleos de significação. Agrupamos nossos seis indicadores em três núcleos de significação, nomeando cada um por uma frase sintetizadora seguida de um trecho de fala que acreditamos refletir a síntese alcançada sobre as significações do professor readaptado acerca da constituição de sua atual condição profissional.

Isso posto, apresentaremos nossa análise a partir do procedimento metodológico Núcleos de Significação.

4.1.1 PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEO 1

A constituição do Núcleo 1, “O dolorido enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se um professor readaptado”, efetivou-se a partir da articulação do Indicador n° 3, “A dolorosa espera pela readaptação” e do Indicador n°1, “O sofrimento causado pelas vivências de afirmação e negação profissional ao longo do processo de readaptação”. A sistematização realizada apresenta-se a seguir:

Quadro 1 – Constituição do Núcleo 1

NÚCLEO 1 – O dolorido enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se um professor readaptado: “É como se você fosse uma mera pessoa que vai lá todo dia (...), mesmo você fazendo o serviço que foi proposto para você, eles acham que a gente não é nada.”

Indicador 3: A dolorosa espera pela readaptação: “Eu não acreditava mais em readaptação, eu não estava mais esperando por isso. Porque eu estava na sala de aula, sem poder, é triste...”

Pré-Indicadores

Carmem: [...] fui readaptada por causa de uma infecção crônica na retina por causa do giz e pó de parede, e isso aconteceu aonde? Aconteceu na Escola Rosa Amarela [...].

Maria: E agora uma coisa eu vou falar. O que é ser readaptado, um professor readaptado é um horror. Como você faz pra você conseguir? (...). **Esse foi um processo muito doloroso pra mim, para eu conseguir, mesmo com o pedido do meu médico, do meu oncologista.** Ele que pediu por escrito. Tive que levar em São Paulo, e pra mim foi um processo doloroso, por quê? (...) meu médico que pediu minha aposentadoria, o governo não deu. Aí, meu advogado entrou com pedido de readaptação. **Eu fui obrigada a ficar cinco anos de licença saúde para conseguir minha readaptação.** Passei na perícia, pela primeira vez em São Paulo(...). Aí eu liguei pra ouvidoria e reclamei e publicaram, e eu consegui passar no primeiro médico, Dr. Renato, me lembro bem o nome, **ele deu favorável à minha readaptação.** **Aí falaram que eu tinha que passar por três,** aí eu passei por mais um e ele nem me olhou, não me tocou, não viu um exame, não viu nada, só perguntou como que eu fazia pra conseguir tirar o sutiã.

Maria: Olha que filha da mãe...

Inês: É isso que eles fazem...

Maria: E não, **ele não deu favorável à minha readaptação.**

Maria: [...] **O último foi pior ainda, porque ele não olhou nada, não viu nada, não fez nada e ainda mandou um comunicado para escola que eu já nem estava mais(...)** dizendo que foi contrário à minha readaptação. O que que eu fiz? **Junto com o meu advogado, eu fiz uma carta, uma carta, escrevi tudo.** (...) eu fui obrigada a passar na perícia em São Paulo(...) e eu falei: **“Dr., você pode examinar a minha pressão? Eu não estou bem”.** Ele: **“Não”!** E eu falei: **“Mas eu não estou me sentindo muito bem”.** E ele: **“Não”.** Eu: **“O que aconteceu?”**, e ele: **“Toma”,** me deu o papel da licença, e eu perguntei: **“Mas você não vai me dizer quanto tempo de licença você vai me dar?”**, e ele: **“espera sair no diário oficial”.** (...) **E ele começou a discutir comigo, nisso, eu desmaiei, no que eu desmaiei, eles me pegaram de uma forma (...)** então eu só senti que prejudicou mais ainda o meu braço, o meu ombro esquerdo, porque eles pegaram aqui por baixo aonde eu tinha feito a cirurgia. Então eu passei por situações assim, é... (...) **aí sim eu passei com o chefe (...), Dr. Rodolfo, aí que eu fiquei sabendo que ele era o chefe geral do DPME, aí mesmo assim ia fazer um ano que eu já havia pedido, demorou quase um ano pra sair publicado a minha readaptação.**

Carmem: **Fiquei dois anos de licença, esperando, não veio. Tive que voltar pra sala, sabe? Porque não estava dando, estava negando, sabe...de quinze em quinze dias negando**, nossa...eu tenho que ganhar com dois filhos pequenos, meu marido tinha ido embora, largou de mim. Tinha um que mamava na mamadeira, **eu tinha que trabalhar, não tinha jeito**. Daí voltei pra sala de aula, **daí eu fiquei um ano dando aula depois quando foi em dezembro no final do ano, eu não acreditei, eu falei....Eu não acredito!** Aí a diretora falou: “Você estará readaptada no ano que vem, veio sua readaptação”. Até me lembro, foi no dia 20 de dezembro.

Carmem: Vinte de dezembro, eu não acreditei, porque eu estava dando aula. **Eu não acreditava mais em readaptação, eu não estava mais esperando por isso. Porque eu estava na sala de aula, sem poder, é triste...**

Inês: O meu foi mais fácil. Em vista dos delas...**o meu foi mais fácil, porque o meu fazem 5 anos que eu já tinha o problema quando eu readaptei, né? E...aí eu entrei com pedido em outubro, eu não saí nem um dia de licença, eu andava de bengala. Quando tá muito dolorido eu uso a bengala. (...)Aí, foi em outubro que eu entrei com pedido de readaptação. Em março fui pra São Paulo fazer perícia e em julho saiu**, então eu não tive muito processo, porque eu falei, ah...vai demorar, porque do pessoal demora três, quatro anos...e **quando saiu, daí eu que não aceitava, porque saiu muito rápido.**

Maria: Eu só não tive problema de licença por causa do CID. Inclusive um médico que eu passei, **o médico tinha dado 60 dias, e na perícia em São Paulo o médico me deu 90 dias** e eu falei que era 60: “Mas eu estou te dando noventa por conta da CID 50.9”.

Maria: Acho que é isso que aconteceu com a Nina a minha colega. A Nina era toda alegre, sabe... Só que eu sei, eu sei o que ela passa, **teve um dia que pediram pra ela ficar e ela já começou a tremer...aí eu disse: “Deixa que eu fico com eles aqui”. Então, eu vi...eles não estão vendo...** você olha pela fisionomia e você não diz que ela tem síndrome do pânico, não tem nada.

Indicador 1: O sofrimento causado pelas vivências de afirmação e negação profissional ao longo do processo de readaptação: “[...]você é qualquer coisa, menos professor, sabe?”

Pré-indicadores

Maria: Olha, a princípio ser um professor readaptado é aquele que **saiu de sua função, porém, não deixou de ser professor**, (...) **ele simplesmente não pode cumprir aquela função, atuar como professor em sala de aula.**

Carmem: [...] **ser professor readaptado é terrível**, entendeu?

Carmem: [...] Pra você escutar uma coisa dessas, sabe, porque você não é professor, você é um readaptado, **você é qualquer coisa, menos professor**, sabe?

Carmem: Então, ser readaptado, um professor readaptado é terrível, **eu detesto ser professor readaptado**, mas eu tenho que ser [...].

Carmem: Então eu fui ser readaptada, mas **eu tenho pavor de ser readaptada** porque eu sou uma pessoa, sou filha de italiano, italiana também, eu sou uma pessoa que gosta de falar muito, sabe?

Maria: [...] **eu fazia o que eu gostava, eu ficava na sala de leitura, trabalhava com as crianças com dificuldades** porque estava dentro do meu rol de atividades, apoio pedagógico, então eu me senti bem nessa parte[...].

Maria: [...] **meu prazer, como disse a colega, é dar aula, como eu não posso ficar em sala de aula...** então, o que eu fazia, tinha uma biblioteca imensa, tem o projeto do Ler e Escrever dos anos iniciais, então eu fiz um horário e cada turma ia toda semana.

Carmem: Em todas as escolas que eu fui readaptada **sempre fiz de tudo, só não lavava o banheiro**, entendeu?

Carmem: Eu ajudava fazer às vezes até limpeza lá na cozinha, ajudava a limpar o pátio, a varrer, sabe...(...). Readaptado, o que ele faz na escola? **Ele faz as coisas que ele tem que fazer e além daquilo que ele tem que fazer, outras coisas**. E eu fazia tudo isso.

Maria: Eu não posso dizer o mesmo, porque quando eles pediam para eu fazer alguma coisa que não estava dentro do meu rol, **eu falava assim: “Isso não faz parte do meu rol de atividade”**.

Carmem: **Mas eu era bobinha...**

Inês: Ah, Camila... **Professor readaptado não é nada**, porque se você está readaptado eles não informam você de nada, não falam nada para você, **é como se você não fosse mais professor**, entendeu? É como se você fosse uma mera pessoa que vai lá todo dia e para eles não tem interesse, **mesmo você fazendo o serviço que foi proposto para você, eles acham que a gente não é nada**.

Maria: **A gente não sabe de nada na escola**.

Carmem: **Só vai saber na última hora**.

Inês: **A gente só vai saber quando eles precisam da nossa ajuda**. Aí eles vêm e falam assim “Oh, dá para você ajudar, porque vai ser feito isso e isso...”

Maria: Então, o que **eu posso afirmar é que eu estou fazendo o que eu gosto**.

Inês: **Eu também!**

Carmem: **Eu também!**

Maria: Porque eu estou dando apoio pedagógico para alunos que estão com defasagem idade-série, né? E aqueles que estão na série, mas estão analfabetos, eu estou alfabetizando alguns alunos e graças a Deus está dando certo (...). Então, **eu estou tendo aquele contato, não estou na sala de aula, porém...**

Inês: **A gente tem contato com aluno, então a gente se sente professor, entendeu?**

Maria: Exatamente.

Inês: Porque você tá dando um apoio pra aquele aluno, independente da professora, que série que é, você tá dando aquele apoio, **você sente realmente que você voltou a fazer aquilo que você gosta.**

Maria: Exatamente. **Que no começo eu me sentia, assim...**

Inês: **Um “João-ninguém”, né?**

Maria: É... **uma inútil.**

Carmem: Nunca deixa fazer o que a gente quer, e eu praticamente nessa escola no ano de 2016, eu me achava invisível, eu entrava e saía e achava que ninguém estava me vendo. **Invisível, imprestável, encostada, não prestava pra nada, sabe?** Porque, era dia de mãe, festa de mãe, festa de professor, festa de não sei o que, confraternização, **nada disso eu participava e todos os professores ganhavam presentinho, ganhavam cartãozinho e eu e o outro professor da sala de leitura não ganhávamos nada, não éramos nem chamado, nem pra comer um pedaço de bolo, entendeu?**

Maria: Pra vocês verem, no dia dos professores a escola mandou personalizar uma bolsinha porta níquel pra cada professor, dos homens era azul e das mulheres rosa, **eu ganhei o meu também. Ganho tudo que eles fazem lá...**

Carmem: [...] **Readaptado sofre, perde o diploma, o certificado de professor, não é nada.**

Carmem: **Não é porque você está readaptada que você está morta, encostada na parede.**

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.2 PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEO 2

O Núcleo 2, nomeado da seguinte forma: “Os professores readaptados são extremamente afetados pela invisibilidade estabelecida”, se constituiu a partir da vinculação dos Indicadores nº 2, “As formas de desvalorização geradoras da invisibilidade”, e nº 5, “Submissão e resistência em relação às mazelas das condições de trabalho do professor readaptado”.

O quadro a seguir apresenta a sistematização realizada:

Quadro 2 – Constituição do Núcleo 2

NÚCLEO 2 – Os professores readaptados são extremamente afetados pela invisibilidade estabelecida: “A coordenadora, a diretora, diziam que: ‘Por enquanto não tem nada para você fazer’(...). Eu falava: ‘tem sim, leia meu rol de atividades!’”.

Indicador 2: As formas de desvalorização geradoras da invisibilidade: “[...]na mente deles nós deixamos de ser professor.”

Pré-Indicadores

Maria: [...]porque na maioria das escolas que eu já passei, **os professores, a própria direção, eles pensam que o professor readaptado ele deixa de ser professor**, ele não deixa de ser professor[...].

Carmem: [...] ser professor readaptado é terrível, entendeu? É terrível, porque que é terrível? Porque **eles se desfazem do readaptado, isso não é só o diretor, o coordenador, sabe? Às vezes até os colegas da gente professores desfazem da gente, sabe? Porque professor é só aquele que está na sala de aula, professor readaptado mudou o certificado, não é professor mais**, entendeu?

Carmem: [...]eu tenho revolta em todas as escolas que eu já andei, eu até falei nessa escola que eu estou aí, **eu até briguei com a diretora em 2016, aliás, ela brigou comigo, entendeu? E essa diretora (...) ela até falou pra mim que ela ia arrumar uma escola pra eu ir embora, porque ela não me queria mais na escola dela, entendeu?** Isso dói! Isso dói, porque eu fiz duas faculdades menina, sabe?

Carmem: **Ninguém dá valor pra você, o que você faz para escola, sabe? Ninguém dá valor. Os outros professores só querem ter amizade com professores que estão em sala de aula, não conversam com a gente, não dão bola pra gente**, entendeu?

Carmem: Eu gosto de ter amizade, eu gosto de trocar ideias, e eu me sinto isolada em todas as escolas, porque eu não posso trocar ideia, **porque tudo o que eu falo não está certo**, não é assim, não é assado, entendeu? **Tudo que eu tenho que fazer é o que você acha que tenho que fazer, eu não posso fazer.** Eu sendo professora de artes eu gosto de fazer mil coisas, só que **os coordenadores acham que não, que tem que ser do jeito deles.**

Maria: **A coordenadora, a diretora, diziam que: “Por enquanto não tem nada para você fazer”. O pessoal da secretaria mesmo...**

Camila: As pessoas, então, que conheciam seu rol de atividades, diziam que não tinha nada para você fazer?

Maria: **Exatamente! Eu falava: “tem sim, leia meu rol de atividades!”.**

Carmem: **As escolas judiam muito da gente readaptado**, eles fazem a gente cumprir horário que não é para cumprir.

Carmem: [...] vou dar o exemplo da Escola Hortência (...), **a diretora mandava eu ir até no mercado comprar as coisas porque eu era a readaptada, eu não estava na sala de aula**. Eu fechava a sala de leitura e ia comprar no açougue, ia comprar no mercado, e ia a pé... ela não me dava dinheiro para a passagem não. (...) eu ia de lá no sol quente, na chuva buscar as coisas que ela pedia para comprar, entendeu?

Carmem: Aí a inspetora vinha: “Olha Carmem, a diretora Carla falou para você ir lá que ela precisa de você”. **Aí eu pensava que ela precisava de mim para coisas que eu fazia, né, que era para eu fazer, mas era para ir no mercado, para ir no açougue, isso era sempre [...]**.

Maria: Porque não tem consideração nenhuma se é professor ou deixou de ser professor, **na mente deles nós deixamos de ser professor**.

Inês: Eu tenho experiência própria porque você está trabalhando lá, tem Conselho, têm reunião, tem vários tipos de atividades na escola que são decididas entre eles, os professores, e o readaptado nada. **Se você vai para participar da ATPC, nem pauta você recebe, entendeu? Então eles tratam a gente como um nada**.

Maria: **E com a tecnologia eles formam um grupo da escola no whatsapp e não colocam a gente**.

Carmem: Isso, não colocam a gente.

Maria: Eu não faço parte.

Inês: Tem grupo do whatsapp na minha escola que eu também não participo.

Maria: Tem muitas coisas que eu não sei e só fico sabendo porque a diretora coloca pelo menos no quadro de aviso, aí eu fico sabendo, porque ela é muito amiga minha [...].

Inês: **Mas é assim mesmo, eles colocam no quadro assim, um dia antes ou dois...** porque senão você não sabe.

Maria: **A gente não sabe de nada na escola**.

Carmem: **Só vai saber na última hora**.

Inês: **A gente só vai saber quando eles precisam da nossa ajuda**. Aí eles vêm e falam assim “Oh, dá para você ajudar, porque vai ser feito isso e isso...”

Inês: Por exemplo, teve Festa Junina lá eu fiquei sabendo um dia antes, aí eu tive que embrulhar presente porque eles iam fazer bingo, aí disseram **“Você tá escalada para o balcão”, entendeu? Aí eles enxergam você, porque do contrário, você não é nada**, nem para os professores PEB I que fazem parte da nossa rotina todo dia, a gente não é nada.

Maria: [...] **eu tive muita sorte, não sei se é porque eu conheço muita gente, se é porque eu fui coordenadora também, eu não sei se é por conta disso, mas nessa escola que eu estou hoje os professores me chamam para assistir a aula deles, na Escola Jasmim. Eles perguntam o que que eu acho. O professor**

Marcos de geografia ele me chama: “Professora, vamos lá assistir a minha aula e depois você diz o que é que você acha!”...

Todas: Olha... que interessante!

Maria: [...]a professora de português, ela falou assim: “Ai Maria, vai na minha sala, eu pedi para os alunos um trabalho de Língua Portuguesa(...), vai lá pra você assistir”. Aí eu falei: “Olha, eu estou atendendo um aluno, depois eu vou”. Aí a hora que eu dei o apoio pedagógico para esse aluno eu fui, aí ela falou que eles já haviam apresentado, “Poxa agora que eu vim ver”, e **todos alunos fizeram questão de apresentar de novo, todos reapresentaram para eu ver, gente, ficou fantástico! Eles perguntaram se eu gostei, o que eu achei. Eu estou muito feliz nesta escola por causa disso.**

Carmem: [...]o que você acha, o que o professor readaptado faz na escola?

Inês: **Se você não tiver uma função específica, eles jogam você pra qualquer lugar.**

Inês: [...]mas por exemplo, eu estava na Escola Lírio e eu não era nada, porque você não tinha aquela função, **eles jogavam você aqui, queria que você entrasse na sala de aula, olhasse o portão, então várias coisas eles atribuem à você, ao professor readaptado, porque pra eles você não é nada.**

Inês: Mas eu acho que a Zona Leste e a Zona Sul eles são assim mesmo.

Maria: Na Zona Norte eles são muito acolhedores... Povo mineiro.

Inês: É que eu acho que o povo da Zona Norte é um povo mais aconchegante, mais acolhedor. **Na Zona Leste e Zona Sul eles já são mais “eu posso e você não”, né. Então é mais ou menos assim que eles tratam o readaptado.**

Maria: Porque nessa escola que eu estou, a diretora, aliás, a coordenadora do ciclo 1 conversou com a diretora e a diretora me chamou(...). **E eu falei que não quero ficar na sala de aula com o professor, senão não dá certo, eu vou fazer o trabalho do meu jeito, pode ser? E ela falou: “Você está de carta branca, você vai fazer do seu jeito”[...].**

Carmem: **Mas na minha escola é tanta ruindade, é tanta ruindade** que eu vou falar pra você. **É uma dificuldade, você quer fazer e não consegue fazer.**

Inês: Eu acho que **até na capacitação às vezes eles tratam a gente como...quase a gente não pode abrir a boca...Tem aqueles que estão na sala de leitura, mas são professores, não são readaptados, eles são melhor tratados...Os professores que fazem junto com a gente (...)o que você fala eles acham que não serve...**

Carmem: **Descartam...**

Carmem: **A diretora não dá nem bom dia nem boa tarde pra você.**

Maria: [...]o gerente da escola falou assim: “Maria, você já passou na perícia? **Eles estão chamando novamente, eles não chamaram você?** Eu disse: “Não, não chegou nada, não chegou nenhum comunicado pra mim. Aí ele falou: “Então, vamos

passar antes que dê algum problema, eu vou precisar disso, disso e disso”. **Aí a diretora que fez o relatório que eu estava dentro das funções do rol de atividades...**

Indicador 5: Submissão e resistência em relação às mazelas das condições de trabalho do professor readaptado: “[...] [a diretora] falava que eu tinha que cumprir e ficava e cima de mim(...) dizendo que eu tinha que cumprir e eu sabendo que não era aquilo, mas eu tinha que trabalhar, né?”

Pré-indicadores

Carmem: [...] faz dois anos que minha sede está aqui na Escola Amor Perfeito, e **eu não paro em escola**, eu não gosto de ficar parada em uma escola. (...)faz seis anos que eu estou na Escola Orquídea, no bairro Alecrim, **por causa do A.L.E., por causa do adicional noturno, entendeu, por causa dessas coisas.**

Maria: [...] então eu me senti bem nessa parte, mas a escola pra mim foi um horror, **eu tinha pavor de entrar naquela escola devido a direção**, né! Por isso, **eu fiquei um ano e mudei para a Escola Tulipa.**

Carmem: [...]eu tenho revolta em todas as escolas que eu já andei, eu até falei nessa escola que eu estou aí, eu até briguei com a diretora em 2016, aliás, ela brigou comigo, entendeu? **E essa diretora (...) ela até falou pra mim que ela ia arrumar uma escola pra eu ir embora**, porque ela não me queria mais na escola dela, entendeu? **Isso dói! Isso dói, porque eu fiz duas faculdades menina, sabe?**

Camila: [...] vocês não têm a obrigatoriedade de participar das ATPCs, isso confere?
Maria: Não, nós não temos obrigatoriedade não. Mas é...

Camila: Que momento que você tinha para combinar o seu projeto com os outros professores?

Maria: [...]eu entrava 7:30 e ficava até 12:30, 12:40 e nisso tinha a ATPC dos professores, como eu tenho muita amizade com a coordenadora e com os professores lá do Tulipa(...). Era nesse momento que eu conseguia conversar, e também eu comecei a fazer ATPC. (...) **eles disseram que eu tinha que fazer, fiz um ano inteirinho. (...)a diretora me fez cumprir cinco horas relógio mais a ATPC.**

Maria: Eu tinha que levar almoço pra escola, levava café, levava almoço eu ficava direto, era puxado, foi o gerente novo que falou pra ela, **o gerente novo que foi pra lá que falou que estava errado, que o horário dos readaptados não é esse, é o mesmo horário que faz um PEB I**, são quatro horas e meia de aula, então são quatro horas e meia que eu tenho que ficar. (...) **não somos obrigadas a fazer, mas eu fazia a ATPC, eu fui obrigada a fazer, pela diretora.**

Carmem: Porque eu quando comecei a ficar readaptada, nos primeiros anos, eu ficava 10-12 horas dentro escola, eu entrava 7 horas da manhã e saía sete, oito da

noite, eu passava do horário, porque eu tinha 30 h/aulas, mas 30 horas/aula não era tudo isso que eu tinha que ficar todos os dias na escola, era de segunda a sexta, entendeu? Aí eu fui na APEOESP para brigar, porque eu não recebia, eu só recebia por 30 horas/aula e eu ficava até as sete, oito horas da noite, tinha dia que eu ficava até as 21h na Escola Rosa Azulada, entendeu? Então, esse tempo que eu fiquei, quem estava lá que era a Kátia, **ela é que tinha que assinar que eu ficava na escola de tal hora a tal hora, e ela não assinava, a diretora não assina, falava que eu tinha que cumprir e ficava em cima de mim, a secretaria ficava em cima de mim, dizendo que eu tinha que cumprir** e eu sabendo que não era aquilo, mas eu tinha que trabalhar, né?

