

Rosana Carneiro Ferreira Medeiros

PARA UMA ECOLOGIA (MAIS) HUMANA DO PROFESSOR READAPTADO

**Dissertação apresentada
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre,
pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade de Brasília.**

Orientadora: Vera M. Lessa Catalão

Brasília, março de 2010

**Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PARA UMA ECOLOGIA (MAIS) HUMANA DO PROFESSOR READAPTADO

Rosana Carneiro Ferreira Medeiros

Orientadora: Profa. Dra. Vera Margarida Lessa Catalão

Banca Examinadora

**Profa. Dra. Maria Cândida Moraes
(Universidade Católica de Brasília – UCB)**

**Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova
(Faculdade de Educação – UnB)**

**Profa. Dra Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
(Faculdade de Educação – UnB)**

Brasília, março de 2010

Dedico este trabalho a minha mãe, professora e modelo de educadora.
A Marina e Sara, filhas amadas. Por elas, a vontade de melhorar sempre.
E a todos os professores e professoras readaptados(as) que,
mesmo diante da limitação, lutam contra o preconceito
buscando novas formas de exercer dignamente sua profissão.

AGRADECIMENTOS

À professora Vera Catalão pelo carinho e orientação dispensados.

Aos professores Rogério Córdova, Maria Cândida Moraes e Teresa Cristina Cerqueira pelas contribuições dadas ao presente trabalho.

A todos os que, com sua vivência pessoal e profissional – particularmente os professores readaptados – emprestadas a este trabalho, contribuíram para que ele se tornasse possível.

Ao Programa de Readaptação Funcional – PRF/SEDF pelos dados gentilmente fornecidos e atenção dispensada.

À Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro – DRE PP/C pela presteza e atenção no levantamento dos dados da pesquisa.

Às minhas colegas de jornada acadêmica: Aurelice Vasconcelos, Viviane Evangelista e Janaína Mourão, pela companhia revigorante durante a caminhada. Momentos inesquecíveis de convivência e cumplicidade.

À Rita, da livraria Hildebrando, pela incansável busca da literatura tão necessária.

A meus pais, irmãos, primos... família querida que, compreendendo minhas ausências, me fortaleceram.

A todos(as) os(as) colegas de trabalho que, tornando-se amigos(as) e incentivadores(as), me deram a energia e o ânimo necessários à realização deste trabalho, em especial às amigas da “Diretoria” e a Cláudia Lopes, pelo estímulo e confiança demonstrados.

Às minhas amigas-irmãs: Alexandra Militão, Valéria Lyra e Cinthia Maria que, tendo chegado, cada uma a seu tempo, engrandeceram minha existência, trazendo maturidade e prazer em conviver. A elas minha especial gratidão pelo apoio na construção deste trabalho. Que permaneçam para sempre!

Ao Hélio, companheiro de vida, pela colaboração na trajetória da pesquisa, mas principalmente pelo suporte e atenção dados em dobro às nossas princesas. Sem você as coisas teriam sido muito mais difíceis. Amor e gratidão!

A Marina e Sara pelo apoio constante, mas acima de tudo, pelo amor que me têm demonstrado e pela leveza que trazem aos meus dias.

RESUMO

O presente estudo trata do tema da Readaptação Funcional de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal abordado na perspectiva da Ecologia Humana. Considera, para tanto, o ambiente escolar enquanto espaço ecossistêmico e articula em seu desenrolar as visões dos diferentes atores sociais envolvidos na trama complexa do fenômeno da readaptação funcional. Parte da profunda implicação da autora com o tema, enquanto professora readaptada da Secretaria de Educação do Distrito federal - SEDF e se dirige aos demais sujeitos participantes da pesquisa com o objetivo primordial de analisar e compreender como professores e professoras que passaram pelo Programa de Readaptação Funcional da SEDF vivenciaram essa experiência, identificando os processos de re-adaptação e de produção de novos sentidos dentro do espaço ecossistêmico da escola pública. Foram considerados dados relativos ao marco legal e quantitativos afetos ao fenômeno, além do foco na escuta sensível dos sujeitos da pesquisa. O levantamento foi realizado junto à SEDF, Diretoria de Saúde Ocupacional – DSO/SEDF e Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro – DRE PP/C, onde são também lotados os professores readaptados, professores regentes e dirigentes de escolas participantes, tendo sido também escutados profissionais de saúde envolvidos no processo. A metodologia utilizada foi a etnopesquisa crítica, selecionada por possibilitar uma abordagem ampla e reflexiva do tema sob seus diversos aspectos, sendo congruente com a dimensão proposta pela ecologia humana. A constatação de vivências de sofrimento e exclusão, desequilíbrio nas relações e atuações, mas também possibilidades de construção de ações efetivas que considerem os diversos ambientes de atuação pedagógica dentro da escola, para além do espaço restrito da sala de aula, e propiciem maior equilíbrio para a ecologia humana do professor readaptado como também para o ecossistema escolar a partir do envolvimento dos diferentes atores e do comprometimento institucional com a mudança, foram os principais resultados obtidos com o trabalho. Embora sem pretensões conclusivas esta autora alimenta a expectativa de que o presente trabalho possa contribuir para a construção de políticas públicas de inclusão e resgate desse profissional, ser humano ávido de reconhecimento, dentro das possibilidades resultantes de sua limitação de atividades, imposta pelo adoecimento.

Palavras-chave: Adoecimento docente, Readaptação funcional de professores; Ecologia Humana; ecossistema escolar; inclusão do readaptado.

ABSTRACT

This study deals with the Functional Readaptation of public school teachers living in Brazil's Federal District. It considers, from the perspective of Human Ecology, the school environment as an ecosystemic space. It also articulates the views of different social actors involved in the plot of the complex phenomenon of functional readaptation. The study begins with the author's deep involvement with the theme, she herself a readapted teacher of the Secretariat of Education of the Federal District – SEDF. It follows with the experiences of other subjects participating in the survey, with the main purpose of analyzing and understanding how teachers who passed through the Functional Readaptation Program of the SEDF experienced it, identifying the processes of re-adaptation and the production of new meanings within the public school, considered as an ecosystemic space. We considered the legal framework and quantitative data related to the phenomenon, including a sensitive hearing of the subjects of the research. The survey was conducted in the SEDF, Department of Occupational Health - DSO / SEDF Regional Board of Education of Plan Pilot / Cruzeiro - DRE PP / C, where we could find teachers in different status: classroom teachers, readapted teachers and also school directors. In the same Regional Board we could interview as well health professionals involved in the process. The methodology applied was critical ethno-research, which enables a comprehensive and reflexive understanding of the theme in its various aspects, being consistent with the human ecology approach. The main results of the study was to confirm the presence of life experiences of suffering and exclusion, with an imbalance in the human relationships and professional performances. Nevertheless it also showed that it is possible to implement effective actions taking in account the various environments of educational activities within the school, beyond the limited classroom space. These actions can also encourage a greater human ecological balance of the readapted teacher, as well as the school's ecosystem, counting with the involvement of different actors and the institutional commitment to change. Though it doesn't claim to be conclusive, the author expects this work to contribute to the building of inclusive public policies and to restore the place of the readapted teacher as a professional. This human being eager for recognition, though affected to some extent, by the limitations imposed by illness to its activities.

Keywords: Sickness teaching, functional upgrading of teachers; Human Ecology; school ecosystem, including the retrofit.

LISTA DE SIGLAS

APAM – Associação de Pais, Alunos e Mestres

APM – Associação de Pais e Mestres

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CT – Condutas Típicas

DA – Deficiência Auditiva

DM – Deficiência Mental

DRE – Diretoria Regional de Ensino

DRE PP/C - Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro

DSO – Diretoria de Saúde Ocupacional da Secretaria de Educação

FEDF – Extinta Fundação Educacional do Distrito Federal, encampada pela Secretaria de Educação

GDF – Governo do Distrito Federal

GTP – Gerência de Trâmites Processuais

LIP – Licença para o trato de Interesses Pessoais

LTS – Licença para Tratamento de Saúde

NAMO/SAMO/SMO – Siglas atribuídas, ao longo dos anos, ao Serviço Médico – atual DSO - da Secretaria de Educação

PECMP – Plano Espacial de Cargos do Magistério Público

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRF – Programa de Readaptação Funcional

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEPLAG – Secretaria de Planejamento e Gestão

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Distribuição de ativos por cargo na Carreira Magistério.....	74
Gráfico 02: Distribuição de ativos por faixa etária.....	74
Gráfico 03: Distribuição de ativos por sexo.....	75
Gráfico 04: Total de readaptações anuais PRF.....	76
Gráfico 05: Evolução das Principais causas de Readaptação 2007/2008.....	77
Gráfico 06: Principais causas de Readaptação por DRE/2007.....	78
Gráfico 07: Principais causas de Readaptação por DRE/2008.....	79
Gráfico 08: Total de Readaptações por DRE – 2007/2008.....	80
Gráfico 09: Evolução de Readaptações por DRE – 2007/2008 (%).....	80
Gráfico 10: Professores readaptados em relação ao total. DRE PP/C – 2009.....	82
Gráfico 11: Readaptados da DRE PP/C -2009, por sexo.....	83
Gráfico 12: Readaptados da DRE PP/C – 2009, em relação ao total de cada Disciplina.....	84
Gráfico 13: Readaptados da DRE PP/C – 2009, em relação ao total de cada disciplina (%).....	85
Gráfico 14: Modalidade de Lotação de Readaptados da DRE PP/C – 2009.....	87
Gráfico 15: Área de atuação após a Readaptação - DRE PP/C – 2009	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Quantitativo geral do magistério público do DF/2008.....	73
Tabela 02: Cargos e Codinomes dos participantes da pesquisa.....	94
Tabela 03: Alteração na organização da jornada de trabalho dos professores da Carreira Magistério.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Determinantes sociais de saúde: modelo de Dahlgren e Whitehead.... 40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
MEMÓRIAS DE MIM.....	18
1. ECOLOGIA – Um olhar para o humano.....	26
1.1 COMPLEXIDADE E ECOLOGIA HUMANA.....	28
1.2 PARA UMA VISÃO ECOSISTÊMICA DA ESCOLA.....	32
2. READAPTAÇÃO FUNCIONAL e IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	38
2.1 SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO.....	39
2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL E READAPTAÇÃO FUNCIONAL – UMA CONSTITUIÇÃO SOCIAL.....	41
3. METODOLOGIA.....	46
3.1 ETNOMETODOLOGIA – UMA TRILHA, NÃO UM TRILHO.....	47
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	48
3.2.1 Perfil dos Participantes.....	50
3.3 DADOS QUANTITATIVOS – UM SUBSÍDIO.....	52
3.4 ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DA “COLETA DE DADOS”.....	53
3.4.1 Entrevista.....	53
3.4.2 Questionário.....	54
3.4.3 Análise Documental.....	54
3.4.4 Dados Quantitativos.....	54
3.5 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS.....	55
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS – Os desafios de uma interpretação.....	56
4. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	58
4.1 DO MARCO LEGAL	58
4.2 DAS NORMAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL/SEDF.62 4.2.1 Dos Instrumentos de Execução.....	66
4.3 DOS DIREITOS E GARANTIAS.....	69
4.4 DISCUSSÃO.....	71
5. DADOS QUANTITATIVOS – Um subsídio à compreensão.....	72
5.1 DA CARREIRA MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL.....	73
5.2 DA READAPTAÇÃO DE PROFESSORES NA SEDF.....	76
5.3 DA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO/CRUZEIRO.....	81
5.4 DISCUSSÃO.....	91
6. A ESCUTA DOS SUJEITOS DA PESQUISA – Categorias desvendadas.....	93
6.1 IDENTIDADE – A CONSTITUIÇÃO DE SI NO AMBIENTE PROFISSIONAL.....	95
6.1.1 A Escolha da Profissão.....	95
6.1.2 O Cotidiano – Prazer e Conflito na Profissão.....	98
6.2 ADOECIMENTO SISTÊMICO – RELAÇÕES COM O MEIO.....	100
6.2.1 Relação Adoecimento/Condições de Trabalho.....	101
6.2.2 O Perfil do Adoecimento.....	111

6.3 ALTERIDADE – UMA VISÃO CLÍNICA SOBRE O ADOECIMENTO E A READAPTAÇÃO	118
6.3.1 Relação Médico Perito/Paciente no Serviço Médico.....	119
6.3.2 O Programa de Reintegração Funcional – PRF/DSO e a reintegração do professor.....	128
6.4 ESPAÇO ESCOLAR E REITEGRAÇÃO – O RETORNO AO “NICHÓ”.....	130
6.5 ALTERIDADE – A RELAÇÃO COM A DIREÇÃO NA RE-INTEGRAÇÃO AO AMBIENTE ESCOLAR.....	134
6.6 ALTERIDADE – A RELAÇÃO COM OS COLEGAS NA READAPTAÇÃO.....	138
6.7 ALTERIDADE – UM ESTRANHAMENTO DO OUTRO.....	144
6.7.1 SEDF/DRE - A Visão Institucional do Professor na Percepção da Direção.....	144
6.7.2 Direção Escolar – Um Olhar sobre o Readaptado.....	146
6.7.3 Professor Regente – Um Olhar sobre o Readaptado.....	150
6.8 READAPTAÇÃO – A IDENTIDADE DO PROFESSOR DESFIGURADA.....	152
6.9 DOCÊNCIA E GÊNERO – O FEMININO E A READAPTAÇÃO FUNCIONAL.....	160
6.10 INSTITUIÇÃO, BUROCRACIA E READAPTAÇÃO – O LUGAR DO ESTADO.....	165
6.11 ESTRATÉGIAS DE RE-ADAPTAÇÃO.....	170
6.11.1 Da Re-Integração.....	170
6.11.2 Da Inclusão no Ambiente Escolar.....	176
6.11.3 Da Re-Adaptação na comunidade escolar.....	186
6.12 DISCUSSÃO.....	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
APÊNDICES.....	209
APÊNDICE A: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA (PROFISSIONAIS DE SAÚDE).....	210
APÊNDICE B: ROTEIRO ENTREVISTA (PROFISSIONAIS DE SAÚDE).....	211
APÊNDICE C: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA (DIREÇÃO DE ESCOLA).....	212
APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIREÇÃO DE ESCOLA).....	213
APÊNDICE E: AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA (PROFESSORES READAPTADOS)....	214
APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES READAPTADOS).....	215
APÊNDICE G: CARTA DE APRESENTAÇÃO E QUESTIONÁRIO (PROFESSORES REGENTES).....	216

INTRODUÇÃO

A categoria funcional *professores*¹, dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF compreende aqueles que atuam em sala de aula e os que, por algum motivo, estão fora dela. Neste último recorte encontram-se, entre outros, os professores que passaram pelo Programa de Readaptação Funcional - PRF. READAPTAÇÃO FUNCIONAL/LIMITAÇÃO DE ATIVIDADES é a designação formal/legal dada à condição de professores e professoras que, após afastamento da regência de classe por motivos de saúde, vêm-se diante da situação de *re-adaptar-se* a novas atividades dentro do ambiente da escola; normalmente deixando a sala de aula e passando a atuar em outros espaços e atividades, sofrendo limitação em sua atuação docente.

Esta problemática constitui o tema do presente trabalho de pesquisa que pretende desvelar, à luz dos pressupostos da ecologia humana, esse “universo paralelo” que, ao longo dos anos, vem se estabelecendo nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A intenção de desenvolver o tema aqui proposto surge de minha vivência como professora readaptada que, após longa tramitação médica e burocrática do processo, se viu apartada de seu “habitat” natural – a sala de aula - espaço comumente considerado como o único efetivamente produtivo da ação pedagógica, e encaminhada a outro espaço escolar, que a princípio se revelou inóspito e hostil, mas ao mesmo tempo desafiador.

Passo a pertencer doravante, simultaneamente às categorias de investigadora e de sujeito investigado. Esta é, portanto, uma pesquisa implicada, comungando da visão de Barbier(1985, p.120) para quem “a implicação, no campo das ciências humanas, pode ser definida como o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica.” E é em função dessa profunda implicação que o presente estudo foi, mais que intencional, visceralmente redigido em primeira pessoa.

Passar a atuar em outro espaço, que não a sala de aula, de forma compulsória e involuntária, “desconstruiu” de certa forma minha identidade de professora, porém, não perder a identidade e encontrar novas formas de continuar a “ser professora” foi o grande desafio enfrentado nesses anos de readaptação.

As condições desfavoráveis de trabalho dos professores em todo o país - baixos salários, salas superlotadas, infra-estrutura precária com falta de materiais básicos para o desempenho das atividades cotidianas e, mais recentemente, o

¹ Ao longo do trabalho utilizei, por convenção, o gênero masculino para designar professores e professoras, ainda que, como sabido, a categoria seja composta predominantemente por colegas professoras. Entendo que se tornaria desgastante a leitura da linguagem inclusiva por todo o texto.

fenômeno da violência contra os professores - são do conhecimento geral. Mas nos últimos anos as doenças que acometem a categoria vêm chamando a atenção. São doenças as mais diversas, normalmente desenvolvidas em decorrência do exercício da profissão – “doenças laborais”, como a Lesão por Esforço Repetitivo - LER, depressão, distúrbios das cordas vocais e alcoolismo, entre outras, que afastam professores e professoras das salas de aula, muitos de forma definitiva.

O sofrimento e o adoecimento dentro da categoria dos profissionais de educação, em particular dos professores, têm sido temas relativamente recorrentes. Entretanto, verifica-se uma significativa dificuldade em localizar estudos especificamente relacionados à readaptação funcional e suas implicações pedagógicas para a escola.

Mas o que se pretende no presente estudo é abordar a vivência do processo de readaptação, procurando compreender as condições da reintegração ao ambiente escolar e suas implicações pessoais e pedagógicas. Infelizmente raros são os estudos disponíveis que tratam especificamente do tema da readaptação funcional (a exemplo de GERLIN, 2006) o que tornou ainda maior o desafio.

Quantos são e onde estão os colegas que viveram experiências similares? Como se sentiram nessa travessia? Conseguiram se localizar nesse novo espaço de atuação profissional? Sentem-se úteis e produtivos no processo pedagógico de suas escolas? Sentem-se excluídos, ou não? A sensação de exclusão e *apartheid* foi somente uma *sensação minha*? Que estratégias usaram para se re-adaptarem ao espaço da escola? A relação com seus colegas de profissão se alterou após o retorno? E à SEDF que papel cabe nesse processo?

Estas são algumas das questões que, povoando minha existência, me compeliram a empreender o presente estudo. Entretanto, tamanha inquietação não poderia constituir-se integralmente em foco de investigação, sendo assim apenas algumas delas se converterão em efetivas *questões de pesquisa*.

Objetivo Geral

Analisar e compreender como professores e professoras que passaram pelo Programa de Readaptação Funcional de SEDF vivenciaram essa experiência, identificando os processos de re-adaptação e de produção de novos sentidos dentro do espaço ecossistêmico da escola pública.

Objetivos Específicos

- Levantar e analisar dados relativos à readaptação de professores, em geral, e da Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro – DRE PP/C, em

particular, no período 2007/2008, a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal- SEDF e do marco legal afeto ao tema;

- Descrever e refletir sobre as condições de reintegração dos professores readaptados ao processo de trabalho, nos seus aspectos pessoais e institucionais, a partir dos depoimentos coletados;
- Refletir sobre as perspectivas de participação efetiva dos professores readaptados no cotidiano pedagógico da escola;

Questões de pesquisa

- Quantos são e onde estão os professores readaptados da SEDF, lotados na DRE P/C, no período 2007/2008?
- Quais as principais enfermidades que levaram à readaptação no período?
- Os professores readaptados, participantes da pesquisa, identificam alguma ligação entre o adoecimento e as relações estabelecidas com a/ na profissão?
- Como os readaptados escutados se sentiram durante o processo orientado pela Diretoria de Saúde Ocupacional - DSO e PRF?
- A relação com os colegas de profissão alterou-se nesse novo espaço de atuação profissional?
- Que estratégias para o processo de readaptação na SEDF podem ser formuladas à luz dos depoimentos coletados?

Trata-se, aqui, de mergulhar em uma *escuta sensível* (BARBIER 2002) que, apoiada numa profunda empatia e no acolhimento dos diversos atores envolvidos nesta trama – professores readaptados e regentes, dirigentes escolares e profissionais responsáveis pelo processo de readaptação - possa permitir uma melhor compreensão desse universo.

A presente proposta de trabalho tem suas bases na abordagem qualitativa e fenomenológica onde o pesquisador enfatiza “o componente subjetivo do comportamento das pessoas. (...). A realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida.” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p.54)

Pensar a readaptação funcional de forma sistemática, dentro dessa abordagem, implica *descrever* a percepção que cada um dos atores envolvidos tem de

sua vivência dessa realidade, concordando com Merleau-Ponty (1971, p. 7) que declara:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e o seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

Concordando, ainda, com Fini (1994, p.05) para quem

a pesquisa [...] corresponde a uma insatisfação do pesquisador em relação àquilo que ele pensa saber sobre algo. [...] Ao mesmo tempo em que o fenômeno lhe causa certa estranheza, ele também lhe é familiar, pois faz parte do seu “mundo vida”. [...] É fundamental que, ao iniciar este caminho, o pesquisador deixe de lado tudo o que ele já conhece a respeito do fenômeno a ser interrogado.

A estrutura do presente trabalho se inicia com momento dedicado às minhas próprias memórias. “*Memórias de mim*” é um resgate da trajetória pessoal que desemboca neste projeto. Foram elaboradas com a intenção de situar o leitor na perspectiva do olhar desta pesquisadora da qual não se deve esperar a neutralidade e distanciamento recomendados pela abordagem positivista de pesquisa em ciências humanas.

Entendendo a importância de tal momento, percebo claramente que a elaboração de minhas memórias configurou-se numa possibilidade ímpar de *esvaziamento* de meus pré-conceitos sobre meu *objeto-vida de pesquisa*. Esvaziamento este que não deve ser entendido como um *abrir mão de...*, afinal não se abre mão da própria história de vida, mas permitiu que, estando a minha perspectiva contemplada nesse memorial, pudesse eu partir para uma legitimação maior da concepção do *outro* acerca do fenômeno da readaptação. Às memórias segue-se momento dedicado a estabelecer os macro-conceitos que norteiam o estudo. São apresentadas as “grandes lentes” sob as quais o tema da readaptação funcional de professores foi percebido e abordado. Tem-se início, nesse momento, o diálogo com Edgar Morin, Humberto Maturana e vários outros autores que, com suas reflexões e abordagens, contribuíram para a discussão do tema tratado, na perspectiva pretendida da Ecologia Humana. Discussão essa que se estenderá por toda a análise dos resultados da pesquisa. Defini-se, assim, a base teórica da reflexão.

No segundo momento do trabalho é apresentado o percurso metodológico do estudo, onde a etnopesquisa crítica apresentou-se como o caminho mais adequado para o alcance dos objetivos estabelecidos.

O terceiro momento é constituído pela análise dos dados oriundos da pesquisa, quais sejam: análise documental, onde são tratados os aspectos formais e do marco legal relacionado à readaptação; dados quantitativos relativos à carreira magistério público do Distrito Federal como um todo, à readaptação de professores na Secretaria de Educação – SEDF e os especificamente relacionados à Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro – DRE PP/C, foco do estudo; e por fim a escuta dos sujeitos participantes da pesquisa que compreendeu quatro categorias distintas – professores readaptados, professores regentes, direção de escola (diretor, vice-diretora, supervisora pedagógica) e profissionais de saúde (médico-perito, médico do trabalho, psicólogo, assistentes sociais) – totalizando 19 servidores da SEDF escutados.

MEMÓRIAS DE MIM

*“Sabiá lá na gaiola fez um buraquinho
Vuô, vuô, vuô, vuô,
E a menina que gostava tanto do bichinho
Chorô, chorô, chorô, chorô,”*
Cancioneiro Popular

José, primo querido, era o encarregado de, literalmente, me transportar na “cacunda” até o Jardim de Infância 404 Norte. A lembrança mais marcante dessa época é o trajeto até a escola, alojada nos ombros de meu primo, ouvindo-o cantar “Sabiá lá na gaiola...”.

A escola sempre foi local de prazer e aprendizado, e a responsável por isso certamente foi minha mãe, um capítulo especial nessa trajetória. Professora dedicada, a ela devo a noção exata do significado de ser *educadora*. Um exemplo a ser admirado e seguido... De meu pai herdei a paixão pela história, reforçada por bons professores. Tornei-me, então... professora... de história.

Para financiar os estudos trabalhei na iniciativa privada. Após um ano inicio minha carreira de funcionária pública, passando primeiramente pelo Ministério do Trabalho, quando concluo meus estudos, mas ainda não me dedico ao magistério.

Após algumas experiências profissionais decidi assumir minha formação e meu coração. Fiz concurso para a Fundação Educacional e fui ser professora pública. Não queria outra coisa senão dar aulas para alunos das escolas públicas, era quase uma questão ideológica. Gostava de dar aulas de História e falar, comunicar-me, interagir, sempre foram habilidades que tive e que agora estavam à disposição.

A sala de aula mostrou-se realmente um desafio. Ao chegar na escola para a qual fui designada na Ceilândia, cidade satélite de Brasília onde tive minha primeira lotação, sequer sou recebida pela direção; uma pessoa que se auto-intitulava “apoio” mostrou-me, desde o portão, a sala na qual eu deveria iniciar minhas atividades. Mas eu sequer tinha feito um planejamento, argumentei, não importava, o que não podia era haver alunos nos corredores, disse-me a tal “apoio”. Onde eu estava mesmo? Acho que fiquei assustada, mas encarei o desafio e segui. Foram anos de profundo aprendizado os de Ceilândia. Também de lá trago bons amigos cultivados até hoje, com os quais celebro, anualmente, aqueles tempos de convivência.

Nesse período nasce minha primeira filha. Ser mãe é realmente uma benção!

APRENDIZADO X ADOECIMENTO

Pouco tempo depois, ocupando o cargo de assistente pedagógica, participei de um curso no extinto Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos – IDR. Lá recebi um convite para trabalhar naquele Instituto, feito por um antigo “chefe” que agora reencontrava.

Era meados de 1995, fui cedida pelo convênio firmado entre a Fundação Educacional e o IDR e só sairia de lá ao final daquele governo, em 1998. Foram anos de muito trabalho, mas principalmente de muito aprendizado. Aprendizado de várias naturezas: técnica, metodológica, ambiental, corporal, política, entre tantas outras. Criatividade, inovação, tolerância e respeito às diferenças foram exercício constantes.

Nesse período nasce minha segunda filha, outra benção recebida, apesar de uma gravidez em meio a muito tumulto e um parto prematuro.

Ao retornar à Fundação Educacional já não era mais a mesma, a vida mudara seus rumos e minha visão do mundo mudara com ela. Minha prática pedagógica também não seria mais a mesma, as experiências vividas no IDR tinham me dado base para uma nova visão e uma nova prática educativa. Consegui transferência de parte da minha carga horária para uma escola perto de casa onde trabalharia com 5^{as} e 6^{as} séries do 1º grau, à tarde; as outras 20 horas continuaram em uma escola de Ensino Médio na Ceilândia. Fui novamente me ambientando ao cotidiano das escolas: pela manhã 5 turmas de 1º ano do Ensino Médio, cada uma com 50 alunos em média; me lembro de completar a aba do diário para comportar os nomes de todos os alunos; à tarde, também 5 turmas de 5^a e 6^a séries igualmente lotadas. Mas atuar de forma integrada e interdisciplinar, como eu havia desejado, não era uma tarefa fácil numa cultura profissional que fragmenta conteúdos e isola os professores em suas salas de aula, onde imperam absolutos e solitários. Houve de fato alguns ensaios proveitosos, mas de modo geral não posso negar minha frustração e desânimo. Numa situação patética, um professor de matemática, diante da proposição de uma atuação conjunta entre nossas disciplinas, recomendou-me solenemente algo mais ou menos nesses termos: “professora, cuide do seu conteúdo que eu cuido do meu. Não inventa moda que complica as coisas”.

Depois de alguns meses de trabalho intenso, afinal eram aproximadamente 450 alunos por dia, três vezes por semana, os primeiros sinais da disfonia começaram a aparecer: a garganta doía e a voz se alterava. Ao consultar a otorrino fui imediatamente afastada das atividades de sala e encaminhada para uma avaliação fonoaudiológica. Era o segundo semestre de 1999 quando iniciei um longo tratamento

para reverter um “calo” e uma “fenda” detectadas em minhas cordas vocais. A fonoterapia duraria até aproximadamente o final de 2000 quando, sem conseguir o sucesso esperado no tratamento, otorrino e fonoaudióloga emitiram um laudo aconselhando minha readaptação.

READAPTAÇÃO... É DE COMER OU PASSAR NO CABELO?

Até aqui não tinha muita noção do que se tratava. Readaptação era uma palavra rara que só tinha escutado algumas vezes, normalmente se referindo às merendeiras das escolas que, após longo tempo de trabalho carregando pesadas panelas, desenvolviam lesões irreversíveis e se tornavam “auxiliares de serviços gerais”, coisa que ninguém sabia dizer exatamente do que se tratava.

Durante todo o período de afastamento para o tratamento tinha a expectativa de retornar às atividades de sala de aula. Visitava regularmente as escolas e cheguei inclusive a participar de algumas coordenações pedagógicas no início, até perceber que as coisas não saíam como eu imaginava.

Mensalmente me apresentava no serviço médico de Taguatinga para avaliação pela junta médica, que validava meus laudos e exames e renovava meus atestados de afastamento. Nesses períodos, na sala de espera do serviço médico, escutava alguns colegas de profissão que já se encontravam “readaptados” comentarem sobre aquilo a que denominavam de “calvário”, referindo-se à situação abandono e desqualificação que haviam encontrado ao retornarem para as escolas.

Nesse período passei a ser atendida por uma junta multidisciplinar, um médico, uma assistente social e uma psicóloga. O médico a princípio sugeriu uma cirurgia, para remoção do calo, o que já havia sido descartado por minha otorrino, e referiu-se ao problema como sendo corriqueiro em mulheres, não justificando uma readaptação. Entretanto, diante do laudo contundente dos profissionais que me acompanhavam, acatou o encaminhamento. Numa conversa com uma assistente social coloquei minha preocupação com as condições do meu retorno, ela admitiu que realmente existiam condições adversas, alguns professores que se readaptavam com doenças físicas retornavam, após algum tempo, com quadro depressivo por não se adaptarem às novas condições de trabalho, mas isso não era regra e nem sempre as coisas iam mal. Procurei adquirir confiança.

No entanto, após meu retorno, uma das primeiras frases que ouvi do diretor de uma das escolas em que me apresentei foi “*o que é preciso fazer para conseguir essa vida mansa de vocês?*” Fiquei chocada, mas respondi que bastaria que tivesse um

problema de saúde sem solução para conseguir o que ele chamava de “vida mansa”. Tive ali uma pequena mostra do que me esperava.

Lembro que minha readaptação foi definida por volta de meados de 2001 sem que, entretanto, eu recebesse alta do Programa de Readaptação Funcional - PRF. Haveria uma reformulação na legislação até então vigente e todos os processos concluídos após a suspensão da antiga norma deveriam aguardar a publicação da nova, foi o que me informou o funcionário do serviço médico. Esse período se estendeu por mais de um ano, já que a nova legislação deveria atender a todas as categorias do GDF e não somente aos professores. Essa espera foi penosa pela incerteza a que estávamos submetidos. Mensalmente nos encontrávamos, vários servidores em fase final de readaptação, na ante-sala do serviço médico e comentávamos sobre o descaso para conosco. Deveria ser um tempo proveitoso de convivência com minhas filhas, ainda pequenas, mas o contexto não ajudava e para não “enlouquecer” dentro de casa, me matriculei em um curso a distância para atuação junto à TV Escola, oferecido pelo MEC, o que me ajudou a passar o tempo de forma produtiva, mas foram muitos os dias passados em frente ao computador, de pijama, jogando paciência até o anoitecer.

Na fase final do Programa de Readaptação Funcional me foi dado um formulário chamado “Capacidade Laborativa”, nele eu deveria, juntamente com o diretor da escola na qual eu estava lotada e para onde retornaria, elaborar as atividades que iria desenvolver após o retorno, dentro das minhas limitações. O diretor da escola me perguntou o que eu gostaria de fazer, e eu, que havia sondado junto à assistente social os principais locais para onde iam os readaptados, solicitei que fosse encaminhada para a biblioteca onde poderia aproveitar o curso que tinha feito em alguma atividade produtiva. E assim foi. Retornei ao serviço médico onde recebi alta em julho de 2002 e, com um memorando em mãos, me apresentei nas duas escolas onde estava lotada. Pela manhã na Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e à tarde na de Ceilândia.

EM BUSCA DE TERRAS FÉRTEIS

Na escola da Ceilândia não havia absolutamente nada que fazer. Passava o tempo sozinha, arrumando livros numa pequena biblioteca raramente visitada por alunos. Aproveitava para ler. Já na biblioteca da escola do Plano Piloto, que era grande, bem estruturada e freqüentada por alunos e professores do ensino médio,

além da comunidade, encontrei outros professores readaptados que estavam ali há algum tempo e tinham experiência.