Maria: Outra coisa também que acontece, não sei se aconteceu com você, **nos sábados letivos os readaptados não trabalham, eu trabalhei muitos sábados letivos.**

Carmem: [...] porque **sábado passado mesmo eu fui trabalhar**, fiquei das nove e meia da manhã às três e quarenta da tarde, Festa Junina.

Maria: Não pode.

Carmem: **Tem escola que pode e tem escola que não pode**, entendeu? O problema do readaptado é isso.

Maria: **A lei é para todos**, isso foi falado na reunião de diretores, os readaptados não trabalham em dia de sábado letivo.

Carmem: Mas **escola do estado é assim, cada uma se faz a sua lei**, entendeu? Eu não sei, é tudo do estado, não é? Mas cada uma é diferente uma da outra, em tudo.

Maria: Por isso é importante... Eu sempre estou lendo pesquisando, ficando por dentro da lei porque se eles falarem...

Carmem: **Eu ajudava fazer às vezes até limpeza lá na cozinha, ajudava a limpar o pátio, a varrer**, sabe... Ela me chamava, ela não falava, **ela mandava a inspetora me chamar**, “Chama a Carmem lá para ela fazer isso, isso e isso”. Aí a inspetora vinha: “Olha Carmem, a diretora Carla falou para você ir lá que ela precisa de você”. **Aí eu pensava que ela precisava de mim para coisas que eu fazia, né, que era para eu fazer, mas era para ir no mercado, para ir no açougue, isso era sempre, era para eu ajudar na cozinha a fazer comida porque uma merendeira faltou**, sabe? Aquelas panelas enormes para pegar e tudo, e eu com problema de coluna que eu tenho.

Maria: Como **minha irmã também é readaptada, ela sócia da APEOESP**, então quando surge alguma coisa ela passa para mim, aí a gente vai pesquisar dentro da lei pra ver o que que é, o que é que pode ou não. E o que eu falei para ela, **agora saiu que o readaptado tem direito de aposentadoria especial**[...].

Carmem: Não é para falar mal, não. Mas a APEOESP...

Maria: **Eu não sou sócia da APEOESP porque eu não confio muito no trabalho deles**, eu acho que na hora de fazer mesmo eles não fazem, então tudo isso eu busco por interesse próprio.

Maria: Eu não sou sócia, eu procuro como respaldo, por interesse próprio que eu vou atrás, **porque se a gente deixar eles fazem a gente de gato e sapato mesmo!**

Maria: Aí, meu advogado entrou com pedido de readaptação. **Eu fui obrigada a ficar cinco anos de licença saúde para conseguir minha readaptação.**

Carmem: Ninguém me ajuda naquela escola, sabe? Só **eu faço tudo sozinha**, nem as coordenadoras ajudam, deixam tudo na minha mão e eu tenho que rebolar, **às vezes eu fico até uma, duas horas lá em casa, quando chego da escola, e eu já chego meia-noite, dez para meia-noite, porque eu sou “bondeira”, né?** Eu pego dois ônibus. E eu moro no bairro Hibisco e trabalho no Alecrim. Saio de lá onze horas e chego umas onze e vinte lá para chegar no centro, pra pegar onze e quarenta outro que vai para a zona sul para ir para casa. **Chego dez para meia-noite, meia-noite e eu não durmo, tomo um café e vou fazer as minhas coisas, vou sozinha fazer...para levar no outro dia.**

Carmem: **Aí a supervisora sentou com elas e falou, eu quero ver o dia que for apresentar isso, isso, isso e isso.** Quero ir lá, quero estar presente porque eu quero filmar e tirar foto. Foi isso que aconteceu, **eu fiz tudo sozinha, deu o maior trabalho, menina, o maior trabalho fazer sozinha, mas consegui fazer.**

Maria: Oh Camila, deixa eu acrescentar uma coisa na minha fala. **A Inês e a Carmem elas fazem parte da sala de leitura mesmo, então elas ficam oito horas.**

Maria: Eu não, eu já não, eu não faço parte, inclusive no ano retrasado cheguei a ir em várias convocações, **briguei muito com o supervisor Maurício, eu perguntava pra ele: “O que que estou fazendo aqui se eu não ganho pra isso?”** Então, esse trabalho que eu faço é bem diferente do trabalho delas. Porque eu não faço parte da sala de leitura, eu não sou contratada, gerente da sala de leitura mesmo. Inclusive, é... foi uma pra lá, no Tulipa, onde eu estava, foi uma pra lá, uma tal de Roseli, foi específica para sala de leitura.

Camila: Professora readaptada, também?

Maria: Não, **ela era professora de português que ficou adida e pegou a sala de leitura.** Aí eu voltei a fazer o que eu fazia antes, atender os alunos com dificuldades de aprendizagem(...). Bem diferente delas. **Elas têm que fazer rotina, tem que mandar toda semana, fazer projeto...** No meu eu já não tenho nada disso.

Maria: Não tem, **não tenho cobrança nenhuma** porque isso daí foi voluntário, eu quis, como já estava na biblioteca, com os alunos na biblioteca, porque sala de leitura é diferente, então eu ficava na biblioteca e atendia os alunos conforme a necessidade.

Carmem: Porque eu cheguei na escola a noite, aí a professora Lúcia que é de Artes me falou, **“Carmem, você não veio fazer a prova?”** Eu falei: **“Que prova?”**, **“A prova pra você alfabetizar que ia ganhar cento e cinquenta reais por mês, por cada sala”.** Eu falei: “A Vera não me falou isso...que prova, que dia foi isso?” “Hoje.” “Ah, tá...hoje?” Nossa...babei veneno de raiva.

Carmem: Eu nunca ganhei nada lá, nem um cartão. **Esse ano que eu ganhei porque mudou a diretora.**

Maria: **Eu realmente estou no paraíso**, no dia das mães deu pra todas as professoras e eu também ganhei. Foi na Páscoa (...) **a diretora preparou um bolo de chocolate, tinha bombom e um desejo de Feliz Páscoa pra todo mundo!** Agora já falou, não vai esquecer do nosso almoço de confraternização, é feijoadada, quando foi a Festa Junina, “Nossa Festa Junina vai ser tal dia, hein, tá dentro?”, e eu disse: “Ôpa, pode contar comigo!”. **Então, vocês me desculpem falar, mas na zona Norte é bom trabalhar**, eu falo porque eu já trabalhei na zona Sul na Escola Buquê Sortido, já trabalhei na Zona Oeste, na Escola Begônia, e Zona Norte é bom demais...

Maria: Sim, eu faço tudo. Com isso **eu estou bem satisfeita.**

Inês: **Eu me sinto como ela** [a Carmem], **uma imprestável.** Porque você fica lá...

Maria: **Eu me sentia assim no começo quando estava lá a diretora Cíntia.**

Maria: [...]A Nina, nós passamos por uma perícia e dessa vez foi cada um com um especialista, então a minha colega tem síndrome do pânico e não pode nem ver aluno que ela passa mal. **E o que que o governo fez? Ela passou no psiquiatra, e o psiquiatra achou que ela estava muitíssimo bem e fez ela voltar para sala de aula.** Saiu publicado na quinta-feira e na sexta-feira ela já tinha que estar na escola pra dar as duas últimas aulas. Ela entrou em prantos, resumindo, como ela não apareceu mais na escola, até quinta-feira mesmo o professor “Maria, cadê aquela professora que ficava aqui com vocês, eu não lembro o nome dela...” Eu falei: “A Nina”. “É a Nina... O que que aconteceu com ela”. **Olha! Eles notaram a falta do readaptado, uma coisa que me chamou muito a atenção!**

Carmem: Ah, **na escola lá eles nem sentem falta**, eles nem notam nada.

Maria: **Lógico, não vou dizer que é “mil maravilhas”** porque tem sempre um no meio...mas eu descarto, desvio, pego só o que é bom.

Inês: Agora eles estão dando diferente. Dependendo da sua readaptação, você vai fazer aquilo só.

Maria: Por quê? **Porque agora cada um passou com o seu especialista.**

Inês: Ah é? **Eu não passei com a perícia ainda.**

Maria: É **eu já fui chamada** e agora eu passei, como meu problema é físico eu passei com ortopedista. A minha colega como tem síndrome do pânico ela passou com psiquiatra. **A maioria dos que passaram com psiquiatra eles estão suspendendo, eles estão voltando para sala de aula.**

Carmem: Mas eles estão chamando aqui em São José? Porque eu ia sempre em São Paulo.

Inês: Não, agora é aqui em São José.

Carmem: **Demorou então, né? Porque antes eles mandavam a gente lá para São Paulo.**

Inês: **O que eu estou vendo é que a maioria que está passando com psiquiatra está voltando.**

Carmem: Por quê?

Inês: **Porque eles não têm como comprovar que você tem síndrome do pânico ou está em depressão, pra eles você tá normal.** Agora o físico não, o físico está ali na chapa, no relatório, tá na ressonância...

Maria: E tem outra coisa, essa colega minha que teve que voltar para sala(...). A médica que atendeu ela não pegou um nada! Não viu um laudo, um nada, não viu!

A gente leva toda papelada e eles nem olham!

Maria: Quando eu passei no psiquiatra, por causa da depressão pela morte do meu filho, eu levei o relatório, ele leu(...). **Agora o da minha colega eles não pegaram nada. E eles estão voltando. Inclusive uma colega minha que estava afastada com auxílio-doença com problema psíquico, cortaram o auxílio-doença dela, tá complicado...**

Inês: **Tá complicado mesmo...**

Maria: No seu caso, é muito grave porque **tinha que ser considerado acidente de trabalho.**

Carmem: [...]a [diretora] **Mônica não quis assinar como licença...como acidente de trabalho, ela não quis assinar.** E lá no CEAMA (Iamspe) eu tinha que ter (...) três professores pra serem minhas **testemunhas de que viram eu fazendo o trabalho que não podia**, que eu já tinha os olhos ruins, **o que eu estava fazendo: pintar a parede, pintar chão, raspar...** entupiu tudo, entendeu? Então, eu tinha que ter três professoras, ninguém quis ser minha testemunha...

Carmem: **Aí quando foi em dezembro veio a readaptação e eu estava dando aula, você acredita nisso, eu dando aula, sem poder ver, cegona, entendeu? Enxergando cinza, e eu tinha que dar aula. E eu ficava irritada, porque eu queria enxergar direito, para passar as coisas no quadro e eu não enxergava, ficava irritada. E pra fazer a caderneta, eu ficava assim... pra passar nota, eu errava tudo. Foi demais. Foram três anos esperando.**

Maria: E outra coisa, você citou algo que eu já havia me esquecido...**além do meu oncologista ter pedido minha readaptação, duas diretoras também pediram[...]**

Camila: E isso conta?

Maria: **Isso conta.**

Inês: Mas **eu acho que o diretor tinha que fazer isso.**

Maria: E dessa colega minha que fez transplante de córnea, a diretora que pediu[...].

Inês: **Mas hoje em dia eles não querem assinar nada. Se você pede um relatório pra eles, eles não fazem, os diretores não fazem mais relatório, eles tem um medo...**

4.1.3 PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEO 3

Nomeamos o Núcleo 3 da seguinte forma: “A resistência à discriminação estabelecida em relação aos professores readaptados como um caminho para a sua realização profissional”, para tanto, articulamos os Indicadores nº4 e nº 6, apontados respectivamente: “Inúmeras mudanças na constituição profissional do professor devido à readaptação” e “Ser tratado como um professor é a base para a realização profissional do professor readaptado”. Observemos a seguir:

Quadro 3 – Constituição do Núcleo 3

NÚCLEO 3 – A resistência à discriminação estabelecida em relação aos professores readaptados como um caminho para a sua realização profissional: “[...]na sala de leitura (...) lá você se sente alguém, lá você se sente realmente ‘a professora’”.

Indicador 4: Inúmeras mudanças na constituição profissional do professor devido à readaptação: “Porque quando eu era professora de sala de aula eu fazia tudo que eu queria, agora não, eu tenho que fazer o que as pessoas querem.”

Pré-Indicadores

Carmem: **Porque quando eu era professora de sala de aula eu fazia tudo que eu queria, agora não, eu tenho que fazer o que as pessoas querem**, entendeu? Então, ser um professor readaptado para mim é uma coisa terrível.

Maria: E nessa escola onde eu estou, na Escola Jasmim agora, a princípio eu me senti como se eu não fosse nada, um zero à esquerda, eu ficava sentada e todo mundo passava ali e eu falava: “Gente, eu quero fazer alguma coisa!”, e **eles falavam que não tinha nada para eu fazer. E eu dizia: “tem sim, tem muita coisa”**.

Maria: “[...] tem outro caso que aconteceu comigo lá na Escola Tulipa, um professor de sala de aula, chegou lá na biblioteca, eu estava dando baixa nos livros que foram devolvidos. E ele falou assim, “Nossa, você é de boa, né? Não faz nada!” Eu falei assim: “O que que você acha que eu estou fazendo aqui? Você está me chamando de...” eu usei um termo não apropriado de quem não faz nada, “você é que pensa, **nós readaptados fazemos muito mais do que você imagina, basta nos dar a chance, e eu estou fazendo o meu trabalho com muito orgulho, você é que pensa que eu não faço nada!**”.

Maria: Então, **eu nunca me sujeitei a eles fazerem de mim o que eles quisessem, não. Eu falava que não ia fazer o que não estava no meu rol de atividades, se meu rol é esse é isso que eu vou fazer.** Inclusive quando eu mudei de escola, eu levei uma cópia do meu rol de atividade, e falei... “Olha Patrícia, esse é meu rol de atividade”. **Eu nunca deixei que ninguém me colocasse para limpar cozinha.**

Carmem: Mas você foi sortuda, porque **vários professores readaptados que eu já conversei foi a mesma coisa de mim,** a gente conversou, entendeu? Vários é a mesma coisa.

Maria: Mas **muitos que eu converso também falam a mesma coisa e eu falo para eles: “É porque vocês deixam”.** Pega o rol, quem faz esse rol é o C.A.A.S., vem lá de cima. Não é o diretor, não é o dirigente, supervisor, não, vem lá de cima da Secretaria da Educação [...].

Inês: Então, quando a gente tem uma função, aí sim, **eu gosto de ficar na sala de leitura porque você tá trabalhando com aluno, porque é a função que eu fazia, então isso é gratificante,** entendeu? Se você não estiver na sala de leitura, você não é nada, você fica sem chão, **porque sua vida inteira foi você ensinar o aluno,** foi dar um respaldo para o aluno, então na sala de leitura a gente pode fazer isso também através da leitura, do projeto que você organiza, você pode fazer isso. **Aí lá você se sente alguém, lá você se sente realmente “a professora”.**

Maria: É verdade!

Carmem: E **eles chamam a gente de professora!**

Camila: Eu vou fazer aquela mesma pergunta que eu fiz pra Maria, é um projeto, você faz um projeto grande envolvendo várias turmas, e que momento você tem pra conversar com esses professores pra poder...

Carmem: Não, o projeto meu eu faço tudo sozinha(...).Ninguém quer me ajudar. Professor de português não quer me ajudar, não deixa nem eu conversar. (...) **eu sou uma só pra cuidar de tudo, para cuidar de todas as coisas da sala de leitura, e eles são professores de matemática, português, professor de ciências, e eu não, eu sou professora de tudo na sala de leitura. Até de inglês que eu não gosto,** entendeu? Então, eu falei com os professores... “Ah, Carmem, eu não vou ajudar porque eu não posso, eu já tenho caderneta pra fazer, tem prova...”, “Ai Carmem, eu também não posso, eu tenho duas escolas...tem muita coisa para eu fazer”.

Maria: Eu dei um chilique no ano retrasado no planejamento, porque como eu fazia a ATPC, então, a coordenadora deu um caderninho bonitinho, com calendário, tudo bonitinho, com as pautas da reunião, tudo, pra usar durante o ano na ATPC, e **eu não ganhei!** Tinha vindo duas professoras de outra escola, **todos ganharam, menos eu.** Aí tiveram que se apresentar, tal. Daí eu falei **“Meu nome é Maria, eu estou readaptada, “estou” readaptada, porém eu não deixei de ser professora”,** aí eu virei e falei assim: **“E agora eu estou vendo que todos ganharam caderno, menos eu”.**

Inês: Nossa, você falou?

Carmem: Eu não falo, eu tenho a boca fechada, eu vejo as coisas e não falo. E tem situações que a gente tem que soltar.

Indicador 6: Ser tratado como um professor é a base para a realização profissional do professor readaptado: *“Porque o readaptado ele vai ajudar muito a escola, entendeu? Porque se o readaptado sempre foi um professor ativo ele não vai querer ficar parado sentado!”*

Pré-indicadores

Carmem: Olha, eu gostaria de além do que eu faço, eu gostaria de fazer outras coisas. (...) **eu gostaria de estar assim dentro de alguma sala de aula**, é que a coordenadora me proibiu. (...) **Então, eu gostaria de estar dentro de uma sala de aula, para eu ficar junto, para dar atenção para os alunos e os alunos ficam mais assim... gostando mais do professor, porque o professor está ajudando, entendeu?** Eu gostaria de estar dentro da sala de aula para auxiliar aqueles alunos que não sabem nada, você entendeu?

Carmem: Mas então, **eu queria fazer isso daí, queria pegar esse projeto de alfabetização, aí eu ia pegar aqueles alunos todos que não sabem nada e levar pra minha sala**: “Não pode ficar na sua sala? Tudo bem! Eu levo pra minha!”

Carmem: Mas eu gostaria de fazer isso, de **estar dentro da sala, ver aqueles aluninhos, ficar lá no fundão com eles**, entendeu? Ajudar, auxiliar eles, entendeu? Mas não pode. **E outra coisa também, e eu gostaria também de fazer assim, todas as coisas que tivesse na escola, eu queria estar dentro, entendeu? Participando, sabe? Porque nunca pode! Nunca pode, sabe?**

Inês: E o que **eu gostaria de fazer é trabalhar com o aluno, porque a gente vê o aluno com dificuldade(...)**. Então, a gente gostaria de trabalhar com esses alunos, é uma satisfação porque você sabe alfabetizar, então tá precisando do seu serviço e você não pode.

Maria: Por isso que eu sinto prazer. **Porque eles me chamaram**. “Maria, eu tô sabendo, eu sei que você faz um trabalho muito bom, que você gosta de alfabetizar. **Nós estamos com problema com esse, esses, esses alunos, você poderia pegar esses alunos para nós, tem xerox, tem tudo aqui o que você precisar**”. **Por isso que eu tô bem(...)**.

Carmem: **Acho que eu vou para sua escola! Porque eu adoro escola assim que sabe dá oportunidade para a gente**.

Inês: A primeira coisa tem que chegar na escola e dizer que você é professora, não deixou de ser, só **porque readaptou não deixou de ser professora, seja tratada como uma profissional, uma professora mesmo**.

Inês: **Você tem as suas limitações, mas você não deixou de ser professora**.

Maria: [...] **que nem no dia que o rapaz falou que eu não fazia nada eu falei assim: “Você já viu meu rol?”, aí eu coleí meu rol no armário, bem de frente para todo mundo ver:** “Quem tiver dúvida com relação ao que eu posso ou não fazer, tá aqui meu rol de atividades”.

Carmem: A segunda coisa é: **não deixar as pessoas te fazer invisível dentro da escola**, entendeu?

Carmem: Então eu acho, que a mulherzinha do E.T. tem que **correr e insistir e insistir, e ir atrás da readaptação dela para a continuação da readaptação, entendeu...tem que ser assim.**

Inês: Só que é assim, eu acho que o diretor tem que olhar... **os coordenadores e os diretores têm que olhar com um olhar diferente os readaptados. Porque os readaptados, eles precisam do apoio. Porque o readaptado ele vai ajudar muito a escola, entendeu? Porque se o readaptado sempre foi um professor ativo ele não vai querer ficar parado sentado!**

Carmem: **Nem pedaço de papel eu ganhava, e eu fiquei em 2016 eu fiquei muito triste, e fui falar na ATPC**, que era uma coordenadora que estava lá, que ela não gostava de mim, e ela dava flores para as mães, ela dava presente para o dia dos professores, dava as coisas na confraternização e chamava de dois em dois professores pra ir na sala dela para pegar, e eu mais o [professor readaptado] Lucas que era da sala de leitura ela não chamava, aí nós ficávamos esperando pra ver se vamos ser os últimos, **já que nós somos emprestáveis aqui, imprestável tem que ser por último, né?! Aí, depois que ela chamava os outros dois últimos professores ela não voltava na sala dos professores mais, aí nesse dia em 2016, na ATPC depois das férias eu falei! Eu falei, mas eu falei muito mesmo e mandei uma carta para supervisora! Dizendo o que é um readaptado nas escolas.**

Maria: Inclusive eu fiquei felicíssima quando soube que uma ex-aluna minha do 4º ano passou na faculdade em Harvard, saiu até na TV Vanguarda, faz tempo já. **Eu fiquei muito feliz. Eu tenho contato com ex-alunos...** E o ano passado eu fui na formatura de um aluno(...) ele se formou em direito (...) **a mãe dele mandou um convite pra eu ir, só que ele não sabia. E quando ele virou e me viu ele ficou todo emocionado.** Foi na formatura... e agora tem uma que está fazendo medicina lá no Rio de Janeiro, ela já disse que é para eu me preparar para formatura dela. **Então eu me sinto muito assim...muito abençoada.**

Camila: O reconhecimento, não é?

Inês: Ai que benção!

Maria: E da outra escola que eu saí, (...)eu saí assim da noite para o dia e eles ficaram surpresos, e eu tive que ir lá explicar e tal. **E o que que eles fizeram? Eles fizeram um caldinho em minha homenagem, de despedida, ganhei esse buquê de flores**, essa tulipa (mostrando a foto no celular). **Eu sou muito grata.**

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DAS SIGNIFICAÇÕES APREENDIDAS: ANÁLISE INTRANÚCLEO

Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

Agnes Heller

Neste capítulo, cada Núcleo de Significação será interpretado tendo em vista a premissa do nosso procedimento de produção e análise das informações, que é a superação do imediato que, “por se distanciar da dialética, não alcança a realidade como *unidade* de fenômenos contraditórios” (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 59, grifo dos autores). Para tanto, nos esforçaremos para articular o empírico apresentado pelas falas do grupo ao seu contexto social, histórico, político e econômico, buscando compreender a realidade em questão a partir da compreensão das mediações que a constituem.