Apreendi muito com eles. Catalogação, registro, baixa, empréstimos de livros e orientação de pesquisa. Tudo isso entre muitas conversas sobre esse novo universo em que me via metida até a alma. Foi aí que tive contato com o que denominei de *apartheid pedagógico*. A biblioteca era fisicamente afastada do prédio onde a escola funcionava, aliás como quase todas as outras bibliotecas. Uma colega certa vez comentou que nós, professores readaptados, éramos “depositados” nas bibliotecas das escolas, tal qual os livros que ali estavam. Quase não tínhamos contato com os demais professores e nas ocasiões em que isso ocorria éramos tratados como se não fossemos colegas de profissão, solenemente ignorados. Cheguei a propor, junto à coordenação pedagógica, uma atuação mais integrada com os professores para aproveitar melhor o acervo que era bastante rico, assim como os profissionais que lá estavam, mas a proposta foi literalmente engavetada. Minhas colegas bem que haviam me alertado.

Ao final daquele ano me inscrevi no Concurso de Remoção para professores e consegui ser removida, no total de minha carga horária, para uma única escola no Plano Piloto.

Essa experiência também foi muito intensa, talvez a mais significativa. O espaço da “sala de leitura”, como são denominadas as bibliotecas escolares por falta de profissionais específicos da área que trabalhem nesses espaços, era visitado esporadicamente por alunos e quase nunca por professores. Na verdade, quando cheguei, a biblioteca havia sido desmontada pela direção e o espaço utilizado para outra finalidade. Os livros estavam literalmente jogados num depósito, sendo que alguns totalmente danificados pelo descuido. Passei os primeiros quatro meses organizando os livros e o espaço da biblioteca, comecei também a freqüentar a sala dos professores nos intervalos para poder criar laços, afetivos e profissionais, pois sabia que dependeria deles para “sobreviver”.

Por conta de uma forte empatia com algumas colegas de trabalho, que vieram a se tornar grandes amigas, tive a oportunidade de desenvolver projetos interdisciplinares que acabaram por alavancar meu trabalho na biblioteca. O primeiro passo foi freqüentar as reuniões pedagógicas para me inteirar do processo pedagógico da escola: conteúdos, trabalhos e outras atividades desenvolvidas. Como tinha pleno conhecimento do acervo da biblioteca, já que havia literalmente montado o espaço livro a livro, pude recomendar aos professores leituras tanto para alunos quanto para eles próprios, professores, que muitas vezes se viam sem idéias para a

abordagem de algum assunto. E eu começava a sair da caixinha exclusiva de professora de História e me aventurava pela Geografia, Matemática, Ciências, Português.... Podia me perceber crescendo, podia me sentir *multi, interdisciplinar...*

A partir desse contato ousei e propus à professora de Língua Portuguesa um projeto para que pudéssemos alavancar a frequência à biblioteca e estimular a leitura entre os alunos. Desenvolvemos o projeto e não só alavancamos a frequência como vimos as filiações para empréstimos, que a princípio eram ínfimas, decolarem. Inicialmente realizamos aulas livres de leitura, onde cada aluno *passeava* pelas estantes e escolhia a leitura de sua preferência. Lembro-me de sermos alertadas para o fato de alguns estarem lendo “gibis” durante a aula, mas afinal esta era a intenção: procurávamos o prazer e ninguém diz ao outro onde seu prazer se encontra. Num momento seguinte, partindo do conteúdo específico de literatura a ser tratado, selecionávamos os livros na biblioteca que se relacionassem ao tema: contos, crônica, poesias, etc; os alunos então escolhiam, nesse universo, o livro de seu agrado para desenvolver a atividade proposta pela professora em conjunto comigo. As aulas eram realizadas no espaço da biblioteca, a apresentação do trabalho final era também feita aí contando com uma avaliação do *leitor*, que fazia a *crítica* da obra lida. Ao final desse bimestre os alunos não saiam mais da biblioteca. Foi muito, muito bom...

Descobri que não só era possível desenvolver trabalhos significativos como encontrar um lugar produtivo de atuação. Mas também descobri que tomar iniciativas, mesmo pedagógicas, pode ser interpretado como invasão. Cheguei mesmo a ouvir do diretor que não eram necessários maiores esforços, que eu poderia somente “cumprir meu horário” e estaria tudo bem. Depois de alguns atritos com a direção decidi pedir transferência, mais uma vez.

Fui então informada na Regional de Ensino que os professores readaptados não tinham mais direito a lotação, ou seja, poderiam estar em qualquer lugar a qualquer tempo, e, deduzi..., fazer “qualquer” coisa. Segui para mais uma escola onde teria que enfrentar a dura batalha por visibilidade e reconhecimento do trabalho de professora que atua em biblioteca, tinha mesmo que repetir verbalmente que ERA PROFESSORA e ATUAVA em biblioteca, com propostas pedagógicas. Tentava participar das coordenações pedagógicas, mas me percebia invisível. Ainda assim tive alguma condição de, por contato pessoal e disponibilidade de alguns colegas, desenvolver algumas atividades relacionadas à área de literatura.

Comecei a me perguntar se o problema não estaria em mim, na minha postura. Talvez alguns ingredientes pessoais tenham contribuído para tais situações, talvez o

meu perfil – falante e “intrometido” – tenha contribuído para formar uma imagem de intrujona. Mas será que isso justificaria um *apathoid*?

Percebi que estava ficando deprimida, sentia minhas forças acabarem. Fui até a Gerência de Perícia Médica e pedi para falar com a assistente social que havia me acompanhado durante o processo. Pessoa sensível, ela me animou e saí de lá em busca de um novo lugar para continuar.

Foi então que, na Regional de Ensino, me indicaram o setor administrativo de uma escola de ensino médio. “Professor readaptado no setor administrativo não pode, mas como é a escola que está precisando, pode”, foi o que me disseram. E lá fui eu...

Havia vários professores readaptados lotados nessa escola, todos na biblioteca, uma atuando no administrativo, mas com problemas de saúde que a afastavam por muito tempo das atividades. Este foi outro lugar de aprendizado, nunca havia tido contato com aquele trabalho em escola. Passei então a propor uma maior integração entre o administrativo e o pedagógico, por entender que todos os espaços, de qualquer escola devam ser, em alguma medida, pedagógicos. Freqüentava regularmente a sala dos professores e discutia procedimentos administrativos e, porque não, pedagógicos, principalmente com os professores das áreas de formação afins à minha. O elo estava estabelecido, tinha reconhecimento profissional e havia criado laços, não me sentia invisível, era vista e ouvida. Tanto que fui convidada, pela nova gestão que assumiu em 2008, para assumir a Supervisão Administrativa da escola. Pude então propor um projeto de Educação Ambiental que envolvia toda a comunidade escolar em atividades tipicamente pedagógicas. Afinal entendendo que a educação ambiental não pode se dar exclusivamente em sala de aula, entre professores que ensinam e alunos que aprendem, o projeto envolve diretamente servidores administrativos e auxiliares em atividades como uso racional de água e energia, horta escolar, além de tratar de forma direta da visibilidade dos profissionais auxiliares, que afinal também são educadores. Não tive como implementar o projeto pois saí de licença para outra importante missão: o mestrado. Entretanto, percebi que o espaço propositivo já tinha significado o maior avanço experimentado por mim até então. Afinal um oásis...

Foi em meio a tantas experiências que comecei a pensar na CONDIÇÃO do professor readaptado, algumas questões começaram a habitar minha mente. Meu contato com outros colegas na mesma condição me deu coragem para propor um aprofundamento, uma investigação que pudesse contribuir para revelar esse verdadeiro “universo paralelo” que a readaptação funcional cria e que passamos a

habitar. Olhar a readaptação de professores de frente e, quem sabe, revelar esse universo com suas dores e possibilidades concretas de atuação.

Entendendo a escola como um verdadeiro ecossistema onde se estabelecem relações, pessoais e profissionais, entre os seres/humanos que nela habitam/atuam; relações que definem uma ecologia humana passível de evolução e desequilíbrios, é que mergulhei na aventura do mestrado acadêmico.

Ao empreender essa jornada busco reforçar minha própria identidade profissional e ao mesmo tempo compartilhar visões e sentimentos com aqueles que passaram a ser meus pares para que, quem sabe juntos, possamos nos conhecer um pouco melhor e estabelecer relações mais prazerosas e produtivas nesse complexo ecossistema.

O presente trabalho se constitui, assim, numa tentativa de analisar e compreender a vivência do processo da readaptação funcional, bem como as possibilidades de produção de novos sentidos, a partir de tal vivência pelo professor, no espaço ecossistêmico da escola pública.

1 ECOLOGIA – Um olhar para o humano

A palavra ecologia tem sua raiz etimológica definida a partir do radical grego *oikos* significando *casa* e *logos*, estudo, remete ao estudo da casa, do ambiente, do hábitat, sendo originária do campo da Biologia. Conforme apontado por Ferri (1980. p. 13), a palavra ecologia é empregada para designar o estudo das relações dos seres vivos uns com os outros e com o meio em que vivem. Entretanto, o “pensamento ecológico”, ainda segundo este autor, “fez sempre parte do ‘equipamento’ mental do naturalista, de um modo quase inconsciente ou automático”. Tal pensamento foi historicamente motivado pela necessidade de sobrevivência do homem. Odum (1971) coloca que

O homem tem-se interessado pela ecologia, de uma forma prática, desde os primeiros tempos de sua história. Na sociedade primitiva, para sobreviver, precisava ter um conhecimento concreto de seu ambiente. (p.03)

O autor ressalta, ainda, que a própria civilização tem seu início pela possibilidade de transformação do ambiente, pelo homem, a partir do domínio do fogo. Com o aumento da população humana e seu predomínio sobre o planeta, o conhecimento sobre o ambiente em que vive tornou-se cada vez mais necessário. Sendo assim, muito antes de se cunhar uma palavra específica que pudesse expressá-los, o sentimento e postura relacionados ao que viria a se chamar ecologia já estavam presentes no universo do humano.

Retornando ao pensamento de Ferri, este autor ressalta que somente no século XIX foram realizadas tentativas de concretização desse “pensamento ecológico” pela constituição de uma ciência individualizada. Portanto, a Ecologia pode ser percebida como uma ciência nova que parte de um pensamento antigo.

Cassini (2005, p.01) se refere à ecologia como “a ciência que estuda as condições de existência dos seres vivos e as **interações, de qualquer natureza, existentes entre esses seres vivos e seu meio**” (grifo meu).

Partindo deste conceito de ecologia, inicialmente restrita a uma abordagem no âmbito das relações dos seres vivos com o espaço da natureza, por sua origem biológica, Morin (1999a) ressalta que a ecologia, se considerada apenas como ciência natural, estará mutilada, devendo necessariamente integrar os aspectos antropossociais em sua abordagem. Propõe, assim, a ampliação do conceito: pensa o ambiente não somente como uma unidade territorial habitada por seres vivos, mas como o encontro entre o meio físico, tomado em seus diferentes aspectos, o conjunto

de interações estabelecidas entre os seres vivos que “habitam” esse meio e a cultura que os conforma.

A dimensão ecológica constitui, de certo modo, a terceira dimensão organizacional da vida. A vida só era conhecida sob duas dimensões, espécie (reprodução) e indivíduo (organismo), e, por mais pleno que seja, o ambiente parecia ser o seu envelope exterior. Ora, a vida não é apenas a célula constituída por moléculas. Não é apenas a árvore multiramificada da evolução constituída por reinos, ramificações, ordens, classes, espécies. É também eco-organização. (MORIN 1999a, p.22)

Eco-organização, conceito que para Morin (1999a), no espaço da natureza, comporta, simultânea e categoricamente, *ordem* e *desordem*, sendo ambas válidas, verdadeiras. *Ordem* de *invariância* – representada pelas rochas, crosta terrestre e árvores; e ordem de *relojoaria* – representada pelas sazonalidades e suas implicações; e *desordem* que comporta toda sorte de ruptura, seja no meio físico – catástrofes naturais; seja nas relações entre os seres vivos, animais e vegetais, numa “luta feroz de todos contra todos”.

Seja no espaço natural, seja nos espaços engendrados pela organização social humana – antropossociais, esta *eco-organização* colocada por Morin se impõe, de modo a considerar as diversas interações estabelecidas pelo humano de forma complexa.

A natureza não é somente physis, caos e cosmo em conjunto. A natureza é aquilo que liga, articula e faz comunicar profundamente o antropológico, o biológico e o físico. (MORIN 1997 p.340)

O presente trabalho lança mão de conceitos ligados a essas três áreas – antropológico, biológico e físico - para abordar o fenômeno da readaptação funcional de professores. Levanta, neste momento, *macroconceitos*. Um macroconceito, conforme Ciurana (*apud* MORAES 2004:45), “seria um conceito nuclear ao redor do qual gravitam outros conceitos”. Tais “conceitos orbitais” serão abordados, oportunamente, no capítulo destinado à análise dos resultados da pesquisa, tendo como pressupostos os referenciais aqui abordados.

Complexidade, entretanto, talvez seja o conceito que consiga reunir, em seu âmbito, os requisitos necessários a uma abordagem transversal da Ecologia Humana.

1.1 Complexidade e Ecologia Humana

Tomando como ponto de partida os pilares das ciências clássicas: a ordem, a separabilidade e a razão, Morin (2000a) aponta as bases do pensamento complexo. Alerta que não se trata de substituir tais conceitos por seus antagônicos, quais sejam: a desordem, a inseparabilidade e o abandono da lógica indutivo-dedutivo-identitária, identificada com a razão absoluta. Trata-se, por outro lado, de colocar em relação dialógica a ordem, a desordem e a organização; a utilização do separável inserido na inseparabilidade e, por fim, a utilização da lógica racional, assim como de sua transgressão, nos buracos negros onde ela não opera.

Morin (2000a, p.201) segue argumentando que ao colocar em xeque os pilares da ciência clássica, uma questão é posta: “como se conduzir num universo onde a ordem não é absoluta, ou a separabilidade é limitada, onde a lógica comporta buracos?”

Para responder a essa questão, com a qual o pensamento complexo se defronta, o autor apresenta as “três teorias” que, surgidas em meados do século passado se alimentaram mutuamente. Primeiro a “teoria da informação” – uma ferramenta para o tratamento da incerteza, da surpresa e do inesperado; num segundo momento a “cibernética” – uma teoria das máquinas autônomas, que introduz o princípio da retroação, ou causalidade circular, também denominado *feedback*; e finalmente a “teoria dos sistemas” – que lança as bases para pensar a *organização* na medida em que prevê que “o todo é mais que a soma das partes”, ao que o autor acrescenta sinalizando que “o todo é igualmente menos do que a soma das partes porque as partes podem ter qualidades que são inibidas pela organização do conjunto” (MORIN 2000a, p. 202).

Acrescenta às “três teorias” a idéia de auto-organização, que pode ser definida como a capacidade inerente às “máquinas vivas” de se desenvolverem e auto-regenerar-se permanentemente.

Moraes (2004) destaca que o conceito de auto-organização surge a partir da cibernética, com a construção de modelos matemáticos representativos da lógica das redes neurais. Ressalta que a capacidade auto-regulação de processos internos pelos seres vivos, indica sua capacidade de auto-organização pressupondo, assim, a capacidade de criação de novas estruturas e formas de comportamento.

Tal forma de percepção da complexidade do funcionamento do vivo contribui para a compreensão do fenômeno da readaptação funcional, que demanda do professor a capacidade de reestruturação física, emocional, social e profissional, demonstrando a complexidade também presente neste processo.

Morin (2000a) resgata a história da filosofia para demonstrar a presença das premissas do pensamento complexo quais sejam: o pensamento chinês, baseado na

relação dialógica (complementar e antagônica) *yin* e *yang*, assim como a união de contrários que caracteriza a realidade e a necessidade de associação de contrários, apontada por Heráclito, para se afirmar uma verdade. Passando por Kant, Hegel e outros, o autor chega à época contemporânea quando se evidencia a dimensão complexa do pensamento. Prossegue afirmando que o pensamento complexo é um pensamento que lida com a incerteza. “É o pensamento capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.” (p.207)

A complexidade, portanto,

[...] impõe-se, em primeiro lugar, como a impossibilidade de simplificar; surge [...] onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos [...]. A complexidade está na base [...]. A gênese é complexa. (MORIN 1997, p.344)

A abordagem trazida pelo autor considera que *tudo é complexo*, ressaltando que “a demonstração da complexidade física vale *ipso facto* para a esfera biológica e para a esfera antropossocial, e dispensa demonstração nestas esferas” (MORIN 1997, p.344).

Moraes (2004) resgata Morin para explicar a complexidade como a impossibilidade de se quebrar a associação existente entre indivíduo e contexto, assim como todas as demais interações presentes em nossa realidade. Destaca a necessidade de um pensamento complexo que permita a compreensão de tais interações recursivas presentes na auto-organização que caracteriza os sistemas vivos.

E alerta:

Necessitamos de um modo de pensar mais complexo, mais profundo e abrangente que reconheça o mundo fenomenal constituído de totalidades/partes e que não fracione o ser humano em cabeça, tronco e membros. Um pensar complexo que compreenda que razão, emoção, sentimento e intuição são elementos inseparáveis, que reconheça que para pensar bem é preciso ter uma compreensão mais clara a respeito da dinâmica da realidade e dos processos nos quais estamos envolvidos. (MORAES 2004, p. 120)

A Ecologia Humana, por sua vez, como abordagem pretendida dentro do presente estudo remete, ainda, à complexidade significando

[...] o que abrange muitos elementos ou várias partes. É o conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou

seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo. (MORIN *apud* PETRAGLIA, 1995:48).

O cerne da noção de uma Ecologia Humana propõe a abordagem do Ser em sua completude e complexidade. Considera que não se pode descontextualizar o homem de seu ambiente e aborda esse mesmo ambiente de forma ecossistêmica para permitir uma visão integral e articulada das relações homem-meio.

Conforme apontam Catalão e Pinto (2008, p.04)

[...] a ecologia humana tem sido uma vertente que busca uma nova compreensão e práxis em relação à natureza, ao outro, à vida como um todo. [...] é a busca de vivenciarmos nosso processo de vida de forma mais integrada, numa interação que visa, sobretudo, privilegiar a dimensão qualitativa, subjetiva tão renegada pelo projeto racional instrumental.

Ao sinalizar a Ecologia Humana como o “lócus” onde se realiza a abordagem do tema da readaptação funcional de professores, esta é remetida ao espaço relacional sensível que, conforme apontado por Boff (1999, p.89), implica “entrar em sintonia com”.

Partindo da “fábula-mito do cuidado essencial”, de origem latina e anterior à era cristã, Boff (1999, p.45) resgata a origem do *homem*, fundada na modelagem da figura humana em *húmus* - terra fértil – pela entidade mitológica de Cuidado, para construir suas reflexões acerca do tema.

O autor referencia-se em Martin Heidegger, a quem denomina “o filósofo do cuidado”. Heidegger (*apud* BOFF 1999, p.89-90) conceitua *cuidado* como “uma constituição ontológica sempre subjacente a tudo o que o ser humano empreende, projeta e faz...”, sinalizando, assim, que “o cuidado é o fundamento para qualquer interpretação do ser humano”. Em sua obra *O Ser e o Tempo*, Heidegger aponta a palavra *cura* como “sinônimo erudito para *cuidado*”, significando “cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo e preocupação.

Para Boff a origem filológica da palavra cuidado remete a um *modo de ser no mundo*, sendo assim, mais que uma simples virtude entre tantas outras. O autor ressalta a existência de *dois modos de ser-no-mundo* de onde, segundo ele, emergem o processo de construção da realidade humana: o *cuidado* e o *trabalho*, sendo este último apontado como a forma pela qual o homem intervém e “inter-age” no mundo.

O ser humano não vive numa cesta biológica com a natureza. Pelo contrário, inter-age com ela, procura conhecer suas leis e ritmos e nela intervém para tornar sua vida mais cômoda. É pelo trabalho que faz tudo isso. Pelo trabalho constrói o seu 'habitat', adapta o meio ao seu desejo e conforma seu desejo ao meio. Pelo trabalho prolonga a evolução e introduz realidades que, possivelmente, a evolução jamais iria produzir. [...] Pelo trabalho co-pilota o processo evolutivo, fazendo com que a natureza e a sociedade com suas organizações, sistemas e aparatos tecnológicos entrem em simbiose e co-evoluam juntas. (BOFF 1999, p. 93)

Neste mundo do trabalho o autor aponta para a dificuldade enfrentada pelo ser humano para combinar “trabalho” e “cuidado”. Destaca o que chama de “ditadura do modo-de-ser-trabalho” ressaltando o equívoco de opor essas duas dimensões, quando na verdade constituem-se em aspectos, não dissociáveis, do mesmo Ser humano. Boff prossegue sua reflexão resgatando os aspectos históricos que levaram à escravização do homem pelo processo de trabalho calcado na produtividade, estabelecida de forma despersonalizada e maquínica, matando a ternura e ferindo a essência humana. Esta mesma perspectiva pode ser observada na profissão de professor, assim como na forma como o trabalho se estabelece no espaço escolar. Torna-se necessário e urgente, ainda segundo Boff, o resgate do *cuidado* enquanto dimensão do humano no mundo do trabalho e que, para ocorrer, demanda uma alteração no modo de se entender e realizar o trabalho.

A dimensão do sentimento, da emoção, trazida por Boff remete, em última instância, ao sentimento do *amor*, apontado por Maturana (1998, p. 23-24) como constitutivo da natureza humana, não sendo, portanto, um sentimento especial ou diferenciado, conforme utilizado na cultura judaico-cristã. Maturana se refere, ao longo de sua obra, ao amor como “emoção fundamental que torna possível a história da hominização” caracterizando-se pela “aceitação do outro como legítimo outro”. Somente assim, insiste ele, pelo estabelecimento de condutas de respeito, é que se constitui a convivência social.

A perspectiva da Ecologia Humana remete a abordagem contida no presente trabalho a uma percepção do ser-humano-professor em sua integralidade e contextualidade, consideradas aqui tanto na dimensão objetiva quanto subjetiva das relações pessoais e institucionais estabelecidas no “oikos” escola. Particularmente ao refletir sobre a condição do professor readaptado, considera toda a complexidade na qual este se encontra envolvido. Busca uma reflexão sobre o processo de saída do professor de sala de aula, em decorrência do adoecimento, sua readaptação funcional

e as transformações daí decorrentes, não somente em sua própria ecologia, como no espaço socioambiental da escola, por ele ocupado.

Abordar a readaptação funcional de professores a partir das lentes oferecidas pela Ecologia Humana permite-nos vislumbrar este fenômeno numa perspectiva complexa e assim perceber o ambiente escolar de forma sistêmica e articulada

1.2 Para uma visão ecossistêmica da escola

A instituição escola, enquanto *lócus* onde se efetiva a educação formal em nossa sociedade, caracteriza-se pela fragmentação – do espaço físico, das classes sociais e categorias funcionais que abriga, das disciplinas, e tantos outros, entretanto essa fragmentação, que se justificou ao longo da história pela necessidade de atender a tantos e tão diferentes interesses, não conseguiu desfazer os elos que, mesmo aparentemente rompidos, questionam: Por que escolas com aparência de carceragem? Por que grade curricular? Como educar sem envolver servidores, pais e sociedade, além de unicamente professores e alunos? Como ensinar qualquer disciplina sem dialogar com as demais?....

Torna-se, portanto, necessário entender a escola de forma *sistêmica* ou, conforme coloca MORAES (2004), como um sistema. A autora recorre a Edgar Morin para definir sistemas como constituídos, para além de suas partes constituintes, de “ações e interações entre unidades complexas”. Ressalta, ainda, que um organismo não é apenas constituído por um conjunto de células, mas essencialmente das *relações* estabelecidas entre elas.

O mesmo equivale dizer que são as relações entre as pessoas de uma comunidade escolar que caracterizam o sistema escolar e não somente cada um de seus elementos. (p. 80-81)

Para estabelecer um conceito de sistema Morin parte da noção de objetos os quais, segundo ele, devem dar lugar aos sistemas. “A forma deixa de ser uma idéia de essência para tornar-se uma idéia de existência e de organização. Igualmente, a matéria deixa de ser uma idéia substancial, uma ontologia opaca e plena encerrada na forma” (MORIN 1997, p.119). Para o autor o sistema não pode ser compreendido como uma unidade passível de ser decomposta.

E afirma “precisamos de um conceito sistêmico que exprima simultaneamente unidade, multiplicidade, totalidade, diversidade, organização e complexidade” (MORIN 1997, p.119).

Portanto, qualquer sistema, biológico ou social, pode ser caracterizado pelo conjunto das interações, das relações estabelecidas em seu espaço. Depreende-se daí que toda e qualquer atividade desenvolvida no ambiente escolar deva ser compreendida em sua abrangência e complexidade.

Moraes parte da crise da educação brasileira para apresentar parâmetros para um novo paradigma educacional. Defende a ruptura com o paradigma tradicional da educação, baseado na compartimentação e desarticulação das ações e da práxis educativa e prega a necessidade uma visão sistêmica e complexa da realidade educativa. Para a autora “uma das maneiras pelas quais o pensamento do novo paradigma entra em cena na política educacional é pelo reconhecimento da interconectividade dos problemas que não podem ser compreendidos isoladamente.” (MORAES 1997, p. 85-86)

Neste sentido a escola, enquanto ecossistema, deve ser tratada não somente em sua integralidade, como também pelas relações e práticas que comporta.

O processo de readaptação do professor, que se efetiva no bojo de tais componentes, físicos e relacionais deverá, portanto, ser tratado enquanto parte integrante desse processo e, na perspectiva do novo paradigma, ser considerado em seus diferentes aspectos de forma interconectiva. A autora prossegue sua reflexão trazendo a abordagem da educação como sistema aberto. Recorre a noções da Física para apontar a evolução da forma de compreender a educação, inicialmente tratada como um sistema fechado e portanto isolado e estável, para uma visão que compreende a educação, assim como os demais fenômenos naturais, enquanto sistemas abertos, onde são trocados além de matérias, energia. (MORAES 1997)

A educação, assim compreendida, permite situar a readaptação como processo de transformação da energia de atuação do professor readaptado, antes centrada no espaço da sala de aula e na regência de classe, em energia transformada que poderá ser direcionada a outros espaços da atuação docente, dentro do ambiente da escola.

O presente trabalho percebe o ambiente escolar de forma ecossistêmica, articulado em rede de complexas relações entre indivíduo, nichos profissionais e instituição.

O conceito de *nicho*, que tem origem na biologia, referindo-se especificamente à ecologia, reporta-se às espécies caracterizando o *habitat* enquanto o seu endereço e o *nicho ecológico* enquanto a profissão da espécie. “Isto quer dizer que conhecendo o habitat de uma espécie podemos encontrá-la, pois temos o seu endereço; conhecendo seu nicho ecológico podemos saber *como, onde e a custos de que se alimenta [...]*” (FERRI 1980, p.34). É no nicho, portanto, que são estabelecidas as relações pelas quais o ser assegura sua sobrevivência no ambiente.

Maturana (1997, p.86) denomina nicho “a parte do meio no qual um sistema é distinguido, isto é, a parte do meio que é operacionalmente complementar a ele [sistema].”

Assim, ao considerar a abordagem institucional da readaptação funcional de professores, podemos reconhecer a escola onde o professor atua como seu *habitat profissional*, sendo a profissão de professor o nicho ecológico.

Para a biologia clássica o nicho é concebido a partir da observação da *competição* entre espécies num determinado espaço do ambiente. Dentro desta concepção “duas espécies tão próximas, que tenham exatamente as mesmas exigências não podem coabitar e uma delas será eliminada dentro de certo tempo.” (FERRI 1980, p.34)

Já a perspectiva da nova Biologia, capitaneada por Humberto Maturana, busca implementar uma percepção diferenciada da dinâmica estabelecida nas relações dos diferentes seres no ambiente.

Assim, Maturana (1998, p.21) afirma que “os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar [...] sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los.” O autor prossegue sua reflexão afirmando que

Se dois animais se encontram diante de um alimento e apenas um deles come, isso não é competição. Não é, porque não é essencial, para o que acontece com o que come, que o outro não coma. No âmbito humano, ao contrário, a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter o que tem é fundamental como modo de relação. A vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro. A competição se ganha com o fracasso do outro, e se constitui quando é culturalmente desejável que isso ocorra. (MATURANA 1998, p.21)

A noção de *ecossistema*, como colocada por MORIN (2004, p.27), remete a uma “unidade complexa de caráter organizador” constituída a partir do “conjunto de interações entre populações vivas no seio de uma determinada unidade geofísica”

Portanto, o ecossistema representado pelo ambiente escolar, com seus espaços físicos e humanos, constitui-se em um *todo complexo* que engloba os diversos segmentos da comunidade escolar – professores, alunos, pais, auxiliares – cada qual com sua singularidade, mas ao mesmo tempo entrelaçados pela dinâmica pulsante deste mesmo ecossistema.

No contexto do cotidiano escolar, há que se perceber as implicações da readaptação do professor dentro do “sistema vivo” que é a escola, onde se estabelecem e se quebram vínculos e como e onde eles podem ser reconstruídos. É

preciso reconhecer ainda, como alerta Moraes (2004) sob inspiração de Edgar Morin, que a condição humana necessita ser repensada dentro de uma perspectiva multidimensional que comporte, de forma integrada, tanto os aspectos individuais quanto coletivos.

Tais aspectos, articulados de forma complexa, remetem à constituição da cultura, particularmente da cultura institucional, que interfere na forma como as relações se estabelecem no ambiente escolar.

Cultura Institucional

A menção à cultura institucional, relacionada à SEDF e às escolas da rede pública de ensino, remonta ao conceito amplo de cultura que, no contexto do presente trabalho, é abordado em conformidade com Maturana (2004).

O autor elabora este conceito partindo do momento histórico da constituição do humano, momento em que o “linguajar”, entendido como “maneira de conviver em coordenações de coordenações comportamentais consensuais - deixou de ser um fenômeno ocasional”, conservando-se transgeracionalmente, como parte do convívio cotidiano (MATURANA 2004, p.30-31). O autor firma que este linguajar, tendo surgido como modo de operar na convivência, surge, exatamente por isso, entrelaçado ao *emocionar*. Assim, o conversar é entendido como “a convivência de coordenações de coordenações de ações e emoções”. Afirma, ainda, que todas as atividades humanas, ocorreram como conversações, constituindo-se em diferentes classes de conversações.

Entretanto, a emoção enquanto constitutiva do animal, como modos distintos de estabelecer as relações, antecede a linguagem na história da humanidade. Portanto as palavras que designam emoções – amor, medo, vergonha... – delimitam o domínio onde ocorrem ou vão ocorrer as ações sendo, portanto estas, definidas pelas emoções. (MATURANA 2004). Assim, para entender o que acontece durante uma conversação, o autor recomenda que se preste atenção à forma como o “linguajar” e o emocionar se entrelaçam, tendo ambos – linguajar e emocionar – em contínuo entrelaçamento na conversação, a capacidade de alterar as circunstâncias do viver.

Cultura, neste contexto, para Maturana (2004, p.33) é:

[...] uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como rede de coordenações de emoções e ações. Esta se realiza como uma configuração especial de entrelaçamento do atuar com o emocionar da gente que vive essa cultura.

Assim a cultura institucional constitui-se de maneira análoga à descrita, sendo que as conversações, descritas como o entrelaçamento de liguajear com o emocional ocorrem, pela mesma dinâmica, no ambiente profissional/institucional, determinando as relações aí estabelecidas.

A instituição, culturalmente constituída, definirá as formalidades – pela elaboração das normas - que nortearão e o ordenamento dentro das organizações. Portanto, a norma que estabelece os parâmetros formais de funcionamento dentro da instituição, neste caso a própria escola e numa instância superior a SEDF, também recebe influência da cultura institucional.

Os conceitos de “ordem” e “desordem”, tão comuns no ordenamento formal e que são tratados normalmente como antagônicos, são percebidos dentro da abordagem da eco-organização como complementares, estando entrelaçadas numa mesma dinâmica complexa e indissociável (MORIN 1997).

“Ordem” que, dentro do ambiente escolar, pode ser representada por aspectos como a estrutura física na qual está conformado o modelo educacional moderno, na compartimentalização dos conteúdos em disciplinas, na carga horária a ser cumprida semanalmente, na forma de registro de frequência e participação, seja de alunos, seja de professores. Esta ordem, estabelecida pela via do controle e da regulamentação, interage de maneira complexa com a “desordem”, que simultaneamente compõe a eco-organização do mesmo ambiente escolar, e pode ser percebida na *indisciplina*, na falta de recursos financeiros e “humanos” para execução de propostas, assim como em toda sorte de conflitos inerentes aos espaços educacionais e relacionais.

Neste sentido destaca-se o adoecimento do professor que, como fator “desorganizador” do ecossistema escolar, altera a rotina e desestabiliza o cotidiano, demandando uma nova postura que permita a “re-organização” na busca de um novo patamar de atuação, tanto para o Ser-professor, quanto para o ambiente-escola.

O desenvolvimento de uma patologia, a saída do espaço conhecido e “estável” da sala-de-aula e suas implicações físicas, emocionais e de relacionamento no espaço da instituição–escola demanda, de forma recursiva, que professor e escola explorem novas atitudes para o estabelecimento de novas formas de eco-organização.

Este “oikos” que abriga seres em relação, focados no mesmo objetivo da educação e aparentemente desconectados da natureza das relações que se estabelecem em seus diversos espaços físicos e subjetivos, necessita reconhecer e apropriar-se da teia de relações na qual se encontra irremediavelmente envolvido.

A complexidade do processo de readaptação, envolvendo o afastamento em função da doença com o desligamento do “lugar seguro” que era a sala de aula e o

deslocamento para um novo e desconhecido espaço de atuação com as novas relações que terão de se estabelecer a partir daí, são desafios a serem enfrentados pelo readaptado. Neste contexto, deve-se considerar que a reintegração desses profissionais ao ambiente pedagógico da escola se dará por esforço do próprio readaptado, visto que, não há uma rede que integre e acolha esse indivíduo, devendo ele próprio estabelecer novos laços de convivência e novas relações profissionais, superando o desafio da reconstrução de sua própria identidade. Entender este processo é o desafio do presente trabalho.

Para aprofundar o olhar sobre as relações que se estabelecem no “oikos” escola, faz-se necessário, para tanto, contextualizar a readaptação funcional no ecossistema escola, como problema inerente à ecologia humana do professor readaptado, e buscar respostas para essa mesma ecologia humana, entendendo como Morin (1999b, p.26) que “contextualizar é o problema da ecologia. Nenhum ser vivo pode viver sem seu ecossistema, sem seu ambiente.”

2 READAPTAÇÃO FUNCIONAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Para abordar de readaptação funcional de professores é forçoso retomar a construção histórica acerca da evolução das conquistas dos trabalhadores, quanto a sua organização e melhoria das condições de trabalho.

Se levamos em conta o adoecimento e acidentes – em especial os de trabalho - ou qualquer outro fator motivador de incapacidade para o trabalho, numa perspectiva histórica - particularmente a partir da revolução industrial quando a mão-de-obra assalariada é submetida a condições subumanas, colocando tais eventos na ordem do dia - teríamos o abandono puro e simples do trabalhador à sua própria sorte.

Em seu livro “Germinal”, marco do movimento naturalista francês e referência na literatura mundial, Émile Zola descreve as condições de vida e trabalho às quais eram submetidos os operários das minas de carvão na França do século XIX.

No veio o trabalho dos britadores tinha recomeçado. Muitas vezes eles apressavam o almoço para não perderem o calor do corpo; e seus sanduíches, comidos numa voracidade muda e naquela profundidade, transformavam-se em chumbo no estomago. Deitados de lado, golpeavam mais forte, com a idéia fixa de completar um número mais elevado de vagonetes. [...] nem mesmo sentiam mais a água que escorria e lhes inchava os membros, as cãibras resultantes das posições forçadas, as trevas sufocantes onde eles descoravam como plantas encerradas em adegas. (ZOLA 1976, p.48)

Ao longo da história o trabalhador conquistou, a duras penas como é sabido, direitos que se consolidaram em leis, mas que nem por isso asseguraram a efetividade dessas conquistas no cotidiano laboral.

Outro exemplo data da década de 1930 quando Charles Chaplin filma, nos Estados Unidos, o clássico “Tempos Modernos” (1936), onde um operário de uma linha de produção – “Carlitos” – esgotado pela mecanização da rotina de trabalho causa grande tumulto dentro da fábrica por não se adaptar, sendo sumariamente demitido.

Charles Chaplin não se conteve em apenas explicitar o mundo do trabalho: evidenciou também o desdobramento da modernidade burguesa na vida social. A internação no hospício [...], assim como a clausura no presídio [...] retratam os espaços para onde os que não servem para o trabalho são deslocados pela sociedade burguesa.

O sofrimento, seja físico ou mental, é fruto do processo de industrialização frenético, em que o trabalhador – de tantas atribuições – é na verdade a figura mais atormentada do filme. (INÁCIO [2006])

O filme nacional “Eles não usam Black-tie” (1981), baseado na peça teatral homônima, datada de 1958, retrata a luta da classe trabalhadora para superar suas dificuldades no cotidiano do trabalho, a greve é o foco central como instrumento de luta, gerando conflitos das mais diversas ordens.

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

2.1 Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho

Atualmente o tema da saúde é também abordado enquanto qualidade de vida e não somente como a ausência do adoecimento, levando em consideração questões relacionadas ao ambiente físico e relacional onde as atividades humanas se desenvolvem, muito além das questões de natureza puramente biológica ou orgânica.

Segundo Patrício (*apud* SABATINI 1999, p. 205) “a qualidade do processo saúde-doença no processo de viver, depende da qualidade de vida do ser humano. Essa qualidade está diretamente relacionada ao atendimento de suas necessidades de ser, estar, conhecer e de ter.” Conforme Sabatini (1999) é na relação do ser humano com seu ambiente que se busca compreender a doença por meio de uma abordagem complexa das situações vividas.

A cartilha ‘Vamos promover nossa saúde?’, editada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, afirma que “aspectos sociais, econômicos, ambientais e culturais que estão presentes no nosso cotidiano são também fatores determinantes da saúde.” (BRASIL 2002, p. 20)

Conforme apresentado por Buss e Filho [2007?] o modelo proposto por *Dahlgren* e *Whitehead* dispõe os determinantes sociais de saúde em camadas, permitindo visualizar, nas camadas mais próximas às figuras humanas – base do modelo - os fatores individuais que interferem na saúde, sendo que nas camadas mais distais encontram-se os macrofatores. Ressalte-se que não há relação hierárquica entre as diferentes camadas do diagrama, mas sim uma relação de recursividade.

Os indicativos de idade, gênero e fatores hereditários, mencionados logo abaixo das figuras humanas, apontam as características individuais que exercem influência sobre o potencial e as condições de saúde de cada indivíduo.

Figura 01: Determinantes sociais de saúde: modelo de Dahlgren e Whitehead



Fonte: Disponível em: <http://200.12.154.37/curso/cursoesp/Textos%20Completos/Definicoes%20e%20dados%20sobre%20DSS%20-%20Pelegriani.pdf> Acesso em 18/01/2010

O ambiente de trabalho situa-se entre as “condições de vida e trabalho” que, conforme o diagrama, interferem na saúde do ser humano. Mesmo sem a pretensão de explicar as relações estabelecidas entre os diversos níveis que o compõe, o modelo proporciona uma significativa percepção da complexa relação estabelecida entre os diferentes aspectos do cotidiano na sociedade moderna. Configura-se, assim, a teia complexa que na abordagem da ecologia humana enreda os diferentes aspectos constitutivos da existência humana, entrelaçados de forma irremediável, dentre eles o ambiente de trabalho. **A saúde, assim como o adoecimento, é concebida sistemicamente.**

Nessa perspectiva, falar em saúde do trabalhador implica falar em qualidade de vida no ambiente de trabalho, englobadas aí as relações e condições objetivas de trabalho, enquanto partícipes do processo de promoção da saúde.

No que concerne especificamente às condições de trabalho e saúde do trabalhador, entretanto, a situação é crítica. Em trabalho publicado em 2008 pode-se constatar:

A saúde do trabalhador vai mal. E o ambiente profissional é o principal detonador das enfermidades. Um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) revela que em todo o mundo 160 milhões de pessoas sofrem de males associados ao trabalho. [...]. Entre as enfermidades estão transtornos mentais (como depressão, ansiedade e síndrome do pânico), distúrbios osteomusculares (caso da Lesão por Esforço Repetitivo, a LER) cardiopatias, dores crônicas e problemas circulatórios. As categorias mais afetadas são as dos bancários, professores, motoristas de ônibus, controladores de voo e trabalhadores da saúde. (QUANDO o trabalho adocece, 2007, p. 05)

Percebe-se que a categoria funcional dos professores figura entre outras destacadas como as mais afetadas pelas doenças laborais não sendo, portanto, exclusividade do magistério o desgaste em decorrência do exercício da profissão. Observa-se também que os denominados transtornos mentais figuram entre as principais causas de adoecimento de trabalhadores das diversas categorias profissionais apontadas.

A readaptação funcional, enquanto recurso à limitação de atividades em função do adoecimento, está presente nas carreiras do serviço público, passível de aplicação às três esferas de governo – federal, estadual e municipal – estando prevista na lei que regulamenta o Regime Jurídico Único – RJU – dos servidores públicos federais, nº 8.112/1990.

Diante do quadro apresentado a readaptação funcional configura-se, então, como resposta, na tentativa de readequar a atuação profissional do trabalhador acometido pelo adoecimento/limitação para o desempenho de suas atividades.

A legislação aparece como decorrência formal do reconhecimento da necessidade de se estabelecer alternativas que permitam a continuidade daqueles que, por razões as mais diversas, tiveram sua capacidade laborativa limitada. A readaptação funcional propriamente dita figura, portanto, entre as conquistas do trabalhador do setor público brasileiro,

2.2 Identidade profissional e readaptação – Uma constituição social

Dubar (1997) traz em sua obra, dedicada ao estudo da construção das identidades sociais e profissionais, uma abordagem da identidade profissional na perspectiva da socialização, entendendo a constituição identitária como um processo permanente que se estende por toda a existência do ser humano, sendo produto de suas sucessivas socializações. Distingue o termo *socialização* para distanciá-lo e

resgatá-lo de uma utilização desviante ao longo da história das ciências sociais, tendo sido desqualificado por alguns estudiosos da área.

O autor busca reabilitar o vocábulo por acreditar não ser possível discernir a dinâmica das identidades sem considerar tanto sua construção individual como social.

Referindo-se à socialização como incorporação dos *habitus*, Bourdieu (1980, *apud* Dubar 1997, p.66) define *habitus* como “sistemas de posições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” convertendo-se, assim, na estrutura geradora das práticas, representando o passado que o produziu. A importância do *habitus* para esse autor deriva da possibilidade de se poder analisar disposições subjetivas como produto da história objetiva dos indivíduos.

No capítulo intitulado “Para uma teoria sociológica da identidade”, Dubar (1997) declara que

A conceitualização esboçada (...) recusa a distinção da identidade individual da coletiva para fazer da identidade social uma articulação entre duas transações: uma transação “interna” ao indivíduo e uma transação “externa” estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. (p.103)

Nesse espaço vários aspectos se entrecruzam:

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto constroem os indivíduos e definem as instituições. (ibidem, p.105)

Dessa forma o *eu*, reconhecido como realidade originária da identidade, é colocado no centro do espaço social.

Assim, abordar o professor readaptado no espaço institucional da escola pública implica percebê-lo em suas múltiplas relações pessoais e institucionais.

Nesse sentido, Dubar (1997) aponta para a dualidade presente na definição de *identidade*, sendo intrínseca a ela. Identidade *para si* e identidade *para o outro* estão, conforme o autor, ligadas de maneira inseparável e problemática. Inseparável na medida em que “a identidade para si é correlativa da identidade para o Outro e do seu reconhecimento” (p. 104); e problemática, uma vez que é preciso que nos apoiemos

nas diversas formas de comunicação para saber qual identidade nos é atribuída pelo outro. Entretanto as comunicações são marcadas pela incerteza:

[...] posso tentar por-me no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até imaginar o que pensam que eu penso deles, etc. Não posso colocar-me na sua pele. *Eu* nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro. (p. 104)

À *identidade para si* é denominada de **atos de pertença**, enquanto a *identidade para o outro* o autor denomina **atos de atribuição**. O primeiro processo – identidade para si - é caracterizado pela incorporação da identidade pelo próprio indivíduo, e denominada de identidades sociais “reais”. O segundo processo – identidade para o outro – é representado pela atribuição da identidade pelas pessoas ou instituições com as quais o indivíduo interage, sendo denominadas de identidades sociais “virtuais” (GOFFMAN 1963 *apud* DUBAR 1997, p.107).

“A construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as ‘trajetórias vividas’ no interior das quais se forjam as identidades “reais” a que aderem os indivíduos” (DUBAR 1997, p. 108). O autor ressalta que as “trajetórias vividas” às quais se refere, designam a forma pela qual se dá a reconstrução subjetiva dos acontecimentos biográficos sociais, julgados significativos pelos indivíduos.

Morin (2002, p.76), ao tratar da identidade individual, ressalta

Tudo se passa como se houvesse em nossa subjetividade um quase duplo programa; um comandando o “para si”; outro comandando o “para nós” ou “para outros”. [...] De fato, o quase duplo programa é ainda mais complexo; tudo acontece como se cada um tivesse um tetraprograma, correspondente não somente à trindade humana indivíduo/sociedade/espécie, mas também à relação intersubjetiva de amizade e amor. [...] O indivíduo vive para si e para o outro dialogicamente.

O autor afirma que o outro já se encontra no âmago do sujeito, sendo uma necessidade interna a ele. A auto-organização do sujeito se dá na interação com os outros. Mas esclarece que “assim como o indivíduo não se dissolve na espécie nem na sociedade, que estão nele como ele está nelas, o sujeito não pode dissolver-se na intersubjetividade, que lhe garante plenitude. [...] A relação com o outro inscreve-se virtualmente na relação consigo mesmo.” (MORIN 2002, p.78)

Especificamente no que concerne à identidade profissional, entendida como uma das tipificações das diversas identidades possíveis, Dubar (1997) ressalta que o

ingresso no mercado de trabalho, após a saída do sistema escolar de ensino, constitui-se importante momento na construção da identidade autônoma.

O confronto do indivíduo com o mercado de trabalho marca a identidade profissional, pois “não se trata somente de uma situação de ‘escolha do ofício’ ou de obtenção de diplomas, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos.” (DUBAR 1977, p.114)

Concordando com o pressuposto de que a constituição da identidade se dá a partir do estabelecimento de relações pessoais e institucionais e que este espaço institucional representa, para o presente estudo, o ecossistema escolar com suas múltiplas relações, depreende-se que a constituição da identidade do professor, tanto quanto das demais identidades profissionais, passarão por articulações entre os espaços da *identidade para si* e da *identidade para o outro*, alimentando-se e constituindo-se recíproca e continuamente.

Relativamente à constituição da identidade profissional do professor Nóvoa (1995) ressalta a *adesão*, a *ação* e a *autoconsciência* como seus elementos de sustentação. A adesão a princípios e valores, adotando projetos e investindo positivamente no potencial das crianças e dos jovens; a ação que implica a tomada de decisões pessoais e profissionais na busca das melhores formas de atuação e, finalmente, a autoconsciência que parte da reflexão sobre a ação docente, essencial para a profissão.

A readaptação funcional de professores, enquanto limitação da atuação docente não seria, *a priori*, um fator desarticulador da identidade do profissional docente, sendo que os pressupostos apontados por Nóvoa valem, *ipso facto*, tanto para professores regentes quanto readaptados, devendo prevalecer sua integridade identitária mesmo em situação de limitação.

Entretanto, o ambiente institucional, conforme demonstrado, terá influência sobre essa identidade profissional na medida em que a atuação docente, no imaginário institucional, está limitada ao espaço da regência de classe, excluídas aí tantas outras possibilidades efetivas de *ação*, conforme apontado pelo autor citado.

Tal reflexão encontra ressonância na colocação de Dubar (1997) que, ao abordar os processos sociais estruturantes da profissão como organização, afirma que, por vezes, a profissão torna-se um “corpo” que, em detrimento da qualidade dos serviços que presta, preocupa-se prioritariamente com seus pressupostos de funcionamento e procedimentos burocráticos.

A abordagem da identidade profissional do professor readaptado busca retratar a ameaça sofrida por esse profissional que, diante do adoecimento, terá que reconfigurar sua identidade para si e para os outros, seus pares.

Assim, a readaptação funcional do professor, que deveria representar uma garantia de continuidade da atuação desse profissional como tal, exerce função de ameaça a sua identidade.

3 METODOLOGIA

A verdade é uma terra sem caminhos.
Krishnamurti

Entendendo método (*methodus*) como *caminho a seguir*, percebo que a reflexão para definição da abordagem metodológica deste estudo remonta ao meu tempo de vivência pessoal, como professora readaptada, e de convivência com colegas nesta mesma condição, compartilhando o cotidiano escolar onde as experiências vividas transformaram-se em inquietação resultando no presente trabalho. Trabalho construído considerando minha implicação com o tema abordado, assim como minha subjetividade de sujeito-pesquisador. Subjetividade que, conforme Fini (1994, p. 23), "...não é evitada, mas desejada, pois tudo o que é objetivo foi antes subjetivo".

Este mesmo processo sinalizou, para mim, que a abordagem da pesquisa pretendida não poderia ser outra senão a qualitativa, cujo principal foco deveria constituir-se na escuta desses sujeitos-professores e, conseqüentemente, a minha própria escuta, neles refletida. Devendo, ainda, adotar o modo *fenomenológico* em sua condução, para o qual os acontecimentos não se constituem enquanto realidades externas aos sujeitos, ao contrário, o fenômeno só existe *em relação* ao sujeito que o vivencia (Fini 1994).

Nessa perspectiva não coube aqui interrogar a readaptação funcional enquanto processo em si, mas sim os *sujeitos* que, a partir do adoecimento, viram-se diante dessa nova condição.

Nesse contexto *escutar*, particularmente meus colegas de profissão - e de condição, constituiu-se numa via de mão dupla onde, numa das mãos, abriu-se espaço para o relato de experiências ao mesmo tempo singulares e representativas, e na outra mão eu, enquanto sujeito-pesquisador, tive a oportunidade de revisitar e resignificar minha própria experiência. E ambos, sujeitos pesquisador e participantes, tínhamos a possibilidade de reflexão sobre o cotidiano compartilhado.

Parafraseando Gerlin (2006) pretendo, através da escuta, particularmente dos professores readaptados, dar visibilidade a suas experiências entendendo a narrativa realizada nas entrevistas como a reinvenção da experiência, a produção de novos sentidos, proporcionados pelo relato oral.

Abro aqui um pequeno, porém significativo, parêntese para o conceito de *escuta* que, conforme alerta Babier (1997), diferentemente do ato de *ouvir*, remete a uma postura de profundo respeito e significação do outro como singular e pleno em sua experiência e na expressão de seu universo imaginário e simbólico. Tal postura,

de uma escuta sensível, foi perseguida por mim, de forma incessante, durante todo o processo da pesquisa.

A presente pesquisa situa-se, portanto, no âmbito da abordagem qualitativa e fenomenológica, tendo seu foco na interface da subjetividade dos sujeitos participantes - sua percepção do processo de readaptação funcional e as implicações daí advindas - com os processos institucionais. O fenômeno da readaptação funcional de professores se apresenta, nesse sentido, não como um tema *sobre* o qual o trabalho será desenvolvido, “como objeto independente”, mas como ponto *a partir* do qual se fala e se pensa (BOFF 1999) conjuntamente, sujeito-pesquisador e sujeitos-participantes da pesquisa.

3.1 Etnometodologia – uma trilha, não um trilho

A concepção etnometodológica apresentou-se como um caminho consistente a ser trilhado na elaboração pretendida. Etnometodologia que, ao contrário do que sugere a denominação, não diz respeito diretamente aos métodos utilizados pelo pesquisador para a “recolha dos *dados*”, mas à análise dos processos utilizados pelos sujeitos no enfrentamento das situações do cotidiano (BOGDAN e BIKLEN, 1994), os denominados “etnométodos”. Dados que dentro da concepção etnometodológica e fenomenológica não podem ser “descobertos”, ou mesmo localizados, encontrados, uma vez que não “existem *a priori*” (FINI 1994, p.28), eles são efetivamente “doados” por meio do relato generoso dos diferentes sujeitos-participantes constituindo as “situações vividas pelos sujeitos” e que concernem ao campo de investigação.

Macedo (2006, p.11) afirma, nessa perspectiva, que “a *noção de objeto entra definitivamente no mundo-vida dos humanos*” salientando que o pesquisador, a partir das “*inteligibilidades do senso comum*” constrói sua própria compreensão do fenômeno estudado.

Ainda segundo Macedo (2006), a abordagem etnometodológica enfatiza a necessidade de construir o conhecimento *junto*, construir *com*.

A etnopesquisa é, em suma, um modo intercítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional. Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram. (p.10)

Outra consideração importante na abordagem foram os pressupostos da *epistemologia qualitativa* trazidos por Rey (2005), para quem a pesquisa em ciências antropológicas apresenta três atributos gerais, a saber:

Primeiro atributo:

A epistemologia qualitativa defende **o caráter construtivo interpretativo do conhecimento** (grifo meu), o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como 'apropriação' linear de uma realidade. (p. 05)

Segundo atributo:

A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico (...) implica (...) considerar a pesquisa como produção teórica, (...) o teórico não se reduz a fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne (...) aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa. (p. 10, grifo meu)

O terceiro atributo geral:

(...) o 'ato de **compreender a pesquisa, nas ciências antropossociais, como um processo de comunicação, um processo dialógico**' (grifo meu). (...) A ênfase na comunicação como princípio epistemológico está centrada no fato de que uma grande parte dos problemas sociais e humanos se expressa, de modo geral, na comunicação das pessoas, seja direta seja indiretamente. (p. 13)

Esses atributos apresentados pelo autor - privilegiando o caráter processual da pesquisa, elevando a singularidade de cada experiência vivida ao patamar da legitimidade e finalmente a comunicação – permitiram a consolidação dos participantes da pesquisa como verdadeiros *sujeitos*, porque efetivamente envolvidos com o problema pesquisado.

Faz-se necessário esclarecer que a proposição apresentada por Rey não será aqui abordada em maior profundidade, constituindo-se os atributos acima apresentados num recorte fundamental que me permite uma exemplar qualificação da forma pela qual os sujeitos desta pesquisa, e suas experiências, foram considerados.

3.2 Participantes da Pesquisa

A perspectiva do professor readaptado, apesar de central na abordagem pretendida de uma Ecologia Humana, proporcionou, entretanto, a configuração de *um* dos diversos “fios” que compõem a trama complexa do fenômeno da readaptação funcional de professores. Tornou-se necessário, então, a escuta dos diferentes “atores-fios” que, juntamente com os readaptados, compuseram o tecido final.

A expectativa foi de contemplar os diferentes pontos de vista, ou vistas de pontos, acerca do tema abordado junto aos diferentes sujeitos de pesquisa,

ressaltando-se a intenção primeira de compreensão do fenômeno em sua complexidade.

Antes, entretanto, de iniciar este processo de *escuta sensível do outro*, fez-se necessário um momento que consistiu, em essência, “esvaziar-me” de mim. O capítulo destinado às minhas memórias revelou-se um intenso exercício de revisitar minha própria experiência e com isso contemplar meus anseios de expressão pessoal, tal qual um participante, em que também me configuro.

O grupo participante da pesquisa foi estabelecido a partir da figura do professor readaptado como eixo central da investigação e, à sua órbita, foi estabelecido o quadro figurativo dos demais atores envolvidos no processo.

A definição do grupo foi feita dentro do universo de servidores lotados na Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro – DRE PP/C. A escolha dessa regional de ensino deveu-se, basicamente, a questões de exeqüibilidade da pesquisa. O fato de ser eu lotada nessa DRE e tendo facilidade de acesso e locomoção no espaço físico da regional - onde também se localiza a sede da DSO/PRF – Divisão de Saúde Ocupacional/Programa de Readaptação Funcional Programa de Readaptação Funcional com seus diversos profissionais, bem como a sede operacional/administrativa da Secretaria de Educação - facilitou sobremaneira o contato e a possibilidade de sensibilização pessoal para a relevância da pesquisa e disponibilidade de participação dos mesmos.

Entretanto o quadro de confrontação do quantitativo de professores lotados na DRE/PPC (3.877 – 13,7%) com ao total de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal ² (28.293), demonstra a significação do universo de pesquisa frente ao total de profissional da rede, considerando o total de Regionais de Ensino (14) mais a Sede da SEDF que também recebe, em sua lotação, professores.

Considerando-se, inicialmente, que a readaptação se dá como decorrência do adoecimento crônico do professor e que seu afastamento da sala-de-aula, quer em caráter temporário ou definitivo, é definido pelos profissionais de saúde do Programa de Readaptação Funcional, a escolha desses atores (médico do trabalho, psicólogos e assistentes sociais), como sujeitos participantes, foi consequência natural.

Em seguida surgiu, quase que tão naturalmente quanto os profissionais do PRF, o corpo dirigente (diretor, vice-diretor e supervisor pedagógico) de escolas da rede pública de ensino que recebessem readaptados em sua lotação, uma vez que a escola é o espaço institucional, o *ecossistema*, onde se estabelecem as relações que tanto interessam a uma abordagem da ecologia humana e tais atores poderiam

² **Fonte:** Relatório de Gestão 2008/SEDF, disponível em <<http://www.se.df.gov.br/>> Nossa Rede / Profissionais da SEDF-2008. Acesso em 01/10/2009 e Relatório de Professores do NRH/DRE/PPC de 20/10/2009.

fornecer uma perspectiva *outra* do processo de re-integração e atuação dos profissionais readaptados, bem como a percepção destes pelos professores regentes já que eles próprios, dirigentes, são também oriundos da carreira magistério e portanto professores regentes. Esta última expectativa não se concretizou, pois o lugar ocupado na hierarquia pelos dirigentes, naturalmente interfere no olhar desses colegas enquanto professores que são, mas dirigentes que *estão*.

Compartilhando o fundamento oferecido por Rey (2005, p.110) que ressalta que “o pesquisador qualitativo define os grupos em função das necessidades que vão aparecendo no transcorrer da pesquisa (...)” optou-se, então, por abrir espaço para a manifestação de professores regentes especificamente, uma vez que a regência de classe é o lugar de origem do readaptado, não podendo desconsiderar este olhar.

A partir das entrevistas realizadas e principalmente em função da análise do resultado das entrevistas dos próprios professores foi tomada, também, a decisão de acrescentar a escuta de um profissional da Junta Médica/DSO, local onde se realiza a *perícia*, o acompanhamento do adoecimento e o decorrente encaminhamento do professor para o PRF; devendo esta entrevista juntar-se à dos demais profissionais de saúde escutados.

A definição de *quais* seriam os sujeitos entrevistados, ou escolhidos para a aplicação do questionário, foi feita, basicamente, a partir de contatos pessoais ou de conhecidos que indicaram professores, ou membros de direção de escolas, que se dispunham a participar da pesquisa.

A perspectiva, estabelecida inicialmente, de se definir o grupo participante a partir da análise do quadro de readaptados da Regional de Ensino, revelou-se rapidamente inexecutável, tendo esbarrado principalmente na resistência demonstrada por alguns professores em abordar um tema que para muitos representa momentos de sofrimento e discriminação, como de fato ficou configurado em algumas das entrevistas realizadas. Dentre estes houve, inclusive, a recusa veemente de 02 professoras que não se sentiram à vontade para relatar suas vivências.

3.2.1 Perfil dos Participantes

Considerando a necessidade, descrita acima, de acolher as diversas visões acerca do fenômeno estudado, foram escutados um total de 19 sujeitos de diferentes segmentos.

Concordando com a reflexão apresentada por Fini (1994), de que

(...) os dados [em pesquisa qualitativa] não são descobertos ou não existem a priori, mas se constituem na experiência do

sujeito que os vivencia. Buscam-se os significados dos eventos vividos pelos sujeitos da pesquisa. (...) Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz. (...) O dado é sempre relatado de diferentes maneiras, pois o significado expresso pelos sujeitos sobre as experiências podem variar de sujeito para sujeito e, assim, o pesquisador se defronta com um conjunto de significados. (p. 28)

E ainda quando a autora prossegue salientando, relativamente ao *número de sujeitos participantes*

Não cabem, aqui, critérios tradicionais de representatividade, uma vez que o sujeito só representa ele mesmo e não se está procurando certezas pela quantidade de diferentes significados. Procura-se a qualidade diferenciada das percepções dos sujeitos sobre suas experiências. (p.29)

Assim sendo, os participantes estiveram assim distribuídos:

Professores readaptados	Professores regentes	Profissionais de saúde	Direção de Escolas	TOTAL
07	04	05	03	19

No detalhamento, por segmento, o perfil dos participantes ficou assim configurado:

PROFESSORES READAPTADOS

Faixa Etária

De 40 a 45 anos	De 46 a 50 anos
02	05

Formação

Atividades(*)	Matemática	Artes	PIL(**)/Estim. Precoce	Língua Portuguesa
01	02	02	01	01

(*) Formação em pedagogia e atuação em séries iniciais do Ensino Fundamental. (**) Práticas Integradas do Lar – disciplina extinta da grade curricular

Tempo de SEDF

De 10 a 20 anos	De 21 a 25 anos	Mais de 25 anos
04	02	01

Tempo de Afastamento (Junta Médica/PRF)

Aprox. 1 ano	Aprox. 2 anos	Aprox. 3 anos
04	02	01

Tempo de Readaptação

Menos de 01 ano	De 01 a 05 anos	De 05 a 10 anos	Mais de 10 anos
01	03	02	01

Atuação após a Readaptação

Biblioteca	Apoio à Direção	Direção	Projeto
03	02	01	01

PROFESSORES REGENTES**Segmento**

Ensino Fundamental	Ensino Médio
02	02

PROFISSIONAIS DE SAÚDE**Área de atuação**

Médico Perito	Médico do Trabalho	Assistente Social	Psicólogo
01	01	02	01

DIREÇÃO DE ESCOLAS**Função**

Direção	Vice-Direção	Supervisão Pedagógica
01	01	01

3.3 Dados Quantitativos – Um subsídio

Como forma de subsidiar a análise qualitativa a pesquisa considera ainda, em sua abordagem, dados quantitativos que foram coletados junto a setores da Secretaria de Educação – SEDF.

Entretanto, dados fundamentais não foram disponibilizados. Diferentemente da DRE/PPC e da DSO/PRF, onde os dados solicitados foram ou prontamente oferecidos ou providenciados com presteza e cortesia, na Sede II da SEDF, apesar da boa vontade demonstrada, os dados solicitados, invariavelmente, transitaram em uma burocracia insana, acabando por findar na restrição ao acesso às informações solicitadas como o número de readaptados da rede, ou o total de professores da carreira magistério público da SEDF.

Os primeiros dados foram conseguidos, relativamente aos anos de 2007 e 2008, junto aos profissionais do PRF, após levantamento realizado em registos próprios do programa.

3.4 Estratégias e Instrumentos da “coleta de dados”

Para atingir o objetivo geral proposto para o presente trabalho, que se refere à “compreensão da vivência, por parte de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, do processo de readaptação funcional e sua re-integração ao espaço socioambiental da escola” e tendo em consideração as possibilidades apontadas no âmbito da etnopesquisa, foram definidas as estratégias para “coleta de dados”:

3.4.1 Entrevista

A entrevista foi definida como principal estratégia, sendo elaborados, como instrumentos, roteiros específicos consoantes ao perfil de atuação dos diferentes atores envolvidos no processo. A saber:

- ✓ Profissionais de Saúde: Foi realizada uma entrevista coletiva com os profissionais do PRF e uma com um profissional da Junta Médica da DSO abordando a atuação no processo de readaptação, percepção do processo do ponto de vista legal e humano e perspectivas; (Roteiro Apêndice B)
- ✓ Direção de escola: Foram realizadas entrevistas individuais com três segmentos da direção (Diretor, vice e supervisor pedagógico) abordando aspectos relacionados ao processo de reintegração do readaptado ao cotidiano da escola e perspectivas de atuação desses profissionais. (Roteiro Apêndice D)
- ✓ Professores readaptados: Foram realizadas entrevistas individuais abordando a História de Vida Profissional, com ênfase no período de adoecimento, readaptação e re-integração ao espaço da escola (Roteiro Apêndice F);

A preservação da identidade dos participantes foi uma preocupação constante no processo de escuta. Cada participante foi convidado a escolher um codinome para sua identificação, sendo ainda utilizadas referências aos cargos ocupados pelos sujeitos como estratégia.

3.4.2 Questionário

A escuta dos professores regentes, tendo sido definida no momento da análise do material relativo aos demais atores, foi realizada posteriormente e demandou a elaboração de um instrumento mais “enxuto” que permitisse uma colocação objetiva sem, entretanto, limitar a possibilidade de livre expressão. Foi, então criado um pequeno questionário aberto para recolha das impressões desses significativos participantes. (Apêndice G)

3.4.3 Análise Documental

A análise documental foi realizada como forma de subsidiar a interpretação do processo de readaptação, fundamentalmente sob os aspectos relacionados ao marco legal. Foi levantada a legislação vigente, pertinente ao tema, sendo estacados os aspectos fundamentais de definição da rotina formal da readaptação para, à luz do marco legal, ser realizada a análise das falas dos sujeitos envolvidos no cotidiano desse processo em aspectos relacionados à efetividade da lei no cotidiano funcional, num diálogo que se revelou muito interessante.

3.4.4 Dados Quantitativos

Os dados quantitativos relacionados ao quadro geral da carreira magistério do Distrito Federal, também como forma de fornecer subsídios à análise qualitativa, foram solicitados, via protocolo de Requerimento Geral, junto à SEDF. Diante das dificuldades burocráticas enfrentadas e relatadas anteriormente este material findou por não ser disponibilizado diretamente pelo órgão, tendo sido obtidos de forma indireta, via internet, ou conseguidos de forma alternativa junto ao Programa de Readaptação Funcional.

A Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro – DRE PP/C, recorte estabelecido para a pesquisa, disponibilizou informações relativas aos professores ali lotados, que permitiram a realização de várias análises resultantes do cruzamento dos dados obtidos, resultando num rico material utilizado no decorrer da elaboração do presente trabalho como valioso suporte para a análise realizada.

3.5 Análise interpretativa dos dados

Com base na estrutura de pesquisa apresentada o caminho para a análise foi fundamentado na etnopesquisa e considerou as seguintes etapas para efetivação da interpretação dos “dados”, após a degravação, na íntegra, das entrevistas realizadas e do retorno obtido dos questionários, contando com os diferentes olhares dos participantes dos diversos segmentos escutados:

- 1º) Exame atento e detalhado das informações coletadas;
- 2º) Estabelecimento da suficiência de informações ou “saturação dos ‘dados’” – possibilidade de início da análise e interpretação do “corpus empírico”.
- 3º) “Redução Fenomenológica” – seleção das partes essenciais através da técnica da “variação imaginativa” – aqui coube refletir sobre as partes que possuem maior significado para a pesquisa, mas que apontam para a consciência que o sujeito pesquisado tem do fenômeno. Ao conjunto das asserções denominou-se “unidades de significado”;
- 4º) Síntese das unidades significativas – onde se parte das unidades assim como foram propostas pelos sujeitos, transformando-as em expressões apropriadas à análise da pesquisa;
- 5º) Reagrupamento em categorias – com o aprofundamento da análise surgiu o momento de reagrupar as informações em categorias analíticas, para finalmente organizar o “corpus analítico”.
- 6º) Elaboração das considerações finais.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS – Os desafios de uma interpretação.

O presente momento destina-se à apresentação, interpretação e discussão dos “dados” da pesquisa que serão aqui considerados em três momentos:

- análise documental – realizada a partir de legislação referente ao fenômeno da readaptação funcional de professores;
- dados quantitativos – originários do quadro da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro e Programa de Readaptação Funcional, relacionados direta ou indiretamente à readaptação de professores e;
- dados qualitativos originados nas entrevistas/questionários dos sujeitos da pesquisa, relativos ao processo de readaptação conforme percebidos e/ou vivenciados pelos participantes a partir de sua condição/posição no sistema educacional do GDF.

Ao investigar o fenômeno da **readaptação funcional de professores** vários desafios foram enfrentados. O primeiro e muito significativo para mim foi a quase total ausência de estudos sobre o tema que pudessem auxiliar na abordagem e servir de referência mais específica. Após levantamentos junto a diferentes unidades acadêmicas, via rede mundial de computadores, e também junto à Biblioteca Central da Universidade de Brasília, pude constatar a existência de algumas pesquisas sobre incapacidade laborativa de trabalhadores de modo geral como em Sampaio, Navarro e Martin³, onde um estudo realizado a partir de amostra levantada junto ao Centro de Reabilitação Profissional de Belo Horizonte, em 1995, avalia as condições de reincorporação de trabalhadores ao mercado de trabalho após serem acometidos por doenças incapacitantes e/ou acidentes de trabalho. Em Buss e Filho ⁴ encontra-se estudo acerca dos denominados Determinantes Sociais de Saúde (DSS), entendidos como os fatores de vida e trabalho que interferem nas condições de saúde da população. Já a perspectiva do prazer e do sofrimento presentes no exercício da profissão docente e suas conseqüências são o foco da pesquisa realizada por Sousa⁵.

³ SAMPAIO, Rosana F.; NAVARRO I G., Albert and MARTIN M., Miguel. **Incapacidades laborales: problemas en la reinserción al trabajo.** *Cad. Saúde Pública* [online]. 1999, vol.15, n.4, pp. 809-815. ISSN 0102-311X. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v15n4/1021.pdf>>. Acesso em 20 out. 2009.

⁴ BUSS Paulo M., FILHO Alberto P.. **A Saúde e seus Determinantes Sociais.** Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/saudeedeterminantessociais_artigo.pdf>. Acesso em 20 out. 2009. VERTHEIN, Marilene A. R. **Jogos de poder instituindo saber sobre as Lesões por Esforços Repetitivos: as redes discursivas da recusa do nexo.** [online]. 2001. Disponível em: <<http://portaleses.icict.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/2001/vertheinmard/capa.pdf>> Acesso em 14 out. 2009.

⁵ SOUSA, Maria Aparecida de. **Vivências de prazer e sofrimento: Uma leitura do trabalho de professoras.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2002.

Entretanto, especificamente sobre o desdobramento do adoecimento crônico que leva centenas de profissionais da educação a se retirarem, quase sempre em caráter definitivo, do espaço da sala de aula, muito pouco, ou quase nada conseguiu encontrar, excetuando-se alguns casos de doenças laborais específicas, alvo de investigação por profissionais da área de saúde, como é o caso do estudo realizado por Medeiros⁶. As notas de rodapé citadas abaixo exemplificam alguns dos materiais encontrados sobre os temas mencionados.

Exceção se deu com a dissertação de mestrado de Gerlin (2006), onde encontrei rica reflexão sobre o trabalho desenvolvido por professoras da rede municipal de ensino de Vitória no Espírito Santo, que atuam em bibliotecas escolares após terem sido afastadas de sala de aula pelo mesmo processo de readaptação funcional, como também com artigo de Pezzuol (2009), que trata da identidade de professores readaptados do município de Mogi das Cruzes, São Paulo, disponibilizado em meio eletrônico e elaborado com base em dissertação de mestrado da mesma autora, sem, entretanto, ter conseguido acesso à íntegra do documento originário.

Outro desafio enfrentado foi o levantamento de dados quantitativos relacionados à própria readaptação e à carreira magistério como um todo, junto à Secretaria de Educação, dados estes que subsidiariam a análise qualitativa do tema estudado. A ausência de uma sistematização de dados e a falta de disponibilização dos mesmos dificultou sobremaneira a realização do presente estudo.

O levantamento ora apresentado tem por objetivo dimensionar o tecido da readaptação funcional composto pela abordagem complexa de diferentes “fios” de análise, iniciando pela legislação, passando pelos dados quantitativos relacionados à categoria em geral e à readaptação em específico, finalizando com a apresentação e análise dos resultados da escuta dos diferentes sujeitos participantes da pesquisa.

⁶ MEDEIROS Adriane Mesquita de. **Disfonia e condições de trabalho das professoras da rede municipal de ensino de Belo Horizonte** [online]. 2006. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECJS-6Y7JJJ/1/adriane_mesquita_de_medeiros.pdf. Acesso em: 14 out. 2009.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL

Ao dar início à análise e discussão dos dados levantados que subsidiaram a análise documental da pesquisa fazem-se necessárias algumas ressalvas.

Quando da apresentação de meu pré-projeto de pesquisa, para admissão no curso de mestrado acadêmico desta Universidade, no final de 2007, o cenário da readaptação funcional de professores no Distrito Federal era bastante diferenciado daquele que se verificou no período do levantamento dos dados, ocorrido ao longo dos anos de 2008 e 2009. A maior parte das normas legais apresentadas nesta pesquisa foram editadas e passaram a vigorar após iniciada a investigação. Tal fato demonstra a dinâmica do processo e a relevância do tema, alvo de consideração nas alterações do marco legal, no âmbito do Governo do Distrito Federal.

Para subsidiar a abordagem proposta para a pesquisa foram selecionados, basicamente dentro do marco legal afeto à readaptação, documentos da legislação vigente que dão o suporte necessário à efetivação do processo de readaptação no âmbito do serviço público federal e do GDF e, eventualmente, documentos de conteúdo burocrático, tais como formulários e memorandos.

O recorte da análise documental, feito basicamente no que tange à norma legal, deve-se ao fato de que a presente pesquisa situa-se no âmbito da administração pública que, por sua vez, é regida estritamente pela edição de normas legais, não podendo o servidor público dela se distanciar, sob pena de invalidação dos atos e responsabilização dos atores.

4.1 Do Marco Legal

Do ponto de vista legal o estatuto da Readaptação Funcional, tal qual conhecido atualmente, aparece na Lei Federal nº 8112 de 1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Federais.

É possível localizar, em legislação anterior à mencionada, o termo “readaptação”, empregado no serviço público, com sentido distinto do atual. Como exemplo pode-se encontrar na legislação estadual de Minas Gerais, Lei nº 3.214/1964 artigo 19, a possibilidade de readaptação para servidor que “venha exercendo ininterruptamente, atribuições diversas das próprias da classe a que pertencer o cargo a que é titular”, mediante transformação do cargo ou função. Verifica-se, portanto, o recurso da readaptação sendo utilizado, nos casos previstos por esta lei, para a regularização do “desvio de função” no serviço público.

A Lei 8112/1990, em seu artigo 24, define a readaptação como “a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica.” Os parágrafos do mesmo artigo estabelecem as condições de aposentadoria por invalidez, assim como os critérios para readaptação do servidor público, que deverão ocorrer em cargo por afinidade de atribuições, habilitação, nível de escolaridade e equivalência de vencimentos. A Lei Federal fornece, portanto, os parâmetros gerais para readaptação de servidores públicos.

O Governo do Distrito Federal acolheu a norma legal acima através da Lei nº 197 de 04 de dezembro de 1991 que em seu artigo 5º determina sua aplicação, assim como da legislação complementar, no que for compatível.

Até o ano de 2008 a legislação local não previa formalidade especificamente voltada para o processo de readaptação de professores. Informação verbal colhida junto aos profissionais do Programa de Readaptação Funcional – PRF, da Secretaria de Educação – SEDF, revela o funcionamento do PRF desde a década dos anos 90. Entretanto, a resolução governamental específica que cria o programa não foi localizada, nem junto à SEDF, nem mesmo ao próprio programa ficando, portanto, uma lacuna quanto a esta informação.

Na Secretaria de Educação, também segundo informação verbal constante da entrevista realizada com a equipe profissional do PRF, a edição de Instruções Normativas regulamentava os procedimentos a serem tomados nos casos de readaptação de servidores do quadro efetivo, procedimento vigente até a publicação da norma específica que somente ocorreu em 2008, conforme se verificará adiante.

O Decreto nº 29.021 do GDF, datado de 02 de maio de 2008 cria, no âmbito da Secretaria de Planejamento e Gestão do Distrito Federal – SEPLAG, a Coordenadoria de Acompanhamento de Procedimentos Médico-Periciais e Saúde Ocupacional e dá outras providências. Cria também, no parágrafo único do artigo 1º, a Gerência de Atenção à Saúde do Servidor, unidade de execução e controle da referida Coordenadoria.

Considerando que no segundo momento da presente análise serão abordados os aspectos legais relacionados ao que tange à Secretaria de Educação e considerando, ainda, a redundância natural de alguns aspectos das duas normas, serão omitidos os artigos do Decreto 29.021/2008 cujo teor será alvo de análise posterior.

Dentre as competências da Coordenadoria de Acompanhamento de Procedimentos Médico-Periciais e Saúde Ocupacional, destaca-se a de “Realizar a análise das causas de absenteísmo, da readaptação funcional e de aposentadoria

precoce, visando a implementação de ações promoção à saúde do servidor”, conforme previsto no artigo 2º, inciso V. Ao apontar para a “*análise das causas*” o legislador ressalta a necessidade de se buscar a(s) raiz(es) de problemas relacionados à saúde do servidor.

Quanto à unidade executora, a Gerência de Atenção à Saúde do Servidor, o decreto estabelece competências que se constituem numa manifestação formal, por parte do Governo do Distrito Federal, da intenção do desenvolvimento de uma política pública voltada para a promoção da saúde do servidor.

Art. 3º. À Gerência de Atenção à Saúde do Servidor compete:

- I – Desenvolver programas relativos à melhoria da qualidade de vida do servidor;
- II – Propor e coordenar campanhas preventivas de saúde e qualidade de vida no trabalho;
- III – Desenvolver programas regulares de promoção à saúde e prevenção de doenças em níveis primário, secundário e terciário, com base em levantamentos epidemiológicos dos servidores;
- IV – Integrar com as unidades de perícias médicas e saúde ocupacional para execução das atividades preventivas.

A edição tardia por parte do GDF de norma dessa natureza aponta, além de um legítimo interesse do Estado em tratar do tema, para a necessidade de um posicionamento formal frente ao aumento considerável, que vem se verificando ao longo dos anos, dos casos relacionados ao adoecimento no trabalhado e conseqüente afastamento das principais atividades inerentes aos cargos ocupados. Situação esta que não se constitui privilégio do Distrito Federal, estando presente em estudos realizados em outros estados da federação, como se verá adiante.

Com vistas à regulamentação, o artigo 6º do Decreto aprova o “regulamento unificado de padronização dos serviços de perícia médica e saúde ocupacional dos servidores e empregados públicos da administração direta, autárquica e fundacional do Distrito Federal”, estabelecido no Anexo Único do referido decreto.

Em seu detalhamento o Anexo Único apresenta os procedimentos gerais de perícia médica prevendo, entre outros, os relacionados à readaptação de servidor.

Define inicialmente, em seu artigo 1º, parágrafo único, inciso V o entendimento acerca da **incapacidade laborativa** – conceito fundamental para o presente estudo – considerando-a como “a incapacidade de desempenho das funções específicas de uma atividade ou ocupação, em conseqüência de alterações morfo-psicológicas provocadas por doença ou acidente.”

Considerando o adoecimento como momento desencadeador do processo de readaptação funcional, faz-se necessário ressaltar a determinação legal quanto aos critérios relacionados à concessão de licença para tratamento de saúde.

Em seu artigo 5º, o Anexo Único do decreto prevê a concessão de licença para tratamento de saúde mediante realização de **perícia médica**. Destaca em seu parágrafo 1º que “os pedidos de licença terão por base o acometimento de quaisquer moléstias que impossibilitem o exercício normal das funções”, podendo ser concedidos por inspeção médica singular nos períodos inferiores a 30 (trinta) dias, e por **junta médica** nos períodos superiores a este prazo, para servidores do quadro efetivo, conforme parágrafo 2º do mesmo artigo.

Ao término do período definido para o afastamento por licença a regulamentação prevê, em seu artigo 13º, a realização de nova inspeção médica que poderá concluir “pela volta ao serviço, pela prorrogação da licença, pelo encaminhamento ao **Programa de Readaptação Profissional** ou pela aposentadoria por invalidez com proventos proporcionais ou integrais”.

O parágrafo único do mesmo artigo estabelece que a aposentadoria por invalidez somente se dará quando “não houver capacidade laborativa residual que permita readaptação profissional do servidor.”

Mais adiante chama atenção a redação do artigo 20 da norma que estabelece os parâmetros para a configuração de acidente em serviço. Em sua redação determina: “Configura acidente em serviço o dano físico ou mental sofrido pelo servidor que acarrete incapacidade laborativa e que se relacione, mediata ou imediatamente, com as atribuições do cargo exercido”, estabelecendo a seguir, no inciso III do parágrafo único, **a equiparação de doença profissional ou ocupacional ao acidente em serviço**, desde que seja definido o nexo de causalidade pelo Médico do Trabalho ou pela Junta Médica de atendimento ao servidor.

O parágrafo 1º do artigo 51 determina que as informações contidas no laudo de avaliação, sobre o estado de saúde e as novas funções a serem desempenhadas após a readaptação, sejam encaminhadas à chefia imediata do servidor para conhecimento e cumprimento.

O aspecto tratado neste tópico da legislação é de fundamental importância por envolver a **chefia imediata**, ainda que de maneira formal nesse momento, considerando assim, a necessidade de articulação das instâncias envolvidas na reintegração do servidor. Desse modo restabelece o vínculo do readaptado com a escola, para além da mera formalidade hierárquica, aponta para a interação tão significativa na abordagem da ecologia humana.

No tópico do decreto intitulado POR OCASIÃO DE APOSENTADORIA EM RAZÃO DE INVALIDEZ, o artigo 57 estabelece as **condições** para que tal evento se processe. Destaca a aposentadoria com pagamento de proventos integrais em caso de acidente em serviço, **moléstia profissional** ou doença contagiosa, incurável; e proporcionais “nos demais casos, deferida após parecer da junta médica que caracterize a incapacidade para o cargo, **ressalvada a hipótese de readaptação.**”

O parágrafo 1º estabelece em 24 meses o limite de licença para tratamento de saúde, quando deverá ocorrer o encaminhamento do servidor para aposentadoria por invalidez ou, considerada a capacidade laborativa, o retorno às atividades ou, ainda, o encaminhamento para readaptação (parágrafo 2º). Findo o período estabelecido e não estando o servidor em condições de reassumir suas funções ou ser readaptado, será aposentado por invalidez.

O artigo seguinte, de número 58, traz conceito fundamental para a garantia de direitos trabalhistas não somente ao aposentado por invalidez como também ao readaptado, por analogia. Trata-se do “**nexo causal**” que, conforme previsto no parágrafo 5º deste artigo, deverá ser estabelecido por laudo médico vinculando a doença à atividade exercida pelo servidor. Considera-se, portanto que, em se estabelecendo tal vínculo, ficam assegurados proventos e benefícios integrais tanto aos aposentados por invalidez, quanto aos readaptados.

O parágrafo 7º define **moléstia, doença profissional**, como “aquela decorrente das condições próprias do trabalho (da sua forma especial de realização ou situações peculiares de trabalho que agravam uma doença de base pré-existente) ou do seu meio restrito e expressamente caracterizada como tal, por Junta Médica especializada”.

O último tópico do decreto 29.021/2008, destinado às DISPOSIÇÕES FINAIS, define as “unidades de gestão de saúde ocupacional”, destacando uma especificamente destinada à SEDF, onde os servidores desta secretaria deverão ser atendidos.

4.2 Das Normas da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF

A Secretaria de Educação do Distrito Federal publicou Portaria de nº 33/2008, visando disciplinar os procedimentos a serem adotados para inclusão de seus servidores no Programa de Readaptação Funcional, tomando por base a prescrição da Lei Federal 8.112/90.

A portaria em questão é datada de 18 de fevereiro de 2008, sua publicação é, portanto, anterior à edição da norma geral que trata do assunto no âmbito do GDF –

Decreto 29.021 de 02/05/2008, acima referido. Observa-se, entretanto, que muitos dos artigos encontrados no referido decreto não só estão em conformidade com a portaria, mas revelam-se semelhantes em sua redação, o que leva a crer que a norma específica editada pela SEDF tenha servido de base para a elaboração da norma geral do GDF e não o inverso, como era de se esperar.

A Portaria nº 33/2008 trata dos procedimentos afetos aos servidores lotados na SEDF, das diversas carreiras aí compreendidas, dentre elas os profissionais foco do presente trabalho: professores da Carreira Magistério Público.

A exemplo do art. 47 do Decreto 29.021/2008, o art. 2º da portaria estabelece os critérios para readaptação funcional, agora no espaço da SEDF, bem como define a Junta Médica como soberana na decisão de indicação do servidor para o Programa de Readaptação. Estabelece, ainda, procedimentos específicos para os casos psiquiátricos, que deverão ser submetido a avaliação psicológica, inclusive realizada pelos profissionais do PRF.

Relativamente à possibilidade do desenvolvimento de patologias relacionadas ao desempenho da função, o art. 3º da portaria prevê que os casos com tais indícios “deverão ser encaminhados ao Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho – SESMT, para definição do nexos causal, com posterior encaminhamento, pela Junta Médica, ao Programa de Readaptação Funcional.”

Assim como estabelecido no art. 48 do Decreto 29.021/2008 do GDF, o artigo 4º da portaria ora analisada define a composição da equipe do PRF no âmbito da SEDF, devendo ser igualmente composta por “Médico do Trabalho – Perito Oficial, Psicólogo e Assistente Social – Perito Complementar”.

Os incisos I e II do art. 5º estabelecem as competências da equipe do PRF, determinando como exclusiva desta equipe, a definição da **capacidade laborativa** do readaptando, bem como a necessidade de mudança ou manutenção do mesmo na categoria funcional, frente aos critérios legais.

Considerando a redação destes dois artigos, 4º e 5º, é notada a ausência de profissionais das áreas específicas de atuação do servidor, no caso específico dos professores, um pedagogo capaz de contribuir com o PRF no estudo específico de cada caso e definição da capacidade laborativa com maior propriedade.

No que concerne à **readaptação funcional de professores** o artigo 5º, em seus incisos III e IV, prevê a “*limitação de atividades*” ou “*restrição de função*”

[...]

III – a permanência do servidor na mesma categoria funcional com **restrições de função** – quando da **Carreira Magistério Público** do Distrito Federal, será **mantido na mesma categoria funcional com restrições** compatíveis com a redução sofrida na sua capacidade

física e/ou mental, devido ao fato de apresentar limitações de caráter permanente ou transitório;

IV – a necessidade de **mudança de categoria funcional do professor** readaptando quando este possuir **habilitação específica para o cargo de Especialista de Educação** da Carreira de Magistério Público do Distrito Federal, e quando a limitação sofrida não possibilitar o exercício da atividade de regência de classe em nenhuma hipótese;

[...]

Diferentemente da norma geral do GDF a Portaria 33/2008 aponta as especificidades da Carreira Magistério Público. Chama a atenção para o fato de que, à exceção dos casos de professores com habilitação específica para atuação como Especialistas de Educação, os profissionais docentes que passarem pelo processo de readaptação não mudarão de categoria funcional, mas sofrerão restrições na mesma função do magistério de acordo com as limitações definidas.

A exemplo do que estabelecem os artigos 50 e 51 do Decreto 29.021/2008 do GDF, o art. 5º da Portaria, em seu parágrafo único, estabelece as normas relacionadas ao acompanhamento do treinamento do servidor readaptando, bem como a sua reintegração ao local de trabalho.

§ Único – Após definida a necessidade de inclusão de servidor no Programa de Readaptação Funcional será de atribuição da equipe do Programa de Readaptação Funcional:

a) encaminhar o servidor para **treinamento em serviço** que vise sua reintegração funcional e validar tal treinamento em serviço do Readaptando;

b) acompanhar todo o processo de readaptação funcional do servidor desde o encaminhamento à junta médica oficial até a sua alta do referido programa, ou até o seu retorno para o treinamento em serviço na atividade de trabalho, paralelamente discutida com a chefia imediata do servidor e a equipe do Programa de Readaptação Funcional.

Entretanto o decreto vai mais longe ao estabelecer as condições específicas sob as quais deverá ocorrer o referido treinamento, cabendo aqui sua transcrição para melhor entendimento:

Art. 50. **A habilitação profissional** do servidor em processo de readaptação será desenvolvida mediante **cursos e/ou treinamento** no âmbito do Governo do Distrito Federal ou **por meio de acordos e convênios com outras instituições e empresas públicas** quando o Governo do Distrito Federal não dispuser de recursos técnicos.

§ 1º O readaptando terá garantia do treinamento em qualquer unidade administrativa que disponha de condições técnicas para sua habilitação profissional.

§ 2º O período de treinamento será estabelecido pela equipe multiprofissional, podendo ser prorrogado a pedido do supervisor técnico do treinamento.

[...]

Observa-se que, enquanto a Portaria estabelece o “treinamento em serviço” como forma de reinserção, o Decreto determina que a nova habilitação profissional será realizada por meio de “cursos e/ou treinamento” o que configura uma abordagem mais definida que a primeira, sendo portanto, melhor qualificada.

Dando continuidade à análise da Portaria 33/2008, os artigos 9º e 13 estabelecem como ocorrerá o processo de retorno do servidor, acolhido pelo PRF, ao local de trabalho, para o denominado *treinamento* em suas novas atribuições, compatíveis com a limitação sofrida.

Destaca-se o inciso I do art. 9º que determina que “as atribuições inerentes à nova função exercida serão discutidas entre a chefia imediata do servidor e a equipe do Programa de Readaptação Funcional.”

Pela norma escrita percebe-se a ausência da figura do próprio professor readaptando. Espera-se, no entanto que, na efetivação de tal ação, o mesmo não permaneça excluído, uma vez que se trata do personagem central desta articulação.

Entretantes o art. 12 trata da aposentadoria em virtude do agravamento da doença causadora da readaptação prevendo que, neste caso, o servidor retornará à Junta Médica que o encaminhará para aposentadoria.

Esta situação em particular, não só do agravamento da doença geradora da readaptação como também do desenvolvimento de outras patologias decorrentes da inadaptação ao novo espaço de atuação, que diz respeito à ecologia humana do professor readaptado, será abordada no momento reservado à escuta dos sujeitos participantes quanto à reintegração do readaptado ao local de trabalho.

Neste espaço de reintegração é preciso considerar que o simples encaminhamento do servidor, cuja doença tenha se agravado, para a aposentadoria soa como mero descarte. A norma legal ignora a possibilidade de inadequação do próprio processo da re-adaptação do servidor.

Finalmente o art. 16 prevê a **conclusão do processo de readaptação funcional do servidor** com a publicação do ato no Diário Oficial do Distrito Federal.

Entende-se, desta forma, que com a publicação, encerra-se oficialmente, o acompanhamento do processo de reintegração do servidor pelo PRF.

4.2.1 Dos Instrumentos de Execução

Em consonância com as normas estabelecidas pela legislação vigente o PRF definiu instrumentos destinados à execução de suas atribuições.

Dentre eles destacam-se os formulários abaixo descritos, que não foram anexados ao presente trabalho por falta de autorização formal para tanto:

- Memorando DSO/PRF - **Restrição Funcional-Capacidade Laborativa Residual** – dirigido à Gerência de Trâmite Processual – GTP, da SEDF, solicita a autuação de expediente e descreve os dados funcionais do readaptado, além do comprometimento da capacidade laborativa do servidor e o tipo de restrição, fornecendo prognóstico.
- Formulário de **Encaminhamento para Treinamento em Serviço** – dirigido à direção da escola de lotação do readaptado, apresenta o servidor, orientando o treinamento que deverá ser realizado em conformidade com as restrições previstas na Restrição Funcional, pelo período de 90 (noventa) dias, após o que deverá ser preenchido o formulário de Avaliação de Treinamento.
- Formulário de **Avaliação do Treinamento em Serviço para Reabilitação Profissional** – de responsabilidade da chefia imediata do servidor readaptado, constam, neste formulário, quesitos tais como: “Assiduidade e Pontualidade”; “Motivação e Participação”; “Relacionamento Interpessoal com a chefia e colegas no ambiente de trabalho”; “Desempenho das tarefas propostas” e “Compromisso com a instituição”, devendo todos os quesitos serem respondidos com indicação de “SIM” ou “NÃO” em cada um deles. Após preenchido é colhida a ciência do servidor e de profissional da equipe do PRF.
- Carta DSO/PRF - **Encaminhamento de Servidor Readaptado à Escola** – dirigida à direção da escola de lotação do readaptado, após a realização satisfatória do treinamento, ratifica a restrição funcional e salienta o exercício de atividades relacionadas ao perfil profissiográfico do cargo.

Relativamente ao segundo e terceiro formulários descritos - ENCAMINHAMENTO PARA TREINAMENTO EM SERVIÇO e AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO EM SERVIÇO PARA REABILITAÇÃO PROFISSIONAL é preciso considerar que os mesmos configuram-se em avanços em relação à forma de “devolução” do servidor/professor ao espaço de trabalho. São mecanismos que procuram contribuir para uma melhor re-integração ao ambiente escolar.

Denotativamente a palavra treinamento significa “tornar apto para determinada tarefa ou atividade; adestrar”, conforme apontada por Ferreira (2000). Por outro lado, o senso comum atribui a tal vocábulo um sentido pejorativo, que remete ao último significado formal apontado acima, ou seja adestrar. Isso implica comparar o

treinamento, ainda que de forma vulgar, a um exercício simplório de repetição, sem uso de reflexão crítica, que por sua vez alimenta, no imaginário coletivo, a vinculação desta imagem a quem executa a “tarefa treinada” e, portanto, ao professor readaptado em processo de re-habilitação.

É preciso considerar, ainda, que um “treinamento”, para atividades muitas vezes desconhecidas ou desconectadas, até então, do cotidiano deste professor, que se encontra numa situação compulsoriamente definida pelo adoecimento, deve levar em conta, conforme apontado por Maturana e Varela (*apud* MORAES 2004:253) que “nada acontece de fora para dentro, fica difícil aceitar os termos treinamento, transmissão e instrução para explicar o processo de construção do conhecimento”. Esta *construção* apontada pelos autores, no caso aqui considerado, representa a *re-construção*, a produção de um novo conhecimento, de um novo modo de atuar, pelo professor readaptado. Mais adiante Moraes (2004:254) adverte que “o ser humano [...] é um sujeito histórico, capaz de construir a sua própria história”. Tais fatores merecem ser levados em conta na definição do **processo** de “treinamento”.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que o Formulário de Treinamento em Serviço é encaminhado à direção da escola onde o professor readaptado irá atuar, pressupondo que esta mesma direção será responsável pelo acompanhamento do processo e posterior avaliação. Para que tal processo se efetive de forma satisfatória o cumprimento de um pré-requisito é fundamental: a informação e sensibilização das direções, como um todo, acerca do processo da readaptação e da importância da reintegração do professor ao espaço da escola. Sem que este passo se efetive dificilmente a reintegração terá sucesso.

Por sua vez, a estrutura do formulário de Avaliação do Treinamento, que apresenta uma avaliação focada em SIM ou NÃO para cada um dos quesitos estabelecidos, parece atender a um burocratismo pouco efetivo, que mereceria uma verificação de efetividade quanto ao seu objetivo.

O último formulário descrito - Encaminhamento de Servidor Readaptado à Escola - cita em seu corpo a necessidade de o servidor, após estabelecida sua capacidade laborativa “exercer as atividades relacionadas à sua especialidade respeitando suas limitações e conforme *ficha profissiográfica*”. Trata-se do “Perfil Profissiográfico”, reabilitado pelo Programa de Readaptação Funcional no momento da recondução do professor à escola, após a realização do denominado “treinamento”. Em seu bojo apresenta as ATRIBUIÇÕES TÍPICAS DO MAGISTÉRIO, quais sejam:

FICHA PROFISSIOGRÁFICA⁷

⁷ Fonte: DSO/PRF

- 1 – Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- 2 – Colaborar ativamente para proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania;
- 3 – Desenvolver a comunicação oral e escrita, como condição facilitadora da integração do aluno no seu meio ambiente;
- 4 – Desenvolver o potencial criativo de todos os alunos: criança, adolescente, jovem e adulto;
- 5 – Desenvolver o espírito cívico no educando, preparando-o para compreender e participar das comemorações cívicas no âmbito escolar;
- 6 – Preparar aulas, selecionar textos, exercícios e diversos materiais didáticos, orientar e analisar os trabalhos dos alunos, avaliando o processo de aprendizagem;
- 7 – Ministrando os dias letivos e horas-aulas estabelecidas;
- 8 – Participar de reuniões de caráter pedagógico e de acompanhamento das atividades discentes, na forma de regulamentação própria da escola;
- 9 – Colaborar com Diretores, Orientadores Educacionais e outros profissionais do estabelecimento de ensino, fornecendo informações que possam auxiliá-los em seus trabalhos com alunos, inclusive nas atividades de recuperação dos estudantes com dificuldades/problemas de aprendizagem;
- 10 – Participar da elaboração de textos escolares e da orientação de estudos dirigidos;
- 11 – Planejar, desenvolver e avaliar seu trabalho docente;
- 12 – Participar de reuniões de planejamento e avaliação de atividades escolares visando a ajustar seu trabalho ao dos demais professores e ao trabalho global do estabelecimento;
- 13 – Contribuir para o desenvolvimento físico do aluno;
- 14 – Participar da realização de trabalhos pedagógicos extra-classe;
- 15 – Colaborar para a manutenção de um clima de cooperação permanente no estabelecimento de ensino, facilitando sua integração à comunidade;
- 16 – Observar medidas de segurança contra acidentes de trabalho;
- 17 – Participar das reuniões com pais, procurando colocá-los a par da situação escolar de seus filhos, estimulando a família e colaborando na educação dos jovens e dos adultos;
- 18 – Desincumbir-se das demais tarefas indispensáveis aos fins educacionais da escola e ao processo de ensino-aprendizagem;
- 19 – Participar de outras atividades que complementem a educação do corpo discente, conforme determinação da direção do estabelecimento de ensino;
- 20 – Desenvolver outras atividades correlatas.

O entendimento, nesta análise, sobre tal rol de atividades é de que, à exceção do item 7 que trata explicitamente da atividade de regência de classe, **as demais atividades relacionadas em maior ou menor medida**, podem contar com a participação do professor readaptado, consideradas suas limitações específicas.

Entretanto, todo esse processo deve ser articulado, na instituição, de forma sistêmica para ser efetivo.

4.3 Dos Direitos e Garantias

Outro aspecto da legalidade que foi levantado no processo de pesquisa diz respeito aos direitos e garantias. A Lei Complementar nº 769, de 30 de junho de 2008, também editada no decorrer do processo da presente pesquisa, trata da reorganização e unificação do Regime Próprio de Previdência Social do Distrito Federal – RPPS/DF.

Em seu artigo 22, prevê

Seção V

Da Aposentadoria Especial do Professor

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

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

Percebe-se aqui, explicitamente assegurado, o direito à aposentadoria especial para professores readaptados. Tal procedimento, entretanto, até a publicação desta legislação, configurava-se em direito presumido, não tendo sido encontrada em norma legal anterior, de forma explícita.