5.1 NÚCLEO 1 – O dolorido enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se um professor readaptado: ***“É como se você fosse uma mera pessoa que vai lá todo dia (...), mesmo você fazendo o serviço que foi proposto para você, eles acham que a gente não é nada.”***

Este núcleo de significação exprime de uma forma bastante acentuada o sofrimento suportado pelo grupo, tanto no “tornar-se” como no “manter-se” professor readaptado. A experiência de invisibilidade, conceito que se assenta sobre o desrespeito, algum tipo de segregação ou preconceito, é um aspecto indicado por Maria, Inês e Carmem em alguma ou em todas as fases do processo que viveram e que, de maneira tão emocionada e mesmo estarrecedora, conseguiram relatar em nosso encontro.

Aguiar (2006) explica que as emoções precisam ser compreendidas como constitutivas da subjetividade humana, o que significa reafirmarmos aqui, que os elementos afetivo/cognitivo e objetivo/subjetivo são indissociáveis, “correndo o risco de se fechar definitivamente o caminho para a explicação das determinações

do próprio pensamento, caso isso não seja feito” (p. 15). Dessa forma, com o objetivo de analisarmos as relações entre as significações de professores readaptados e seus processos de adoecimento, bem como suas significações acerca da constituição de sua atual condição profissional, seguiremos a análise deste núcleo.

Maria relata que precisou tirar licenças ao longo de cinco anos até que conseguisse se readaptar, mesmo possuindo o pedido, os exames e os laudos de seu oncologista. Informou também que era comum ela passar pela perícia em sua cidade e depois passar na perícia em São Paulo e seu tempo de licença ser modificado. Precisou contratar um advogado, entrar em contato com a ouvidoria do DPME e, por fim, passar por três médicos da perícia – sendo que dois deles foram desfavoráveis e um favorável à sua readaptação. O descaso como foi tratada ao longo desse processo pelo Departamento de Saúde do Estado, representado pelo desumanizante atendimento de seus médicos, é expresso por Maria em muitas de suas falas, como podemos observar a seguir:

Maria: **Aí falaram que eu tinha que passar por três**, aí eu passei por mais um e ele nem me olhou, não me tocou, não viu um exame, não viu nada, só perguntou como que eu fazia pra conseguir tirar o sutiã. (...) **ele não deu favorável à minha readaptação. (...)O último foi pior ainda, porque ele não olhou nada, não viu nada, não fez nada e ainda mandou um comunicado para escola que eu já nem estava mais**(...) dizendo que foi contrário à minha readaptação.

O relato de Inês em relação a este processo diz respeito à sua dificuldade em aceitar sua necessidade de afastar-se do trabalho que realizava em sala de aula para garantir, minimamente, sua saúde. Ela suportou trabalhar com dores nos joelhos durante cinco anos até solicitar sua readaptação, antes disso, locomovia-se até à escola de bengala nos dias em que sentia a região mais dolorida e tirava licenças ou abonadas apenas para ir às consultas médicas ou realizar exames, apresentando um índice de absenteísmo baixíssimo.

Ao longo desse período, por se tratar de uma doença degenerativa, Inês foi percebendo drasticamente o impacto em sua mobilidade. Sua capacidade de caminhar passou a se restringir a 15 minutos, na posição em pé ela pode permanecer por no máximo 20 minutos, não pode agachar, subir ou descer escadas. Inês solicitou sua readaptação em outubro, passou pela perícia em São

Paulo em março e a mesma saiu publicada no diário oficial em julho. Ela expressa sua “surpresa” na fala que se segue:

Inês: [...]então eu não tive muito processo, porque eu falei, ah...vai demorar, porque do pessoal demora três, quatro anos...e **quando saiu, daí eu que não aceitava, porque saiu muito rápido.**

Já o processo de Carmem possui uma peculiaridade em relação ao de Maria e ao de Inês, a infecção crônica que desenvolvera na retina deu-se a partir de um fato ocorrido em seu horário de trabalho devido às más condições em que foi exposta e, portanto, deveria ter sido registrada e encaminhada enquanto um acidente de trabalho, inicialmente pela direção e, posteriormente, pelo CEAMA⁴⁰. Após o acidente, Carmem solicitou licenças médicas ao longo de dois anos, porém, no terceiro ano de espera pela readaptação, suas licenças passaram a ser negadas pelo DPME e o desconto salarial daqueles dias a impossibilitava de manter o sustento de sua família, recém abandonada pelo marido/pai.

A única saída encontrada por Carmem naquele momento foi voltar a trabalhar mesmo sem apresentar condições de utilizar a lousa ou preencher a caderneta, por exemplo. Sacrificando-se sobremaneira a cada dia. Vejamos:

Carmem: Tinha um [filho] que mamava na mamadeira, **eu tinha que trabalhar, não tinha jeito.**

Após a conquista da readaptação, Carmem expressa o quanto sofreu ao entender que essa nova condição a segregava de seus pares, afirmando o comprometimento de um elemento primário nas relações humanas, a comunicação. Diante do movimento do real, em que subjetividade e objetividade se mostram como uma unidade de contrários, verificamos o quanto Carmem é afetada pelo novo contexto em que foi inserida devido seu adoecimento:

Carmem: Então eu fui ser readaptada, mas **eu tenho pavor de ser readaptada** porque eu sou uma pessoa, sou filha de italiano, italiana também, eu sou uma pessoa que gosta de falar muito, sabe?

⁴⁰ O IAMSPE descentraliza alguns de seus serviços a partir do CEAMA – Centro de Atendimento Médico-Ambulatorial, localizado em 17 municípios do interior de Estado de São Paulo: Araçatuba, Araraquara, Assis, Barretos, Bauru, Campinas, Franca, Marília, Piracicaba, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Santos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São José do Rio Preto, Sorocaba e Taubaté. Disponível em: <http://www.iamspe.sp.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2018.

Enxergar-se em uma nova condição profissional não vem sendo nada fácil para as participantes do grupo. Mesmo porque, essa nova condição não mantém os direitos conquistados ao longo de suas carreiras, trazendo-lhes ônus nas mais variadas esferas. Ao se tornarem professoras readaptadas, as professoras viram diante de seus olhos a ruína de suas subjetividades e nenhum apoio para sua ressignificação. Mesmo que não tenham feito referência explícita a possíveis e necessárias ações de acolhimento, reintegração ou desenvolvimento, seja por parte dos colegas, da Escola ou, especialmente, do Estado, fica latente em suas falas a demanda por este amparo.

Percebemos que a depreciação vivida pelo professor readaptado devido ao seu afastamento das atividades de regência de classe o afetam e o fragilizam demais, afinal, “A prática docente e a percepção que o professor possui da atividade por ele desempenhada revelam modos de ser e agir desses profissionais na escola e para além dela, relacionados à cultura escolar e ao que se espera ver concretizado por meio dessa instituição” (PENNA, 2011, p. 136).

A experiência em relação à constituição de uma nova condição profissional revelou-se avassaladora para esses professores, pois aqueles que a princípio não sabiam, logo ficaram sabendo que seriam cotidianamente segregados, anulados, ignorados, minorizados em seu ambiente de trabalho, devido à uma estratificação profissional que se estabelece no sistema educativo dado seu estreito alinhamento com o modelo socioeconômico vigente, pois sabemos que

A ordem social resultante da nova organização das relações capitalistas recai sobre os atendimentos públicos como a escola de modo implacável, empobrecendo mais o seu já pobre trabalho, discriminando mais fortemente os seus sujeitos(...). (MARIN; SAMPAIO, 2004, p. 1222)

As falas a respeito de *quem é o professor readaptado* potencializadas pelas dúvidas enviadas pelo alienígena: 1) O que é ser um professor readaptado? e 2) O que um professor readaptado faz na escola?, certamente foram disparadoras de um intenso debate e ressignificação no grupo a respeito do tema, principalmente, pelo fato de Maria ter se antecipado a respondê-la de forma imediata, ou seja, nitidamente descolada da realidade aos olhos de Inês e Carmem:

Maria: Olha, a princípio ser um professor readaptado é aquele que **saiu de sua função, porém, não deixou de ser professor, (...) ele simplesmente não pode cumprir aquela função, atuar como professor em sala de aula.**

Nesse sentido, podemos, como nos indica Penteado (2017), considerar essas dúvidas do E.T, bem como a fala de Maria, Questões Mediadoras, dado a extrema perplexidade no grupo, desencadeando inúmeras manifestações opostas.

Este momento do grupo nos revelou a forte presença de contradições nas falas, em especial quando o grupo afirma que gostava de fazer o que faz hoje na escola. O que nos chama a atenção é que a atual situação foi estabelecida após muitos desafios e percalços e, neste momento se manifesta como uma conquista de uma situação melhor. Afirmam certa satisfação com a função que exercem dentro da escola ao dizerem que lhe propicia a proximidade dos alunos, o que, em alguma medida, confere a todas elas o sentimento de “serem professoras” novamente.

A contradição das falas prevaleceu ao longo da discussão e se revelou ainda mais aparente quando, de forma inusitada, o grupo afirmou que gostava de fazer o que faz hoje na escola, pois, após tantos desafios e percalços, manifesta enquanto uma conquista, o fato de hoje exercerem uma função dentro da escola que lhe propicia a proximidade dos alunos, o que, em alguma medida, confere a todas elas o sentimento de “serem professoras” novamente. Observemos o seguinte trecho:

Maria: Então, o que **eu posso afirmar é que eu estou fazendo o que eu gosto.**

Inês: **Eu também!**

Carmem: **Eu também!**

Maria: Porque eu estou dando apoio pedagógico para alunos que estão com defasagem idade-série, né? E aqueles que estão na série, mas estão analfabetos (...). Então, **eu estou tendo aquele contato, não estou na sala de aula, porém...**

Inês: **A gente tem contato com aluno, então a gente se sente professor, entendeu?**

Certamente, o fato de afirmarem que hoje estão fazendo o que gostam, escamoteia o sofrimento e a invisibilidade não eliminados apenas com a conquista de uma provisória função. Percebemos, assim, que o processo de ressignificação do que vem a ser “professor” em uma nova condição, está em constituição para todas elas. Acreditamos que essa ressignificação é fortemente afetada pelas significações positivas que possuem em relação ao trabalho docente, indicativo da identificação que construíram com a profissão ao longo de suas carreiras, estas nitidamente alinhadas ao compromisso e dedicação à aprendizagem dos alunos.

Assim, a partir do 1º indicador, pudemos verificar que o caminho que elas vêm percorrendo em relação à constituição da valorização do trabalho que realizam hoje, é tomado por desvalorizações. Enfim, as contradições estão postas, pois são inerentes ao movimento próprio da realidade e se concretizam de modo específico na realidade singular de cada participante. Cury (1979, p.30), explica a característica intolerável da contradição afirmando que ao mesmo tempo em que ela é destruidora, é também criadora, dado que sua existência obriga a superação dos contrários, assim, “Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior”. Vejamos as falas que expressam a nítida contradição das supostas “conclusões” do grupo expressas anteriormente:

Carmem: Então, ser readaptado, um professor readaptado é terrível, **eu detesto ser professor readaptado**, mas eu tenho que ser [...].

Carmem: Readaptado, o que ele faz na escola? **Ele faz as coisas que ele tem que fazer e além daquilo que ele tem que fazer, outras coisas.** E eu fazia tudo isso.

Maria: Eu não posso dizer o mesmo, porque quando eles pediam para eu fazer alguma coisa que não estava dentro do meu rol, **eu falava assim: “Isso não faz parte do meu rol de atividade”.**

Carmem: **Mas eu era bobinha...**

Inês: **Professor readaptado não é nada(...), é como se você não fosse mais professor**, entendeu?

Maria: **A gente não sabe de nada na escola.**

Carmem: **Só vai saber na última hora.**

Inês: **A gente só vai saber quando eles precisam da nossa ajuda.**

Carmem: [...]eu praticamente nessa escola no ano de 2016, eu me achava invisível, eu entrava e saía e achava que ninguém estava me vendo. **Invisível, imprestável, encostada, não prestava pra nada, sabe?**

Quando a professora Maria expressa a frase: **“Isso não faz parte do meu rol”**, ela demonstra o avanço de seu movimento de superação da realidade, bem como de afirmação da valorização de sua atual condição profissional, processo diverso das colegas devido às singulares mediações de suas vivências familiares, históricas, sociais e culturais, como por exemplo: sua irmã gêmea é professora da Rede Estadual, no Ensino Fundamental II, também é readaptada e é sindicalizada; Maria já assumiu ao longo de sua carreira o cargo de coordenadora na escola onde hoje atua; Maria se aposentará em breve, ainda em 2018. Ou seja,

Desse modo, o homem constitui formas de enfrentar a realidade confrontando-a, comparando-a, significando-a a partir das suas condições subjetivas, que, sem dúvida, são mediadas pela realidade social e, nesse movimento, constitui motivos e sentidos contraditórios, frágeis muitas vezes, mas que impulsionam e marcam suas atividades. (AGUIAR, 2016, p.17)

Um aspecto importante revelado na fala do grupo é que as professoras auxiliam a escola a partir da realização de várias ações, porém, mesmo assim, não obtêm o reconhecimento esperado, Carmem, por exemplo, afirma com indignação que *“ajudava fazer às vezes até limpeza lá na cozinha, ajudava a limpar o pátio, a varrer...(...)”*, pois, o professor readaptado *“sofre, perde o diploma”*. Seja realizando tarefas impostas pela equipe gestora, seja realizando o trabalho junto ao aluno, interpretamos que o fato da invisibilidade não ser algo superável a partir de ações individuais que estejam dentro de suas possibilidades de resolver, o sofrimento é algo latente nesse processo de constituição de uma nova condição profissional gerada por adoecimento.

Dessa forma, enquanto síntese provisória e multideterminada de tudo o que já viveram, acreditamos que, no momento, podemos identificar algumas mediações constitutivas das significações do grupo sobre sua atual condição profissional, como por exemplo: as ações que realizam na escola impostas pela gestão nem sempre se relacionam com o significado da profissão; as relações de status e poder estabelecidas na instituição escolar, que são difíceis de serem compreendidas e superadas, estão diretamente ligadas ao sofrimento trazido pela invisibilidade; a histórica precarização do trabalho docente está presente e é um importante determinante da sua pauperização social, cultural e profissional de professores readaptados.

Núcleo 2 – Os professores readaptados são extremamente afetados pela invisibilidade estabelecida: *“A coordenadora, a diretora, diziam que: ‘Por enquanto não tem nada para você fazer’(...). Eu falava: ‘tem sim, leia meu rol de atividades!’”*

Visando compreender as múltiplas mediações que constituem as significações de professores readaptados acerca de sua atual condição profissional

para que possamos identificar e analisar a relação entre essas significações e seu processo de adoecimento, iniciamos a análise interpretativa do Núcleo 2.

Entendemos que centralidade do professor no processo educativo compõe a base da profissão docente, especialmente, no que se refere ao reconhecimento social desse profissional. Este reconhecimento “deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes” (GATTI, 2012, p.90), porém, se estamos distantes desse efetivo reconhecimento em relação ao professor de maneira geral, estamos ainda mais afastados em relação aos professores readaptados.

Ao tornar-se um professor readaptado, essa “base” se ofusca ou mesmo se dissipa. É o que percebemos a partir das falas do grupo que, a partir de experiências tão singulares, revelaram suas significações a respeito de sua atual condição profissional por vezes semelhantes, por vezes opostas.

Apesar de narrar trechos sobre sua árdua conquista por tornar-se vista, distinguida, valorizada em seu ambiente de trabalho e afirmar que “[...]na maioria das escolas que eu já passei, os professores, a própria direção, eles pensam que o professor readaptado ele deixa de ser professor[...]”, Maria foi a única participante a relatar experiências positivas vividas após a readaptação, principalmente, nas duas últimas escolas em que atuou, expressando que suas vivências, a constituem enquanto uma profissional da educação valorizada, como revelam as falas a seguir:

Maria: [...]eu tive muita sorte, não sei se é porque eu conheço muita gente, se é porque eu fui coordenadora também, eu não sei se é por conta disso, mas nessa escola que eu estou hoje os professores me chamam para assistir a aula deles(...). Eles perguntam o que eu acho.

Maria [ao falar com a diretora]: eu vou fazer o trabalho do meu jeito, pode ser? E ela falou: “Você está de carta branca, você vai fazer do seu jeito[...]”.

Maria: Não tem, não tenho cobrança nenhuma porque isso daí foi voluntário, eu quis. (...)então eu ficava na biblioteca e atendia os alunos conforme a necessidade.

Maria: Eu realmente estou no paraíso, no dia das mães [a diretora] deu [lembrancinha] pra todas as professoras e eu também ganhei. Foi na Páscoa (...) a diretora preparou um bolo de chocolate, tinha bombom e um desejo de Feliz Páscoa pra todo mundo!

Mesmo ao relatar experiências positivas a contradição está presente na fala de Maria. Vários trechos revelam que toda essa aceitação e reconhecimento de

seu trabalho são pontuais, ela mesma os narra como fatos isolados, como “exceções”, como podemos constatar neste exemplo:

Maria: O professor Marcos de geografia ele me chama: “Professora, vamos lá assistir a minha aula e depois você diz o que é que você acha!”
Todas: Olha... que interessante!

Ou seja, não são todos os professores que a chamam para endossar o seu trabalho. Ao mesmo tempo, Maria revelou, se referindo ainda a vivências presentes, fatos cotidianos que vão na contramão do reconhecimento do professor readaptado na escola, expressando-se incomodada, por exemplo, com a exclusão do readaptado dos grupos virtuais de comunicação, sua desinformação em relação aos assuntos que dizem respeito a todos os professores, bem como sua submissão às decisões arbitrárias praticadas pela equipe gestora:

Maria: **E com a tecnologia eles formam um grupo da escola no whatsapp e não colocam a gente.**

Maria: **A gente não sabe de nada na escola.**

Maria: Outra coisa também que acontece, não sei se aconteceu com você, **nos sábados letivos os readaptados não trabalham, eu trabalhei muitos sábados letivos.**

Maria: [...] **eles disseram que eu tinha que fazer, fiz um ano inteirinho. (...)a diretora me fez cumprir cinco horas relógio mais a ATPC.**

Percebemos que Maria tem momentos significados como sendo de aceitação de que ela tem algo a contribuir, sendo incluída de uma forma que lhe agrada, e outros que ela se vê excluída. Assim, suas significações (sempre afetivas e cognitivas) afirmam e negam a sua aceitação, a sua aceitação de ser incluída nas relações eminentemente contraditórias construídas na situação escolar.

Maria, assim como Inês e Carmem, explicitam um dilema enquanto professoras, pois ao mesmo tempo em que esperam sua inclusão no grupo virtual de comunicação dos professores da escola como docentes que são, se aborrecem com o fato de não serem informadas dos assuntos gerais que dizem respeito a todos os professores, acredita que por estar readaptada não é preciso cumprir o calendário escolar e, especialmente, o espaço formativo coletivo da equipe, a ATPC, assim como qualquer outro funcionário da escola não-docente.

A Resolução SE 08 de 19/01/2012 determina que o docente que assumiu a Jornada Básica de 24 aulas semanais, como é o caso de Maria, precisa cumprir duas ATPC. Para o docente que assume a Jornada Integral de 32 aulas semanais, como é o caso de Inês e Carmem, é necessário que se cumpra três ATPC, isso a critério do superior imediato, portanto, o diretor, ou quando as atividades do servidor readaptado tiverem cunho pedagógico, como resolve o 6º artigo da Resolução SE 09 de 31/01/2018, em seu §9º.

Já que as atividades realizadas na escola por Maria, Inês e Carmem são de cunho pedagógico e o Rol de Atividades delas não prevê restrições relacionadas ao convívio social, verificamos que a arbitrariedade legal praticada pelo diretor, indicada em seus relatos, diz respeito apenas à carga-horária, pois todos os docentes atuantes em unidades escolares devem cumprir a carga-horária escolhida em aulas de 50 minutos cada. A hora-relógio deve ser computada apenas quando a sede de exercício do docente for a Diretoria de Ensino e este optar por cumprir 40 horas semanais, como estabelece o §6º do 6º artigo da Resolução SE 09 de 31/01/2018.

Tanto as falas de Maria, como as falas de Inês e Carmem indicam a responsabilidade da equipe gestora sobre as relações de trabalho na escola e, portanto, sobre suas condições de trabalho. Segundo Aranha (2015, p. 20-21), muitos estudos indicam que a forma de liderança do diretor, sua capacidade em integrar e atender às diversas dimensões da gestão da escola, a relevância dada ao trabalho coletivo e formativo dos que a constitui, seu compromisso com clima no ambiente escolar, entre outros fatores, colaboram para a efetividade da escola na sociedade.

Enquanto funcionários vinculados à SE, espera-se que o diretor, enquanto autoridade máxima na escola, estruture sua liderança a partir de princípios democráticos básicos a qualquer profissional da educação vinculado à SE da Rede Estadual de Ensino, princípio que não se efetiva, como também revelam os trechos a seguir:

Carmem: [...]eu até briguei com a diretora em 2016, aliás, ela brigou comigo, entendeu? E essa diretora (...) ela até falou pra mim que ela ia arrumar uma escola pra eu ir embora, porque ela não me queria mais na escola dela, entendeu? Isso dói! Isso dói, porque eu fiz duas faculdades menina, sabe?

Maria: A coordenadora, a diretora, diziam que: “Por enquanto não tem nada para você fazer”. O pessoal da secretaria mesmo...

Inês: **Mas é assim mesmo, eles colocam no quadro assim, um dia antes ou dois...** porque senão você não sabe.

O sofrimento pelas imposições arbitrárias da gestão e pela segregação do grupo de professores regentes, não sugeriu a manifestação de nenhuma ligação entre um possível desenvolvimento profissional com a participação na ATPC, importante espaço formativo, colaborativo, remunerado e específico da carga-horária docente.

Citamos uma das mediações constitutivas dessas significações escolhidas de acordo com algumas falas e com o apontamento de alguns estudos, a de que a prática da atividade de formação continuada em serviço difere da teoria, não se constituindo enquanto um espaço profissional formativo e sim, como um espaço informativo ou burocrático.

Assim, apesar do grupo não manifestar claras insatisfações referentes ao seu desenvolvimento na carreira, devido a um conjunto de determinações, entre elas suas negativas experiências nos espaços formativos coletivos, manifesta-se irrealizado no que se refere à gestão autoritária e clima organizacional⁴¹ impessoal em que cotidianamente estão submetidos. Vejamos:

Carmem: [...] **a diretora mandava eu ir até no mercado comprar as coisas porque eu era a readaptada, eu não estava na sala de aula.** Eu fechava a sala de leitura e ia comprar no açougue, ia comprar no mercado, e ia a pé... ela não me dava dinheiro para a passagem não. (...) eu ia de lá no sol quente, na chuva buscar as coisas que ela pedia para comprar, entendeu?

Inês: Eu tenho experiência própria porque você está trabalhando lá, tem Conselho, têm reunião, tem vários tipos de atividades na escola que são decididas entre eles, os professores, e o readaptado nada. **Se você vai para participar da ATPC, nem pauta você recebe, entendeu? Então eles tratam a gente como um nada.**

Inês: Por exemplo, teve Festa Junina lá eu fiquei sabendo um dia antes, aí eu tive que embrulhar presente porque eles iam fazer bingo, aí disseram **“Você tá escalada para o balcão”, entendeu? Aí eles enxergam você, porque do contrário, você não é nada[...].**

Carmem: **A diretora não dá nem bom dia nem boa tarde pra você.**

⁴¹ “O clima organizacional corresponde a um humor, estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as circunstâncias e conjunturas do momento, em vista do que seu caráter pode ser sobremodo temporário e eventual, dependendo da resolução das condições que criam essas características – daí a ser também cognominado de atmosfera” (LÜCK, 2010, p.65).

Diante dessas falas, percebemos o latente ressentimento expresso pelas participantes em relação à desvalorização estabelecida ao professor readaptado, experiência vivida por Maria, Inês e Carmem. Cada uma delas demonstra-se afetada de uma forma diferente, mas podemos afirmar que todas são afetadas e que essa invisibilidade instituída causa-lhes sim mal-estar. Inês afirma que *“Se você não tiver uma função específica, eles jogam você pra qualquer lugar”*, provavelmente, por isso, a opção de Inês e Carmem para enfrentar essa situação tenha sido assumir o “Projeto Sala de Leitura”.

Como as condições objetivas e subjetivas de Inês e Carmem, diferem das condições de Maria, acreditamos que elas, mesmo afastadas da sala de aula por adoecimento, “escolhem” assumir este projeto devido a certo status e visibilidade que ele pode lhes proporcionar. Atribuem-se para si o aumento de uma carga-horária de 24 aulas para 32 aulas, são responsabilizadas pela realização do projeto em todas as salas da escola, são submetidas a cobranças de todas as ordens referentes à sua nova atuação e, para isso, precisam frequentar, mesmo que esporadicamente, formações específicas que são organizadas para professores de Língua Portuguesa.

Ou seja, toda essa submissão, que em termos salariais não geram mudanças vultuosas, ocorre devido o “pavor” por serem “jogadas” para qualquer lugar como, de forma exacerbada, expressaram nos pré-indicadores dos dois indicadores que compõem este núcleo.

Afirmamos que o processo de enfrentamento de Maria foi diferente pois ela buscou e continua buscando sua valorização e bem-estar a partir da coragem de agir sob o que está em seu alcance, como, por exemplo, ao solicitar mudança de escola dado o autoritarismo do diretor, ao buscar auxílio jurídico para manter sua readaptação e encaminhar sua aposentadoria, ao manter-se informada em relação aos informativos do sindicato e a partir da imposição do respeito ao seu Rol de Atividades, sempre que necessário. Além disso, Maria faz alusão ao componente “sorte”, que em nosso entendimento, se refere às suas condições de existência, à sua história pessoal e profissional constituída.

Codo e Gazotti (in CODO, 2000) explicam que através do trabalho o ser humano identifica-se como ser humano e que a partir desse processo de reconhecimento, que é constituído na materialidade, é capaz de construir sua

individualidade por ser dotado de sua subjetividade, nesse sentido, ao mesmo tempo em que compartilha a história da espécie humana “ele também desfruta de uma história individual, que é diferente e única. Suas vivências, experiências frustrações, afetos e desafetos; tudo isso é levado pelo trabalhador para a relação de trabalho” (p.52).

A fala do grupo evidencia o quanto as relações de trabalho constituem suas condições de trabalho, inclusive, nada favoráveis no que se refere ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, humano. As três participantes expressaram a indiferença com que já foram ou são tratadas por todos de sua rede profissional, como pelos colegas, pelos funcionários da escola, pela equipe gestora, pela diretoria de ensino e pelo setor de saúde. Observemos:

Carmem: Ninguém dá valor pra você, o que você faz para escola, sabe? Ninguém dá valor. Os outros professores só querem ter amizade com professores que estão em sala de aula, não conversam com a gente, não dão bola pra gente, entendeu?

Carmem: [...]ela [a diretora] é que tinha que assinar que eu ficava na escola de tal hora a tal hora, e ela não assinava, a diretora não assina, falava que eu tinha que cumprir e ficava em cima de mim, a secretaria ficava em cima de mim, dizendo que eu tinha que cumprir e eu sabendo que não era aquilo, mas eu tinha que trabalhar, né?

Inês: Eu acho que até na capacitação às vezes eles tratam a gente como...quase a gente não pode abrir a boca... Têm aqueles que estão na sala de leitura, mas são professores, não são readaptados, eles são melhor tratados...

Maria: [...]Não viu um laudo, um nada, não viu! A gente leva toda papelada e eles nem olham!

Um dos pontos centrais nos estudos sobre as condições de trabalho docente, refere-se aos planos de carreira e valorização salarial. Em acordo com Marin e Sampaio (2004, p. 1210), acreditamos que esse é um elemento “que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”. Durante nosso encontro, nenhuma das questões abordou explicitamente as condições de trabalho, porém, quando as professoras respondem às dúvidas do E.T., expressas a partir das questões: O que um professor readaptado faz na escola? e O que o

professor readaptado sente ao fazer o que ele faz na escola?, necessariamente, aspectos relativos à essa questão se evidenciam.

Carmem é a professora que manifesta de forma mais intensa as questões referentes à precarização das condições do trabalho docente. Ela fala que não gosta de “*ficar parada em uma escola*”, mas que está há seis anos na mesma unidade por questões que influenciam o seu orçamento, citando, por exemplo, o A.L.E.⁴² e o adicional noturno⁴³. Ela é enfática ao relatar a imposição da direção para que ela assumisse funções incompatíveis com o seu cargo, destinadas à funcionários não-docentes, especialmente, para cobrir a falta deles, fosse permanente ou temporariamente, como podemos constatar:

Carmem: **Eu ajudava fazer às vezes até limpeza lá na cozinha, ajudava a limpar o pátio, a varrer, sabe... Ela me chamava, ela não falava, ela mandava a inspetora me chamar, (...)mas era para ir no mercado, para ir no açougue, isso era sempre, era para eu ajudar na cozinha a fazer comida porque uma merendeira faltou, sabe?**

Ao falar sobre sua rotina, Carmem menciona muitas adversidades vivenciadas. Além de ter que trabalhar no período noturno em uma escola afastada e de alta vulnerabilidade social para receber gratificações que complementem o seu salário, ela enfatiza o desprestígio salarial da categoria ao afirmar que é “bondeira”, sua única opção, a partir de seu salário, é trabalhar de ônibus. Outra experiência relatada que também pode ser relacionada com a precariedade do trabalho docente é o excesso de atividades extraclasse, trabalho que precisa ser realizado em casa e compromete seu descanso ou lazer.

Carmem: Ninguém me ajuda naquela escola, sabe? Só **eu faço tudo sozinha, (...) às vezes eu fico até uma, duas horas lá em casa, quando chego da escola, e eu já chego meia-noite, dez para meia-noite, porque eu sou “bondeira”, né? Eu pego dois ônibus. (...)Chego dez para meia-noite, meia-noite e eu não durmo, tomo um café e vou fazer as minhas coisas, vou sozinha fazer...para levar no outro dia.**

⁴² O Adicional de Local de Exercício – ALE é uma gratificação concedida aos funcionários que tem como local de exercício U.E. localizada em área de alta vulnerabilidade social a partir da avaliação do Sistema Estadual de Análise de Dados. Equivale a 4,50 (quatro inteiros e cinquenta centésimos) UBV, no caso da Jornada Integral de Trabalho Docente. O valor da UBV - Unidade Básica de Valor é de R\$ 103,50 (cento e três reais e cinquenta centavos), o professor em Jornada Integral receberá, portanto, o valor mensal de R\$ 465,75. A lista atualizada de U.E. classificadas consta na Resolução SE 42, de 28/6/2018.

⁴³ Faz jus ao Adicional Noturno o docente que atuar após às 22h, sobre o período cumprido a partir desse horário incidirá o valor correspondente a 20% (vinte por cento) do valor da hora-aula.

A professora relata ainda um episódio curioso que demonstra a pauperização vivida por ela. Seu relato não apenas mostra que o salário que recebe é insuficiente e que busca *a todo custo* complementá-lo, como retrata o descaso, e mesmo desrespeito, das políticas governamentais para com a educação e o profissional da educação, este responsável por minimizar as falhas do sistema que acometem o sistema educativo.

Carmem se sentiu excluída da possibilidade de complementar sua renda por ser impedida pela coordenadora de participar da seleção de professores para trabalhar no projeto chamado Novo Mais Educação⁴⁴. Esse projeto prevê que um professor voluntário receba a quantia de R\$150,00 (cento e cinquenta reais) por mês para realizar apoio pedagógico para uma turma de dez crianças:

Carmem: Porque eu cheguei na escola a noite, aí a professora Lúcia que é de Artes me falou, **“Carmem, você não veio fazer a prova?”** Eu falei: **“Que prova?”**, **“A prova pra você alfabetizar que ia ganhar cento e cinquenta reais por mês, por cada sala”**. Eu falei: “A Vera não me falou isso...que prova, que dia foi isso?” “Hoje.” (...)Nossa...babei veneno de raiva.

Não sabemos se a postura da coordenadora se deu pela invisibilidade de Carmem ou pela visibilidade de “excesso de trabalho” transparecida por Carmem. O que podemos interpretar, é que o boicote da coordenadora se dirigiu apenas à Carmem. Caracterizamos sua atitude como boicote, pois se não fosse, certamente, Carmem seria chamada para conversar e, nessa oportunidade, a coordenadora explicaria os motivos de sua não-participação ou se desculparia pelo esquecimento em lhe avisar sobre o processo, tentando revertê-lo de alguma forma.

Entendemos que a precarização do trabalho docente vivida pelos professores de forma geral, aliada às mazelas próprias dos professores acometidos por doenças, como a segregação de um grupo que já constituíram, a exclusão de todos os processos decisórios que já participaram e a desvalorização até mesmo das tarefas que são encarregados de fazer, são fardos hediondos carregados esses profissionais e precisam ser problematizados. Sobre o suprimento das necessidades humanas negadas ao professor, Gatti (2012, p. 92) afirma:

⁴⁴ Antigo Programa Mais Educação, criado em 2007 para fomentar a Educação Integral com atividades no contraturno escolar, é reformulado em 2017 a partir das diretrizes governamentais pós-golpe. Um quadro comparativo das principais mudanças encontra-se disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1724/o-que-muda-no-novo-mais-educacao>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Aqui, o fator humano – quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e como – destaca-se como polo de atuação dos vários grupos envolvidos na busca de uma nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho. [...]Essas questões se inserem no amplo âmbito da justiça social. Não se trata, portanto, de reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social.

Acreditamos que o reconhecimento de uma subjetividade coletiva de que trata a autora ocupa um papel central no cotidiano de resistência dos professores readaptados, processo que é permeado pelo reconhecimento pessoal, como explicita a fala a seguir:

Carmem: Porque era dia de mãe, festa de mãe, festa de professor, festa de não sei o que, confraternização, **nada disso eu participava e todos os professores ganhavam presentinho, ganhavam cartãozinho e eu e o outro professor[readaptado] da sala de leitura não ganhávamos nada, não éramos nem chamado, nem pra comer um pedaço de bolo, entendeu?**

Podemos entender que os professores readaptados vivem de forma bastante contraditória sua atividade de trabalho, que pende entre a realização de tarefas aproximadas do *ensinar* e a garantia de sua sobrevivência, “Toda essa situação vivenciada interfere na constituição da personalidade do professor, muda a atividade, a forma de se relacionar com o trabalho” (FACCI, URT, 2017, p.11). Nesse sentido, frente às mudanças em sua constituição profissional, qual é o caminho para sua realização profissional? Buscaremos respostas para esses questionamentos a partir da análise do Núcleo 3.

NÚCLEO 3 – A resistência à discriminação estabelecida em relação aos professores readaptados como um caminho para a sua realização profissional: “[...]na sala de leitura (...) lá você se sente alguém, lá você se sente realmente ‘a professora’”.

A partir da articulação dos indicadores que compõem este terceiro núcleo, objetivamos identificar elementos que nos auxiliem na análise das significações dos professores readaptados acerca da constituição de sua atual condição profissional, assim como em relação às possibilidades de adoecimento geradas na atividade profissional realizada.

Afirmamos, a partir das falas das professoras participantes, que a readaptação traz mudanças à sua constituição profissional e que mesmo que não totalmente compreendidas, essas mudanças podem ser geradoras de sofrimento, como revela a afirmação de Maria: *“eu ficava sentada e todo mundo passava ali e eu falava: ‘Gente, eu quero fazer alguma coisa!’ e eles falavam que não tinha nada para eu fazer. E eu dizia: ‘tem sim, tem muita coisa’”*.

O sofrimento enfrentado por querer trabalhar e ser impedida de alguma maneira, se faz presente sempre que essas vivências interferem nas conquistas estabelecidas pela profissão que sempre a constituiu, ou ainda, sempre que o professor vivencia uma atividade que não seja “geradora-de-sentido” (FACCI; URT, 2017, p. 14). Sabemos da importância da realização de um trabalho significativo para o processo de humanização do sujeito, Aguiar e Bock (in AGUIAR; BOCK, 2016, p.47) explicam:

É na atividade transformadora do humano sobre a natureza, sustentada em relações com os outros humanos, que se produz a humanização. Assim, o que reconhecemos como subjetividade e objetividade são âmbitos de um processo de transformação realizado pelos humanos (coletivamente) enquanto atuam no mundo.

Desse modo, identificamos que as atividades realizadas pelo professor readaptado não se apresentam significativas, assim como não propiciam o desenvolvimento do seu processo de humanização, já que as “relações com outros humanos”, seja com os colegas de trabalho, seja com os alunos, ficam restritas ou comprometidas como evidenciado no núcleo 1 e 2.

Entretanto, como o professor readaptado pode buscar sua valorização e se afirmar em um papel? Inês expressa o quanto sua subjetividade é afetada sob essa nova condição ao afirmar: *“Se você não estiver na sala de leitura, você não é nada, você fica sem chão, porque sua vida inteira foi você ensinar o aluno, foi dar um respaldo para o aluno”*.

Ao expressar que o significado do que é ser professor é constituído pelo “ato de ensinar o aluno”, Inês revela o motivo de se sentir “sem chão”, dado que o que vivencia como uma professora readaptada a distancia desse significado profundamente estabelecido. Ou seja, a fala de Inês evidencia que suas significações acerca da constituição de sua atual condição profissional vêm sendo produzidas a partir de inúmeros determinantes, de inúmeras mediações, que

afirmam e negam sua aceitação, “de forma complexa e contraditória, tensionado pelo afetivo e pelo simbólico e sempre apropriado parcialmente pelo sujeito” (AGUIAR, 2006, p.19). Vejamos:

Inês: Então, quando a gente tem uma função, aí sim, **eu gosto de ficar na sala de leitura porque você tá trabalhando com aluno, porque é a função que eu fazia, então isso é gratificante**, entendeu?

Carmem também expressa seu sofrimento com a mudança de sua condição devido seu adoecimento, caracterizando que ser uma professora readaptada é terrível:

Carmem: **Porque quando eu era professora de sala de aula eu fazia tudo que eu queria, agora não, eu tenho que fazer o que as pessoas querem**, entendeu? Então, ser um professor readaptado para mim é uma coisa terrível.

Provavelmente, o significado do que é ser professor expresso por Carmem diz respeito à sua liberdade de cátedra, sua autonomia no encaminhamento das questões pedagógicas referentes à sua turma, ou seja, ao sentimento de domínio do seu trabalho. Ao readaptar-se, para onde vai sua autonomia? Qual é o trabalho que agora precisa aprender a dominar? Ao não encontrar respostas para seus anseios e necessidades, a submissão, o sofrimento, a desvalorização, dominam.

Maria, dado às condições objetivas e subjetivas já citadas, responde às mudanças geradas pela alteração em sua constituição profissional de forma afirmativa, isso não quer dizer que não sofreu ou sofre menos que as colegas, porém, demonstra que devido às múltiplas às determinações que historicamente a constituiu, resiste aos golpes da realidade esforçando-se para inserir-se nas relações sociais que constituem o seu espaço de trabalho. Isso quer dizer que,

Ao desempenhar determinada função, do que deriva ocupar determinada posição no espaço das relações sociais, os agentes são moldados pela socialização que diz respeito a esse desempenho. Dessa forma, o agente é forjado nas e para as relações sociais, em que a própria individualização é resultado de processo de socialização. O espaço em que o agente está situado o caracteriza, ao mesmo tempo em que lhe permite estabelecer estratégias adaptadas e renovadas. (PENNA, 2011, p. 137)

Interpretamos que o fato de Maria manifestar sua indignação com a invisibilidade, preconceito e discriminação vivida, impondo-se na maioria das vezes que sofria com o tratamento dos colegas de trabalho, fortalece ainda mais a sua

autoconfiança e a valorização pelo trabalho que realiza. Vejamos a postura de resistência de Maria frente às adversidades geradas por sua atual condição profissional:

Maria: “[...] **nós readaptados fazemos muito mais do que você imagina, basta nos dar a chance, e eu estou fazendo o meu trabalho com muito orgulho, você é que pensa que eu não faço nada!**”

Maria: Então, **eu nunca me sujeitei a eles fazerem de mim o que eles quisessem, não.** Eu falava que não ia fazer o que não estava no meu rol de atividades[...].

Maria: Daí eu falei [na ATPC] **“Meu nome é Maria, eu estou readaptada, “estou” readaptada, porém eu não deixei de ser professora”, aí eu virei e falei assim: “E agora eu estou vendo que todos ganharam caderno, menos eu”.**

Inês: Nossa, você falou?

Carmem: Eu não falo, eu tenho a boca fechada, eu vejo as coisas e não falo. E tem situações que a gente tem que soltar.

O espanto de Inês e Carmem nesse último trecho, mostra que estamos diante de uma atitude de resistência, de um posicionamento de enfrentamento de problemas cotidianos que podem garantir sua valorização e o seu reconhecimento diante de seus pares, ao menos, minimamente. A postura de Maria é admirada pelas demais participantes pois seus relatos demonstram que são afetadas ao perceberem que algo precisa ser feito em relação a maneira pejorativa como são tratadas.

Acreditamos que há um trecho da fala de Inês capaz de expressar a complexidade constitutiva da relação entre suas significações e seus processos de adoecimento, vejamos:

Inês: Só que é assim, eu acho que o diretor tem que olhar... **os coordenadores e os diretores têm que olhar com um olhar diferente os readaptados. Porque os readaptados, eles precisam do apoio. Porque o readaptado ele vai ajudar muito a escola, entendeu? Porque se o readaptado sempre foi um professor ativo ele não vai querer ficar parado sentado!**

Inês reconhece que a readaptação provoca a necessidade de apoio, exige a essencialidade de um olhar diferente para esse profissional que atuou como professor por toda a sua vida e, agora, devido ao afastamento de suas funções originais por adoecimento, pode e quer continuar trabalhando em prol da educação a partir de atividades congêneres.

Entendemos que esse clamor de Inês está diretamente relacionado ao sofrimento vivido, pois é inaceitável que o fato de não serem mais professoras regentes de classe, “autorizarem” que sejam inferiorizadas e que, da mesma forma, autorizem sua submissão à destrato, desabono, imposições arbitrárias ou desumanizantes. Certamente, essa é uma questão motivada não apenas por estarmos tratando aqui de professoras readaptadas, mas por se tratar de gente, sujeito, seres sociais, ativos e históricos.

Inês é enfática ao dizer que ao se tornar uma professora readaptada não deixou de ser professora e que é preciso se impor na escola para que possa ser tratada como “*uma profissional, uma professora mesmo*”, reafirma que “*tem as suas limitações, mas (...) não deixou de ser professora*”. Carmem se emociona ao relatar que sempre que realiza tarefas que a aproximam dos alunos “[...] *eles chamam a gente de professora!* Assim, interpretamos que o sofrimento vivido impulsiona a busca individual por sua superação, cada uma a sua maneira, o que nos obriga a observar que

É o sujeito que significa e, assim, elege o objeto/situação que tem a possibilidade de satisfazê-lo. Nesse momento, necessidades, que eram históricas, subjetivas, fluídas, genéricas e sem conteúdo específico, configuram-se em motivos para a ação, impulsionam o sujeito para determinadas escolhas. (AGUIAR, 2006, p.18)

O grupo nos mostra que a discriminação e a invisibilidade vivenciada lhes fere demais, mas que, no processo de conhecer-se, reconhecer-se, valorizar-se, aceitar-se e ressignificar-se, são capazes de encontrar motivos e novas necessidades para continuar realizando o seu trabalho. Entretanto, que tipo de ação deve ser encaminhada para que essa discriminação não ocorra? É possível que ela não ocorra? Quem deve encaminhar essas ações? Como encampar resistência à discriminação, à segregação, à invisibilidade enquanto ela existir? Como ressignificar seu trabalho? Problematizaremos essas e outras questões postas na análise internúcleos que se segue.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISE INTERNÚCLEO

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

Karl Marx

A fim de produzir uma síntese mais refinada, aprofundaremos as explicações produzidas na etapa análise intranúcleo a partir de uma interpretação internúcleos. Por estruturar esta pesquisa, o método Materialista Histórico e Dialético possibilita que façamos a interpretação entre os núcleos a partir de um movimento de articulação das partes em busca de uma síntese mais totalizante, mesmo que provisória, dado nosso pressuposto de que a realidade não se apresenta de forma estática ou acabada.

Dessa forma, precisamos partir da realidade história e social em que estamos inseridos, alicerçada no modo de produção capitalista, para que possamos compreender que as relações contraditórias que ela produz, constituirá sujeitos contraditórios em sua forma de significar o mundo. Por meio de nossa análise, buscamos identificar significações a respeito da realidade vivenciada e interpretamos que as significações reveladas, além de serem mediadas por uma multiplicidade de fatores, são eminentemente permeadas por contradições.

Entendemos que a realidade dada pelo ideário do modo de produção vigente, aliada à história de vida, à experiência profissional, à formação acadêmica, às condições da estrutura e organização da escola e às questões referentes às condições de trabalho e carreira, compõem a totalidade histórica das participantes do grupo e precisam ser apreendidas dialeticamente a fim de que nossas análises superem visões naturalizantes, dicotômicas ou fossilizadas, contribuindo para novas formas de leitura da realidade.

Nessa perspectiva, apreendemos que as significações de Maria, Inês e Carmem acerca da constituição de sua atual condição profissional expressam que o enfrentamento do processo de tornar-se e manter-se readaptado gera sofrimento, especialmente, devido à experiência de invisibilidade. A mudança do status de

professor regente para professor readaptado, confere menosprezo, desprestígio, a estranheza de seus pares, bem como de todos do seu círculo profissional. No departamento médico não são nem olhadas, nas formações na DE o que dizem não tem valor, na escola são marginalizadas, ou seja, o adoecimento inverte suas vidas, transformando subjetividades “protagonistas” em “café-com-leite”.