A Portaria nº 255 da SEDF, datada de 12 de dezembro de 2008, disciplina a aplicação da Lei nº. 4.075, de 28 de dezembro de 2007, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Em seu Anexo Único traz conceitos básicos para o disposto na norma

TÍTULO I

DOS CONCEITOS BÁSICOS

1. Para efeitos do disposto nesta Portaria, considera-se:

I - **Professor**: o titular de cargo de provimento efetivo da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, com atribuições que abrangem as funções de magistério;

II - **Especialista de Educação**: o titular de cargo efetivo da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, com atribuições que abrangem as funções de suporte ao magistério;

III - Funções de magistério: as atividades desenvolvidas por servidor da Carreira Magistério Público do Distrito Federal em docência, direção, orientação, supervisão, coordenação educacional e suporte técnico-pedagógico;

[...]

IX – suporte técnico-pedagógico: atividades desenvolvidas pelos servidores da Carreira Magistério Público do Distrital que atuam nas

salas de leituras, bibliotecas e nas unidades da Administração Central da Secretaria de Estado de Educação e na sede das Diretorias Regionais de Ensino.

Tais conceitos são caros e oportunos para um enfoque voltado para a ecologia humana do professor readaptado, por abordarem a atuação docente de maneira mais abrangente que a usualmente utilizada, propiciando uma percepção mais integral dos profissionais da carreira.

Percebe-se a necessidade de se assegurar, por todos os meios disponíveis, que este profissional não seja desqualificado em sua posição de professor. Deve-se buscar, também, a ampliação da percepção das funções de docência, que vão muito além da regência de classe.

Entretanto, as atividades apontadas dentro do conceito de “suporte técnico-pedagógico”, mostram-se restritas diante das muitas possibilidades de atuação não apontadas e que caberiam neste conceito.

A Portaria ora em análise traz, ainda, em seu bojo, as diversas gratificações às quais os servidores da Carreira Magistérios têm direito. Especial destaque, dentro do presente estudo, para a Gratificação de Regência de Classe.

TÍTULO III
DAS GRATIFICAÇÕES
CAPÍTULO I
DA GRATIFICAÇÃO DE ATIVIDADE DE REGÊNCIA DE CLASSE
19. A Gratificação de Atividade de Regência de Classe (GARC) corresponde ao percentual de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento correspondente à etapa e ao nível do cargo de Professor de Educação Básica ou PECMP [Plano Especial de Cargos da Carreira Magistério Público do Distrito Federal] em que se encontra posicionado, de acordo com a carga horária de efetivo exercício, se 20 ou 40 horas semanais na referida atividade.
19.1. A GARC será paga aos professores que estiverem em qualquer uma das seguintes situações:
[...]
V - atuando em equipes de apoio à aprendizagem;
[...]
XIII - atuando nos Laboratórios de Informática, desde que sejam concursados em Informática ou área correlata, advindos dos componentes curriculares extintos, bem como os limitados de atividades;

A norma não oferece definição para “**equipes de apoio à aprendizagem**”, entretanto, por dedução lógica, poder-se-ia aproximar as possibilidades de atuação dos professores readaptados às possíveis atribuições das referidas equipes.

4.4 Discussão

Toda a legislação e documentação complementar dela decorrente são bastante recentes dentro da administração pública, seja em nível Federal – Lei 8.112/90 seja no âmbito do Distrito Federal onde data basicamente do ano de 2008, tendo sido precedida pela edição de normas internas no âmbito da própria Secretaria de Educação.

A questão específica da readaptação de professores aparece no bojo do texto, o que representa um avanço na inclusão do tema de forma isonômica aos demais temas tratados. É preciso, portanto, reconhecer o avanço alcançado com a presente legislação, sem excluir o maior deles, a Portaria 33/2008 da SEDF, que regula especificamente a atuação do Programa de Readaptação Funcional e que, conforme declaração dos profissionais da área, foi fruto da escuta do setor.

Entretanto as dificuldades relatadas para a obtenção de dados sistematizados, junto aos diferentes setores da SEDF, revelam que a readaptação ainda não foi percebida em sua importância dentro da burocracia institucional, de forma a permitir a consideração do fenômeno como relevante para a formulação de uma política pública que busque a mitigação dos seus efeitos sobre a educação no Distrito Federal.

É preciso lembrar, ainda, que uma norma é somente uma norma, se não promover alteração na realidade à qual se destina. A Lei deve partir de uma dada realidade e a ela retornar, tendo sido capaz de incorporá-la e promover mudanças. Ou seja, o fato de se editar uma norma legal, por si, não tem a capacidade de alterar a realidade, entretanto, as mudanças no plano legal legitimam o trabalho no sentido da mudança de concepções e práticas nas situações que contempla.

Percebe-se, portanto, a necessidade de um diálogo permanente com a realidade para que a legislação possa se antecipar às situações críticas, e não ser reativa a elas, como se deu em relação à readaptação funcional de professores que atingiu patamares muito elevados, como se verá a seguir, antes que se verificasse um posicionamento formal por parte do gestor público. Faz-se necessário estar em permanente estado de atenção e cuidado para aprimorar-se sempre.

Ainda que tenha havido melhorias, com o avanço da legislação vigente, percebe-se uma dificuldade de inserção de tais princípios no cotidiano escolar. O desafio, então, é o de transformar garantias legais em legítima mudança na cultura institucional e contribuir efetivamente no processo de re-adaptação dos professores.

5 DADOS QUANTITATIVOS – Um subsídio à compreensão

Em consonância com os objetivos e questões estabelecidas para a pesquisa, este espaço apresenta dados quantitativos levantados junto a diferentes setores da Secretaria de Educação: Direção Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro – DRE PP/C e Diretoria de Saúde Ocupacional/Programa de Readaptação Funcional – DSO/PRF, bem como por meio eletrônico, via rede mundial de computadores (Internet), com vistas a subsidiar a análise qualitativa, juntamente com os dados levantados junto aos diversos sujeitos participantes, assim como o marco legal.

A intenção originária era realizar um levantamento que permitisse a visualização do fenômeno da readaptação (quantitativo de professores readaptados) no quadro geral da SEDF e, num segundo momento, no recorte da DRE PP/C, foco da pesquisa.

Entretanto, ao me reportar à instituição, pude constatar a inexistência da sistematização de dados, seja em nível macro – Sede da SEDF – onde a informação sobre o quantitativo global de readaptados na rede sequer poderia ser estabelecida, somente podendo obtê-la, *possivelmente*, junto a cada uma das 14 Regionais de Ensino do Distrito Federal, às quais deveria remeter-me munida de documentação comprobatória de pesquisa o que, dado o excessivo tempo demandado para a tramitação de tais procedimentos, ficou inviabilizado.

Por outro, lado junto à DRE PP/C os dados foram prontamente disponibilizados, mediante apresentação de autorização de pesquisa emitida pela EAPE. O relatório fornecido pelo NRH, não continha qualquer tratamento mais detalhado, sendo constituído basicamente do rol de professores lotados naquela regional estando classificados por lotação, área de formação e atuação, dentre outros de interesse do setor.

Faz-se necessária uma importante ressalva. Quando do fornecimento do primeiro relatório pela DRE PP/C, em setembro de 2008, foi entregue uma planilha contendo exclusivamente dados relativos aos professores readaptados daquela DRE. Posteriormente, já em 2009, quando da realização da análise dos dados de pesquisa, sentiu-se a necessidade de expandir o quadro com a inclusão de dados gerais, que contemplassem não somente readaptados como também regentes e outros a fim de se proceder uma análise comparativa mais consistente.

Nova solicitação, então, foi realizada. Entretanto, os dados relativos a 2009 mostravam uma evolução previsível em relação aos de 2008, estando acrescidos em relação a estes.

Ressalte-se também que os dados fornecidos pelo Programa de Readaptação Funcional referem-se ao biênio 2007/2008, demonstrando um aumento significativo no número de readaptados neste período.

O processo de levantamento de tais dados revelou-se igualmente penoso, uma vez que não havia, no âmbito da SEDF, qualquer sistematização dos dados relativos aos readaptados. Formalizada a solicitação o requerimento tramitou durante meses por inúmeros setores sem que, no entanto, os dados fossem levantados.

Após abandonar a burocracia consegui, diretamente com os profissionais do PRF, que me fossem disponibilizados os dados recentemente compilados por aquele setor, relacionados aos anos de 2007 e 2008, assim como a parcial de 2009, até o mês de maio.

5.1 Da Carreira Magistério Público do Distrito Federal

Considerando as limitações enfrentadas no levantamento de tais dados, os quadros a seguir procuram oferecer uma visão panorâmica institucional da Carreira Magistério Público, no âmbito da SEDF para, a partir daí, detalhar a inserção da readaptação funcional no contexto da DRE/PPC.

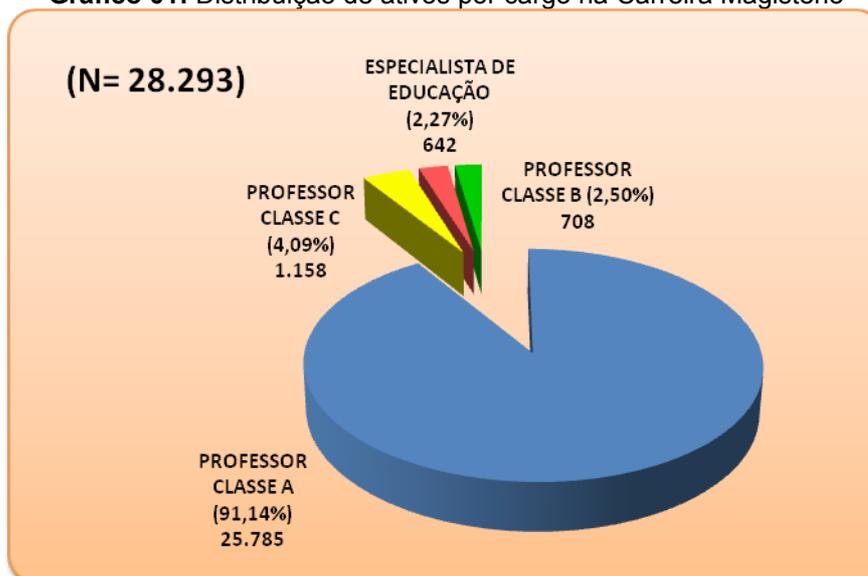
De acordo com os dados 20,6%* do total de servidores públicos do GDF pertencem à Carreira Magistério Público, o que representa uma fração bastante significativa, considerando a existência de tantas outras carreiras.

Tabela 01: Quantitativo geral do magistério público do DF/2008

CARGO	ATIVOS	APOSENTADOS	PENSION.	TOTAL
PROFESSOR CLASSE A - Curso superior com licenciatura plena	25.785	9.961	781	36.527
PROFESSOR CLASSE B - Curso superior com licenciatura curta	708	492	63	1.263
PROFESSOR CLASSE C - Sem curso superior	1.158	807	101	2.066
ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO – Desempenha funções de suporte ao magistério	642	256	18	916
TOTAL	28.293	11.516	963	40.772

Fonte (*): Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/>> Nossa Rede / Profissionais da SEDF-2008. Acesso em 01/10/2009. Relatório de Gestão 2008

Os profissionais ativos, que somam 28.293, encontram-se assim distribuídos quanto ao cargo ocupado na carreira:

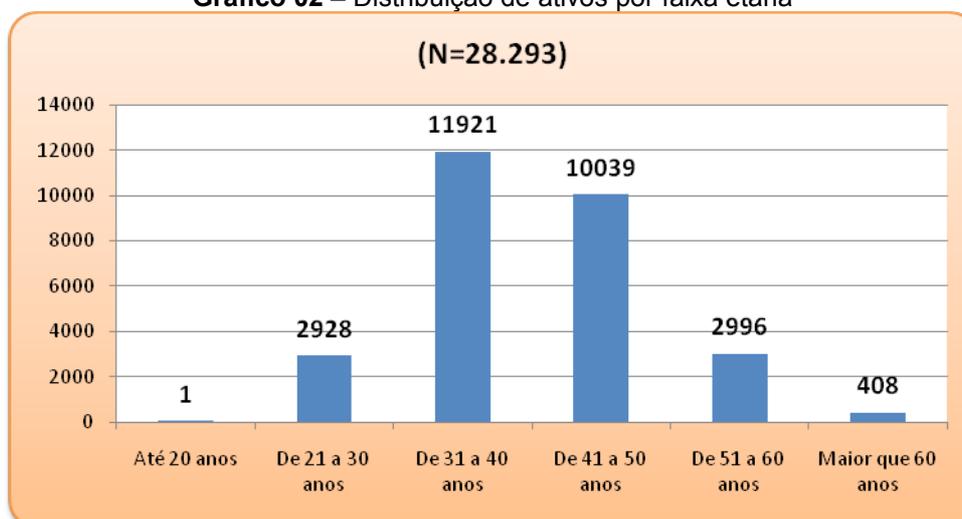
Gráfico 01: Distribuição de ativos por cargo na Carreira Magistério

Fonte: Dados tratados a partir dos disponíveis em <<http://www.se.df.gov.br/>> Nossa Rede / Profissionais da SEDF-2008. Relatório de Gestão 2008 Acesso em 01/10/2009.

Os dados demonstram claramente o alto grau de qualificação dos professores públicos do Distrito Federal.

Deve-se considerar, inclusive, que no cômputo dos professores “Classe A” estão considerados aqueles com pós-graduação, seja *latu* seja *strictu sensu*, o que eleva ainda mais o nível de qualificação para a atuação. Tal fato deve ser potencializado nos próximos anos com a aprovação do último plano de cargos da carreira (Lei 4.075/2007), que prevê ascensão funcional para portadores de títulos de especialização, mestrado e doutorado.

Quanto à distribuição dos professores ativos por faixa etária teremos:

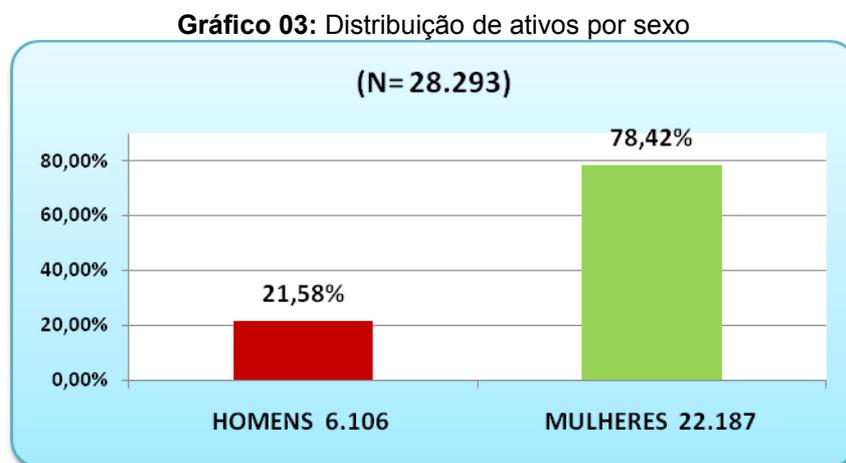
Gráfico 02 – Distribuição de ativos por faixa etária

Fonte: Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/>> Nossa Rede / Profissionais da SEDF-2008. Relatório de Gestão 2008 Acesso em 01/10/2009.

Os dados revelam uma categoria que pode ser denominada “madura” com a maioria dos ativos (21.960) com idade entre 31 e 50 anos. Revela, também, um equilíbrio entre as faixas com menor – 21 a 30 anos (2.928), e maior idade – 51 a 60 anos (2.996).

Ainda que não tenha relação direta com o tema da pesquisa, um aspecto da leitura deste gráfico chama atenção. Ao se projetar as colunas para a direita, no sentido da aposentadoria (faixa etária de 51 a maiores de 60 anos) portanto, verifica-se a ausência de quadros suficientes para a renovação da categoria o que é preocupante, merecendo atenção dos gestores públicos da educação.

Outros dados levantados em relação à Carreira Magistério Público do DF como um todo dizem respeito à relação de gênero, que será objeto de análise posterior.



Fonte: Dados tratados a partir dos disponíveis em <<http://www.se.df.gov.br/>> Nossa Rede / Profissionais da SEDF-2008. Relatório de Gestão 2008 Acesso em 01/10/2009.

Trata-se, portanto, de uma carreira eminentemente feminina. Segundo dados apresentados por Oliveira (2000), as mulheres representam a maioria absoluta da profissão docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que nos demais níveis, médio e superior, esta representatividade declina.

Ao abordar os motivos de tal predominância a autora aponta fatores históricos declarando que

[...] observa-se claramente a continuidade das concepções do passado histórico feminino, predominando a idéia de que o magistério constitui-se numa forma da mulher continuar exercendo a maternidade, através do cuidado das crianças. (OLIVEIRA 2000, p.162)

E prossegue:

As relações de gênero surgem então como uma nova perspectiva de compreensão da educação, na medida em que estas constituem

relações socialmente construídas no contexto da sociedade patriarcal, partindo de atributos sexuais. (p.163)

Neste sentido os dados apontados pelo gráfico acima tomam sentido reproduzindo, em números, a configuração histórica do papel desempenhado pelo feminino em nossa cultura.

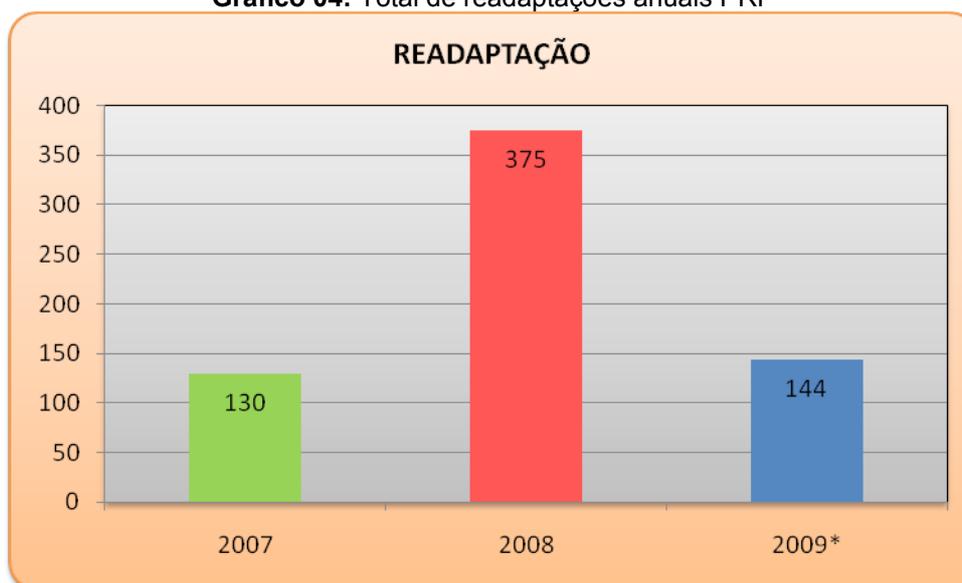
Os dados apresentados até o presente momento dão uma visão panorâmica do perfil da carreira. Certamente a ausência de dados relacionados ao quantitativo total de readaptados na rede pública de ensino será notada. Entretanto, espera-se com os dados disponibilizados atingir, ainda que parcialmente, o objetivo pretendido de situar o perfil da carreira do Magistério Público do Distrito Federal.

5.2 Da Readaptação de Professores na SEDF

O segundo momento da apresentação dos dados quantitativos relaciona-se aos oferecidos pelo Programa de Readaptação Funcional. Tais dados tratam, além dos quantitativos gerais, das principais causas do adoecimento de professores, que acabam por levá-los à readaptação e conseqüente modificação de sua condição no ambiente escolar. O período que comporta os dados levantados refere-se ao biênio 2007/2008 e contam com os quantitativos de todas as DRE's do Distrito Federal acrescidos da Sede.

O primeiro gráfico apresenta o quantitativo de readaptações anuais, sendo que o dado referente a 2009 foi considerado somente até o mês de maio, momento em que o levantamento foi realizado pelo PRF.

Gráfico 04: Total de readaptações anuais PRF



*Estatística geral até o mês de maio/2009.

Fonte: Dados tratados a partir da "Estatística PRF" fornecida por meio eletrônico (email) pela equipe do **Programa de Readaptação Funcional** em 6 de julho de 2009 às 16:39:43.

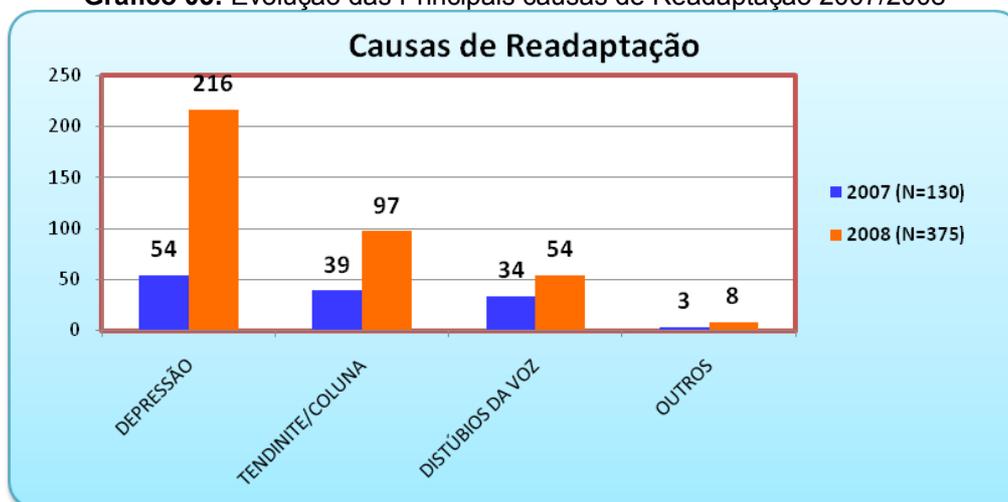
A constatação trazida por este gráfico aponta para o crescimento do número de readaptações anuais, com destaque para o ano de 2009 que, em menos da metade do período, já supera o total verificado em 2007.

Diante deste quadro, é provável que a edição de normas legais concentradas no ano de 2008, como visto, e que levam em conta o fenômeno da readaptação, estejam vinculadas ao vertiginoso aumento do número de readaptados verificado no biênio 2007/2008. Seria, se comprovada tal inferência, uma reação do Estado na busca de dar respostas a uma situação que salta aos olhos.

É neste momento, da leitura comparativa do número de readaptados, que a ausência já mencionada de dados relativos a anos anteriores faz-se sentir.

O passo seguinte diz respeito ao detalhamento das principais causas de adoecimento que levam à readaptação, referindo-se ao período 2007/2008.

Gráfico 05: Evolução das Principais causas de Readaptação 2007/2008



Fonte: Dados tratados a partir da “Estatística PRF” fornecida por meio eletrônico (email) pela equipe do **Programa de Readaptação Funcional** em 6 de julho de 2009 às 16:39:43.

O presente gráfico destaca a **depressão** como causa principal do adoecimento entre professores. Entretanto, constata-se uma desproporção no crescimento do número de casos no período considerado (400%). A análise deste instrumento traz a constatação de que a categoria está sujeita a um nível de desgaste elevado, considerados os números, e que este desgaste tem se transformado em adoecimento que, em se tornando crônico, leva à readaptação.

A perspectiva da ecologia humana, que orienta este trabalho, salienta a necessidade de uma abordagem sistêmica destes fatores, ou seja, o adoecimento não pode ser visto de forma isolada e descontextualizada. É preciso considerar o ecossistema escolar e, dentro dele, perceber que o adoecimento, em alguma medida,

representa também uma manifestação de desequilíbrio do meio ambiente escolar que, fragilizado em suas interações, contribui para a composição deste quadro.

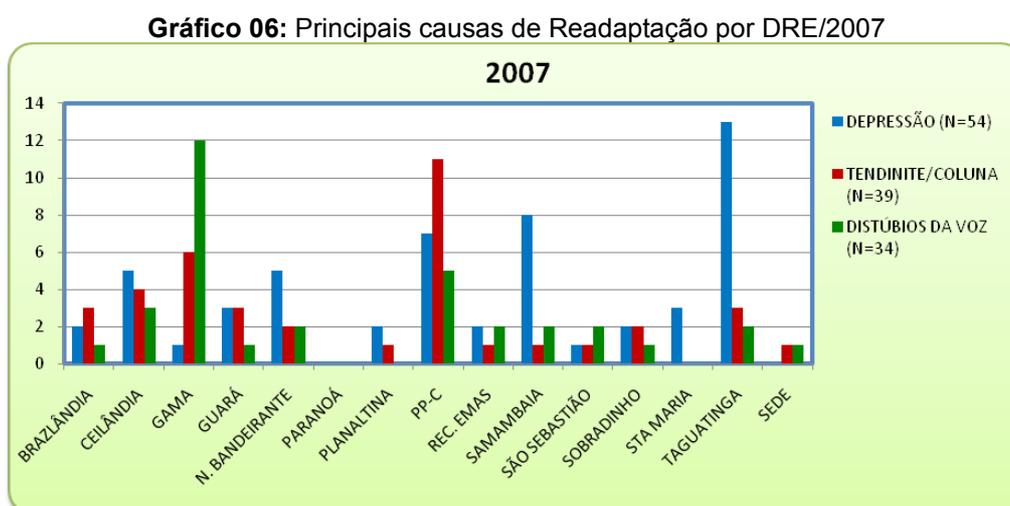
Considerando que as lesões que ocupam o segundo e terceiro lugares nas causas de adoecimento são típicas do exercício da profissão estando, provavelmente, relacionadas às condições de trabalho e à postura do profissional, a questão que fica é: porque tantos professores têm desenvolvido doenças psíquicas? Que fatores concorrem para o avanço nas proporções constatadas?

É preciso, portanto, buscar as “causas das causas” da readaptação, ou seja, o que promove este tipo determinado de adoecimento nestes níveis? Tais questões necessitariam de um outro estudo, específico e aprofundado, que trouxesse novas contribuições para a compreensão do fenômeno complexo da readaptação, considerando que “pensar o complexo é tentar compreender a dinâmica presente nas partes constitutivas do todo, descobrir como elas se relacionam. É perceber o fenômeno em suas relações e conexões”. (MORAES 2004, p.189)

Retornando à apreciação dos dados oferecidos pelo gráfico e desprezando-se a última coluna (OUTROS), os próximos gráficos tratarão do detalhamento das três principais causas de readaptação nas 14 Divisões Regionais de Ensino e Sede, separadamente para os anos de 2007 e 2008.

Neste quadro, a intenção é oferecer uma visão panorâmica do fenômeno, assim como localizar a situação da DRE PP/C, foco do aprofundamento do estudo, em relação às demais regionais da SEDF.

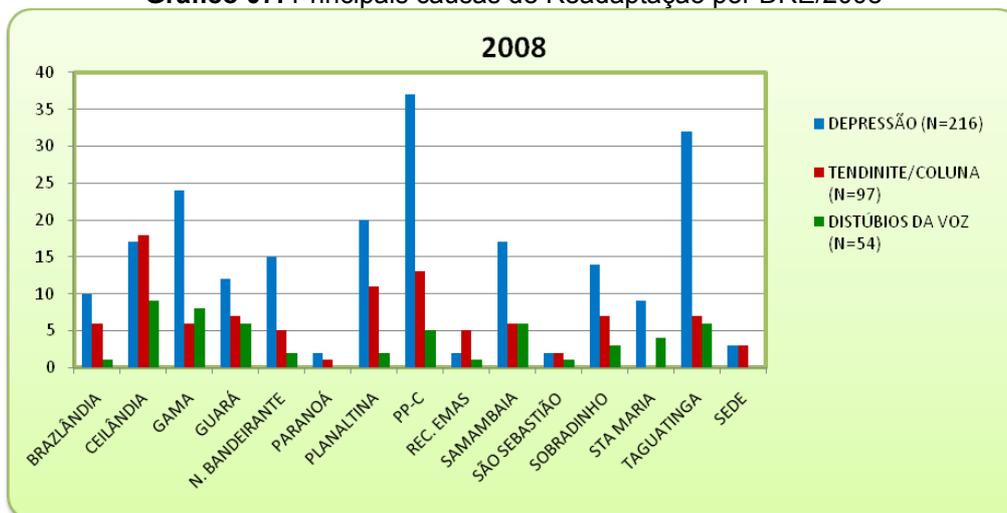
Em 2007:



Fonte: Dados tratados a partir da “Estatística PRF” fornecida por meio eletrônico (email) pela equipe do Programa de Readaptação Funcional em 6 de julho de 2009 às 16:39:43.

E em 2008:

Gráfico 07: Principais causas de Readaptação por DRE/2008



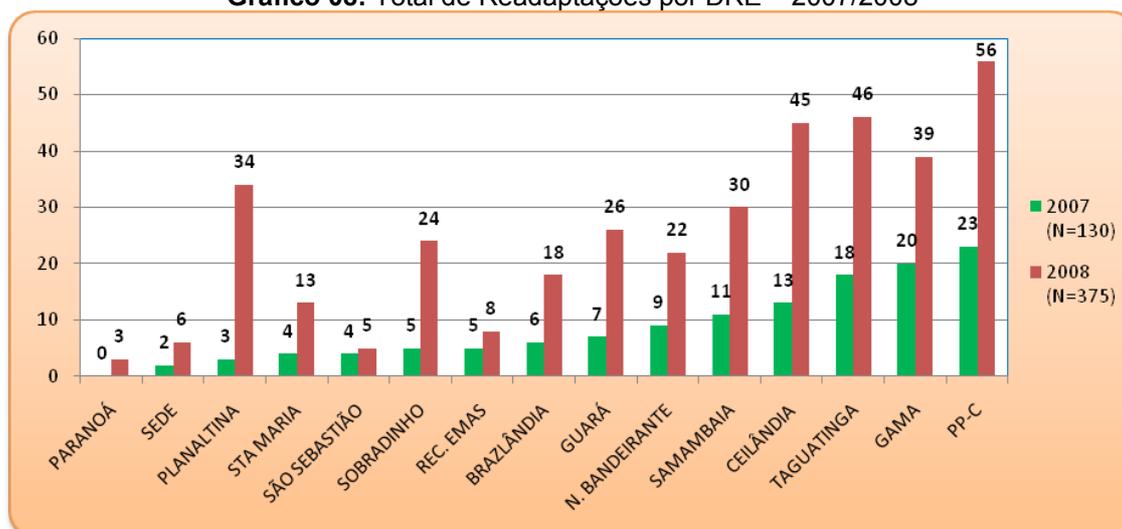
Fonte: Dados tratados a partir da "Estatística PRF" fornecida por meio eletrônico (email) pela equipe do **Programa de Readaptação Funcional** em 6 de julho de 2009 às 16:39:43.

Com esta apresentação percebem-se claramente quais as Regionais de Ensino onde se concentram o maior número de readaptados em cada período levantado, assim como chama atenção a evolução da depressão como causa das readaptações em todas as DRE's no ano de 2008.

É importante observar que os gráficos nº 06 e 07 tratam dados absolutos que, portanto, não levam em conta, em sua análise, a relação de proporção entre o quantitativo de readaptados e o total de professores lotados na Regional de Ensino, o que relativiza a leitura de tais dados. A DRE's PP/C, Taguatinga e Ceilândia, por exemplo, são regionais onde, reconhecidamente, se concentra o maior número e professores, o que diminui o impacto do número de readaptados sobre o total.

Tal constatação levanta questões que não serão analisadas no presente trabalho, mas que remetem à necessidade de continuidade na investigação do tema deste estudo: Por que determinadas regionais apresentam índices tão altos de readaptação? Quais as DRE's que mais readaptam proporcionalmente ao total de professores lotados? Que possíveis fatores estariam relacionados a este fenômeno? O que leva ser a depressão a principal causadora de readaptações na categoria, superando doenças como tendinite/coluna e distúrbios da voz que estariam mais diretamente relacionadas ao desenvolvimento das atividades docentes?

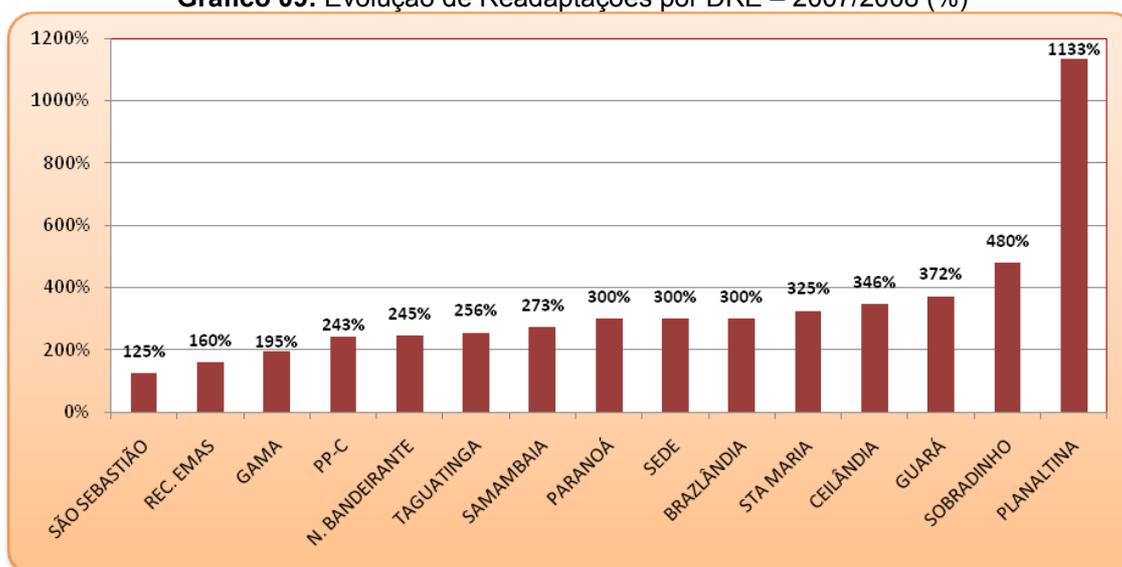
Já o quadro comparativo da evolução do número de readaptações, por Regional de Ensino, ficou assim constituído.