Quando Inês, furiosa, manifesta-se: *“mesmo você fazendo o serviço que foi proposto para você, eles acham que a gente não é nada”*, indica outro sentimento recorrente ao cotidiano do professor readaptado, o de injustiça, afinal, não são valorizadas nem mesmo quando trabalham realizando tarefas que foram solicitadas. Isso posto, é preciso considerar que as tarefas propostas às professoras readaptadas em seu cotidiano, são práticas destituídas da reflexão, ou seja, são ações manuais, corriqueiras ou mecânicas que as afastam ainda mais do trabalho intelectual.

Os exemplos são muitos, especialmente, nas falas de Inês e Carmem. Inês relata que foi chamada de última hora para embrulhar prendas para a Festa Junina, Carmem relata que foi chamada para substituir a falta de uma cozinheira, além disso Carmem expressa, enfaticamente, que após a sua readaptação, sempre foi submetida a fazer de tudo:

Carmem: Em todas as escolas que eu fui readaptada **sempre fiz de tudo, só não lavava o banheiro**, entendeu?

Interpretamos que o fato de não compreenderem o seu papel, aliado a todas as mediações constitutivas desse fato, como, principalmente, a não validação da ATPC como um momento formativo coletivo da escola, não apresentando nenhuma pertença a este espaço, as leva mais facilmente a assumirem posturas submissas, não-reflexivas, acríticas perante as relações sociais constituídas no ambiente escolar, relações que historicamente, ora pendem para a democracia, ora pendem para o autoritarismo.

Entendemos como algo extremamente preocupante o fato das professoras readaptadas não frequentarem o espaço formativo da escola em que atuam, a pertença ao PPP se faz na práxis fomentada pelas relações engendradas na escola. As professoras relatam que participaram apenas quando foram “obrigadas” pela diretora ou em algum momento pontual em que precisavam “falar”, desabafar mazelas vividas. Além disso, nesses momentos ou ainda quando participavam por

livre vontade, eram distinguidas do grupo a partir da postura antidemocrática ou antipedagógica do professor-coordenador, uma das atitudes relatadas diz respeito ao fato de não receberem pauta ou lembrancinhas época de homenagens, assim como os demais professores, vivenciando em um espaço de desenvolvimento, o seu definhamento, como nos revelam os seguintes trechos:

Maria: Eu dei um chique no ano retrasado no planejamento, porque como eu fazia a ATPC, então, a coordenadora deu um caderninho bonitinho, com calendário, tudo bonitinho, com as pautas da reunião, tudo, pra usar durante o ano na ATPC, e **eu não ganhei!**

Inês: **Se você vai para participar da ATPC, nem pauta você recebe, entendeu? Então eles tratam a gente como um nada.**

Carmem: **Nem pedaço de papel eu ganhava, e eu fiquei em 2016 eu fiquei muito triste, e fui falar na ATPC(...). Eu falei, mas eu falei muito mesmo e mandei uma carta para supervisora! Dizendo o que é um readaptado nas escolas.**

Ao considerarmos a importância do espaço formativo coletivo no âmbito escolar, é importante que apontemos aqui, a importância da organização coletiva da categoria em sua livre associação por meio dos sindicatos, instâncias organizativas e mobilizadoras responsáveis também pela formação do trabalhador. Facci e Urt (2017), ao evidenciarem a mediação da alienação nesse processo de tomada de consciência social pelo professor readaptado, expressam o quanto é difícil, mas necessário, validar o coletivo em tempos em que o individual impera, as autoras alertam que nesse contexto: “O sofrimento acaba sendo individualizado neste ou naquele professor, mas é necessário fazer esse enfrentamento coletivamente”(p.14).

Inês e Carmem são sindicalizadas, Maria não é, mas recorre aos seus informativos e usufrui de suas conquistas. Apreendemos que apesar das críticas a esta instância, como indica Maria: “*Eu não sou sócia da APEOESP porque eu não confio muito no trabalho deles*”, o grupo a valida como representativa dos anseios da categoria de forma geral e também de seus anseios específicos, como, por exemplo, na luta pelo retorno do direito à aposentadoria especial⁴⁵ dos professores aos professores readaptados:

⁴⁵ A aposentadoria especial reduz em 5 anos o tempo de contribuição e serviço do professor em relação aos demais trabalhadores. Segundo Informe da APEOESP de 04 de junho de 2018, essa entidade sindical venceu uma ação coletiva no Supremo Tribunal Federal (STF) que dá direito à aposentadoria especial aos professores readaptados. Em 14/06/2018 a L.C. 1329/2018 foi publicada

Carmem: Aí eu fui na APEOESP para brigar, porque eu não recebia, eu só recebia por 30 horas/aula e eu ficava até as sete, oito horas da noite, tinha dia que eu ficava até as 21h na Escola Rosa Azulada, entendeu?

Maria: Como **minha irmã também é readaptada, ela sócia da APEOESP**, então quando surge alguma coisa ela passa para mim, aí a gente vai pesquisar dentro da lei pra ver o que que é, o que é que pode ou não. E o que eu falei para ela, **agora saiu que o readaptado tem direito de aposentadoria especial**[...].

Sobre a utopia⁴⁶ da gestão escolar democrática e, portanto, da democratização nas relações da escola pública, Paro (2001, p.19) alerta que ao “ficar na dependência deste ou daquele diretor magnânimo, que ‘concede’ democracia, poucas esperanças podemos ter de contar, um dia, com um sistema de ensino democrático”, nessa perspectiva, o que é preciso ser feito para que as professoras readaptadas vivenciem relações de trabalho horizontalizadas e se sintam fortalecidas para buscar seu desenvolvimento e realização profissional? Até quando terão que mudar de escola em busca de relações democráticas, de reconhecimento e valorização? Vejamos as falas que expressam essa triste realidade:

Maria: [...]a escola pra mim foi um horror, **eu tinha pavor de entrar naquela escola devido a direção**, né! Por isso, **eu fiquei um ano e mudei** para a Escola Tulipa.

Inês: [...]mas por exemplo, eu estava na Escola Lírio e eu não era nada, porque você não tinha aquela função, **eles jogavam você aqui, queria que você entrasse na sala de aula, olhasse o portão, então várias coisas eles atribuem à você, ao professor readaptado, porque pra eles você não é nada.**

Carmem: [...]eu tenho revolta em todas as escolas que eu já andei (...)eu até briguei com a diretora em 2016, aliás, ela brigou comigo, entendeu? **E essa diretora (...) ela até falou pra mim que ela ia arrumar uma escola pra eu ir embora**, porque ela não me queria mais na escola dela, entendeu?

O processo que gerou a conquista da readaptação foi longo e bastante doloroso para todas as professoras, constituindo-se como uma mediação em seu processo de busca por valorização, reconhecimento e ressignificação de seu papel, sendo um processo distinto, único, singular, para cada uma delas. Maria narra de forma emocionada parte de sua trajetória nessa etapa:

no Diário Oficial. Disponível em: <http://www.apoeesp.org.br/noticias/noticias-2018/readaptado-tera-tempo-especial/>. Acesso em: 28 ago.2018.

⁴⁶ “A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir” (PARO, 2001, p. 9).

Maria: Esse foi um processo muito doloroso pra mim, para eu conseguir, mesmo com o pedido do meu médico (...). Eu fui obrigada a ficar cinco anos de licença saúde para conseguir minha readaptação.

Decidir por “ressignificar-se” a partir de um contexto adverso envolve a trajetória por caminhos tortuosos. Muitas vezes, para encurtá-lo, o professor encontra soluções que, à primeira vista, podem parecer uma “saída”, mas que muitas vezes farão com que ele se perca ainda mais. É o que apreendemos a partir da opção de Inês e Carmem por assumir o Projeto Sala de Leitura. Na esperança de resgatarem o “status” de professora, perdido após a readaptação, elas se utilizam das prerrogativas da lei para assumir o projeto e fazer o que o Estado promove como uma política educacional assertiva no que diz respeito ao amparo ao professor readaptado.

No entanto, como já verificado, a participação no projeto possibilita mais ônus do que bônus. O bônus da proximidade com o aluno se ofusca frente ao aumento da carga-horária, o excesso de trabalho pela responsabilização de todas as turmas da escola, entre outros. Vejamos:

Carmem: Não, o projeto meu eu faço tudo sozinha (...)eu sou uma só pra cuidar de tudo, para cuidar de todas as coisas da sala de leitura, e eles são professores de matemática, português, professor de ciências, e eu não, eu sou professora de tudo na sala de leitura. Até de inglês que eu não gosto, entendeu?

Maria: A Inês e a Carmem elas fazem parte da sala de leitura mesmo, então elas ficam oito horas. [O meu trabalho é] Bem diferente delas. Elas têm que fazer rotina, tem que mandar toda semana, fazer projeto... No meu eu já não tenho nada disso.

Entendemos que priorizar os professores readaptados na atribuição do Projeto Sala de Leitura da forma como ele está estruturado hoje é mais uma falácia das políticas educacionais regidas pelo liberalismo, sob a égide do capital, fortemente reconhecidas na política implantada nos governos do Estado de São Paulo. Entendemos que podemos estar diante de uma ação que, por determinado período, possa satisfazer a necessidade dos professores readaptados em realizar um trabalho que os aproxime dos alunos, como expressam de forma recorrente:

Inês: E o que eu gostaria de fazer é trabalhar com o aluno(...). Então, a gente gostaria de trabalhar com esses alunos[...].

Carmem: **Então, eu gostaria de estar dentro de uma sala de aula, para eu ficar junto, para dar atenção para os alunos[...].**

Entretanto, trata-se de uma medida que logo revelará suas consequências na saúde que ainda resta a este professor, dada às condições de trabalho que propicia. Estamos nos referindo a professores que foram afastados da função de regência de uma turma para oferecer-lhes novamente a possibilidade de intervenção com os alunos em troca do aumento de sua carga-horária, da responsabilidade por várias turmas, de tarefas extra horário de trabalho, da imposição de formações específicas sem previsões ou reestruturações de acordo com seu público alvo, etc. Gatti (2012) adverte:

Nesse cenário, [...] a questão de quem faz educação e “em quais condições” torna-se central. Assim, compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana. [...] Transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores. (p. 92-93)

A divisão social de classes escamoteada em nossa sociedade, reproduz o engodo de que todos são iguais perante à lei, todos têm direitos iguais e de que as oportunidades estão postas, basta o indivíduo, a partir de esforço próprio, “escolher” o caminho “correto”. Assim, este indivíduo, de forma linear e ideologizada, torna-se responsável por sua condição social, cultural, histórica e, principalmente, econômica. Esses significados acometem os professores readaptados e constituem suas significações à medida que são afetados pela culpa ou se submetem ao sofrimento instituído sem resistência, como bem revela a fala de Carmem sobre uma vivência recorrente: *“[a equipe gestora] Nunca deixa fazer o que a gente quer, e eu (...)eu me achava invisível, eu entrava e saía e achava que ninguém estava me vendo”*.

Acreditamos que a busca pela efetivação das relações democráticas e pela reorganização dos espaços de formação a partir dessa premissa são pendências historicamente constituídas que precisam ser tomadas também pelos professores readaptados. Suas significações acerca da constituição de sua atual condição profissional revelam a necessidade de que “aspectos da realidade, objetiva e subjetiva, passem a ser afetiva e cognitivamente vividos de outra forma” a fim de que invisibilidade estabelecida seja enfrentada.

Suas significações sobre a gestão praticada nas escolas públicas do Estado de São Paulo é um elemento central na constituição de seus anseios por reconhecimento e valorização. Espera-se uma gestão participativa e democrática, pressupostos que deveriam reverberar por todas as relações instituídas, especialmente, a partir da horizontalidade na circulação da informação, nos processos decisórios e na forma de condução da equipe a fim de que a busca coletiva pelo avanço no processo educativo da comunidade escolar, bem como o próprio desenvolvimento profissional do sujeito que àquela instituição dedica-se com o seu trabalho, seja um compromisso de todos.

Ressaltamos aqui que a valorização deste profissional se constitui como um desafio fortemente tensionado pelo âmbito afetivo, mas que precisa ultrapassá-lo. A valorização do professor readaptado deve estar atrelada às políticas de formação e valorização da carreira, bem como a políticas públicas ligadas à educação e à saúde, cujo foco seja seu autoconhecimento e o seu reconhecimento como um profissional da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa em psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.M.B., GONÇALVES, M.G.M., FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. Ed. Cortez, 2015. p. 157-171.

_____. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 95-110.

_____. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psi. da Ed.**, São Paulo, 23, p. 11-25, 2006.

_____; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

_____; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Autoconfrontação: narrativa videogravada, reflexividade e formação do professor como ser para si. In: AGUIAR, W. M. J. de; FUMES, N. de L. F.; MAIA, H. (Orgs.). **Formação, Atividade e Subjetividade: Aspectos Indissociáveis da Docência**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013, p. 195-242. Ebook.

_____; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p.56-75, jan./mar. 2015.

_____; BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W.M.J., BOCK, A.M.B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-60.

_____; ALFREDO, Raquel Antonio; ARANHA, Elvira Godinho; PENTEADO, Maria Emilian Lima. Análise do movimento de produção de uma pesquisa: a

importância da crítica para a construção do conhecimento científico e comprometido. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 89-107.

_____; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. Estudos de Psicologia. Campinas. abr.-jun., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200008> Acesso em: 14 mar. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Sandra Maria Pateiro Salgado Noveletto. **Readaptação docente: Trajetória profissional e identidade**. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **Equipe gestora escolar**: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola – um estudo na perspectiva sócio-histórica. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16176>. Acesso em: 10/08/2017.

ÁVILA, Assunção, Ada, Andrade; Oliveira, Dalila. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**. mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702003> ISSN 0101-7333. Acesso em: 21 ago. 2017.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101508>. Acesso em: 22 out. 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC - Cortez, 1999.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em extinção? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias, URT, Sônia da Cunha. Professor readaptado: o adoecimento nas relações do trabalho. In: **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. GT20. São Luís/MA: UFMA, 2017.

FERNANDES, Luciete Valota. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente**: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética. 2015. 270 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: [s/n], 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2015. p. 157-171.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.145, p.88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf . Acesso em: 27 jun. 2017.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica do neoliberalismo em educação**. SP: Vozes, 2002.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A Psicologia como ciência do sujeito e subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 47-66.

_____. A Psicologia como ciência do sujeito e subjetividade: o debate pós-moderno. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 67-92.

_____. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 139-156.

_____, FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W.M.J., BOCK, A.M.B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 27-42.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. SP: Cortez, 2009.

KAHHALE, Edna Maria Peters; ROSA, Eliza Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. SP: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga e André, Marli Elisa D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

_____; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ.Soc.**, Campinas, vol.25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 mai. 2016

LUKÁCS, Georg. **Pensamento vivido:** autobiografia em diálogo. Viçosa: UFV, 1999, p.145.

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente:** um estudo de produções acadêmicas brasileiras. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiás, GO: [s/n], 2014.

MARIN, Alda Junqueira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MARTINS, Elizeth Rezende **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente:** um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG: [s/n], 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** SP: Martins Fontes, 1977.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p.13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mai. 2018.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”: o fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP.** 2016. 267 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MT: [s/n], 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício Docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

PENTEADO, Maria Emiliania Lima. **A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor” produzidas em um processo de pesquisa e formação.** 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP: [s.n.], 2017.

PEZZUOL, Maria de Lourdes de Moraes. **Identidade e trabalho docente: A situação do professor readaptado em escolas públicas do Estado de São Paulo.** 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Semiótica, Tecnologia da Informação e Educação da Universidade Braz Cubas. Mogi das Cruzes, SP: [s/n], 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento.** 2007. 408 f. Tese (Doutorado em Psicologia) –

Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: [s/n], 2007.

TORRES, Juscelina Maria Dias. **O ser professor na Rede Municipal de Uberlândia**: Histórias atravessadas pela Readaptação Funcional - 2000 a 2014. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG: [s/n], 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas III**. Madrid, España: Visor, 1995.

_____. (1934) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Teoria e método em psicologia**. Ed. Martins Fontes, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Transcrição do encontro com o grupo

Transcrição da Atividade em Grupo realizada em 23/06/2018

Camila: Meu nome é Camila estou fazendo mestrado na PUC em São Paulo e minha linha de pesquisa é formação de professores e dentro da formação de professores eu me interessei pelas condições de trabalho que nós temos, mesmo porque, todas nós enquanto funcionárias do Estado, sabemos que o plano de carreira, tudo isso, influencia muito na qualidade da nossa dedicação. Mas conversando sobre essa questão com a minha orientadora, que é da área da psicologia da educação, ela que teve essa ideia de convidarmos os professores readaptados para falar sobre essa questão e também para falar da condição dele, mesmo porque vocês falando sobre a condição que vocês estão, nós conseguimos saber nas entrelinhas as condições de trabalho, vocês não precisam necessariamente ficar falando sobre as condições de trabalho porque elas irão aparecer de alguma forma e é isso que vamos buscar depois a partir da transcrição da fala de vocês.

Quando entramos no mestrado, temos a oportunidade de participar de alguns grupos de pesquisa e eu estou participando de um grupo de pesquisa que fala sobre a formação docente, a ação docente e eles já tem uma prática de grupos, de fazer pesquisa com grupos, e não apenas entrevistas individuais, temos a metodologia de fazer uma atividade em grupo, porque a gente acredita que em grupo o sujeito vai falando e ajuda o outro a lembrar de alguma coisa e as vezes você formula algo e você fala para o colega “ah não, eu me equivoquei”, então o grupo ajuda no crescimento um do outro e na definição do conceito que nós pretendemos chegar, por isso temos essa metodologia. Nossa atividade se iniciará da seguinte maneira. Temos aqui uma imagem de um E.T., o E.T. é um ser que não é do Planeta Terra, mas segundo os filmes que vemos, eles são muito evoluídos cientificamente. Este E.T. aqui chegou no Planeta Terra e quer fazer algumas perguntas para os professores readaptados, então eu serei a porta-voz dessas perguntas, serão quatro perguntas e assim que terminarmos teremos um desafio final para realizar. Ele quer fazer 4 perguntas para os professores readaptados para saber um pouco o que é o professor readaptado aqui no Planeta Terra, por que lá no planeta dele não tem esse tipo de professor, não existe, como é uma característica do nosso Planeta ele vai querer que vocês expliquem para ele, conversando, tentando explicar o que seria o professor readaptado e todo o resto que ele quiser saber, ok? Então eu vou escrever aqui todas as perguntas que ele me enviou, vamos lá... Aí vocês vão respondendo, uma a uma, acho que conseguimos responder conversando uma com a outra, após responder a um, vocês passam para a dois, vocês vão respondendo e vão passando pelas etapas até a gente chegar no quinto e último desafio. Então na primeira ele quer saber o básico, **o que é ser um**

professor readaptado? A segunda pergunta é **o que um professor readaptado faz na escola?**

Carmem: “Isso daí eu vou falar tudo!”

Camila: A terceira que ele quer saber, é **o que o professor readaptado sente ao fazer o que ele faz?** Então, por último, penúltimo desafio né, o questionamento que ele está se fazendo, é **o que o professor readaptado gostaria de fazer na escola, mas que ele não faz?** E o quinto desafio depois eu vou ajudar vocês, tá? Bom, vocês vão conversando entre vocês, tentando achar uma resposta para ele, lembrando que o E.T. não tem os conhecimentos que temos do planeta Terra, então vocês terão que explicar de uma forma clara para ele, o mais claro que conseguirem chegar sobre essas dúvidas que ele tem, tá bom? Mas antes disso, vocês poderiam se apresentar brevemente. Vamos começar por você Maria.

Maria: Então, eu me chamo Maria Becker, meu sobrenome tem origem alemã, estou na Escola Jasmim, mas minha sede é na Escola Margarida, porém fiquei um ano na Escola Tulipa, pedi remoção e faz um ano agora que estou na Escola Jasmim mais perto da minha casa.

Camila: E o principal motivo foi esse?

Maria: O principal motivo foi de eu estar de mudança para o bairro Parque Industrial e se eu continuasse na Escola Margarida eu teria que pegar dois ônibus ou me locomover de carro mais tempo, e estando ali na Escola Jasmim a condição é mais fácil.

Carmem: Eu sou a Carmem, nome espanhol, não nasci aqui no Brasil, nasci na Itália, meu pai veio para cá quando eu tinha 10 meses de nascida, e a minha sede era na Escola Bem Me Quer, eu me readaptei lá, depois minha escola virou integral, aí veio pra cá, e faz dois anos que minha sede está aqui na Escola Amor Perfeito, e eu não paro em escola, eu não gosto de ficar parada em uma escola, então, eu readaptada eu já andei por várias escolas até para o Campo dos Alemães já, e fiquei sete anos lá na Escola Hortência, aí vim para o Orquídea, faz seis anos que eu estou na Escola Orquídea, no bairro Alecrim, por causa do A.L.E., por causa do adicional noturno, entendeu, por causa dessas coisas, e fui readaptada por causa de uma infecção crônica na retina por causa do giz e pó de parede, e isso aconteceu aonde? Aconteceu na Escola Rosa Amarela, que a Mônica queria que fizesse sala ambiente, cada professor ter sua sala e tinha duas professoras de arte só lá, e a outra que não gostava de fazer essas coisas, era de música e não gostava de fazer pintura de desenho, de nada, ela queria que fizesse pintura na sala no teto, no chão, nas paredes e eu fui fazer e eu raspei tudo, e aquele pó entupiu os meus olhos, entupiu, eu tive que fazer raspagem fiquei quase cega, um ano enxergando cinza, aí o médico achou melhor eu me afastar da sala porque não era todas as escolas que eu fosse que ia ter lousa branca, eu ia ter que usar o giz, aí então ele me afastou da sala e me colocou na biblioteca que era naquele tempo, agora é sala de leitura que chama, então eu estou na sala de leitura no Orquídea.

Camila: Tá certo meninas, agora que a gente já se conhece essa é minha mãe Marlene. Quer se apresentar, mãe? Se apresenta: aonde você trabalha, quantos anos lecionando...

Maria: Quantos anos você trabalha, uns quinhentos anos?

Marlene: Na minha conta já deu uns 27 anos.

Maria: Ah lá, que nem eu, tá vendo...

Marlene: Mas eu fui na D.E. para saber quantos pontos já tinha, agora tenho que esperar, esse mês vou completar o 5º quinquênio e ainda tenho várias licenças-prêmio para tirar, então eu tô esperando, agora fiquei adida em uma escola que eu estava há 4 anos, que era o Meirelles, aí fui para a Escola Vieira Macedo, não tinha vaga, aí fui para D.E. para escolher sala e fui parar lá no bairro Altos da Vila Paiva, na Escola Diácono, é uma escola bem longe da minha casa, mas esse ano ainda vou ficar lá, eu era PEB I, depois de 1998 eu passei a ser só PEB II porque eu passei no concurso e passei a ser efetiva de História.

Camila: Então meninas, agora vocês fiquem à vontade para responder todas as perguntas, todas essas dúvidas do E.T.

Carmem: Fala você primeiro, o que você acha?

Maria: Olha, a princípio ser um professor readaptado é aquele que saiu de sua função, porém, não deixou de ser professor, porque na maioria das escolas que eu já passei, os professores, a própria direção, eles pensam que o professor readaptado ele deixa de ser professor, ele não deixa de ser professor, ele simplesmente não pode cumprir aquela função, atuar como professor em sala de aula devido a sequelas, que no meu caso foi cirúrgica, por conta do CID C50.

Carmem: A minha resposta é a mesma coisa que a sua, só que tem mais um pouquinho, ser professor readaptado é terrível, entendeu? É terrível, porque que é terrível? Porque eles se desfazem do readaptado, isso não é só o diretor, o coordenador, sabe? As vezes até os colegas da gente professores desfazem da gente, sabe? Porque professor é só aquele que está na sala de aula, professor readaptado mudou o certificado, não é professor mais, entendeu? É isso que eu tenho revolta em todas as escolas que eu já andei, eu até falei nessa escola que eu estou aí, eu até briguei com a diretora em 2016, aliás, ela brigou comigo, entendeu? E essa diretora a Michele, ela até falou pra mim que ela ia arrumar uma escola pra eu ir embora, porque ela não me queria mais na escola dela, entendeu? Isso dói! Isso dói, porque eu fiz duas faculdades menina, sabe? Pra você escutar uma coisa dessas, sabe, porque você não é professor, você é um readaptado, você é qualquer coisa, menos professor, sabe? Ninguém dá valor pra você o que você faz para escola, sabe? Ninguém dá valor. Os outros professores só querem ter amizade com professores que estão em sala de aula, não conversam com a gente, não dão bola pra gente, entendeu? Então, ser readaptado, um professor readaptado é terrível, eu detesto ser professor readaptado, mas eu tenho que ser, ou eu ficava cega ou eu ficava readaptada. Eu não queria ficar com os olhos cegos, né, os dois. Então eu fui ser readaptada, mas eu tenho pavor de ser readaptada

porque eu sou uma pessoa, sou filha de italiano, italiana também, eu sou uma pessoa que gosta de falar muito, sabe? Eu gosto de ter amizade, eu gosto de trocar ideias, e eu me sinto isolada em todas as escolas, porque eu não posso trocar ideia, porque tudo o que eu falo não está certo, não é assim, não é assado, entendeu? Tudo que eu tenho que fazer é o que você acha que tenho que fazer, eu não posso fazer. Eu sendo professora de artes eu gosto de fazer mil coisas, só que os coordenadores acham que não, que tem que ser do jeito deles. Porque quando eu era professora de sala de aula eu fazia tudo que eu queria, agora não, eu tenho que fazer o que as pessoas querem, entendeu? Então, ser um professor readaptado para mim é uma coisa terrível.

Marlene: E ainda você ter que ficar aonde eles querem que você fique, se na diretoria de ensino, na portaria, na secretaria...

Carmem: Eu briguei lá na escola também por causa da secretaria.

Maria: Quanto a mim, acho que eu tive um pouquinho mais de sorte que a colega, a única escola que eu tive um pouco de problema foi na Escola Margarida, por isso eu fiquei só um ano, mas, mesmo assim, eu fazia o que eu gostava, eu ficava na sala de leitura, trabalhava com as crianças com dificuldade porque estava dentro do meu rol de atividades, apoio pedagógico, então eu me senti bem nessa parte, mas a escola pra mim foi um horror, eu tinha pavor de entrar naquela escola devido a direção, né! Por isso, eu fiquei um ano e mudei para a Escola Tulipa, na Escola Tulipa eu comecei com a Cida também na sala, e eu montei um projeto com os professores, que eu gosto muito, meu prazer, como disse a colega, é dar aula, como eu não posso ficar em sala de aula, então o que eu fazia, tinha uma biblioteca imensa, tem o projeto do Ler e Escrever dos anos iniciais, então eu fiz um horário e cada turma ia toda semana. Uma semana era empréstimo de livros, na outra eles devolviam o livro e faziam o resumo o conto do livro que eles leram, não todos, de alguns. E eu também ajudava assim, eu já cheguei a ajudar aluno do ensino médio, olha só?! Aluno do terceiro ano do ensino médio, não sabia escrever o nome. Eu trabalhei com ele na parte de apoio pedagógico ensinando ele a ler e a escrever. E nessa escola onde eu estou, na Jasmim agora, a princípio que eu me senti como se eu não fosse nada, um zero à esquerda, eu ficava sentada e todo mundo passava ali e eu falava: “Gente, eu quero fazer alguma coisa!”, e eles falavam que não tinha nada para eu fazer. E eu dizia: “tem sim, tem muita coisa”.

Camila: Só uma pergunta, quem falava para você que não tinha nada para você fazer?

Maria: A coordenadora, a diretora, diziam que: “Por enquanto não tem nada para você fazer”. O pessoal da secretaria mesmo...

Camila: As pessoas, então, que conheciam seu rol de atividades, diziam que não tinha nada para você fazer?

Maria: Exatamente! Eu falava: “tem sim, leia meu rol de atividades!”. E também tem outro caso que aconteceu comigo lá na Escola Tulipa, um professor de sala de aula, chegou lá na biblioteca, eu estava dando baixa nos livros que foram devolvidos. E ele falou assim, “Nossa, você é de boa, né? Não faz nada!” Eu falei assim: “O que

que você acha que eu estou fazendo aqui? Você está me chamando de...” eu usei um termo não apropriado de quem não faz nada, “você é que pensa, nós readaptados fazemos muito mais do que você imagina, basta nos dar a chance, e eu estou fazendo o meu trabalho com muito orgulho, você é que pensa que eu não faço nada!

Camila: Eu só fiquei com dúvida em um pedacinho que você falou, que você conseguiu combinar com alguns professores o projeto que você ia fazer, mas a informação que eu tenho sobre os readaptados é que vocês não têm a obrigatoriedade de participar das ATPCs, isso confere?

Maria: Não, nós não temos obrigatoriedade não. Mas é...

Camila: Que momento que você tinha para combinar o seu projeto com os outros professores?

Maria: Eu fazia um horário diferenciado, então eu ficava até... eu entrava 7:30 e ficava até 12:30, 12:40 e nisso tinha a ATPC dos professores, como eu tenho muita amizade com a coordenadora e com os professores lá do Tulipa, então elas falavam: “A Maria sabe fazer um trabalho muito bom”, eu estava conversando com ela e ela conversou comigo, então vamos fazer. O que eu fazia, eu pegava os livros de contos dos primeiros anos, e falava: “Professora, com o que você está trabalhando?” Contos de mistério de terror no quinto ano, animais de jardim...aí eu já preparava o material e quando ela descia com as crianças eu já estava com o material todo pronto sobre as carteiras. Era nesse momento que eu conseguia conversar, e também eu comecei a fazer ATPC.

Camila: Por conta própria?

Maria: Não, eles disseram que eu tinha que fazer, fiz um ano inteirinho. No Tulipa foi pior ainda, porque a diretora me fez cumprir cinco horas relógio mais a ATPC. Mas não é cinco horas relógio que devemos cumprir, são cinco horas aula, como eu sou PEB I teria que dar quatro horas e meia relógio, se eu entrava 7:30h eu tinha que sair....

Carmem: É uma briga isso aí...

Maria: Eu tinha que levar almoço pra escola, levava café, levava almoço eu ficava direto, era puxado, foi o gerente novo que falou pra ela, gerente novo que foi pra lá que falou que estava errado, que o horário dos readaptados não é esse, é o mesmo horário que faz um PEB I, são quatro horas e meia de aula, então são quatro horas e meia que eu tenho que ficar. E na outra escola, Tulipa eu frequentava a ATPC, eu fazia ATPC, como você falou, não éramos obrigadas a fazer, mas eu fazia a ATPC, eu fui obrigada a fazer, pela diretora.

Carmem: As escolas judiam muito da gente readaptado, eles fazem a gente cumprir horário que não é para cumprir. Porque eu quando comecei a ficar readaptada, nos primeiros anos, eu ficava 10-12 horas dentro escola, eu entrava 7 horas da manhã e saía sete, oito da noite, eu passava do horário, porque eu tinha 30 h/aulas, mas 30 horas/aula não era tudo isso que eu tinha que ficar todos os dias na escola, era de segunda a sexta, entendeu? Aí eu fui na APEOESP para brigar, porque eu não

recebia, eu só recebia por 30 horas/aula e eu ficava até as sete, oito horas da noite, tinha dia que eu ficava até as 21h na Escola Rosa Azulada, entendeu? Então, esse tempo que eu fiquei, quem estava lá que era a Kátia, ela é que tinha que assinar que eu ficava na escola de tal hora a tal hora, e ela não assinava, a diretora não assina, falava que eu tinha que cumprir e ficava e cima de mim, a secretaria ficava em cima de mim, dizendo que eu tinha que cumprir e eu sabendo que não era aquilo, mas eu tinha que trabalhar, né?

Maria: Outra coisa também que acontece, não sei se aconteceu com você, nos sábados letivos os readaptados não trabalham, eu trabalhei muitos sábados letivos, só que a diretora do Tulipa ela teve uma reunião e falou: “Olha Maria, me desculpa, eu vim pra cá agora e eu fiquei sabendo com a reunião que nós tivemos, que os readaptados não precisam vir no sábado letivo, então ela fez um acordo comigo, ela contou quantas horas eu trabalhei no sábado e foi descontado quando eu precisasse, se eu fosse no médico ou um dia não ia trabalhar, ela foi contando as horas...

Carmem: Ela foi boazinha, porque sábado passado mesmo eu fui trabalhar, fiquei das nove e meia da manhã às três e quarenta da tarde, Festa Junina.

Maria: Não pode.

Carmem: Tem escola que pode e tem escola que não pode, entendeu? O problema do readaptado é isso.

Maria: A lei é para todos, isso foi falado na reunião de diretores, os readaptados não trabalham em dia de sábado letivo. E a minha irmã também é readaptada, ela é professora de matemática e teve que ser readaptada porque ela rompeu um tendão do braço direito, teve que colocar pino, então...

Carmem: Mas escola do estado é assim, cada uma se faz a sua lei, entendeu? Eu não sei, é tudo do estado, não é? Mas cada uma é diferente uma da outra, em tudo.

Maria: Por isso é importante... Eu sempre estou lendo pesquisando, ficando por dentro da lei porque se eles falarem... que nem no dia que o rapaz falou que eu não fazia nada eu falei assim: “Você já viu meu rol?”, aí eu coleí meu rol no armário, bem de frente para todo mundo ver: “Quem tiver dúvida com relação ao que eu posso ou não fazer, tá aqui meu rol de atividade.

Camila: Aquela lista?

Maria: Sim aquela lista!

Carmem: O que o professor readaptado faz na escola? Olha, eu vou falar... Em todas as escolas que eu fui readaptada sempre fiz de tudo, só não lavava o banheiro, entendeu? Por exemplo, vou dar o exemplo da Escola Hortência, no bairro Açafrão, a diretora mandava eu ir até no mercado comprar as coisas porque eu era a readaptada, eu não estava na sala de aula. Eu fechava a sala de leitura e ia comprar no açougue, ia comprar no mercado, e ia a pé... ela não me dava dinheiro para a passagem não. A escola, não sei se vocês conhecem o Hortência, fica bem lá embaixão, conhecem? Eu ia lá naquela avenida, no mercadinho onde

está abrindo um mercado novo, lá... eu ia de lá no sol quente, na chuva buscar as coisas que ela pedia para comprar, entendeu? Eu ajudava fazer às vezes até limpeza lá na cozinha, ajudava a limpar o pátio, a varrer, sabe... Ela me chamava, ela não falava, ela mandava a inspetora me chamar, “Chama a Carmem lá para ela fazer isso, isso e isso”. Aí a inspetora vinha: “Olha Carmem, a diretora Carla falou para você ir lá que ela precisa de você”. Aí eu pensava que ela precisava de mim para coisas que eu fazia, né, que era para eu fazer, mas era para ir no mercado, para ir no açougue, isso era sempre, era para eu ajudar na cozinha a fazer comida porque uma merendeira faltou, sabe? Aquelas panelas enormes para pegar e tudo, e eu com problema de coluna que eu tenho. Então, sabe? Readaptado, o que ele faz na escola? Ele faz as coisas que ele tem que fazer e além daquilo que ele tem que fazer, outras coisas. E eu fazia tudo isso.

Maria: Eu não posso dizer o mesmo, porque quando eles pediam para eu fazer alguma coisa que não estava dentro do meu rol, eu falava assim: “Isso não faz parte do meu rol de atividade”.

Carmem: Mas eu era bobinha...

Maria: Então, eu nunca me sujeitei a eles fazerem de mim o que eles quisessem, não. Eu falava que não ia fazer o que não estava no meu rol de atividades, se meu rol é esse é isso que eu vou fazer. Inclusive quando eu mudei de escola, eu levei uma cópia do meu rol de atividade, e falei... “Olha Patrícia, esse é meu rol de atividade”. Eu nunca deixei que ninguém me colocasse para limpar cozinha. Uma porque eu já estava com sequela no ombro esquerdo, e mesmo que não estivesse...

Carmem: Mas você foi sortuda, porque vários professores readaptados que eu já conversei foi a mesma coisa de mim, a gente conversou, entendeu? Vários é a mesma coisa.

Maria: Mas muitos que eu converso também falam a mesma coisa e eu falo para eles: “É porque vocês deixam”. Pega o rol, quem faz esse rol é o C.A.A.S., vem lá de cima. Não é o diretor, não é o dirigente, supervisor, não, vem lá de cima da secretaria da Educação, do C.A.A.S., esqueci o que significa essas letras, então eu obedeço o que vem deles, que são superiores a eles.

Camila: Só uma pergunta, você tinha falado que qualquer dúvida que você tem você estudo, procura, você busca as informações até para você se proteger desses possíveis “abusos” que acontecem dentro da escola, como vocês citam aqui... Mas você tem outra fonte? Não sei, você busca na internet, liga para ouvidoria, procura o sindicato, como é que você busca essa informação?

Maria: Como minha irmã também é readaptada, ela sócia da APEOESP, então quando surge alguma coisa ela passa para mim, aí a gente vai pesquisar dentro da lei pra ver o que que é, o que é que pode ou não. E o que eu falei para ela, agora saiu que o readaptado tem direito de aposentadoria especial.

Camila: Se eu não me engano foi nessa terça...19/06...

Maria: Isso.

Carmem: Não é para falar mal, não. Mas a APEOESP...

Maria: Eu não sou sócia da APEOESP porque eu não confio muito no trabalho deles, eu acho que na hora de fazer mesmo eles não fazem, então tudo isso eu busco por interesse próprio.

Camila: Vamos dar uma pausa para Inês se aproximar...

Inês: Eu estava no médico e aí já viu...Oi tudo, bem?

Maria: Eu não sou sócia, eu procuro como respaldo, por interesse próprio que eu vou atrás, porque se a gente deixar eles fazem a gente de gato e sapato mesmo! Porque não tem consideração nenhuma se é professor ou deixou de ser professor, na mente deles nós deixamos de ser professor. 31':14

Camila: Deixa eu só explicar para Inês... Inês, tem um E.T. que chegou aqui na Terra e ele está com alguns questionamentos sobre o professor readaptado porque lá no planeta dele não existe esse tipo de professor e ele mandou algumas perguntas pra mim e eu estou repassando pra vocês as perguntas. E a primeira delas é: O que ser um professor readaptado para vocês? Elas comentaram algumas coisas brevemente aqui. E você gostaria de comentar? Você pode explicar para ele o que é ser um professor readaptado?

Inês: Ah, Camila... Professor readaptado não é nada, porque se você está readaptado eles não informam você de nada, não falam nada para você, é como se você não fosse mais professor, entendeu? É como se você fosse uma mera pessoa que vai lá todo dia e para eles não tem interesse, mesmo você fazendo o serviço que foi proposto para você, eles acham que a gente não é nada. Eu tenho experiência própria porque você está trabalhando lá, tem Conselho, têm reunião, tem vários tipos de atividades na escola que são decididas entre eles, os professores, e o readaptado nada. Se você vai para participar da ATPC, nem pauta você recebe, entendeu? Então eles tratam a gente como um nada.

Maria: A gente não sabe de nada na escola.

Carmem: Só vai saber na última hora.

Inês: A gente só vai saber quando eles precisam da nossa ajuda. Aí eles vêm e falam assim "Oh, dá para você ajudar, porque vai ser feito isso e isso..."

Carmem: E quando não precisa da gente nem...

Maria: E com a tecnologia eles formam um grupo da escola no whatsapp e não colocam a gente.

Carmem: Isso, não colocam a gente.

Maria: Eu não faço parte.

Inês: Tem grupo do whatsapp na minha escola que eu também não participo.

Maria: Tem muitas coisas que eu não sei e só fico sabendo porque a diretora coloca pelo menos no quadro de aviso, aí eu fico sabendo, porque ela é muito amiga minha, a Paloma.

Inês: Mas é assim mesmo, eles colocam no quadro assim, um dia antes ou dois... porque senão você não sabe. Por exemplo, teve Festa Junina lá eu fiquei sabendo um dia antes, aí eu tive que embrulhar presente porque eles iam fazer bingo, aí disseram “Você tá escalada para o balcão”, entendeu? Aí eles enxergam você, porque do contrário, você não é nada, nem para os professores PEB I que fazem parte da nossa rotina todo dia, a gente não é nada.

Maria: Por isso que eu estou falando, como ela disse, eu tive muita sorte, não sei se é porque eu conheço muita gente, se é porque eu fui coordenadora também, eu não sei se é por conta disso, mas nessa escola que eu estou hoje os professores me chamam para assistir a aula deles, na Escola Jasmim. Eles perguntam o que que eu acho. O professor Marcos de geografia ele me chama: “Professora, vamos lá assistir a minha aula e depois você diz o que é que você acha!”...

Todas: Olha... que interessante!

Maria: Aí eu entrava na sala dele assistia, ele estava falando sobre o vulcão, a galáxia essas coisas todas, e então ele passava na televisão, através do computador, e os alunos iam questionando e eu só ficava ali no meio observando, depois que terminava ele perguntava pra mim o que eu achava. Na quinta-feira, quarta-feira a professora de português, ela falou assim: “Ai Maria, vai na minha sala, eu pedi para os alunos um trabalho de Língua Portuguesa, uns vai ser propaganda, eles têm que vender o produto deles e os outros vão fazer um telejornal, vai lá pra você assistir”. Aí eu falei: “Olha, eu estou atendendo um aluno, depois eu vou”. Aí a hora que eu dei o apoio pedagógico para esse aluno eu fui, aí ela falou que eles já haviam apresentado, “Poxa agora que eu vim ver”, e todos alunos fizeram questão de apresentar de novo, todos reapresentaram para eu ver, gente, ficou fantástico! Eles perguntaram se eu gostei, o que eu achei. Eu estou muito feliz nesta escola por causa disso.

Carmem: Agora o segundo Inês, o que você acha, o que o professor readaptado faz na escola?

Inês: Se você não tiver uma função específica, eles jogam você pra qualquer lugar.

Camila: Mas você tem uma função específica?

Inês: Eu tenho, eu faço parte da sala de leitura, eu sou gerente da sala de leitura. Então eu conheço ela (a Carmem) das capacitações que a gente faz, mas por exemplo, eu estava na Escola Lírio e eu não era nada, porque você não tinha aquela função, eles jogavam você aqui, queria que você entrasse na sala de aula, olhasse o portão, então várias coisas que eles atribuem a você, ao professor readaptado, porque pra eles você não é nada. Então, quando a gente tem uma função, aí sim, eu gosto de ficar na sala de leitura porque você tá trabalhando com aluno, porque é a função que eu fazia, então isso é gratificante, entendeu? Se você não estiver na sala de leitura, você não é nada, você fica sem chão, porque sua vida inteira foi você ensinar o aluno, foi dar um respaldo para o aluno, então na sala de leitura a gente pode fazer isso também através da leitura, do projeto que você organiza, você pode fazer isso. Aí lá você se sente alguém, lá você se sente realmente “a professora”.

Maria: É verdade!

Carmem: E eles chamam a gente de professora!

Camila: E é mais ou menos essa questão, essa dúvida do E.T. que é a terceira questão. O que que o professor readaptado sente ao fazer o que ele faz, então tem os dois lados, o positivo e o de fazer algo que não... o que vocês sentem em fazer o que vocês fazem?

Maria: Então, o que eu posso afirmar é que eu estou fazendo o que eu gosto.

Inês: Eu também!

Carmem: Eu também!

Maria: Porque eu estou dando apoio pedagógico para alunos que estão com defasagem idade-série, né? E aqueles que estão na série, mas estão analfabetos, eu estou alfabetizando alguns alunos e graças a Deus está dando certo esse trabalho que eu estou fazendo. Então, eu estou tendo aquele contato, não estou na sala de aula, porém...

Inês: A gente tem contato com aluno, então a gente se sente professor, entendeu?

Maria: Exatamente.

Inês: Porque você tá dando um apoio pra aquele aluno, independente da professora, que série que é, você tá dando aquele apoio você sente realmente que você voltou a fazer aquilo que você gosta.

Maria: Exatamente. Que no começo eu me sentia, assim...

Inês: Um “João-ninguém”, né?

Maria: É... uma inútil.