Gráfico 08: Total de Readaptações por DRE – 2007/2008

Fonte: Dados tratados a partir da “Estatística PRF” fornecida por meio eletrônico (email) pela equipe do Programa de Readaptação Funcional em 6 de julho de 2009 às 16:39:43.

Em valores absolutos observa-se claramente o lugar de destaque ocupado pela DRE PP/C que, juntamente com as Regionais de Ensino de Taguatinga, Ceilândia e Gama detêm os primeiros lugares em número de professores readaptados.

Entretanto, analisando a evolução percentual das readaptações, por DRE, no período 2007/2008, tem-se:

Gráfico 09: Evolução de Readaptações por DRE – 2007/2008 (%)

Fonte: Dados tratados a partir da “Estatística PRF” fornecida por meio eletrônico (email) pela equipe do Programa de Readaptação Funcional em 6 de julho de 2009 às 16:39:43.

Enquanto o Gráfico 08 aponta a DRE PP/C como a regional com maior número de readaptados, o Gráfico 09 revela que, na evolução percentual relativa ao período analisado, foram as DRE's de Planaltina, Sobradinho e Guará as que mais readaptaram em 2008, proporcionalmente aos valores verificados em 2007.

As peculiaridades relativas a cada regional oferecem pistas para a análise de sua situação. A DRE de Planaltina que se destaca das demais na evolução do número de readaptações, por exemplo, sendo uma comunidade tradicional no DF sofreu, nos últimos anos, um vertiginoso crescimento populacional em curto espaço de tempo, promovido pela política de implantação de loteamentos na região. A chegada de populações novas em uma comunidade enraizada como esta, que possui uma história anterior à do próprio Distrito Federal, provavelmente, contribuiu para a ocorrência de desequilíbrios nas mais diversas áreas.

Este quadro é, sem dúvida, merecedor de estudo específico que revele as condições específicas daquela regional, assim como das demais, consideradas suas características próprias.

No quadro geral, seja em valores absolutos ou relativos, os dados demonstram a evolução do adoecimento crônico, limitador da atuação dos profissionais da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Tal qual um vírus, aparentemente insignificante se considerado isoladamente, a readaptação de professores avança sobre a categoria, ocupando espaço e ameaçando-a.

Independentemente do fato de o presente estudo não dispor de dados relativos a anos anteriores, o que certamente proporcionaria uma análise muito mais consistente, os dados apresentados são suficientes para qualificar a regional analisada, DRE PP/C, como recorte representativo da readaptação no âmbito da SEDF.

5.3 Da Direção Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro – DRE PP/C

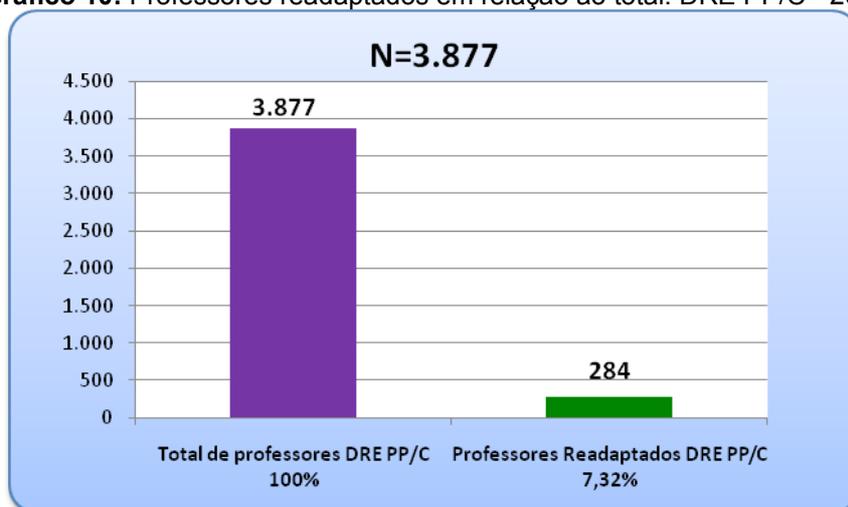
A terceira e última etapa desta apresentação dos dados quantitativos refere-se àqueles coletados junto à DRE PP/C. Os dados, relacionados a 2009, foram cedidos pelo setor de Movimentação de Professores/NRH/DRE-PP/C.

Após tratamento do relatório original, com a eliminação dos lançamentos duplicados, motivados pela carga horária de professores de 20h diurno mais 20h

noturno, o quadro geral que contava com 4.152 lançamentos foi reduzido para **3.877 professores lotados na DREPP/C**, no ano de 2009, o que representa 13,7% dos 28.293 servidores da Carreira Magistério da rede pública de ensino da SEDF.

Neste universo, recorte do presente trabalho de pesquisa, o quadro abaixo identifica o quantitativo de professores readaptados lotados na DRE PP/C.

Gráfico 10: Professores readaptados em relação ao total. DRE PP/C - 2009

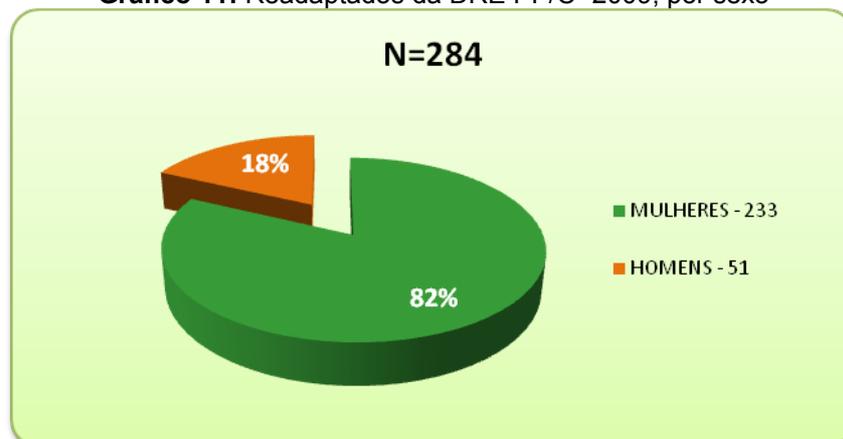


Fonte: Dados tratados a partir do Relatório "Relação de Professores" fornecido por meio eletrônico (e-mail) pelo setor de **Movimentação de Professores DREPPC** (movprof@gmail.com) em 29 de outubro de 2009 às 11:19:54.

Pode-se constatar que, em valores percentuais, e portanto relativos, os readaptados da DRE PP/C somam 7,32% do total de professores lotados. Entretanto se considerados cada um dos **284 (duzentos e oitenta e quatro) seres humanos**, que estão por traz desta cifra, a análise não terá o mesmo peso. Não se trata, então, de uma estatística. Trata-se de 284 histórias individuais de adoecimento e transformação, cada uma com suas limitações e possibilidades.

Considerando, ainda, que deste total, 79 foram readaptados somente no período de 2007/2008, conforme constatado no Gráfico 09, número que representa o maior quantitativo de readaptações no período em toda a rede pública de ensino do DF, o que coloca a Regional de Ensino pesquisada no primeiro lugar em readaptações no período abrangido pelo levantamento.

Dado de fundamental importância para a abordagem estabelecida, a relação de gênero também deixa sua marca no recorte da readaptação funcional estudado.

Gráfico 11: Readaptados da DRE PP/C -2009, por sexo

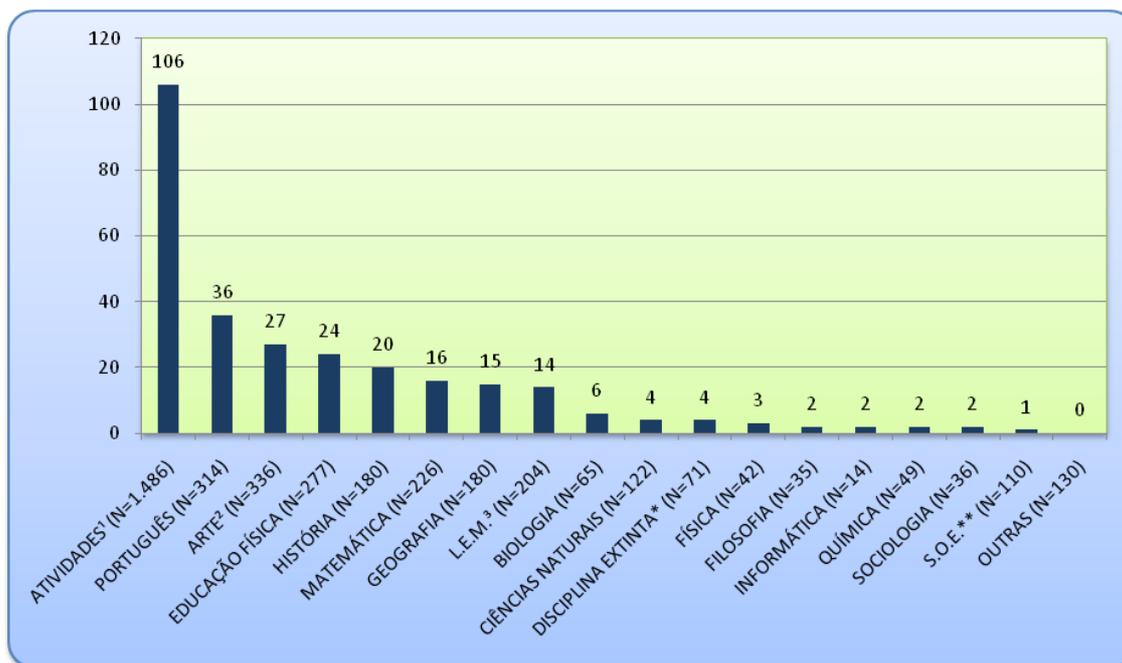
Fonte: Dados tratados a partir do Relatório "Relação de Professores" fornecido por meio eletrônico (e-mail) pelo setor de **Movimentação de Professores DREPPC** (movprof@gmail.com) em 29 de outubro de 2009 às 11:19:54.

A natureza eminentemente feminina da categoria se reproduz no fenômeno da readaptação, na DRE PP/C, conforme constatado. Entretanto, é a natureza do adoecimento entre mulheres a grande questão a ser levantada neste momento. Considerando ser a depressão a grande causadora do adoecimento que leva à readaptação e que as mulheres são as que mais padecem deste mal⁸, faz-se necessária uma investigação mais aprofundada que considere os fatores relacionados ao ambiente de trabalho e que possam favorecer tal situação. Os depoimentos levantados junto aos participantes da pesquisa trazem algumas considerações, como se verá adiante.

O detalhamento a seguir diz respeito ao número de readaptados em relação ao total de professores da DRE PP/C em cada disciplina.

Gráfico 12: Readaptados da DRE PP/C – 2009, em relação ao total de cada disciplina.

⁸ "A depressão é uma desordem psiquiátrica muito mais freqüente do que se imagina.[...] O número de casos entre mulheres é o dobro dos homens. Não se sabe se a diferença é devido a pressões sociais, diferenças psicológicas ou ambas. Fatores de risco para a depressão: história familiar de depressão; sexo feminino; idade mais avançada; episódios anteriores de depressão; parto recente; acontecimentos estressantes; dependência de droga." Disponível em: <<http://www.drauziovarella.com.br/artigos/depressao.asp>>. Acesso em 20/12/2009.



¹ - Professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

² - Compreende professores das áreas de Artes Plásticas, Cênicas e Música (só recentemente desmembradas)

³ - Compreende professores de Inglês, Francês e Espanhol

*Compreende professores de Práticas do Lar, Técnicas Contábeis e outras extintas da grade curricular

**Serviço de Orientação Educacional – exercido por Especialistas de Educação

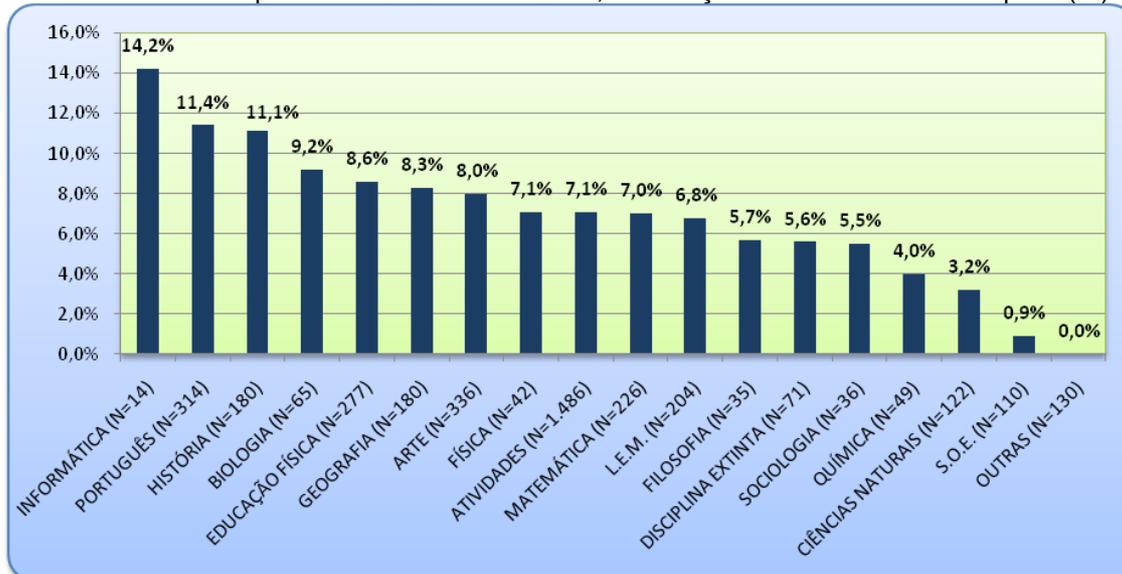
Fonte: Dados tratados a partir do Relatório “Relação de Professores” fornecido por meio eletrônico (e-mail) pelo setor de **Movimentação de Professores DREPPC** (movprof@gmail.com) em 29 de outubro de 2009 às 11:19:54.

Pelo gráfico acima é possível identificar as disciplinas que mais “perdem” profissionais das salas de aula para o fenômeno da readaptação.

Em números absolutos, destaca-se a disciplina denominada “Atividades” cujos profissionais podem ser considerados “polivalentes”, por ministrarem conteúdos relativos às diversas áreas do conhecimento para uma mesma turma durante todo o ano letivo. Assim sendo, cada professor de “Atividades” que é readaptado, representa uma turma não atendida, provocando maior impacto sobre o sistema como um todo, diferentemente dos demais profissionais docentes que, por atuarem em disciplinas específicas, acabam por ter contato com um número maior de alunos distribuídos em diferentes turmas atendidas por diversos professores.

É preciso considerar, ainda, que a saída de professores das salas de aula demanda novas contratações e, por vezes, até a descontinuidade do processo pedagógico, gerando prejuízos para os estudantes, em especial para as crianças das séries iniciais, onde o vínculo afetivo/emocional com a figura do professor é sabidamente maior.

Na relação percentual, quanto ao número total de professores readaptados de cada uma das disciplinas, teremos outra leitura para o impacto da readaptação.

Gráfico 13: Readaptados da DRE PP/C – 2009, em relação ao total de cada disciplina (%).

Fonte: Dados tratados a partir do Relatório “Relação de Professores” fornecido por meio eletrônico (e-mail) pelo setor de **Movimentação de Professores DREPPC** (movprof@gmail.com) em 29 de outubro de 2009 às 11:19:54.

A análise percentual aponta as disciplinas com maior risco potencial para a readaptação, por colocar todas as áreas de atuação em igualdade de condições para comparação. Assim, “Atividades” que em números absolutos é a que maior quantidade de readaptados possui, “cai” para o nono lugar na análise percentual, ao se considerar a quantidade de readaptados em relação ao número total de professores da disciplina.

Pode-se considerar que a relação professor/estudante, muito mais próxima e afetiva, com maior preservação não só da imagem como do respeito à figura do professor na área de “Atividades”, inclusive em função da faixa etária atendida, funcione como proteção para estes profissionais. Os riscos são maiores nas áreas específicas, particularmente no ensino médio, onde tal relação se torna mais impessoal entre outros fatores pelo quantitativo de alunos atendidos, tornando-os mais vulneráveis, conforme constatado pelos dados acima.

Nesta perspectiva o primeiro lugar ocupado no gráfico nº 13, pela “Informática”, sinaliza que a atuação nesta disciplina aumenta a probabilidade de adoecimento crônico e readaptação, provavelmente relacionada às características inerentes à área como Lesão por Esforço Repetitivo – LER. Talvez por deter números tão pequenos em relação ao total – 2 readaptados e 14 professores regentes – esta disciplina chame tão pouca atenção.

Em última análise estes dois gráficos - nº 13 e nº 14 - chamam a atenção, mais que para os primeiros lugares, para as disciplinas das áreas específicas do conhecimento que aparecem, em ambos, nas posições imediatamente subseqüentes.

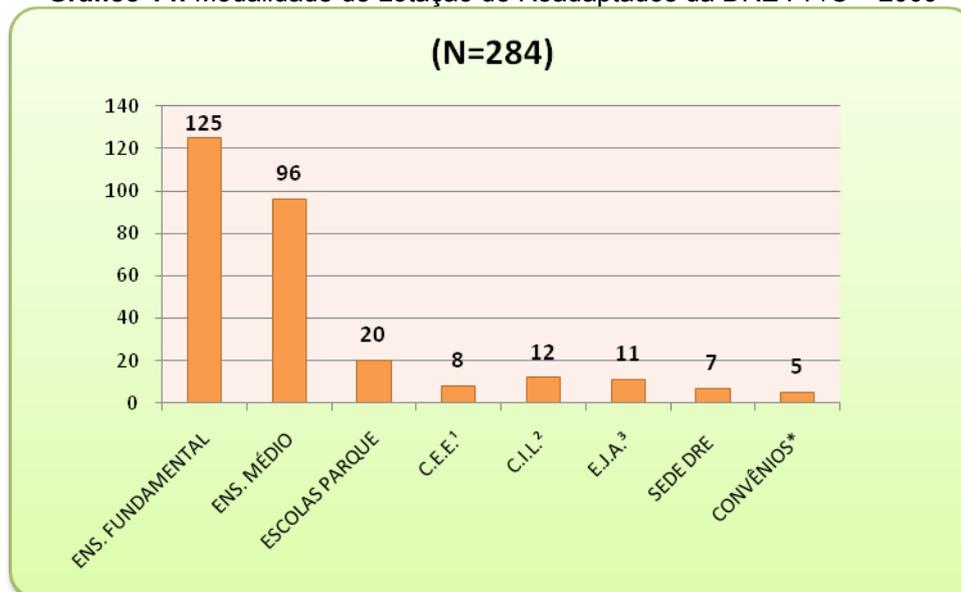
Português, Educação Física, História e Geografia são as disciplinas que, tanto em valores absolutos quanto relativos, apresentam posições próximas nos dois gráficos, sinalizando serem áreas de considerável risco para readaptação.

Observadas mais de perto estas disciplinas implicam, em seu cotidiano, numa relação dialógica entre professor e estudante. Sendo, também, consideradas pelo senso comum como disciplinas de “menor status”, porque apontadas como mais “fáceis” frente às disciplinas das áreas denominadas “exatas” como Matemática, Física e Química, onde a relação se estabelece, basicamente, através da resolução, pelo estudante, de atividades apontadas pelo professor, demandando uma interação pessoal muito menor.

Nesse sentido, Harper *et al* (2003, p.65), ao tratar a hierarquização e a domesticação vivenciadas na escola, numa abordagem crítica em relação à forma como as relações, particularmente entre professor e aluno, se estabelecem no ambiente escolar, remete-se à fragmentação do conhecimento e adverte que “a hierarquização das diversas matérias se manifesta tanto na diferença de tempo que se consagra a cada uma, como no peso que elas têm na avaliação e seleção dos alunos.” Ou seja, as diferentes disciplinas, com seus respectivos conteúdos e abordagens metodológicas, criam em torno de si uma gama de circunstâncias que poderão, ou não, alavancar fatores propícios ao desequilíbrio das relações, revelando parte da complexidade que envolve o exercício da profissão docente.

As últimas análises relativas aos dados quantitativos levantados dizem respeito aos principais espaços ocupados e formas de atuação dos readaptados após o término do processo de afastamento e conseqüente retorno à escola, já em sua nova condição.

A partir de relatório original, fornecido pela DRE PP/C, foi possível levantar as modalidades de ensino nas quais os professores passaram a atuar após a readaptação.

Gráfico 14: Modalidade de Lotação de Readaptados da DRE PP/C – 2009

¹ Centros de Ensino Especial – atendem exclusivamente alunos portadores de necessidades especiais.

² Centros Interescolares de Línguas – ensino de Língua Estrangeira Moderna – L.E.M.

³ Educação de Jovens e Adultos – exclusivo pela escola “CESAS”

*Escolas de natureza especial como Escola da Natureza, Meninos e Meninas do Parque, etc...

Fonte: Dados tratados a partir do Relatório “Relação de Professores” fornecido por meio eletrônico (e-mail) pelo setor de **Movimentação de Professores DREPPC** (movprof@gmail.com) em 29 de outubro de 2009 às 11:19:54.

O gráfico de lotação revela a atuação da maioria dos readaptados em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

No entanto, um vício trazido pelos dados originários diz respeito à lotação nas unidades do Ensino Fundamental. Devido à natureza dos dados constantes do relatório fornecido pelo DRE PP/C a classificação foi feita com base na nomenclatura da escola onde cada professor readaptado está lotado, sendo que algumas escolas com denominação de “Classe” que, a princípio comportariam turmas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental e, portanto, professores atuantes na área de “Atividades” também recebem turmas do 6º ao 9º anos, atendidas por professores das áreas específicas; não sendo possível, com isso, discriminá-los, o que seria de grande valia para a análise.

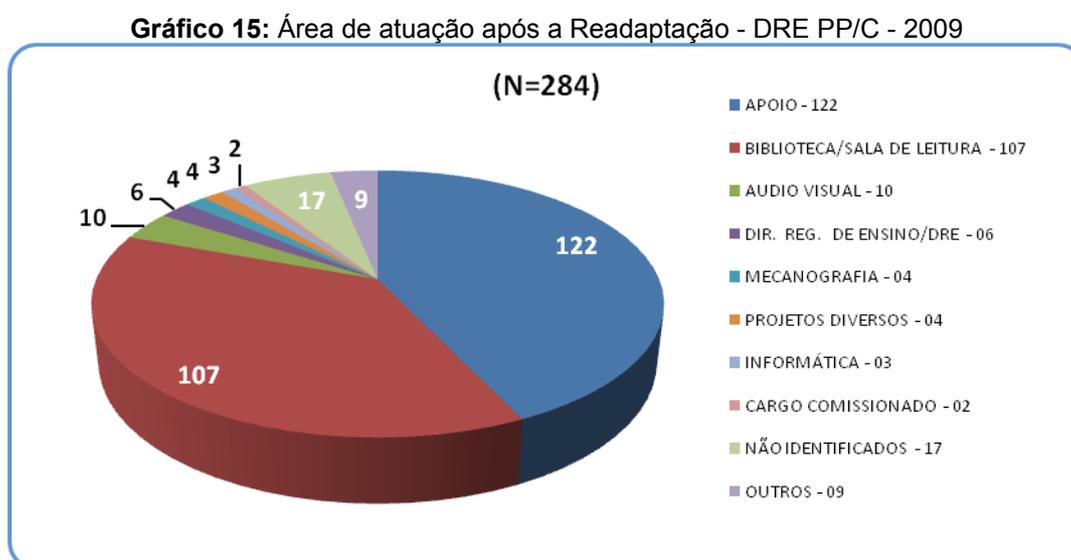
Considerando a ressalva acima e, ainda, o fato apontado pelo gráfico nº 13 de que é a área de “Atividades” a que mais readapta, em quantidade, chama atenção o número de professores readaptados lotados em unidades do Ensino Médio. Ou seja, provavelmente, muitos professores oriundos da área de “Atividades” que, até a readaptação, atuavam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental passaram, depois de readaptados, a atuar em estabelecimento de Ensino Médio. Fato que levanta questão acerca de quais atividades que estariam desenvolvendo nestes espaços, considerando o público educando atendido.

É preciso levar em conta, nesta análise, o quantitativo de escolas por modalidade na DRE PP/C. Segundo dados disponibilizados na página da SEDF⁹ existem, na rede desta regional, 79 unidades públicas de ensino compreendendo as modalidades de Centros de Educação Infantil, Jardins de Infância, Escolas Classe e Centros de Ensino Fundamental – todas computadas no gráfico nº 15 como Ensino Fundamental; e apenas 10 compreendendo as modalidades Centros Educacionais e Centros de Ensino Médio – computadas no mesmo gráfico como Ensino Médio.

Ou seja, a partir disso subentende-se que seriam 125 professores readaptados distribuídos em 79 escolas de “Ensino Fundamental” para 96 outros distribuídos em 10 de “Ensino Médio”.

Tal situação causaria maior estranheza não fosse o fato de os professores readaptados não participarem efetivamente da “modulação” de pessoal das escolas, ou seja, não entrarem no cômputo para a definição do número de profissionais que deverão ser alocados em cada estabelecimento tendo em vista as diversas atividades a serem desenvolvidas, bem como o quantitativo de alunos a serem atendidos. Fato que, por si, revela um pouco da situação de exclusão vivida por estes profissionais.

O último gráfico da análise quantitativa é, provavelmente, o mais representativo para o presente estudo. Retrata as atividades desenvolvidas pelos professores readaptados nas escolas onde passam a atuar.



Fonte: Relatório “Relação de Professores” fornecido por meio eletrônico (email) pelo setor de **Movimentação de Professores DREPPC** (movprof@gmail.com) em 29 de outubro de 2009 às 11:19:54.

O dado mais significativo apresentado pelo gráfico nº 15, refere-se à grande concentração de professores readaptados atuando em bibliotecas/salas de leitura e principalmente como “apoio”.

⁹ Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00000382.pdf>>. Acesso em 18/12/2009.

Esta última designação refere-se a professores, não somente readaptados, que por vários motivos atuam junto à direção das escolas desenvolvendo atividades de natureza geral. São demandas do cotidiano para as quais, na ausência de uma designação específica, são normalmente indicados os professores readaptados.

Um professor na condição de “apoio” pode atuar cuidando da disciplina de alunos nos corredores das escolas, registrando ocorrências eventuais, fazendo contato com pais de alunos, preparando comemorações e festejos do calendário, entre tantas outras possibilidades que desconstruem a identidade profissional deste que continua a ser *professor* mesmo que na condição de readaptado. Esta “função” será objeto de comentário posterior por parte dos sujeitos da pesquisa.

A segunda atividade com maior número de professores readaptados é a desenvolvida em bibliotecas/salas de leitura escolares.

Esta atuação, ainda que mais específica que a de apoio, é também merecedora de atenção especial, não somente pela quantidade de professores que envolve, mas principalmente, pela quase inexistência, nestes espaços, em toda a rede pública de ensino, de profissionais da área específica – bibliotecários – que possam orientar a atuação dos professores recém chegados, vindos das salas de aula e, portanto, sem a qualificação necessária para o desenvolvimento dessa função.

O consentimento institucional para a atuação de professores, sem a devida capacitação, em bibliotecas escolares aponta para uma dupla situação de desqualificação: a do profissional que atuará de maneira intuitiva em uma função para a qual não foi preparado podendo, inclusive, não deter o perfil necessário para tal atuação; e a das bibliotecas escolares que, sem atenção qualificada, são cada vez mais renegadas a depósitos de livros e lugar de destino dos alunos que “necessitam de correção”, sendo “castigados” com a leitura compulsória, sendo seus “vigias” os professores que atuam nesses espaços. Torna-se necessária indagação acerca do sentido que a leitura e a pesquisa assumem para crianças e adolescentes, em um espaço que se torna lugar de “castigo” para alunos e professores.

Não se trata de retirar os professores das bibliotecas e substituí-los por bibliotecários. As bibliotecas escolares, tanto quanto as salas de aula, são espaços pedagógicos e a atuação de professores é de fundamental importância para o processo educativo.

Entretanto é preciso considerar que o desempenho de tal função necessita de preparo e, por esse motivo, o Conselho Regional de Biblioteconomia do DF – CRB/DF, conforme informação obtida em contato com fiscal daquela entidade, tem contestado a atuação de professores em bibliotecas escolares sem que estes, minimamente, sejam

capacitados para tal. Neste sentido uma parceria entre a SEDF e o CRB/DF seria de grande valia.

Em situação mais grave que esta estão os professores readaptados que atuam nas mecanografias, salas de áudio-visual e informática que mesmo em menor quantidade, conforme apontado pelo gráfico, desempenham atividades para as quais não possuem capacitação específica, apesar de serem, eles próprios, muitas vezes altamente qualificados enquanto profissionais da educação que verdadeiramente são.

Outra área que merece atenção é a de “projetos diversos”. Ainda que não especificados, de maneira geral, tais projetos são desenvolvidos na área de formação do professor readaptado ou em áreas afins, o que aponta um caminho no sentido do aproveitamento da qualificação desse profissional de forma alternativa, através dos projetos.

Entretanto, o que se percebe no cotidiano institucional da SEDF é que tais iniciativas não têm solução de continuidade, ou seja, são atividades que diante do menor obstáculo, seja operacional ou de qualquer outra natureza, são suspensas e substituídas por atividades curriculares convencionais. É o caso, por exemplo, dos laboratórios e tantos outros projetos que, apesar da contribuição que podem oferecer ao processo pedagógico, não conseguem firmar-se como alternativa de ensino.

Em última análise o presente gráfico aponta uma concentração de professores readaptados atuando em atividades para as quais não foram qualificados, nem mesmo treinados, como pretende o próprio Programa de Readaptação. Atuam em áreas que deveriam ser atendidas por servidores de outras carreiras: na mecanografia que deveria ser atendida por servidores da Carreira Assistência à Educação; nas bibliotecas escolares que deveriam ser prioritariamente atendidas por bibliotecários e principalmente no “apoio” onde, na falta de melhor definição, acabam por atuar como verdadeiros “tapa-buracos” da escola como denunciara, mais adiante, um dos sujeitos da pesquisa.

Muito provavelmente, nestas atividades, os professores readaptados suprem o *déficit* de pessoal por falta de contratação pela SEDF, mascarando a carência de profissionais de suporte à educação e utilizando, de forma inadequada, o potencial de atuação pedagógica desses professores no vasto espaço de possibilidades da escola.

A análise das áreas de atuação dos readaptados aponta uma reduzida contribuição das atividades desenvolvidas por estes profissionais ao processo pedagógico da escola. Ao resgatar o “perfil profissiográfico” com as possibilidades de atuação, oferecido pelo PRF, verifica-se a restrição e a destinação quase única da atuação do professor readaptado a locais pré-definidos, como apoio à direção e bibliotecas escolares.

5.4 Discussão

Os dados quantitativos apresentados neste capítulo buscam retratar o cenário da readaptação de professores frente ao quadro geral da categoria, em particular do recorte estabelecido para a presente pesquisa, a DRE PP/C.

Partindo da constatação do alto nível geral de qualificação da categoria, os dados registram também a predominância feminina nos quadros funcionais da SEDF e denunciam a evolução do adoecimento, registrados nos anos de 2007 e 2008.

A depressão aparece como a principal causa da readaptação de professores no período estudado, seguida pela por males como a “tendinite/coluna” e “distúrbios da voz”, sendo que as demais causas revelaram-se insignificantes quantitativamente. É preciso não dissociar a depressão da predominância feminina na categoria gênero que é sabidamente mais vulnerável a este tipo de adoecimento. Tal fator aponta a necessidade de um olhar investigativo, mais aprofundado que o realizado no recorte deste estudo.

Na abordagem da Ecologia Humana a readaptação de professores retrata os efeitos provocados pelo desequilíbrio do ecossistema escolar. Sem desconsiderar fatores externos, não se pode eximir o ambiente de trabalho de influenciar, como parte constitutiva do todo, e por ele sendo constituído, de sua responsabilidade na configuração deste quadro.

Aprofundando a análise a Regional de Ensino estudada, DRE PP/C, mesmo não apresentando uma evolução significativa no biênio 2007/2008, ocupou o primeiro lugar em quantidade de readaptações nestes dois anos, consolidando sua validação enquanto foco de estudo.