Carmem: Então, eu na sala de leitura, eu faço tudo isso daí. Como você falou, os meus alunos levam livro para casa... No ano passado foi assim, o meu projeto para os pequenos, né? Foi levar o livro, ler... “Não sabe ler direitinho, papai ou mamãe ou irmão vai ler, você vai prestar a atenção e vai fazer um desenho sobre o livro que você, sobre a historinha que o papai ou a mamãe leu”. Saía cada desenho que só você vendo, porque eu sou professora de arte, eu adoro desenho... Aí depois os outros que são de quinto e sexto ano, vocês vão ler o livro, trazer o livro e fazer lá o que vocês acharam do livro com as palavrinhas de vocês, o que que achou do livro, o que que achou da historinha que você leu, entendeu? Tinham uns lá que até falavam que a história era praticamente igual a vida deles em casa. Saía cada coisa... Porque lá no bairro Alecrim, né, você sabe como é que é lá, né? Então foi muito bom. Aí isso com os pequenos, para o ensino médio, eu ensino eles, eles levam o livro e eu ensino eles a pintar na tela a história do livro que eles leram, eles vão passar aquela história na tela, sabe? E o ano passado nós fizemos releitura com os terceiros anos, nós fizemos releitura dos artistas, Picasso, é... Monet, Tarsila, nossa gente...saiu cada quadro! Sabe, o diretor, o Pedro, comprou as telas, comprou as tintas e eu comprei os pincéis, terebintina, comprei todas aquelas coisas para fazer. E fizeram poesias também, poemas e poesias sobre os livros

que leram. Fizeram os deles encima daquilo que eles leram, na feira cultural ficou lindo... a supervisora que era a Matilde que era de lá, foi lá e filmou tudo, ficou muito lindo. Nós expomos todos os quadros que eles fizeram, saiu paisagem, saiu tanta coisa bonita e esse ano o meu projeto que eu mandei pra D.E., tanto para os pequenos quanto para os grandes é sobre dança, sobre música, sobre teatro e vai ter também pintura. Então, agora no primeiro semestre teve dança, teatro e música e no segundo semestre vai ter pintura, colagem, pintar na tela, fazer releitura, todas essas coisas e vai ter dança também. Aí era para eles fazerem a música da escola e da sala de leitura, só que eles fizeram a lettrinha do jeito deles e eu não gostei, colocaram na letra coisas que eu achei que não devia, mas era os alunos para fazerem, os terceiros anos do ensino médio, só que eles fizeram a letra que eu não gostei, aí eu fiz a letra, a minha letra da sala de leitura, a minha música e a letra da Escola Orquídea, então eu vou ensinar eles a cantarem agora só que ficou no meu nome, sabe? Foi pra D.E.com meu nome.

Camila: Eu vou fazer aquela mesma pergunta que eu fiz pra Maria, é um projeto, você faz um projeto grande envolvendo várias turmas, e que momento você tem pra conversar com esses professores pra poder...

Carmem: Não, o projeto meu eu faço tudo sozinha, ninguém me... Ninguém quer me ajudar. Professor de português não quer me ajudar, não deixa nem eu conversar, professor de artes foi uma só, que foi a Ana, que eu falei pra ela: “Ana, me ajuda a fazer o teatro para o ensino médio, segundo, primeiro ano, terceiro, por que eu sozinha, né?” Eu tenho que, eu sou uma só pra cuidar de tudo, para cuidar de todas as coisas da sala de leitura, e eles são professores de matemática, português, professor de ciências, e eu não, eu sou professora de tudo na sala de leitura. Até de inglês que eu não gosto, entendeu? Então, eu falei com os professores... “Ah, Carmem, eu não vou ajudar porque eu não posso, eu já tenho caderneta pra fazer, tem prova...”, “Ai Carmem, eu também não posso, eu tenho duas escolas...tem muita coisa para eu fazer”. Ninguém me ajuda naquela escola, sabe? Só eu faço tudo sozinha, nem as coordenadoras ajudam, deixam tudo na minha mão e eu tenho que rebolar, às vezes eu fico até uma, duas horas lá em casa, quando chego da escola, e eu já chego meia noite, dez para meia noite, porque eu sou “bondeira”, né? Eu pego dois ônibus. E eu moro no bairro Hibisco e trabalho no Alecrim. Saio de lá onze horas e chego umas onze e vinte lá para chegar no centro, pra pegar onze e quarenta outro que vai para a zona sul para ir para casa. Chego dez para meia noite, meia noite e eu não durmo, tomo um café e vou fazer as minhas coisas, vou sozinha fazer...para levar no outro dia.

Camila: Você se sente cobrada?

Carmem: Cobrada pelas coordenadoras e pela supervisora, porque agora é outra, acho que é Miriam o nome dela. Ela pegou meu projeto, porque a coordenadora do ensino fundamental levou o projeto de primeiro ao quinto ano e de sexto ao nono, a Fernanda levou o projeto de cada uma pra D.E., aí a supervisora sentou com elas lá, não me levou pra gente bater um papinho na D.E.... Aí ela sentou e falou: “Olha, tem duas professoras, cadê a outra professora que é a Sheila, cadê o projeto da Sheila?” , “Ah, a Sheila não fez...” porque o ano passado eu fiz o projeto e coloquei

o nome da Sheila. Eu sou boazinha, né...eu coloquei o nome da Sheila, porque ela me ajudou, mas ela não me ajudou. Mas eu coloquei o nome dela. Esse ano a coordenadora falou, “você não vai colocar o nome da Sheila esse ano. Ela vai fazer o dela e você vai fazer o seu, que é para ficar diferente uma da outra”, entendeu? Mas ela não fez. Eu fiz, e ela levou o meu. Aí a supervisora sentou com elas e falou, eu quero ver o dia que for apresentar isso, isso, isso e isso. Quero ir lá, quero estar presente porque eu quero filmar e tirar foto. Foi isso que aconteceu, eu fiz tudo sozinha, deu o maior trabalho, menina, o maior trabalho fazer sozinha, mas consegui fazer.

Maria: Oh Camila, deixa eu acrescentar uma coisa na minha fala. A Inês e a Carmem elas fazem parte da sala de leitura mesmo, então elas ficam oito horas eu acho, né?

Carmem: Eu fico sete.

Maria: Eu não, eu já não, eu não faço parte, inclusive no ano retrasado cheguei a ir em várias convocações, briguei muito com o supervisor Maurício, eu perguntava pra ele: “O que que estou fazendo aqui se eu não ganho pra isso?” Então, esse trabalho que eu faço é bem diferente do trabalho delas. Porque eu não faço parte da sala de leitura, eu não sou contratada, gerente da sala de leitura mesmo. Inclusive, é... foi uma pra lá, no Tulipa, onde eu estava, foi uma pra lá, uma tal de Roseli, foi específica para sala de leitura.

Camila: Professora readaptada, também?

Maria: Não, ela era professora de português que ficou adida e pegou a sala de leitura. Aí eu voltei a fazer o que eu fazia antes, atender os alunos com dificuldades de aprendizagem. O que eu fazia com os anos iniciais até os quintos anos, era um apoio que eu dava apenas para os professores, tá? Pra ajudar no trabalho deles. Bem diferente delas. Elas têm que fazer rotina, tem que mandar toda semana, fazer projeto... No meu eu já não tenho nada disso. 47':20

Carmem: E tem que apresentar mesmo, porque a supervisora vai lá...

Maria: O Maurício saiu?

Inês: Não... O Maurício continua como supervisor da minha escola.

Camila: Porque no seu caso (Carmem/Inês) você tem a supervisão da própria Supervisão que cobra a coordenadora para cobrar você. No seu caso (Maria), tem alguém que te supervisiona? Controla quantas pessoas você auxiliou na parte pedagógica, não tem alguém que te...

Maria: Não tem, não tenho cobrança nenhuma porque isso daí foi voluntário, eu quis, como já estava na biblioteca, com os alunos na biblioteca, porque sala de leitura é diferente, então eu ficava na biblioteca e atendia os alunos conforme a necessidade que eles estavam trabalhando no “Ler e Escrever”. Então foi eu que quis, a coordenadora Rafaela me convidou, se eu gostaria de me responsabilizar, e eu disse que tinha umas ideias, e toda semana, cada dia era uma sala que ia.

Camila: Vamos para próxima! O desafio número quatro: o que o professor readaptado gostaria de fazer, mas não faz na escola? Quem quer começar?

Carmem: Olha, eu gostaria de além do que eu faço, eu gostaria de fazer outras coisas. Olha pra você ver, eu gostaria de estar assim dentro de alguma sala de aula, é que a coordenadora me proibiu. Que eu comecei por mim, você entendeu? Eu sou entrona, sabe? Quando eu gosto de fazer alguma coisa eu vou, eu não pergunto, eu vou. Eu sou entrona, mesmo... Mas não é coisa que eu estou fazendo de errado, eu estou fazendo uma coisa certa e que eu gosto. Então, eu gostaria de estar dentro de uma sala de aula, para eu ficar junto, para dar atenção para os alunos e os alunos ficam mais assim... gostando mais do professor, porque o professor está ajudando, entendeu? Eu gostaria de estar dentro da sala de aula para auxiliar aqueles alunos não sabem nada, você entendeu? Até ia pegar o projeto de alfabetização do primeiro ao sexto ano, fiz um projeto mandei, pra D.E., só que no dia da prova a coordenadora não me avisou, ia ter uma provinha, sabe? Que negócio é esse negócio de provinha, né? Que negócio é esse de provinha. Se você sabe, você sabe. Se você tá mandando um projeto é porque você sabe desmembrar aquele projeto, então não precisa fazer provinha, sabe? Então, mas ela não me avisou o dia da prova, da provinha. Vieram quatro professores de outra escola na minha escola para fazer a prova, e eu que era a quinta não fiz a prova. Eu fiquei muito mordida, larguei de ser feminista e fiquei machista, kkkk. Sabe, virei homem de raiva. Porque eu cheguei na escola a noite, aí a professora Lúcia que é de Artes me falou, “Carmem, você não veio fazer a prova?” Eu falei: “Que prova?”, “A prova pra você alfabetizar que ia ganhar cento e cinquenta reais por mês, por cada sala”. Eu falei: “A Vera não me falou isso...que prova, que dia foi isso? “Hoje.” Ah, tá...hoje? Nossa...babei veneno de raiva. Mas então, eu queria fazer isso daí, queria pegar esse projeto de alfabetização, aí eu ia pegar aqueles alunos todos que não sabem nada e levar pra minha sala: “Não pode ficar na sua sala? Tudo bem! Eu levo pra minha!” Mas aí eu já estava com isso daí na minha mão, ela não deixou eu fazer a prova ela não falou pra mim, perdi. Mas eu gostaria de fazer isso, de estar dentro da sala, ver aqueles aluninhos, ficar lá no fundão com eles, entendeu? Ajudar, auxiliar eles, entendeu? Mas não pode. E outra coisa também, e eu gostaria também de fazer assim, todas as coisas que tivesse na escola, eu queria estar dentro, entendeu? Participando, sabe? Porque nunca pode! Nunca pode, sabe? Nunca deixa fazer o que a gente quer, e eu praticamente nessa escola o ano de 2016, eu me achava invisível, eu entrava e saía e achava que ninguém estava me vendo. Invisível, imprestável, encostada, não prestava pra nada, sabe? Porque era dia de mãe, festa de mãe, festa de professor, festa de não sei o que, confraternização, nada disso eu participava e todos os professores ganhavam presentinho, ganhavam cartãozinho e eu e o outro professor da sala de leitura não ganhávamos nada, não era nem chamado, nem pra comer um pedaço de bolo, entendeu?

Maria: Pra vocês verem, no dia dos professores a escola mandou personalizar uma bolsinha porta níquel pra cada professor, dos homens era azul e das mulheres rosa, eu ganhei o meu também. Ganho tudo que eles fazem lá...

Carmem: Eu nunca ganhei nada lá, nem um cartão. Esse ano que eu ganhei porque mudou a diretora. Nem pedaço de papel eu ganhava, e eu fiquei em 2016 eu fiquei muito triste, e fui falar na ATPC, que era uma coordenadora que estava lá, que ela não gostava de mim, e ela dava flores para as mães, ela dava presente para o dia dos professores, dava as coisas na confraternização e chamava de dois em dois professores pra ir na sala dela para pegar, e eu mais o Lucas que era da sala de leitura ela não chamava, aí nós ficávamos esperando pra ver se vamos ser os últimos, já que nós somos emprestáveis aqui, imprestável tem que ser por último, né?! Aí, depois que ela chamava os outros dois últimos professores ela não voltava na sala dos professores mais, aí nesse dia em 2016, na ATPC depois das férias eu falei! Eu falei, mas eu falei muito mesmo e mandei uma carta para supervisora! Dizendo o que é um readaptado nas escolas. Aí, a diretora foi chamada, aí foi nessa aí que eu te falei, que ela falou que não me queria mais na escola dela, que ela ia arrumar outra escola, porque ela não me queria mais na escola dela. Por causa dessa confusão que deu, por causa de cartãozinho, presentinho, essas coisas...

Maria: Eu realmente estou no paraíso, no dia das mães deu pra todas as professoras e eu também ganhei. Foi na Páscoa, eles arrumaram, e eu nem sabia, eles arrumaram a mesa lá enquanto a gente estava fora, e deu o intervalo, quando nós entramos, como eu tomo café com os professores fico junto com eles, batendo papo junto e tal, a diretora preparou um bolo de chocolate, tinha bombom e um desejo de Feliz Páscoa pra todo mundo! Agora já falou, não vai esquecer do nosso almoço de confraternização, é feijoada, quando foi a Festa Junina, “Nossa Festa Junina vai ser tal dia, hein, tá dentro?”, e eu disse: “Ôpa, pode contar comigo!”. Então, vocês me desculpem falar, mas na zona Norte é bom trabalhar, eu falo porque eu já trabalhei na zona Sul na Escola Buquê Sortido, já trabalhei na Zona Oeste, na Escola Begônia, e Zona Norte é bom demais...

Carmem: Que bom, hein...

Inês: Que bom!

Camila. Então o que você gostaria de fazer e você não faz, você não tem, você já faz tudo que você gostaria fazer?

Carmem: Ela faz tudo...kkk.

Maria: Sim, eu faço tudo. Com isso eu estou bem satisfeita.

Inês: Eu me sinto como ela, uma imprestável. Porque você fica lá...

Maria: Eu me sentia assim no começo quando estava lá a diretora Cíntia.

Inês: Mas eu acho que a Zona Leste e a Zona Sul, eles são assim mesmo.

Maria: Na Zona Norte eles são muito acolhedores... Povo mineiro.

Inês: É que eu acho que o povo da Zona Norte é um povo mais aconchegante, mais acolhedor. Na Zona Leste e Zona Sul eles já são mais “eu posso e você não”, né. Então é mais ou menos assim que eles tratam o readaptado. E o que eu gostaria de fazer é trabalhar com o aluno, porque a gente vê o aluno com dificuldade, por exemplo, eu estou trabalhando com um projeto de HQ (de história em quadrinhos),

do terceiro, quarto e quinto e primeiro e segundo é com Vinícius de Moraes, mas você vê no terceiro ano aluno de garatuja, só que a diretora não deixa você trabalhar, entendeu? E tem até aquelas professoras Mais Alfabetização (Mais Educação), é o primeiro e o segundo, o terceiro ano foi jogado para fora, né? Então, a gente gostaria de trabalhar com esses alunos, é uma satisfação porque você sabe alfabetizar, então tá precisando do seu serviço e você não pode.

Maria: Por isso que eu sinto prazer. Porque eles me chamaram. “Maria, eu tô sabendo, eu sei que você faz um trabalho muito bom, que você gosta de alfabetizar. Nós estamos com problema com esse, esses, esses alunos, você poderia pegar esses alunos para nós, tem xerox, tem tudo aqui o que você precisar”. Por isso que eu tô bem. Com relação àquela prova que você falou (para Carmem), é do Mais Educação. São dois projetos, um para o ensino fundamental e ou outro para o ciclo 2 e eu não sei se tem para o ensino médio, e para o ciclo 2 era outro nome. Tinha lista de pessoas que estavam inscritas pra fazer a prova e eles me chamaram. Aí que eu olhei, eu passei na frente de todo mundo. Eu não fiz inscrição nenhuma, eu nem fiquei sabendo. Ela que não quis te escolher Carmem.

Inês: É que a escola também podia escolher, né?

Maria: Pode, pode.

Maria: Então, no seu caso ela que não quis te escolher.

Carmem: É, ela não gosta de mim...

Maria: Porque nessa escola que eu estou, a diretora, aliás, a coordenadora do ciclo 1 conversou com a diretora e a diretora me chamou. Eu falei: “Nossa, eu não fiz nada, hein?”, e ela falou: “Mas vai fazer, tem um projeto assim, assim...” Foi aonde eu caí na real, que pra mim o meu médico proibiu. E eu falei que não quero ficar na sala de aula com o professor, senão não dá certo, eu vou fazer o trabalho do meu jeito, pode ser? E ela falou: “Você está de carta branca, você vai fazer do seu jeito”. Então a tarde sobrava uma sala e eu ficava nessa sala com os alunos, inclusive quinta-feira foi o último dia.

Inês: Então, esses alunos precisam ser tirados de sala de aula, porque senão ele fica prestando a atenção no coleguinha e não consegue prestar a atenção em você.

Carmem: Mas na minha escola é tanta ruindade, é tanta ruindade que eu vou falar pra você. É uma dificuldade, você quer fazer e não consegue fazer.

Marlene: A Inês é de que escola?

Inês: Eu sou lá da Escola Bromélia.

Maria: Eu vou aposentar, não sei quando você vai aposentar, mas você pode ir...

Carmem: Acho que eu vou para sua escola! Porque eu adoro escola assim que sabe dá oportunidade para a gente. Não é porque você está readaptada que você está morta, encostada na parede.

Maria: Olha, uma coisa bonita que eu também vi nessa escola, que éramos em 3, a Márcia, a Nina, eu e agora tem mais uma com o mesmo problema, só que o dela

fez transplante de córnea nos dois olhos e ela conseguiu agora esse ano, a readaptação. A Nina, nós passamos por uma perícia e dessa vez foi cada um com um especialista, então a minha colega tem síndrome do pânico e não pode nem ver aluno que ela passa mal. E o que que o governo fez? Ela passou no psiquiatra, e o psiquiatra achou que ela estava muitíssimo bem e fez ela voltar para sala de aula. Saiu publicado na quinta-feira e na sexta-feira ela já tinha que estar na escola pra dar as duas últimas aulas. Ela entrou em prantos, resumindo, como ela não apareceu mais na escola, até quinta-feira mesmo o professor “Maria, cadê aquela professora que ficava aqui com vocês, eu não lembro o nome dela...” Eu falei: “A Nina”. “É a Nina... O que que aconteceu com ela”. Olha! Eles notaram a falta do readaptado, uma coisa que me chamou muito a atenção!

Carmem: Ah, na escola lá eles nem sentem falta, eles nem notam nada.

Maria: Lógico, não vou dizer que é “mil maravilhas” porque tem sempre um no meio...mas eu descarto, desvio, pego só o que é bom.

Carmem: Mas é muito melhor do que a minha...Do que a sua também colega! (Inês). Readaptado sofre, perde o diploma, o certificado de professor, não é nada.

Maria: Eu dei um chique no ano retrasado no planejamento, porque como eu fazia a ATPC, então, a coordenadora deu um caderninho bonitinho, com calendário, tudo bonitinho, com as pautas da reunião, tudo, pra usar durante o ano na ATPC, e eu não ganhei! Tinha vindo duas professoras de outra escola, todos ganharam, menos eu. Aí tiveram que se apresentar, tal. Daí eu falei “Meu nome é Maria, eu estou readaptada, “estou” readaptada, porém eu não deixei de ser professora”, aí eu virei e falei assim: “E agora eu estou vendo que todos ganharam caderno, menos eu”.

Inês: Nossa, você falou?

Carmem: Eu não falo, eu tenho a boca fechada, eu vejo as coisas e não falo. E tem situações que a gente tem que soltar.

Maria: Eu tenho a boca grande. Como eu falei pra Carmem, oh nome difícil, viu Inês eu falei pra ela assim, ela estava contando a situação dela, só faço o que está dentro do meu rol de atividade, meu rol é esse, e outra coisa, não importa se você tem problema... se o seu problema é físico, se é emocional, não importa, agora que modificaram, mas o rol de atividade é igual para todo mundo.

Inês: Agora eles estão dando diferente. Dependendo da sua readaptação, você vai fazer aquilo só.

Maria: Por quê? Porque agora cada um passou com o seu especialista.

Inês: Ah é? Eu não passei com a perícia ainda.

Maria: Eu já fui.

Carmem: Ah, você já foi?

Maria: É eu já fui chamada e agora eu passei, como meu problema é físico eu passei com ortopedista. A minha colega como tem síndrome do pânico ela passou

com psiquiatra. A maioria dos que passaram com psiquiatra eles estão suspendendo, eles estão voltando para sala de aula.

Carmem: Mas eles estão chamando aqui em São José? Porque eu ia sempre em São Paulo.

Inês: Não, agora é aqui em São José.

Carmem: Demorou então, né? Porque antes eles mandavam a gente lá para São Paulo.

Inês: O que eu estou vendo é que a maioria que está passando com psiquiatra está voltando.

Carmem: Por quê?

Inês: Porque eles não têm como comprovar que você tem síndrome do pânico ou está em depressão, pra eles você tá normal. Agora o físico não, o físico está ali na chapa, no relatório, tá na ressonância...

Maria: E tem outra coisa, essa colega minha que teve que voltar para sala. Disse, "Maria, o médico pediu um papel, um relatório?" Eu falei que pediu, o menino foi scanear e depois ele me devolveu. Ele viu o original e falou "Não, não, eu só vou scanear". E agora é tudo online, né... A médica que atendeu ela não pegou um nada! Não viu um laudo, um nada, não viu! A gente leva toda papelada e eles nem olham!

Carmem: Quando eu passei em São Paulo ele olhou.

Maria: Quando eu passei no psiquiatra, por causa da depressão pela morte do meu filho, eu levei o relatório, ele leu, ele não colocou ali junto, mas ele leu, levei a fisioterapia, o relatório do ortopedista, especialista em ombro e ele colocou tudo ali no laudo que ele fez para enviar para o DPME. Agora o da minha colega eles não pegaram nada. E eles estão voltando. Inclusive uma colega minha que estava afastada com auxílio-doença com problema psíquico, cortaram o auxílio-doença dela, tá complicado...

Inês: Tá complicado mesmo...

Maria: E agora uma coisa eu vou falar. O que é ser readaptado, um professor readaptado é um horror. Como você faz pra você conseguir. Uma pergunta interessante...O que você fez, como você conseguiu a sua readaptação? Esse foi um processo muito doloroso pra mim, para eu conseguir, mesmo com o pedido do meu médico, do meu oncologista. Ele que pediu por escrito. Tive que levar em São Paulo, e pra mim foi um processo doloroso, por quê? Para eu conseguir a readaptação, primeiro, pela lei, eu teria direito a aposentadoria por invalidez por causa da CID, né? E, como ele, meu médico, que pediu minha aposentadoria, o governo não deu. Aí, meu advogado entrou com pedido de readaptação. Eu fui obrigada a ficar cinco anos de licença saúde para conseguir minha readaptação. Passei na perícia, pela primeira vez em São Paulo, o médico deu favorável, daí eu liguei pra ouvidoria e reclamei, uma colega minha também tinha entrado depois de mim com pedido de readaptação e o dela já tinha sido publicado no diário oficial

sendo que ela ainda tinha que passar na perícia, e o meu não. Aí eu liguei pra ouvidoria e reclamei e publicaram, e eu consegui passar no primeiro médico, Dr. Renato, me lembro bem o nome, ele deu favorável a minha readaptação. Aí falaram que eu tinha que passar por três, aí eu passei por mais um e ele nem me olhou, não me tocou, não viu um exame, não viu nada, só perguntou como que eu fazia pra conseguir tirar o sutiã.

Maria: Olha que filha da mãe...

Inês: É isso que eles fazem...

Maria: E não, ele não deu favorável à minha readaptação. O último foi pior ainda, porque ele não olhou nada, não viu nada, não fez nada e ainda mandou um comunicado para escola que eu já nem estava mais, na Escola Buquê Sortido, dizendo que foi contrário à minha readaptação. O que que eu fiz? Junto com o meu advogado, eu fiz uma carta, uma carta, escrevi tudo. Fora, quando eu fui obrigada, eu não podia passar na perícia em São José, depois de muito tempo de licença saúde, eles não deixaram mais eu passar na perícia aqui em São José, e eu fui obrigada a passar na perícia em São Paulo, peguei um médico um japonês, e eu não estava bem, por causa do problema de pressão que eu tenho. Dr, eu, ele estava com estetoscópio no ombro, chegou minha vez, e eu falei: “Dr., você pode examinar a minha pressão? Eu não estou bem”. Ele: “Não!” E eu falei: “Mas eu não estou me sentindo muito bem”. E ele: “Não”. Eu: “O que aconteceu?”, e ele: “Toma”, me deu o papel da licença, e eu perguntei: “Mas você não vai me dizer quanto tempo de licença você vai me dar?”, e ele: “espera no diário oficial”. Eu falei, eu estou perguntando porque a secretária, a oficial da escola disse que era pra eu perguntar, para ter uma ideia mais ou menos para não ter problema com o pagamento. Ele: “Não! Espera sair no diário oficial”. E ele começou a discutir comigo, nisso, eu desmaiei, no que eu desmaiei, eles me pegaram de uma forma que quando eu - lógico que a gente não fica inconsciente, a gente fica consciente - então eu só senti que prejudicou mais ainda o meu braço, o meu ombro esquerdo, porque eles pegaram aqui por baixo aonde eu tinha feito a cirurgia. Então eu passei por situações assim, é...só sei que o meu, junto com meu advogado eu escrevi tudo o que eu passei, né...tudo o que aconteceu ele pediu pra secretária dele, mandou através do e-mail dele pra ouvidoria, aonde eu consegui, que eles marcassem a perícia pra mim, aí sim eu passei com o chefe, que eu fiquei sabendo depois que era o chefe, Dr. Rodolfo, aí que eu fiquei sabendo que ele era o chefe geral do DPME, aí mesmo assim ia fazer um ano que eu já havia pedido, demorou quase um ano pra sair publicado a minha readaptação.

Carmem: O meu demorou três anos. Eu levei três anos para readaptação, pra vir. E eu tive até que voltar para sala de aula. Pedindo readaptação e tive que dar ainda um ano de aula. Aí quando foi em dezembro veio a readaptação e eu estava dando aula, você acredita nisso, eu dando aula, sem poder ver, cegona, entendeu? Enxergando cinza, e eu tinha que dar aula. E eu ficava irritada, porque eu queria enxergar direito, para passar as coisas no quadro e eu não enxergava, ficava irritada. E pra fazer a caderneta, eu ficava assim... pra passar nota, eu errava tudo. Foi demais. Foram três anos esperando.

Maria: No seu caso, é muito grave porque tinha que ser considerado acidente de trabalho.

Carmem: Então, mas a Mônica, isso aconteceu quando eu estava na Escola Rosa Amarela.

Maria: A minha irmã arrumou advogado e ganhou.

Carmem: E a Mônica não quis assinar como licença...como acidente de trabalho, ela não quis assinar. E lá no CEAMA (Iamspe) eu tinha que ter três professores, por isso que eu falo pra você, três professores pra serem minhas testemunhas de que viram eu fazendo o trabalho que não podia, que eu já tinha os olhos ruins, o que eu estava fazendo: pintar a parede, pintar chão, raspar... entupiu tudo, entendeu? Então eu tinha que ter três professoras, ninguém quis ser minha testemunha...

Marlene: Ninguém te viu...

Carmem: Ninguém me viu! Eu estava invisível. Eu sou sempre invisível na escola... Aí a Mônica falou: "Nossa Carmem, eu não posso fazer isso. Isso daí é licença saúde". E eu falei: "Mas o Dr. Márcio do CEAMA pediu pra senhora fazer pra mim, desse jeito, que daí eu posso me aposentar". E ela: "Não...de jeito nenhum, não posso fazer isso não". E tinha que ter três testemunhas, três professores pra assinar, que viram eu fazer o trabalho, mas ninguém quis assinar o papel para mim...então, tô até hoje na escola. E ainda dei aula um ano esperando a readaptação depois. Fiquei dois anos de licença, esperando, não veio. Tive que voltar pra sala, sabe? Porque não estava dando, estava negando, sabe...de quinze em quinze dias negando, nossa...eu tenho que ganhar com dois filhos pequenos, meu marido tinha ido embora, largou de mim. Tinha um que mamava na mamadeira, eu tinha que trabalhar, não tinha jeito. Daí voltei pra sala de aula, daí eu fiquei um ano dando aula depois quando foi em dezembro no final do ano, eu não acreditei, eu falei....Eu não acredito! Aí a diretora falou: "Você estará readaptada no ano que vem, veio sua readaptação". Até me lembro, foi no dia 20 de dezembro.

Marlene: Nossa, último dia de aula.

Carmem: Vinte de dezembro, eu não acreditei, porque eu estava dando aula. Eu não acreditava mais em readaptação, eu não estava mais esperando por isso. Porque eu estava na sala de aula sem poder, é triste...

Camila: E você Inês?

Inês: O meu foi mais fácil. Em vista dos delas...o meu foi mais fácil, porque o meu fazem 5 anos que eu já tinha o problema quando eu adaptei, né? E...aí eu entrei com pedido em outubro, eu não saí nem um dia de licença, eu andava de bengala. Quando tá muito dolorido eu uso a bengala. Mas do contrário, pra entrar no ônibus de bengala o povo... já nem dá lugar pra você, então fica mais complicado... Aí, foi em outubro que eu entrei com pedido de readaptação. Em março fui pra São Paulo fazer perícia e em julho saiu, então eu não tive muito processo, porque eu falei,

ah...vai demorar, porque do pessoal demora três, quatro anos...e quando saiu, daí eu que não aceitava, porque saiu muito rápido.

Marlene: Até licença médica é tão difícil, a gente vê tanto professor reclamando de licença-médica, né?

Inês: Daí os médicos queriam dar uma semana, aí tinha aquele processo que você tinha que ir na perícia, daí voltava, passava...era mais complicado, daí eu só entrei com pedido de readaptação, o médico fez um relatório, né...e eu tinha todos os exames, daí eu fui pra São Paulo...

Maria: Eu só não tive problema de licença por causa da CID. Inclusive um médico que eu passei, o médico tinha dado sessenta dias, e na perícia em São Paulo o médico me deu 90 dias, e eu falei que era 60: "Mas eu estou te dando noventa por conta da CID 50.9".

Inês: E agora eu passei no médico. Agora eu vou ter que fazer cirurgia nos dois joelhos, aí é complicado. Já levei o relatório, porque vai ter perícia, já estava vencendo.

Marlene: E como readaptada, você só fica afastada.

Inês: Isso. Agora ele fez o pedido de cirurgia.

Camila: Agora o desafio final...né...O desafio surpresa do E.T., porque será que ele teve todos estes questionamentos? Não é à toa que ele estava querendo tanto saber sobre a situação que vocês vivem. Ele veio para Terra e já encontrou um grande amor, ela é professora e acabou de ser readaptada, então ele não sabe o que vai acontecer agora. Que dica que vocês têm para dar para ela, como é que ela vai viver, que dicas podem fazê-la viver melhor esse período, enquanto ela estiver readaptada, né...Então, quais seriam as dicas para a companheira do E.T. que vai passar a viver essa situação que vocês estão vivendo. Mas, nesse caso, eu vou ser a escriba de vocês porque a gente vai escrever essa carta para ela para eu poder enviar e aí eu vou escrevendo o que vocês falarem, as dicas, os conselhos que vocês derem para ela.

Inês: A primeira coisa tem que chegar na escola e dizer que você é professora, não deixou de ser, só porque readaptou não deixou de ser professora, seja tratada como uma profissional, uma professora mesmo.

Camila: Diga que você não deixou de ser uma professora.

Inês: Você tem as suas limitações, mas você não deixou de ser professora. Que você pode atender, dependendo do rol, você pode fazer as coisas que estão dentro do rol para eles.

Camila: Você tem suas limitações, mas...

Inês: Mas dentro do rol você vai fazer as funções você que pode...

Camila: Dentro do rol há várias funções...

Inês: Eu posso ter contato com aluno, porque o meu é físico, né? Quem não pode ter contato com aluno é quem é de cabeça...

Carmem: A segunda coisa é: não deixar as pessoas te fazer invisível dentro da escola, entendeu?

Camila: Não deixarem as pessoas te considerarem invisível.

Carmem: Não fazendo tudo que elas querem, né?

Maria: A terceira dica: procurar fazer “somente” o que está no seu rol de atividade.

Inês: Eu acho que até na capacitação às vezes eles tratam a gente como...quase a gente não pode abrir a boca...Tem aqueles que estão na sala de leitura, mas são professores, não são readaptados, eles são melhor tratados...Os professores que fazem junto com a gente, nem os professores que você faz grupo ali, eles...o que você fala eles acham que não serve...

Carmem: Descartam...

Camila: Mais alguma dica? Assim especial para ela passe melhor por esse período, não sabe se vai melhorar ou não. Tem gente que infelizmente acontece isso, né... Eles soltam uma lei, e vai ter que ter nova perícia e cessam sem nenhuma avaliação.

Maria: No dia que eu passei no dia 27 de março, dia 27, dia 3 de abril eu já tinha que passar pela perícia, não tive nem tempo de pegar um laudo novo com o oncologista, minha médica estava em um congresso...

Inês: A minha colega vai fazer agora, a gente entrou com pedido agora em junho, né...dia 6 de junho, já é. Só que o dela é de cabeça, e o dela foi junto com o meu, mas o dela já saiu, o dela vai ser agora dia 11, o meu não saiu ainda...

Carmem: Eu acho assim, como você falou, por exemplo, de não ter jeito de você levar os documentos novos, porque eles querem agora, você faz sessão, vai no médico, então aí isso daí dá a possibilidade deles não deixarem mais você readaptada. Então eu acho, que a mulherzinha do E.T. tem que correr e insistir e insistir, e ir atrás da readaptação dela para a continuação da readaptação, entendeu...tem que ser assim. Porque tanto faz, foram eles que não esperaram você ir no médico fazer exame de novo, você não tem culpa, ele marcou de hoje para amanhã pra você ir, como é que você faz, o médico não quer nem saber.

Maria: O meu oncologista estava em um congresso.

Marlene: Tem que sempre renovar? Tem que sempre ir ao médico?

Carmem: De primeira era de dois em dois anos, agora parece que é de quatro em quatro.

Maria: Olha no meu caso foi o seguinte, como eu passei com o chefão, a primeira vez saiu por um ano. Aí quando de novo com o Dr. Rodolfo, não saiu publicado se era dois, três, quatro anos, não saiu nada, mas como todo mundo estava passando,

aí a escola falou: “Olha Maria, acho melhor você passar também. Aí eu fiz, já passei e estou esperando sair publicado.

Inês: Mas não falou quantos anos agora?

Maria: Não, não saiu publicado ainda. Só passei na perícia tudo, mas não saiu publicado.

Carmem: E tem uma hora que a perícia médica, você passa e eles dão assim que não precisa mais passar, eles dão...

Maria: O da minha irmã saiu permanente.

Carmem: Da minha colega também saiu permanente.

Marlene: Ah...dependendo do caso já passa direto...

Inês: É complicado porque físico não tem como a gente mentir. Físico está ali... na ressonância, no Raio-X, no ultrassom. Está dizendo ali o que que você tem. Até agora eu não entendo o porquê que eles negam, que eles dão só dois anos, um ano...

Maria: Acho que é isso que aconteceu com a Nina a minha colega. A Nina era toda alegre, sabe... Só que eu sei, eu sei o que ela passa, teve um dia que pediram pra ela ficar e ela já começou a tremer...aí eu disse: “Deixa que eu fico com eles aqui”. Então, eu vi...eles não estão vendo... você olha pela fisionomia e você não diz que ela tem síndrome do pânico, não tem nada. Foi como você falou...

Inês: Por exemplo, se a pessoa não é readaptada e, como a sua colega, teve síndrome do pânico na escola, a diretora poderia ter feito um relatório para ela também.

Carmem: Ela já estaria aposentada, né...

Maria: E outra coisa, você citou algo que eu já havia me esquecido...além do oncologista, meu médico ter pedido minha readaptação, duas diretoras também pediram, a da Escola Begônia e a da Escola Vitória Régia da zona oeste, lá elas fizeram o pedido.

Camila: E isso conta?

Maria: Isso conta.

Marlene: Porque tem diretora que nega tudo isso, sei lá se é por medo, o que é que é, ele não gosta de assinar muita coisa.

Carmem: É...eles não assinam muita coisa.

Inês: Mas eu acho que o diretor tinha que fazer isso.

Maria: E dessa colega minha que fez transplante de córnea, a diretora que pediu. Falou pra ela que ela tinha que se readaptar porque não tem lousa...é só giz e você não pode. Vai tirando licença e pede readaptação. Aí ela veio pedir informação...no meu caso as duas diretoras deram...

Carmem: A diretora não dá nem bom dia nem boa tarde pra você.

Inês: Mas hoje em dia eles não querem assinar nada. Se você pede um relatório pra eles, eles não fazem, os diretores não fazem mais relatório, eles tem um medo.

Carmem: Tem medo!

Maria: Esse último que eu fiz pra passar na perícia eles tiveram que fazer um relatório.

Camila: Foi pedido pela perícia? Foi pedido por alguém?

Maria: Não...o gerente da escola falou assim: "Maria, você já passou na perícia? Eles estão chamando novamente, eles não chamaram você? Eu disse: "Não, não chegou nada, não chegou nenhum comunicado pra mim. Aí ele falou: "Então, vamos passar antes que dê algum problema, eu vou precisar disso, disso e disso". Aí a diretora que fez o relatório que eu estava dentro das funções do rol de atividades...

Inês: Ah não...isso eles fazem...

Maria: Então, eles fizeram... agora quando foi para eu me readaptar as duas fizeram relatório pedindo a minha readaptação.

Camila: Aí é outra história, né... Bom, obrigada pela presença de vocês!

Carmem E quando tiver outra você convida nós de novo!

Inês: Aí eu chego no horário certo, kkkk. Mas é bom a gente encontrar as pessoas que é readaptado, porque a gente pensa que a gente tá passando quieta, só a gente. Então, tem vários. Ela está no céu...

Carmem: Agora eu tô no inferninho faz tempo!

Inês: Só que é assim, eu acho que o diretor tem que olhar... os coordenadores e os diretores têm que olhar com um olhar diferente os readaptados. Porque os readaptados, eles precisam do apoio. Porque o readaptado ele vai ajudar muito a escola, entendeu? Porque se o readaptado sempre foi um professor ativo ele não vai querer ficar parado sentado!

Maria: Quem me pediu ajuda foi a coordenadora do ciclo 2. A Milena do ciclo 1 falou que os professores começaram a reclamar, a falar alto com aluno na sala, com aqueles que não estão alfabetizados, aí a coordenadora do ciclo 1 - nós já trabalhamos juntas como coordenadora, inclusive eu já fui coordenadora dessa escola que eu estou - ela falou pra Júlia, coordenadora do ciclo 2, e ela me chamou e pediu se eu poderia fazer acompanhamento, agendar esses alunos.

Camila: Então, nessa escola eles já tem você como uma referência diferenciada.

Maria: Na Escola Tulipa também, porque eu já havia trabalhado lá por 5 anos. Inclusive eu fiquei felicíssima quando soube que uma ex-aluna minha do 4º ano passou na faculdade em Harvard, saiu até na TV Vanguarda, faz tempo já. Eu fiquei muito feliz. Eu tenho contato com ex-alunos...E o ano passado eu fui na formatura de um aluno que eu dei aula nessa escola, que eu estou agora no 4º ano, que agora é o 5º, ele se formou em direito, foi dia 30 de janeiro do ano passado, a mãe dele mandou um convite pra eu ir, só que ele não sabia. E quando ele virou e me viu ele

ficou todo emocionado. Foi na formatura... e agora tem uma que está fazendo medicina lá no Rio de Janeiro, ela já disse que é para eu me preparar para formatura dela. Então eu me sinto muito assim...muito abençoada.

Camila: O reconhecimento, não é?

Inês: Ai que benção!

Maria: E da outra escola que eu saí, que eu pedi remoção para a Escola Jasmim, foi a tarde a atribuição e no mesmo dia tinha que estar na escola, só que como eu tinha trabalhado de manhã, eu não fui, eu só me apresentei para começar nessa escola que eu estou agora no dia seguinte. Então, eu saí assim da noite para o dia e eles ficaram surpresos, e eu tive que ir lá explicar e tal. E o que que eles fizeram? Eles fizeram um caldinho em minha homenagem, de despedida, ganhei esse buquê de flores, essa tulipa (mostrando a foto no celular). Eu sou muito grata.

Tempo de áudio: 1:30:39

Créditos: Nádia Domingues – nadiamfe@yahoo.com.br

Revisão: Camila Domingues – camiladom@yahoo.com.br

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Pós-Graduação *Stricto-Sensu*

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As significações dos professores readaptados sobre as condições de trabalho docente e suas implicações no processo de adoecimento

Pesquisador: Camila Domingues/**Orientador:** Wanda Maria Junqueira de Aguiar

O objetivo da presente pesquisa é apreender os significados e os sentidos acerca da temática condições de trabalho docente de professores readaptados da Rede Estadual de São Paulo vinculados à Diretoria de Ensino de São José dos Campos.

Sua participação consistirá em preencher um questionário e, em seguida, submeter-se a uma entrevista semiestruturada junto a um coletivo de seis professores. A entrevista será gravada devido a necessidade de precisão no registro das informações prestadas para que possam ser, posteriormente, analisadas. Nesse sentido, asseguramos total sigilo sobre suas respostas.

As respostas serão analisadas e comporão esta pesquisa que, eventualmente, poderá ser publicada e/ou divulgada em eventos. Essa divulgação priorizará a omissão de qualquer elemento que permita a sua identificação. Sua participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento sem que isso lhe cause ônus ou transtornos de qualquer espécie.

É pouco provável que sua participação na pesquisa lhe traga benefícios imediatos. No entanto, além de lhe ser assegurado danos ou riscos mínimos, esperamos que os resultados possam vir a beneficiar ações institucionais e políticas educacionais que favoreçam melhorias no que diz respeito às condições de trabalho docente.

Caso alguma questão lhe ocorra ao longo do processo, ou mesmo após o seu término, o senhor/ a senhora poderá saná-la entrando em contato com: Camila Domingues – (xx) xxxx-xxxx; Wanda Maria Junqueira de Aguiar – (xx) xxxx-xxxx, Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP – (11) 3670-8466.

Entendi todos os aspectos envolvidos em minha participação na pesquisa e concordo fazê-lo de forma voluntária.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C – Questionário

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Nome: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____ Vínculo empregatício: _____

Assinale a sua faixa salarial:

() R\$1.674, 00 [Faixa 1/Nível I] até R\$2.000,00	() R\$3.000, 00 até R\$3.500,00
() R\$2.000, 00 até R\$2.500,00	() R\$3.500, 00 até R\$4.000,00
() R\$2.500, 00 até R\$3.000,00	() R\$4.000, 00 até R\$4.740,00 [Faixa 8/Nível VIII]

Escolaridade: _____ Fez o magistério de nível médio? () Sim () Não

Que curso fez na graduação? _____ Instituição: () Pública () Privada

Duração do curso: _____ Ano de conclusão: _____

Qual era a sua 2ª opção de curso? _____

Tempo de docência: _____ Tempo de readaptação: _____ CID: _____

Explique brevemente o motivo da sua readaptação? _____

Escola/Unidade em que atua: _____

Há quantos anos atua nesta mesma escola? _____ Você atua na sua sede? () Sim () Não

Transporte utilizado até o trabalho: _____

Distância aproximada do seu local de trabalho até a sua casa: _____

Você acumula cargo? () Sim () Não Carga-horária semanal total: _____

Se sim, qual é o cargo exercido e qual é o seu principal motivo para acumular? _____

Na data em que você foi readaptada(o), você estava atuando em qual escola? _____

Você se lembra em qual série atuava nesse período e quantos alunos você tinha aproximadamente? _____

Você é sindicalizada(o)? () Sim () Não Se sim, em qual sindicato? _____

Sugira um nome fictício para sua identificação na pesquisa: _____

ANEXOS

ANEXO A – Escala de Vencimentos da Jornada Básica atualizada pela L.C 1.317/2018

TABELA II – 30 HORAS SEMANAIS

Faixa/Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.674,75	1.758,49	1.846,43	1.938,75	2.035,68	2.137,46	2.244,34	2.356,56
2	1.850,61	1.943,14	2.040,29	2.142,31	2.249,43	2.361,90	2.479,99	2.604,00
3	2.044,92	2.147,17	2.254,53	2.367,26	2.485,61	2.609,90	2.740,39	2.877,41
4	2.259,63	2.372,62	2.491,25	2.615,82	2.746,61	2.883,94	3.028,13	3.179,53
5	2.496,90	2.621,74	2.752,83	2.890,48	3.035,00	3.186,75	3.346,09	3.513,39
6	2.759,07	2.897,03	3.041,88	3.193,97	3.353,66	3.521,36	3.697,42	3.882,30
7	3.048,78	3.201,21	3.361,28	3.529,34	3.705,81	3.891,10	4.085,66	4.289,94
8	3.368,90	3.537,35	3.714,22	3.899,93	4.094,93	4.299,67	4.514,65	4.740,38

ANEXO B – Tabela do Total Geral de Readaptados na Rede Estadual de Educação de São Paulo

TOTALIZAÇÃO DE DOCENTES ATIVOS
SITUAÇÃO "SERVIDORES READAPTADOS"

OBS: - Estão incluídos Afastados/em Licença
 FONTE: CADASTRO FUNCIONAL DA EDUCAÇÃO
 DATA BASE: **JULHO/2018**
 SEE/CGRH/DEPLAN/CEPEA

CARGOS	EFETIVOS - CATEGORIA "A"		TOTAL "A"	ESTÁVEL - CATEGORIA "F"		TOTAL "F"	ESTÁVEL - CATEGORIA "P"		TOTAL "P"	Total Geral
	F	M		F	M		F	M		
PEB I	920	37	957	923	64	987	13	2	15	1.959
PROF II	-	-	-	9	1	10	2	1	3	13
PEB II	4.295	1.375	5.670	2.980	822	3.802	20	18	38	9.510
Total	5.215	1.412	6.627	3.912	887	4.799	35	21	56	11.482