O número de readaptados da DRE PP/C, se comparados ao total de professores lotados nesta regional, ainda que possa parecer pouco significativo em valores percentuais, na perspectiva deste estudo, representam seres humanos singulares que merecem, em sua integralidade, atenção e cuidado. Não somente pelo simples fato de se tratar de pessoas, mas também pela possibilidade institucional de continuar contribuindo com o processo no qual se encontram imersos.

Tal possibilidade de atuação, após a readaptação, é retratada na análise do último gráfico da série quantitativa, que aponta para uma contribuição ainda pouco eficaz, denunciando uma subutilização dessa “mão-de-obra” qualificada em demandas marginais ao processo pedagógico da escola o que torna, também o professor readaptado, um marginal neste processo.

Isto se dá a despeito das tantas possibilidades efetivas de contribuição desses sujeitos no processo pedagógico, inclusive as constantes do perfil profissiográfico, que deveria nortear a atuação do professor, conforme apresentado anteriormente.

Não é difícil compreender, pela própria dinâmica do processo educacional, que a SEDF tenha sua atenção voltada para os professores “regentes”, uma vez que são estes que, de forma ostensiva, atendem aos alunos da rede. Por outro lado, a falta de sistematização dos dados relacionados à readaptação revela que este problema ainda não ocupa lugar nas preocupações institucionais da Secretaria de Educação.

6 A ESCUTA DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – Categorias desvendadas.

A terceira e última parte desta apresentação de resultados configura-se como o foco principal da análise por se tratar da voz dos sujeitos, do relato das experiências vividas e da interpretação de tais vivências à luz dos seus depoimentos.

O professor readaptado e sua experiência são o foco desta escuta sensível que, mesmo antes de identificar a pessoa por seu “lugar”, a reconhece em seu ser, em sua existência complexa, que compreende liberdade e imaginação criadora (BARBIER, 2002). Os demais sujeitos participantes foram escutados na órbita dessa mesma experiência, como co-participes do processo, considerando os mesmos pressupostos.

As entrevistas, que tiveram duração em torno de 60 a 90 minutos, foram gravadas na íntegra, após o que passaram pelo processo de “redução”, onde foram destacadas as falas mais significativas para o tema de pesquisa que se constituíram nas *unidades de significado*, conforme apontadas pelos sujeitos, nas entrevistas. Tais unidades foram agrupadas e analisadas, dando origem às *categorias analíticas* concebidas, portanto, *a posteriori*. Em alguns casos, pressupostos baseados em minha própria vivência como readaptada foram confirmados após a escuta dos sujeitos participantes.

São as seguintes as categorias construídas a partir das unidades de significados das entrevistas e questionários, constituindo-se cada uma em tópico de análise:

- ✓ IDENTIDADE – A constituição de si no ambiente profissional;
- ✓ ADOECIMENTO SISTÊMICO – Relações com o meio;
- ✓ ALTERIDADE – A relação com o outro na readaptação funcional;
- ✓ ESPAÇO ESCOLAR E REINTEGRAÇÃO – O retorno ao “nicho”;
- ✓ DOCÊNCIA E GÊNERO – O feminino e a readaptação funcional;
- ✓ INSTITUIÇÃO, BUROCRACIA E READAPTAÇÃO – O Lugar do Estado;
- ✓ ESTRATÉGIAS PARA RE-ADAPTAÇÃO.

Tal configuração procurou estabelecer uma linha cronológica para a compreensão do fenômeno da readaptação: parte do sujeito readaptado, enquanto figura central, antes do adoecimento; passa pelo momento do adoecimento e sua relação com o ambiente de trabalho; segue abordando as relações estabelecidas pelos professores readaptados com os outros diferentes sujeitos, no processo de readaptação e reinserção no ambiente profissional; aborda questões específicas de

gênero e burocracia pertinentes ao processo e à profissão e termina por ancorar estratégias apontadas pelos diferentes sujeitos da pesquisa para uma efetiva re-integração do professor readaptado ao ecossistema escolar.

Cada uma das categorias estabelecidas conta, em sua análise, com subcategorias que agrupam unidades de sentido comuns, permitindo um aprofundamento mais específico. Observa-se que, naturalmente, todas as categorias possuem relação entre si, mas para efeito de análise foram organizadas em uma seqüência visando melhor clareza da abordagem.

Cabe ressaltar, ainda, que a designação dos sujeitos de pesquisa foi feita por **codinomes** escolhidos pelos próprios participantes, cada um determinando o seu.

A seguir é apresentada tabela contendo a relação “condição do sujeito/codnome utilizado” para melhor identificação das falas, que são seguidas pelos codinomes escolhidos. Os codinomes somente serão utilizados para identificação dos professores, readaptados e regentes, sendo os demais sujeitos identificados pelo cargo ocupado na estrutura da SEDF.

TABELA 02: Cargos e Codinomes dos participantes da pesquisa

CARGO	CODINOME
PROFESSORES READAPTADOS	MARIA
	CARLA
	DULCE
	MANUELA
	ANA PAULA
	RICARDO
PROFESSORES REGENTES	EROS
	LUANA
	MÁRCIA
DIREÇÃO DE ESCOLA	LUANITA
	DIRETOR
	VICE-DIRETORA
PROFISSIONAIS DE SAÚDE	SUPERVISORA PEDAGÓGICA
	(P.S.) 5 profissionais de Junta Médica e PRF entre Médico do Trabalho, Psicólogo, Assistente Social e Perito.

6.1 Identidade – A constituição de si no ambiente profissional

Cada um contém uma solidão inacreditável,
uma pluralidade extraordinária, um cosmo insondável
Edgar Morin

A identidade, como categoria analítica, foi a primeira a emergir a partir da escuta dos professores readaptados participantes da pesquisa. Trata-se, portanto, neste espaço, da consideração das vivências profissionais daqueles que, em determinado momento, passaram pelo processo da readaptação funcional, sem desconsiderar que estes continuam a ser profissionais e professores.

A noção de identidade, em qualquer dos espaços em que seja considerada, pressupõe a existência de um *sujeito* biológico e cultural, membro de uma espécie e de uma cultura.

Edgar Morin (2002) ao tratar da identidade individual refere-se ao âmago do sujeito que, de forma recursiva, supõe o *indivíduo*.

Ser sujeito supõe um indivíduo, mas a noção de indivíduo só ganha sentido ao comportar a noção de sujeito. A definição primeira do sujeito deve ser bio-lógica. Trata-se de uma lógica de auto-afirmação do indivíduo vivo, pela ocupação do centro do seu mundo, o que corresponde literalmente à noção de egocentrismo. Ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir. (p. 74-75)

Assim sendo, para tratar da identidade do professor readaptado, enquanto profissional que é, a presente abordagem parte do sujeito professor centrado em sua relação com a profissão, antes, durante e após a readaptação.

Em um primeiro momento a análise busca levantar os motivos para a escolha da profissão de professor. Procura abordar, ainda, em outra subcategoria, a percepção do cotidiano profissional pelos sujeitos participantes, assim como dos conflitos vividos no ambiente de trabalho. Tais aspectos visam abordar a relação do professor com a profissão antes da readaptação, por considerar que tal fenômeno o afastará de sua vivência profissional em sala de aula, espaço onde, para o senso comum, se concretiza o exercício da profissão.

6.1.1 A escolha da profissão

A primeira questão levantada junto aos professores readaptados participantes da pesquisa foi acerca da escolha da profissão, uma vez que a relação com o fazer pedagógico, bem como com as pessoas dos diferentes segmentos da escola, numa profissão essencialmente relacional como a de professor, se inicia com a definição do nicho profissional.

Para Dubar (1997, p.114) “não se trata somente de uma situação de ‘escolha do ofício’, ou de obtenção de diplomas, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das duas capacidades, a realização dos seus desejos”.

A indagação sobre a decisão pela profissão de professor faz parte da construção que busca identificar possíveis relações entre fatores subjacentes à constituição do sujeito-professor e o adoecimento crônico que leva à saída da sala de aula pela readaptação, bem como ao processo de reinserção no espaço escolar do professores, já na condição de readaptado.

Os depoimentos colhidos apontam, de um lado, para fatores de natureza subjetiva, revelando a existência de uma ligação prazerosa com aspectos relacionados à profissão (espaço escolar, livros, família...) desde a infância, motivando a opção de forma clara e deliberada:

Eu adorava! Fui para o Jardim de Infância por opção [...]. Eu acho que professor decide ser professor desde pequeno, não é? Eu acho que sempre tive vontade de ser professora. (MARIA)

Eu costumo dizer que sou professora desde criança. Minha fascinação pela escola, pelas letras, vem de pequena (...) eu cresci num meio que tinha muita história, muito livro, muita preocupação com a educação. (...) Eu sempre gostei muito de ser professora. (LEITORA)

São também apontados fatores que remetem a uma ausência de identificação com a profissão, gerando a intenção de permanecer por pouco tempo na carreira;

Me tornei professor por acaso [...]. Comecei a fazer artesanato aos 16 anos. [...] Eu não me via como educador, tampouco me via por vinte e poucos anos na Fundação [...]. Tinha uma relação boa com todo mundo, mas descomprometido em relação à visão que eu fui ter mais tarde do que era a Fundação Educacional, do que era o ensino. (RICARDO)

Passa, ainda, pela *construção* de uma relação de prazer a partir do exercício da profissão e da convivência no espaço da escola:

Só que com o passar do tempo virou uma paixão. Quando eu passei a trabalhar só com o Ensino Médio... marcou a escolha da profissão. Porque até então era só um emprego... com Ensino Médio eu me realizei totalmente. Eu trabalhava diretamente com um grupo de adolescentes, essa coisa de fazer você despertar para as suas capacidades de criação, de produção, de independência, foi um marco. (MANUELA)

[...] eu queria sair de lá da minha cidade [...]. Eu resolvi vir para *Brasília*. E aqui **comecei a dar aula e fui gostando**, sabe. (ANA PAULA)

Por outro lado, para o presente estudo, foram também levantados fatores denominados *objetivos* e que apontam a opção pela profissão como tendo sido motivada por aspectos relacionados à estabilidade, salário e facilidade de ingresso na carreira, assim como a interessante perspectiva do magistério com a única oferta local de qualificação “naturalmente” vinculada ao universo feminino:

A partir do momento que eu tentei vestibular para Processamento de Dados e não consegui passar eu resolvi tentar para Matemática, então na realidade foi num momento de decepção, por não ter conseguido Processamento de Dados. Eu pensei “Eu posso tentar ser professora porque todo mundo gosta quando eu falo, eu ensino e ajudo as pessoas”. (CARLA)

Eu não escolhi ser professora. Fiz vestibular para Artes e caí na licenciatura, depois eu comecei a fazer concursos públicos... **eu estava louca atrás de emprego** [...] (MANUELA)

[...] **quem estava pagando bem era a Fundação [Educativa]**. Era praxe terminar Matemática e fazer [concurso] para a Fundação. (DULCE)

Olha, **na verdade eu acho que não tive muitas opções**. Eu morava numa cidade pequena e lá só tinha magistério, **o único curso que tinha pra mulher**, porque os rapazes saíam, iam fazer fora, e a gente não tinha. Aí fiz magistério. (ANA PAULA)

Este último relato, que remete à relação da escolha da profissão como estritamente relacionada ao universo feminino, revelando um aspecto considerado fundamental na análise baseada em uma ecologia do ser. A questão de gênero no exercício da profissão docente merecerá uma reflexão mais aprofundada, adiante.

Juntos, os fatores subjetivos e objetivos apresentados representam a diversidade e, ao mesmo tempo, a complementaridade que configuram a tomada de decisão pela profissão.

Barbosa (2007), ao abordar o engajamento de professores na profissão, ressalta:

A decisão pela profissão de professor traz em si a história de vida do indivíduo, o processo da constituição de sua identidade – individual e social, a partir de suas relações sociais e sentimentos de identificação vividos ao longo de sua vida. (p.90)

A autora ressalta que a tomada de decisão em relação a qual profissão seguir, por si, não define a escolha da profissão. Este é um processo cotidiano e passível de alterações, conforme destacado pelos sujeitos da pesquisa Ricardo e Manuela, em afirmação registrada acima sobre o despertar da consciência e da paixão pela profissão, promovidos pelo cotidiano escolar.

Os diferentes motivos apontados pelos professores readaptados escutados, para a escolha da profissão, remetem a uma identidade profissional construída a partir de fatores de natureza diversa. Parte, basicamente, do confronto entre suas aspirações pessoais, sejam de ordem ideal ou pragmática, para encontrar seu lugar no mundo das realizações.

Implica, ainda, reconhecer que o mito da “vocação” tão aclamado na profissão, que chega a ser comparada ao sacerdócio, se relativiza diante de tais manifestações.

É no dia-a-dia que se configura a identidade profissional do sujeito.

Em outro momento de seu estudo Barbosa (2007) ressalta que não se pode falar em *uma*, mas em várias identidades colocadas para cada contexto. A identidade estará sempre em processo de constituição.

E acrescenta

E assim também é, certamente, com os professores, (...) que têm os seus conceitos a partir de sua leitura do contexto e têm a dinâmica de, a todo momento, revê-los, alterá-los, mantê-los em função de sua vivência, de sua relação com a profissão, com os demais profissionais, com os seus alunos, com a comunidade, com a sociedade. A identidade profissional do professor releva diversas interações na sua esfera de trabalho: chefias, colegas professores, alunos, pais, Estado. (p. 22)

6.1.2 O cotidiano – prazer e conflitos na profissão

Dentro da análise relacionada à identidade profissional do professor readaptado emergiram ainda questões relativas ao cotidiano profissional, ou seja, como os diferentes sujeitos, no exercício da profissão no período anterior à readaptação, percebiam seus afazeres e como se sentiam em tais situações.

*A escola pública para mim era um espaço democrático. Um espaço que eu teria autonomia [...] E eu sonhava com uma estrutura de escola que desse liberdade ao aluno, ao professor, que a gente pudesse decidir juntos o que fazer. [...] E eu achava que na escola pública eu teria condição de fazer isso e tive, durante muitos anos. Na época que eu trabalhava no Gama eu **cansei de ir aos finais de semana para fazer projetos com os alunos de ônibus, para poder***

desenvolver o que durante a semana a gente não dava conta.
(LEITORA)

Esse período foi [...] o de maior realização, que eu realmente vivi aquilo que eu imaginava que era a escola pública. Autonomia em sala de aula, projetos, interação com a equipe de professores, interação com os alunos, a prática na escola era diferenciada, o clima era muito bom. (LEITORA)

[...] eu sou muito exigente. Exijo muito de mim, exijo muito das pessoas e exijo muito dos meus alunos. Tudo tinha que ser perfeito, os meus planejamentos, as minhas aulas, os meus alunos. Eu trabalhava muito. Uma época eu só trabalhava, não fazia mais nada. (LEITORA)

Eu participei do Concurso de Remoção e vim para o Plano Piloto. Em uma [escola] diminuiu uma turma e eu peguei a parte da coordenação. 20 horas como coordenadora e na outra na sala de aula. 5ª [séries] A, B e C, que são meus anjinhos até hoje. Turmas maravilhosas. Foi um período muito feliz. (CARLA)

Aí eu fui trabalhar com estimulação precoce e assim, eu amava o trabalho. Trabalhei vinte e poucos anos. [...] (ANA PAULA)

Observam-se, neste momento, relatos de vivências de prazer relacionadas ao exercício da profissão. De modo geral os professores escutados referiram-se, em algum momento, de forma positiva, ao cotidiano do trabalho. Mesmo aqueles cuja decisão pela profissão deu-se de forma aleatória apontaram para a construção de uma identificação com o trabalho na escola.

Desta forma o trabalho, definido por Dejours como categoria psicológica que, “além de atender a necessidades básicas de segurança, é um dos caminhos para o prazer porque cria identidade social e pessoal, uma vez que o ser não é dissociado do fazer” (apud SOUSA 2002, p.28), proporciona condições de concretização, em seu fazer, de aspectos prazerosos presentes na subjetividade do indivíduo, no caso o trabalhador-professor.

Sousa (2002, p.30) ressalta, ainda, que “o prazer no trabalho é fonte de equilíbrio e o próprio trabalho é um dos caminhos para o prazer, posto que cria identidade social e pessoal.”

Na seqüência são apresentadas falas das professoras Manuela e Leitora que remontam ao período do exercício da profissão em sala de aula, agora se referindo a situações de conflito.

Em muitos momentos foi muito complicado lidar com essa parte dos “superiores”. Eu acho que o sistema... vem muito quebrado, muito cheio de imposições para a gente. Um número de alunos excessivo, um número de turmas excessivo [...]. (MANUELA)

Nessa época eu comecei a sentir que o magistério não era o sonho, a alegria, o idealismo que eu acreditava que era [...] os

meus alunos tinham muitos problemas. Eu achava que eles precisavam mais de alguém que cuidasse deles do que uma professora. Aí eu fazia as duas coisas. (LEITORA)

*Na escola da Asa Sul [...] eu era muito cobrada. O coordenador preparava as aulas para mim “você tem que fazer assim, assim”... **pela primeira vez eu senti que eu não tinha autonomia.** (LEITORA)*

***Não havia confronto direto, era um confronto diário, mais sutil, que não era propriamente com a direção, era com a escola: direção, colegas, com o sistema. [...] uma coisa muito desestimulante e é óbvio que isso mexeu comigo e aí minou minha saúde...** (RICARDO)*

Observa-se claramente que as situações de conflito descritas se estabelecem, prioritariamente, com a instituição. Os relatos referem-se, ainda que nas considerações interpessoais, à organização do trabalho concebida institucionalmente.

As falas aqui apresentadas, de vivências de prazer e conflito por parte de professores readaptados quando de sua atuação em sala de aula, configuram a relação estabelecida por estes profissionais com a profissão até o momento do adoecimento e readaptação. Momento este de impacto sobre sua identidade, não só profissional como pessoal.

6.2 Adoecimento Sistêmico – Relações com o meio

Esta categoria analítica trata do adoecimento considerando suas possíveis relações com o ambiente de trabalho. Considera, primordialmente, que a docência é uma profissão relacional e que, portanto, “é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF e LESSARD, *apud* PASCHOALINO, 2009, p.43). Considera, ainda, que tal relação não se limita ao espaço intramuros da escola, expande-se para além deles na figura da própria Secretaria de Educação enquanto instituição-mãe, além das questões de ordem pessoal e subjetiva. Daí seu caráter sistêmico e, portanto, complexo.

Na presente categoria a análise leva em consideração os fatores de risco aos quais o profissional docente está exposto:

Chambel (2005), professora da Universidade de Lisboa, afirmou que desde a década de 1930 já se considerava que a profissão docente favorecia o desencadeamento de síndromes nervosas, devido ao elevado estresse decorrente do trabalho excessivo. O trabalho docente tem características peculiares que levam à somatização e intensificam o desgaste do professor. Entre as características de seu

trabalho o professor convive com a ambivalência de ser demandada de sua atividade uma grande responsabilidade que convive com uma intensa desvalorização de sua atuação perante a sociedade atual. (apud PASCHOALINO 2009, p. 49-50)

A análise levanta, junto aos readaptados escutados nesta pesquisa, os fatores relacionados ao espaço escolar que, em sua percepção, possam ter interferido e/ou influenciado no processo de adoecimento.

Num segundo momento, a análise resgata, junto aos profissionais da saúde, tanto da Diretoria de Saúde Ocupacional/DSO, quanto do Programa de Readaptação Funcional/PRF, o perfil do adoecimento de professores que leva à readaptação e os possíveis fatores determinantes de tal perfil.

6.2.1 Relação adoecimento/condições de trabalho

[...] é muito subjetivo. A minha trajetória na Fundação Educacional é a minha trajetória de vida, tudo faz parte. [...] Agora é óbvio que alguns fatores dessa trajetória profissional me levaram aonde eu cheguei, de culminar no ponto de eu ter que me readaptar. (RICARDO)

Eu acho que foram os remédios para emagrecer, aquela ansiedade para ter filho e nada [voz embargada], e os problemas... da mudança do sistema de ensino, da vida assim, cobrança muito grande... da sociedade, da família, da escola, tudo.” (DULCE)

Os meninos gostavam muito das minhas aulas e eu tinha uma interação muito boa com o grupo de professores e eu passava a exigir mais de mim [...] se essa semana foi boa, semana que vem tem que ser melhor. [...] Então eu comecei a sentir fisicamente os efeitos desse cansaço. [...] nessa época eu desenvolvi uma psoríase que tomou conta do corpo inteiro. Porque tinha que dar conta de tudo. Tinha que dar cota da casa, tinha que dar conta da escola, eu tinha que ser, eu tinha que fazer [...]. (LEITORA)

Estas falas apontam para uma questão central da presente abordagem: a percepção sistêmica do adoecimento. Não se pode desconsiderar que o espaço de atuação profissional está inserido no contexto integral da vida do sujeito de forma inarredável, existindo, assim, uma convergência de fatores pessoais, familiares e do trabalho, gerando grande carga de ansiedade e cobrança sobre o professor.

Paschoalino (2009) adverte que a atividade profissional do professor, para além do efeito pessoal que provoca, está inserida na história da própria profissão, revelando a densa trama do trabalho docente. Neste sentido, a autora afirma que as

estratégias desenvolvidas pelos professores, diante do atual quadro de condições para o trabalho docente, interferem na relação trabalho–saúde.

O espaço aqui considerado, para efeito de análise e aprofundamento, é o profissional-institucional e os possíveis fatores promotores de fragilização, adoecimento e readaptação, a ele relacionados, ainda que consideradas suas interseções com outros espaços da vida do sujeito, conforme apontado abaixo.

*Eu sou diabético já desde os 18 [anos] [...] Devido ao artesanato eu sempre tive muito trabalho manual, [...]. Quando eu entrei para a Fundação Educacional, continuou a mesma coisa, sempre trabalhando com a mão [...]. Esse **acúmulo de trabalho repetitivo ao longo dos anos. Em 2004 comecei a ter dores que se agravaram, dores nas mãos.** (RICARDO)*

A questão central abordada neste momento é: que relações podem ser estabelecidas entre as condições de trabalho do professor, objetiva e/ou subjetivamente, e o adoecimento e conseqüente readaptação?

De modo geral, no espaço institucional, atribui-se responsabilidade pelo processo de adoecimento do professor às condições do sistema educacional, tanto em nível macro quanto micro, geradoras de um acúmulo de fatores de fragilização pessoal.

Condições geradoras de adoecimento em nível MACRO.

As condições apontadas em nível macro referem-se, primordialmente, à estrutura institucional da SEDF e à forma de organização do trabalho como os principais fatores de fragilização do sujeito no ambiente de trabalho.

Barros (2001 *apud* Gerlin 2006) afirma que a saúde dos trabalhadores na educação sofre os efeitos das políticas educacionais na medida em que as atividades desenvolvidas nas escolas são cada vez mais intensificadas; as discussões coletivas, cada vez mais, esvaziadas; e a autonomia fragilizada pela desvalorização dos profissionais.

*Eu sempre falei que a Secretaria é fantástica, o melhor lugar para trabalhar. Se tirasse esse conceito que o pessoal “de cima” tem de **não respeitar o processo educacional e ficar muito mais preocupado com número.** Eles não pensam se você está feliz no seu trabalho. E se você começa a ficar infeliz você é uma pessoa que está começando a adoecer. **Que eu acho que a infelicidade é um sintoma.** Muitas vezes causava revolta porque iniciava o ano e você não sabia o que ia ser da sua vida. Sempre havia um jogo, uma manipulação por trás. Eles faziam o que queriam. De repente toda*

uma construção ia por água a baixo. Então esse momento para mim foi o mais grave. (MANUELA)

[...] os governantes acham que o negócio é só passar, passar [aprovar o aluno], sem ter qualidade e apóia os pais. Então como é que vai dar razão para o professor? ... O aluno via a minha cara o dia inteiro e no final ele me 'gozava'. "Ah, passei professora! E com zero!" Isso aí me desmotivou muito. (DULCE)

As políticas educacionais de aprovação em massa, adotadas nos últimos anos em nosso país, deixam sua marca na forma de pressão sobre o professor, com reflexos inclusive na relação professor/aluno que se manifesta, conforme apontado por Dulce, em manifestações de desrespeito.

E aí você fala de formar um ser humano integral. Como é que você forma..., você tem 45 numa sala e você tem 10 salas. "Vou formar 450?" (P.S.)

Nas atuais condições que envolvem a atuação docente, até mesmo os profissionais de saúde reconhecem a impossibilidade de se assegurar uma efetividade do trabalho, o que gera sentimentos de frustração e culpa.

Paschoalino (2009) resgata o momento histórico da modernidade apontando as fábricas como modelo de funcionamento das escolas e o modo de produção capitalista como fonte de onde emanam as normas de relacionamento. Neste contexto, a autora define o professor como mero transmissor de conteúdos, estando alienado, portanto, de sua possibilidade de atuação autônoma e criativa.

"O papel do professor passa a ser limitado diante de uma hierarquização do sistema escolar que apaga o trabalho criativo e relacional com o aluno [...]. O processo fica, assim, submetido aos resultados" (PASCHOALINO 2009, p.34)

Os relatos prosseguem apontando a valorização dos "números" e a centralização no planejamento que desconsidera a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

*Mas eu poderia dizer que o que mais me desequilibrou foi essa questão dos números lá 'de cima' [da hierarquia da SEDF]. **Pouco importa se você está desenvolvendo um excelente trabalho. O que importa é cobrir as áreas que tem a carência.** Se o educacional está 'bombando', está levando para outras escolas modelo de prova, se está dando palestras em outras escolas por causa de um projeto que está dando certo, isso não interessa. "Você vai ocupar um lugar que é o que nos interessa". E a qualidade sempre ficou para trás. Além do cansaço de ter trabalhado muito, [esse] foi um dos pontos que me feriu bastante. (MANUELA)*

Primeiro uma relação de decepção, que a partir do momento que eu comecei a me ver como educador, como profissional dessa área e

tentando fazer aquilo que eu poderia e esbarrando nisso tudo que a gente esbarra: na política educacional, nessas coisas todas do funcionalismo público, de normas e regras mediócras, de procedimentos vis, coisas ruins, a falta de uma ideologia mais livre [...]. Essas decepções vão te tirando forças [...]. (RICARDO)

As falas transcritas acima apontam tanto para a desqualificação do trabalho desenvolvido pelo professor, por parte da instituição, quanto para a desqualificação da própria condição do profissional enquanto sujeito.

Tal situação remonta ao conceito de “carga psíquica” do trabalho, apontado por Dejours, com base em estudos freudianos. Para o autor diferentemente da “carga física”, onde o risco reside na sobrecarga, o que também pode ser o caso na presente análise, na “carga psíquica” o risco é exatamente “o subemprego de aptidões [...], que ocasiona uma **retenção de energia pulsional, o que constitui precisamente a carga psíquica de trabalho.**” (2007, p.24, grifo meu) Este tema será tratado mais aprofundadamente adiante, quando da abordagem do perfil do adoecimento pelos profissionais de saúde.

As próximas falas apontam, exatamente, para a forma de organização do trabalho como fator promotor de fragilização do sujeito no ambiente profissional.

*Passava seis meses numa boa, passava um ano... aí o **negócio piorou quando a jornada de 20 horas mais 20 horas passou para 40, jornada ampliada.** Eu trabalhava [em sala de aula] segunda, coordenava terça, quarta trabalhava, quinta eu folgava e sexta-feira [trabalhava]. Então dia sim, dia não, os meninos iam lá me “encher o saco”, mas agora com a jornada ampliada, os meninos todos os dias estavam me “enchendo o saco”... você não tem sossego... **Chega certo tempo que... eu tive assim uma dor horrível nas costas e tinha “relâmpagos” assim já na cabeça.** Voltava, parecendo um negócio dos “raios”. (DULCE)*

*[...]. **Fui dar aula num Centro de Ensino Fundamental, eu tinha 400 alunos. [...] jornada ampliada, um trabalho estressante,** mas não só para mim, é estressante para toda a categoria [...]. Mas o stress, junto com a diabetes, [...] esse problema nos nervos [das mãos] se agravou e eu [...] não estava de atestado médico, eu estava dando aula e podia fazendo fisioterapia, e foi me estressando não ter a possibilidade de me afastar para cuidar. (RICARDO)*

*[...] **Quando passou para jornada ampliada eu acredito que houve uma melhora.** [...] Porque eu cheguei a dar dez aulas seguidas, [cinco] de manhã e [cinco] de tarde, ou às vezes mais quando eu pegava o noturno junto... de dar quinze [aulas por dia] ... e isso gerava um cansaço muito grande. (MANUELA)*

Existem, entretanto, posicionamentos distintos, como se pode observar, em relação à questão da jornada de trabalho denominada “jornada ampliada”.

Esta alteração na jornada de trabalho, ocorrida no início dos anos 2000, provocou mudanças na distribuição da carga horária semanal dos professores durante o período de trabalho.

Tabela 03: Alteração na organização da jornada de trabalho dos professores da Carreira Magistério

ATUAÇÃO	JORNADA “QUEBRADA” (40 horas semanais)	JORNADA “AMPLIADA” (40 horas semanais)
PROFESSORES DE “ATIVIDADES” (Séries iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª)	8 horas diárias em sala de aula - 4 vezes por semana (2 turmas distintas) e 8 horas de Coordenação Pedagógica – 1 vez por semana (sendo uma “Coordenação liberada”** por mês)	5 horas diárias em sala de aula – 5 vezes por semana (1 única turma) e 3 horas diárias de coordenação pedagógica – 5 vezes por semana (sendo uma “Coordenação liberada”* por semana)
PROFESSORES DAS ÁREAS ESPECÍFICAS DO CONHECIMENTO (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio)	8 horas diárias em sala de aula – 3 vezes por semana (número de turmas variável de acordo com a disciplina) e 8 horas de Coordenação Pedagógica – 2 vezes por semana (sendo uma “Coordenação liberada”** por semana)	5 horas diárias em sala de aula – 5 vezes por semana (número de turmas variável de acordo com a disciplina) e 3 horas de Coordenação Pedagógica – 5 vezes por semana (sendo duas “Coordenações liberadas”* por semana)

*A “Coordenação liberada” ocorre em função do reconhecimento das horas de trabalho profissional desenvolvidas na residência do professor. Ainda que não esteja prevista na regulamentação é concedida informalmente, sendo considerada uma prática legitimada na rede de ensino do GDF.

A Tabela nº 03 procura esclarecer as alterações sofridas pela forma de organização da carga horária de trabalho dos professores nos diferentes níveis de ensino, esclarecendo que não houve alteração na jornada de trabalho em si (carga horária), mas na distribuição das horas trabalhadas durante a semana. Destaca as diferenças em tal distribuição, seja na jornada “quebrada”, seja na “ampliada”, entre as jornadas de trabalho dos professores de Atividades, dos denominados de Áreas Específicas.

Observa-se que, para os professores da área de “Atividades”, houve um ganho com a implantação da “jornada ampliada” uma vez que diminuem a carga de trabalho diário em sala de aula, assim como o número de turmas atendidas, ainda que possam haver posicionamentos contrários.

Já para os professores de áreas específicas, ainda que a “jornada ampliada” tenha trazido a redução da carga de trabalho diária em sala de aula, o número de dias da semana em contato direto com as várias turmas atendidas aumenta de três para cinco. Tal fato pode ser interpretado como uma sobrecarga, se considerado o elevado número de alunos atendidos, apesar de ser apontada – a “jornada ampliada” – como um avanço em termos pedagógicos, com maior efetividade do tempo destinado à coordenação. Ressalta-se que a eliminação das chamadas “janelas” (horários vagos)

na grade horária do professor, ainda que pareça indicar ganhos, numa lógica matemática linear, elimina momentos significativos de “respiração”, que permitiam ao professor revigorar-se, para dar continuidade às suas atividades diárias.

Retomando a diferença de posicionamentos dos professores readaptados da pesquisa em relação aos efeitos provocados pela “ampliação” da jornada de trabalho, é preciso destacar que a professora Manuela, diferentemente dos dois outros que se posicionaram de forma negativa em relação ao tema, atuava simultaneamente nas redes pública e privada de ensino, revelando uma sobrecarga de trabalho e desgaste em função desta situação. Conforme colocado por ela, a chegada da “jornada ampliada” veio assegurar-lhe a redução desta sobrecarga e conseqüente alívio da pressão com maior tempo disponível para realização de suas atividades profissionais.

Já para os outros sujeitos aqui retratados, Ricardo e Dulce, a implementação da “jornada ampliada”, declaradamente, trouxe esgotamento.

Os aspectos trazidos pelos professores readaptados como possíveis contribuições ao adoecimento, em nível macro, apontam inicialmente para uma necessidade do atendimento de demandas institucionais, como aumento dos índices de aprovação sem correspondências diretas com melhoria no rendimento efetivo dos alunos, por exemplo, ou a desconsideração de projetos pedagógicos de sucesso desenvolvidos pelos professores e subitamente abandonados por ordens superiores. Num segundo momento, sinalizam para uma sobrecarga promovida por uma organização da forma de atuação profissional apontada como inadequada pelos sujeitos da pesquisa.

Neste momento a abordagem ecossistêmica também se faz presente. As relações estabelecidas dentro do grande ambiente institucional que é a Secretaria de Educação, de onde emanam as diretrizes, criam impacto na base, que é a escola, onde diferentes atores promovem as políticas vindas do “topo” da estrutura.

Condições geradoras de adoecimento em nível MICRO.

Eu ia trabalhar com medo, entravam pessoas estranhas à escola, eu tive que “peitar” inclusive. Então eu acho que tudo isso contribuiu para que eu retornasse ao meu quadro de disфонia, para que a doença aflorasse mais uma vez. Sem contar o recurso zero, né? “Cuspe e giz” (CARLA)

É muito bom trabalhar na escola pública, mas a escola pública é muito problemática. Falta muita coisa, as condições de trabalho são péssimas. Eu já vinha acumulando problemas de estresse e depressão [...] chegava um determinado horário da manhã que eu não conseguia mais dar aula. /muitas vezes eu desmaiava em sala de aula. (LEITORA)

Neste tópico são apontadas algumas das condições que se situam numa esfera mais próxima do sujeito, referindo-se principalmente ao espaço de atuação direta, no âmbito da escola, e aos efeitos produzidos pelas situações vivenciadas pelos professores.

É o caso das falas das professoras Carla e Leitora, cujas transcrições apontam para a falta de segurança no ambiente escolar e a escassez de recursos materiais para o desempenho das atividades cotidianas como fatores que contribuíram com seu quadro de adoecimento.

Em seu trabalho Pachcoalino (2009, p.43) chama atenção para a questão da violência ao afirmar que “[...] a escola sofre em suas relações complexas com a perda do reconhecimento do outro e, conseqüentemente, com a aproximação do medo e da violência”. A autora prossegue ressaltando que os problemas vivenciados pelas escolas acabam por deixá-las doentes. Uma vez que as dificuldades enfrentadas pelos professores geram mal-estar que, ao evoluir, se transforma em adoecimento e este, por sua vez gera o absenteísmo de professores com reflexos diretos sobre a instituição.

Ainda sobre o tema da falta de segurança nas escolas, e os efeitos provocados sobre os professores, Jorge Werthein¹⁰ afirma que

[...] a violência nas escolas é uma questão transversal, isto é, perpassa outros âmbitos da relação ensino-aprendizagem. Estudantes e professores inseguros apresentam rendimento inferior ao desejável. Desmotivados, estudantes e educadores buscam outros tipos de satisfação, geralmente fora da escola. [...] Para os professores, muitas vezes a saída está em carreiras fora do magistério, quando desistem de lutar contra **o esgotamento nervoso gerado nas salas de aula.** (grifo meu)

O “esgotamento nervoso” a que se refere o autor tem relação direta com o adoecimento psíquico apontado, neste estudo, que afasta professores das salas de aula.

Outro fator de destaque, diz respeito à fragilização pessoal que gera propensão a determinados adoecimentos, em especial os de natureza psíquica, que são os que mais acometem os professores, conforme demonstrado na análise dos dados quantitativos relacionados ao adoecimento.

¹⁰ Jorge Werthein é diretor-executivo da Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (Ritla), doutor em educação pela Universidade Stanford (EUA). Artigo publicado no Jornal Correio Braziliense em 27 abr de 2009 intitulado “Violência nas escolas. Violência contra a educação”.

Eu acho que uma boa parte é da própria pessoa que está bem propensa, eu já tinha propensão desde o início... e a outra parte é da falta de educação desses meninos. Eles não vêm de casa, como se vinha antigamente, com uma educação bem melhor. A família acha que a escola é lugar para se educar, mas a gente tem que dividir essa educação, um pouco lá um pouco cá. Porque não é possível só a escola educar. (DULCE)

A atribuição das causas de seu adoecimento aparecem no relato da professora Dulce em primeiro lugar relacionadas a sua própria fragilidade e, num segundo momento, à postura dos alunos que teria sofrido alteração com o passar do tempo, em decorrência da própria postura da família que, abstendo-se da função de ser o primeiro ambiente educativo do sujeito, remete tal função exclusivamente à escola, desconfigurando o papel exercido pelo professor.

As crises vividas no interior da escola compõem o mosaico dos fatores de fragilização dos professores.

[...] você começa a se questionar se a vida vale a pena, meu trabalho vale a pena, o que eu estou fazendo no mundo, eu acho que eu estou fazendo a melhor coisa do mundo aqui dentro, mas ela não importa... e isso aconteceu principalmente depois de algumas crises aqui dentro da escola[...] (MANUELA)

Eu comecei a desenvolver um sistema de defesa.[...] quando eu me sentia muito ofendida, por colegas, direção, etc., eu não conseguia me controlar, eu agredia. Agredia com palavras... Porque antes não, eu chorava, eu sofria, me afundava. [...] quando eu via que a coisa estava passando da normalidade com relação aos alunos, que começaram a ser meu foco de proteção, de amor, de afeto... quando esses meninos começavam a ser destratados de alguma forma eu “caía com tudo”. Mas eu fiquei muito ruim, fui ficando muito, muito agressiva. Durante a outra licença eu passei por uma tentativa de suicídio. (MANUELA)

[...] quando eu me deparei com a realidade final, eu te diria que o último colégio que eu passei antes da readaptação foi que me fez [pensar] assim “Amigo, você dar aula aqui é isso!” [...] porque nessa escola eu já era um professor mais maduro, [...] já tinha visto outras coisas, porque quanto mais você ignora menos você sofre [...]. Eu readaptei nessa escola. [Foi a sua vivência de maior intensidade?] De maior mal estar ... (RICARDO)

Relativamente às questões apontadas nas falas transcritas acima, Dejours (2007) apoiado na clínica médica, revela que o indivíduo submetido a situações de excitação, quer de origem interna ou externa, gera *tensão* caso não consiga descarregá-la. As vias de descarga, segundo o autor, seriam então: a psíquica, a motora e a visceral; produzindo reações de fantasias, explosões de raiva motora como violência física, e no terceiro caso, quando as duas primeiras formas de reação

“falharem” a descarga de energia psíquica se fará “pela via do sistema nervoso autônomo e pelo desordenamento das funções somáticas. É a via “visceral”, que estará atuando no processo de **somatização**.” (p.23, grifo meu)

Depreende-se daí que a somatização, entendida como a manifestação de distúrbios orgânicos decorrentes de sentimentos e tensões acumulados, e portanto o adoecimento, pode ser considerado uma forma de alívio das tensões acumuladas no cotidiano.

Assim, outras vozes se juntam à do professor Ricardo

O primeiro sintoma foi esse físico. Até... quando começou essa coisa de desmanchar os projetos [ações pedagógicas desarticulados por ordens superiores]... eu comecei a ter reações que eram psicossomáticas, comecei a vomitar [...] até muitos anos depois chegar a um diagnóstico [...] começaram a me passar o antidepressivo e eu consegui parar com as reações orgânicas. (MANUELA)

Existem, ainda, os casos extremos que remetem à sensação de destruição pessoal ou mesmo à agressão física

A percepção maior foi quando eu não consegui entrar na escola. Eu levantei, tinha que trabalhar, eu não tinha coragem de sair do quarto, fiquei dentro do quarto “travada”. Pânico de sair de dentro do quarto e algo muito grave acontecer. De as pessoas manipularem a minha vida para destruir. Eu cobria com edredom e se tocasse a campainha eu cobria a cabeça. ‘Não atende! Não abre a porta’ Eu tinha muito medo. (MANUELA)

[...] mais ou menos nessa época eu fiquei doente de novo... eu já estava batendo nos meninos com chinelo, os meninos já estavam jogando papel na minha cara [...] (DULCE)

Reações extremas podem ser produzidas por situações extremas que, por não conseguirem ser contornadas e/ou solucionadas adequadamente, acabam por atingir diretamente as pessoas envolvidas. No caso do ambiente escolar os mais diretamente afetados são alunos e professores.

Esta relação, por tão complexa e profunda, não poderá ser abordada no espaço do presente estudo, ficando seu registro. Entretanto, é sabido que as mudanças ocorridas na sociedade moderna, tanto nos aspectos da estrutura familiar quanto na determinação das relações de produção e consumo estabelecidas pelo modo de produção baseado no capital, tiveram efeitos significativos sobre o comportamento humano, notadamente nos jovens, com reflexos diretos na relação professor-aluno.

Paschoalino (2009) ressalta a desarticulação já ocorrida entre o efetivo trabalho desenvolvido na escola e o discurso idealizado do papel por ela desempenhado, que valoriza o saber estabelecendo uma ligação direta entre escolaridade e mercado de trabalho. A manutenção de tal discurso, ainda que irreal, cumpriria, então, a função de dar sentido à existência da própria escola assim como ao ato de ensinar, representando uma inversão de valores.

Do professor, espera-se que saiba conviver e reagir adequadamente às situações extremas, que tenha sempre as condições de se portar de forma coerente com sua posição.

O professor deve atender a todas as exigências da contemporaneidade, a formação integral e completa dos alunos, capacitá-los com uma cultura geral e também diversificada, possibilitando o conhecimento científico, a comunicação e o raciocínio lógico. Como também trabalhar com os alunos as diversas dimensões do ser humano para alcançar sua plena formação psicológica, afetiva e emocional, preparar os alunos para serem integrados ao mundo do trabalho, que demanda profissionais flexíveis, criativos e com a capacidade de aprender a aprender. Também será tarefa do professor focar a educação sexual, o cuidado com a higiene e vários outros aspectos. (PASCHOALINO 2009:38)

Considerando o descrito acima, a autora aponta que se espera do professor a atuação de um “super-herói”, um “salvador das juventudes”, restando ao professor a culpa e a frustração por não conseguir atingir tais objetivos pela realização do seu trabalho. Culpa esta, que somatizada, leva ao adoecimento.

O significado dessa imagem identitária profissional, que reforça o sentimento de culpa, baseia-se fundamentalmente na cultura judaico-cristã que se encontra fortemente enraizada em nossa formação ocidental. Culpa esta reforçada pela complexidade que envolve o processo de atuação do professor, onde se fazem presentes valores que irão configurar a identidade deste profissional.

A construção de uma imagem idealizada da figura do professor, em confronto com a realidade na qual este se encontra inserido, gera uma crise identitária cujas proporções acabam por levar, em muitos casos, à fragilização e ao adoecimento.

6.2.2 O perfil do adoecimento

Neste tópico o perfil do adoecimento de professores readaptados é abordado por profissionais de saúde ligados à Perícia Médica e ao Programa de Readaptação funcional, todos lotados junto à Diretoria de Saúde Ocupacional/DSO da SEDF,

identificados nas falas pela designação geral de profissionais de saúde (P.S.) sem a identificação do cargo ocupado, para assegurar maior preservação da identidade.

Partindo da visão destes profissionais, buscou-se retratar os contornos assumidos pelo adoecimento que levam à readaptação.

A análise apresenta a correlação entre a percepção do profissional da saúde e a dos próprios professores readaptados, estabelecendo pontos de convergência e de divergência entre tais percepções. Resgata, ainda, os dados quantitativos relacionados ao adoecimento e readaptação, confrontando-os com a percepção dos profissionais da área.

É preciso ressaltar que a entrevista coletiva com os servidores do PRF foi realizada, conforme apontado pelos próprios profissionais, num momento em que ainda não havia sido feita a sistematização dos dados que subsidiaram a análise quantitativa no presente estudo. Sendo assim, as impressões registradas basearam-se, exclusivamente, na experiência com o cotidiano da readaptação de professores e servidores da rede pública de ensino.

O primeiro fator levantado diz respeito à predominância das doenças emocionais (psiquiátricas) sobre as doenças físicas. Tal fato pode ser comprovado pelos dados quantitativos que apontam exatamente neste sentido

Existe uma particularidade em relação às doenças físicas que é totalmente diferente das doenças emocionais. As doenças emocionais são complicadíssimas. Então o servidor, em geral o professor, 80%, 90% eu diria, dos afastamentos de professor é por depressão... São poucos os funcionários administrativos ou de limpeza que se afastam por esse motivo. (P. S.)

Sem dúvida. Na categoria a incidência é destaque, é marcante a depressão. Primeiro lugar são as doenças psiquiátricas. Uns 80%. Aí você põe 10% de voz e 10% de problemas ortopédicos. [Tem problemas] Ortopédicos, tendinite, ombro, porque escreve muito... Mas equilibra mais ou menos voz e ortopédicos. Eu diria que tem uns 20 30% restante" (P. S.)

O que a gente pode dizer é... no caso do professor há muitos casos psiquiátricos, casos de disfonia e casos ortopédicos. [...] Você vê que a disfonia é maior que os ortopédicos, mas os psiquiátricos é que são os "poderosos". (P. S.)

Só para você ter uma idéia. Aqui na última reunião foram cinco professores que nós tendemos: três com depressão e dois com [problema] ortopédico. (P. S.)

No primeiro momento, chama a atenção o fato destacado de que a depressão é o principal fator de adoecimento entre professores, diferentemente dos funcionários administrativos ou de conservação e limpeza que, conforme apontado, pouco se afastam por este motivo.

A identificação das doenças psíquicas, comumente denominadas depressão, como principal causa de adoecimento entre professores, não se configura em privilégio da categoria no Distrito Federal. Estudos realizados em diferentes estados brasileiros apontam para as mesmas conclusões.

Em estudo realizado em Vitória da Conquista/BA, Porto *et al*¹¹ identificam a prevalência de distúrbios psíquicos entre professores daquela comunidade, evidenciando a associação entre o adoecimento e as condições de demanda e controle no trabalho.

Em Gasparini, Barreto e Assunção¹² são avaliadas as possíveis relações entre as condições de trabalho e o adoecimento docente, partindo do perfil de afastamento de professores por motivo de saúde, com os dados levantados pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte /MG no período 2001 a 2003, cujos resultados demonstram que os transtornos psíquicos são o principal diagnóstico motivador de afastamento de professores do trabalho.

O alto índice de readaptação constatado pelos profissionais do PRF, responsáveis pelo acompanhamento do processo de readaptação dos professores, leva-os a constatar:

Não vai ter mais [professor] regente, vai ser só readaptado. [...] E num futuro muitíssimo próximo. Vamos botar 10 anos [atrás]... era mais servidor [da Carreira Assistência à Educação que readaptava]. Tanto que não existia processo para professor. Era só Instrução [Normativa]. [...] E era [problema] físico. Porque? Equipamento... datilografavam..., aquilo lesionava... (P. S.)

A organização da jornada de trabalho, já anteriormente identificada como “jornada ampliada”, volta à pauta na abordagem dos profissionais de saúde, numa avaliação que conta com posicionamentos também diferenciados, como se verificou entre os professores.

*Aumentou muito os casos psiquiátricos... **Tem o momento em que isso começa a mudar?** A Ampliação de carga. [Jornada Ampliada]. Tem muita gente que põe a culpa na jornada ampliada. Foi o marco na questão funcional do servidor, lá no trabalho. (Manifestações de diferentes P. S.)*

Particularmente [...] o que eu discordo é que o aspecto psiquiátrico é essencialmente relacionado ao trabalho. Isso eu discordo plenamente. [...] Nós na prática sabemos que não é fato. A gente vê

¹¹ PORTO, Lauro Antônio et al. Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. Disponível em <<http://www.scielo.org/pdf/rsp/v40n5/ao-5230.pdf>>. Acesso em: 25 de Nov. de 2009.

¹² GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, Sandni Maria e ASSUNÇÃO, A de Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em 07 de jan de 2010.

na verdade pessoas entrando na secretaria já com problemas. Então pode até ser que fatores externos... e nesses fatores externos lógico a dinâmica do local de trabalho influencia, mas outras coisas também, mas pesa para que agrave o problema. (P. S.)

A própria natureza da doença, da depressão, mesmo que o professor seja readaptado num ambiente bom, [...] entra a questão da dinâmica familiar, isso não impede que o servidor, o professor não volte a ter crise, ele não recaia. Então essa situação não resolvida num âmbito familiar vai contribuir para que o professor continue deprimido. (P. S.)

Concordando com este último posicionamento dos profissionais de saúde Sousa (2002) lembra que do ponto de vista da teoria dejouriana da Psicodinâmica do Trabalho, não há “doenças mentais ou psíquicas provenientes apenas das situações de trabalho, mas problemas psíquicos que conduzem à fragilização”. (p.59)

Já Morin (2000 p. 139-140) oferece uma definição para neurose, apontando-a não como uma mera conseqüência, mas também como uma “resposta a uma incerteza, a uma angústia, a uma ameaça, a um conflito, e essa resposta, de caráter mágico-ritual, estabelece um compromisso entre o cérebro e a realidade exterior (no interior da sua própria realidade)”. E prossegue afirmando que “pela sua própria natureza, o rito é uma resposta à desordem”.

Esta desordem apontada por Morin, que gera a necessidade do rito-mágico-neurótico, no caso do ecossistema escolar, pode ser compreendida como a própria organização do trabalho que promove o aumento da carga psíquica do trabalhador professor. Entretanto, as causas de tal fenômeno, na perspectiva da complexidade, conforme abordada em Morin, são múltiplas e esta multicausalidade envolve diferentes atores, bem como diferentes cenários em sua constituição.

Percebe-se, portanto, a existência de posicionamentos, tanto por parte de professores, quanto dos profissionais de saúde, diferentes e divergentes em relação ao impacto causado pela implementação da “jornada ampliada” na categoria. Tal circunstância aponta, no mínimo, para a necessidade de um olhar mais minucioso para este instrumento de organização do trabalho escolar que tantos posicionamentos gerou.

Os argumentos prosseguem referindo-se, agora, à questão de gênero, ainda vinculados à tão citada “jornada ampliada”

Contudo, eu particularmente acho que professor da jornada ampliada... a jornada ampliada pesa para eles devido ele ter uma jornada ampliada na vida dele. Porque na hora que você investiga ali, ele não tem empregada doméstica... Normalmente é mais 'ela' do que 'ele'. Não tem empregada doméstica, aí faz o serviço em casa, sai correndo aí a jornada... Porque ela já chega de uma 'pancada' do trabalho do lar e pega uma 'puxada' na escola. Então você percebe

que tem um todo ali. É mais mulher. O homem não vem reclamando da jornada ampliada. Isso é...cultural... (P. S.)

Neste momento, verifica-se a manifestação, não especificamente quanto à “jornada ampliada”, mas quanto à dupla jornada enfrentada, principalmente, pelas mulheres. Destaca a sobrecarga de trabalho como fator de fragilização particularmente das professoras com exposição aos riscos do adoecimento.

Todo mundo trabalha oito horas por dia, doze horas por dia, isso não é anormalidade. O que a gente percebe é a sobrecarga de trabalho externo que prejudica demais, que a pessoa ampliou a carga horária de trabalho dela, mas ela não largou aquilo que fazia lá fora. [...] Aumentaram a carga horária, mas não largaram aquela parte externa que prejudicou bastante. (P. S.)

Nós hoje temos duas coisas que chamam muito a atenção: o pessoal que tem problemas psiquiátricos, que são as depressões; e as [doenças] osteomusculares, pessoas que têm problemas de tendinite, problemas de lesões... São as mais freqüentes. Agora, as pessoas realmente que trazem esse tipo de problema são aquelas pessoas que têm uma sobrecarga muito grande de trabalho. Não só doméstica como motorista de filho e outras coisas que não tem haver com o trabalho na Secretaria. Tem pessoas que trabalham 20 horas na Secretaria para ter uma sobrecarga muito maior doméstica. E com isso dá os problemas... distúrbio psíquico. (P. S.)

Diante de tais manifestações a pergunta que fica é: Será possível “largar” aquilo que se faz “lá fora”? Onde é “fora” para cada ser humano? É possível, realmente, desvincular os diferentes segmentos de nossas vidas para podermos nos dedicar a uma atividade de forma “inteira”?

A abordagem complexa da readaptação de professores, à qual este trabalho se propõe, argumenta, sob inspiração de Edgar Morin (1997), que a simplificação do olhar sobre o fenômeno não passa de uma abstração arrancada à complexidade.

É preciso salientar, ainda, que para além da dupla jornada de trabalho enfrentada pelas mulheres de um modo geral, o que por si representa um agravante considerável, a condição específica do professor enquanto trabalhador, assim como alguns outros profissionais, tem sua condição de desgaste reconhecida pela legislação, que reduz inclusive o tempo de serviço para aposentadoria em função de tal desgaste.

Os fatores externos ao ambiente de trabalho articulam-se de forma complexa com as condições típicas da profissão docente, favorecendo o desencadeamento, primordialmente, de doenças psíquicas na categoria.

A gente consegue inclusive perceber que aquela pessoa ela já tem aquela patologia há muitos anos. Contudo, no momento em que ela esteve naquela situação ali de sala de aula, na periferia, como que aflorou, entendeu... aflorou. (P. S.)

É a mesma coisa, todo o ser humano, ele pode se adaptar a situações adversas... de clima, por exemplo, se você vai com clima [sic] de neve você se adapta tranquilo, agora vai lá você gripado, com rinite, com asma... você morre. É a mesma coisa, você é admitido com uma estrutura emocional frágil, estrutura familiar complicada, te jogam numa sala de aula, adolescente infrator, lá no subúrbio sem condições de trabalho, longe para "caramba", sem transporte adequado, e essa cobrança da estrutura... você desmorona. Basicamente é isso. (P. S.)

Considerando tais colocações, no que concerne ao espaço da Secretaria de Educação, observa-se que é preciso buscar formas de assumir a responsabilidade institucional na elaboração de mecanismos de mitigação do impacto que o adoecimento e a readaptação exercem sobre os seres humanos envolvidos, bem como sobre o processo educacional capitaneado pela instituição.

Neste sentido os profissionais de saúde, particularmente os do PRF, apontam

[...] enquanto a Secretaria de Educação não colocar no edital do concurso 'Avaliação Psicológica', nós vamos cada vez mais ter casos dessa natureza. (P. S.)

Tem gente no [exame] pré-admissional [com problema psiquiátrico]. (P. S.)

Outras manifestações seguem nesta linha de raciocínio, levantando questões relacionadas ao perfil necessário ao desempenho da profissão

Nós atendemos, por exemplo, uma pessoa com um currículo maravilhoso na área de Biologia, contudo ela era pesquisadora. Colocou em sala de aula... ela literalmente surtou. Lógico, toda a estrutura dela era para pesquisadora. Ela tem baixíssima resistência à frustração, não tolera barulho, é perfil de pesquisadora. (P.S.)

Tem muita gente que entra aqui sem ter sequer um perfil para dizer que é professor. [...] Pessoas que querem fazer concurso público e como não passam em outro concurso..., e esse concurso aqui é muito mais fácil, aí ele vem para cá. A gente tem detectado problemas altíssimos, de pessoas com dificuldades com a coisa que faz. Incompatibilidade mesmo com a carreira. É muito alto [o índice] (P.S.)

[A relação de adoecimento psíquico com o desvio de perfil] Apareceu em 2007, quando nós começamos a fazer um trabalho mais direcionado... toda pessoa que tem encaminhamento psiquiátrico é obrigado a passar por uma equipe multiprofissional. [...] E com esse quarteto [psiquiatra, psicólogo, assistente social e clínico], agora a

gente tem detectado muito mais coisa do que antigamente se observava. E temos percebido problemas sociais, problemas familiares, problemas de incompatibilidade com a função. [P.S.]

Para além das características das atividades inerentes à profissão, apontadas no perfil profissiográfico anteriormente apresentado, existem outros requisitos, de natureza subjetiva, que necessitam ser considerados no exercício de uma profissão, tão essencialmente relacional quanto a de professor. Mesmo tendo em conta que a consideração de tais fatores pode colaborar para a prevenção de situações de crise, f necessária a adoção de uma postura cautelosa que evite pré-julgamentos rotuladores e excludentes.

No tocante à segunda fala apresentada neste item, depoimentos dos professores readaptados dão testemunho de que a escolha da profissão de forma aleatória, ainda que não seja o ideal, não pode ser rotulada de forma fatalista. Entretanto, deve ser levada em consideração a declaração de problemas enfrentados pela Diretoria de Saúde Ocupacional, relacionados a professores que não se identificam com suas atividades profissionais, a ponto de serem encaminhados àquele setor.

Outros fatores de natureza interna à instituição, relacionados ao olhar sobre os profissionais que nela atuam, também são apontados como promotores de fragilização e adoecimento.

Vamos numa situação de uma professora alfabetizadora, pegou afastamento remunerado, fez mestrado, 'X' o objeto de estudo dela, relacionado à alfabetização. A Secretaria de Educação... ela [professora] volta e "desovam" ela de novo ali numa sala de aula sendo que ela se especializou em... coordenação motora grossa, sei lá... Gente! Ela não é uma multiplicadora, de fantástico enriquecimento, e de graça? De graça! O que acontece? Daqui a pouco aquela criatura, qualificadíssima, está aqui [no PRF]. E aquele que acredita na [escola] pública e quer retornar, devolver para o Estado o que ela recebeu, porque ainda tem gente assim, ela pára aqui frustradíssima. Você vê que a doença dela é a frustração, que a Secretaria de Educação não deu nenhum pouquinho de valor para ela. E ela foi lá para se qualificar, para tentar retornar aqui para a própria Secretaria. (P. S.)

A despeito da situação descrita poder se configurar numa exceção, uma vez que ainda são poucos os profissionais que têm a oportunidade de se qualificar no nível relatado no depoimento acima, o caso exemplifica a inabilidade institucional para o aproveitamento do potencial humano e técnico de seus quadros altamente

qualificados, como já demonstrado, gerando assim mais condições favoráveis ao adoecimento.

Ainda que este momento seja dedicado à análise das falas dos profissionais de saúde, é válido um parêntese para inserir a experiência concreta vivenciada por uma das professoras readaptadas quando de sua atuação em sala de aula e que ilustra o exemplo fictício levantado acima, na fala do Profissional de Saúde.

Primeiro cortam um trabalho legal que você está fazendo. [...] apesar de que o foco da Secretaria nunca foi o PAS [Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília], os meninos traziam a prova do PAS para a gente corrigir. E todo mundo que trazia quase tinha gabaritado a prova. Então quer dizer, era um trabalho que estava surtindo muito resultado. [...] Então se a gente conseguiu fazer isso, até com resultado comprovado através de uma prova de PAS, é indiscutível a qualidade do trabalho. [...] Escrevemos até uma projeto de protagonismo juvenil [...], mas que ficou engavetado [...]
(MANUELA)

Dejours (2007) destina um tópico de sua obra à abordagem do tema “Carga psíquica e organização do trabalho”. Em seu argumento, o autor ressalta que a instituição, por definir o modo pelo qual o trabalho deve ser operado, opõe-se ao desejo do trabalhador, limitando sua atuação. Portanto, a organização do trabalho traduz a vontade do *outro*, no caso ora tratado, representado pela própria Secretaria de Educação e suas políticas públicas.

Para o autor, o aumento da carga psíquica é proporcional à diminuição da liberdade de organização do trabalho. Quando o trabalhador se vê limitado em sua possibilidade de definir a organização de seu trabalho, tem início o processo de sofrimento.

É a necessidade de utilização, pelo professor, de seu potencial criativo para uma atuação profissional mais ampla. Para Prigogine (1996), a cultura é o prolongamento, no humano, da criatividade presente na natureza. Para o autor "a atividade humana criativa e inovadora não é estranha à natureza, podemos considerá-la como uma amplificação de uma intensificação de traços já presentes no mundo físico" (p. 74). Assim, o humano, privado de sua liberdade criativa, sofre. Sofrimento este, que em condições de fragilização pessoal do sujeito, levará ao adoecimento

É preciso lembrar, ainda, que do ponto de vista da implementação das políticas públicas, no espaço educacional da escola pública, a cada novo governo são adotadas mudanças nos procedimentos e abordagens curriculares, sem a participação dos professores que se vêem obrigados a alterar seu cotidiano compulsoriamente, por força das normas à quais estão sujeitos.

Diante desta constatação e conjugando o relato apresentado acima pelo profissional da saúde com o depoimento dos professores readaptados que apontam no mesmo sentido, é possível supor que o crescente nível de escolaridade da categoria, que remete a uma maior qualificação para atuação, paradoxalmente, representará um fator desfavorável, caso a Secretaria de Educação não consiga assegurar condições mais adequadas para a atuação efetiva e criativa desses profissionais nos ambientes de trabalho.

6.3 Alteridade Uma visão clínica sobre o adoecimento e a readaptação

Para Morin (2002, p.78) “a relação com o outro está na origem. O outro é virtual em cada um e deve atualizar-se para que cada um se torne si mesmo.” Assim, trata-se, neste trabalho, da consideração da alteridade para a constituição da identidade do professor readaptado.

Ao diferenciar o processo de constituição da identidade, estabelecida inicialmente no espaço biográfico do sujeito, Dubar (1997) situa o processo identitário relacional na esfera das relações de poder, considerando as relações de trabalho como o espaço complexo onde se estabelece o confronto dos desejos de reconhecimento.

Neste segundo momento, também dedicado à constituição da *identidade* do professor readaptado, a abordagem se volta para os aspectos relacionados à alteridade, entendida como a consideração do *outro* na constituição permanente da identidade para *si*. Trata-se, portanto, da *constituição de si com o outro* no ambiente de trabalho.

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

Este momento de análise tem início com a relação estabelecida pelo professor em processo de readaptação com o médico perito no serviço médico e junta médica da Diretoria de Saúde Ocupacional – DSO, passando pelos profissionais do Programa de Readaptação Funcional – PRF. Em seguida a análise aborda as relações estabelecidas pelo professor, já na condição de readaptado, com a direção da escola e com seus colegas, a partir do retorno ao espaço escolar para, finalmente, retornar à

abordagem da identidade *para si* – professor readaptado – diante de sua nova condição.

6.3.1 Relação médico perito/paciente no Serviço Médico

Neste tópico serão levantadas inicialmente as percepções dos professores readaptados sobre a relação estabelecida, no âmbito da DSO, com médicos peritos e junta médica no processo de afastamento que antecede o encaminhamento ao PRF.

Num segundo momento esta mesma relação terá sua abordagem a partir da visão dos próprios profissionais de saúde.

É preciso ressaltar que, ao longo de sua existência na Secretaria de Educação, a atual DSO teve outras denominações. Por isso, os professores readaptados, em muitos momentos, fazem referência a este setor como Serviço Médico, NAMO – Núcleo de Atendimento Médico Odontológico ou SMO – Serviço Médico Odontológico, tratando-se, entretanto, do mesmo espaço de atendimento.

[A relação com o SAMO...] Muito ruim! Sempre foi. Basicamente o que é o SAMO? É um setor dentro de nossa Secretaria que lida com professores doentes, pra fazer uma junta médica ou mesmo apenas um médico para dizer para você “Você pode trabalhar ou não pode trabalhar, seu atestado é verdadeiro, seu atestado não é!” E como em todo lugar, não é só na nossa profissão, eles partem do princípio de que há picaretas e pessoas honestas e, de um modo geral, eles nos vêem como picaretas. (RICARDO)

A fala do professor Ricardo poderia resumir o entendimento e o sentimento externados pelos professores readaptados escutados na pesquisa.

NAMO é o caos! O Serviço Médico, a Junta, tudo era sofrido, era doloroso, no dia que eu tinha Junta Médica eu chorava metade do dia, dormia a outra metade porque eu chegava em casa tão agoniada, tão nervosa, tomava remédio e dormia. (LEITORA)

Quase dois [anos]. Em tratamento com psicólogo e com psiquiatra. Lutando muito. Mas quando eu chegava no Serviço Médico em alguns momentos agravava... As pessoas lá são bastante agressivas, eu acho. (MANUELA)

Eu acho que a gente é muito desrespeitada na Secretaria de Educação. Ano passado eu tive um problema de depressão seriíssimo. Quando eu cheguei no NAMO, com relatório da psiquiatra e da psicóloga, um otorrino virou para mim e disse que eu tinha que voltar pra sala de aula. Os médicos que te avaliam lá não são da sua área [de adoecimento] [...] E não me deixaram nem falar nada, eles nem olhavam pros relatórios. [...] Eles querem é saber se você está aqui na sala de aula, posso estar tapando buraco, dando conta de fazer nada, morrendo aí na sala que eles não estão nem aí... (ANA PAULA)

O sentimento expresso pelos professores escutados na pesquisa, quase invariavelmente, referem-se a vivências de sofrimento provocado pelo desrespeito no momento da avaliação pela junta médica.

Este desrespeito, conforme apontado pelos sujeitos, se manifesta por meio da desqualificação do adoecimento, que é tratado como recurso de má fé para a saída do professor da sala de aula.

[...] eu ia toda culpada para o Serviço Médico, eles me tratavam sempre mal. Eu sempre fui muito mal tratada no Serviço Médico. No sentido de dizer que eu era uma mulher nova, bonita, que eu tinha que estar trabalhando, e não inventando história. Que eu não tinha motivo nenhum para ser uma pessoa triste, depressiva. [...] Médico que se achou no direito de dizer o que eu tinha que fazer em sala de aula para não me cansar. Botar o aluno para escrever no quadro, pedir um aluno para fazer meu diário, ficar sentada o tempo todo. (LEITORA)

Quando eu cheguei no serviço médico [...] um novo diretor lá no NAMO, me chamou, ele e uma mulher, [...] ela falou “Ah, você já ficou quase dois anos afastada, né? Ah! Aí quando você voltou da sua licença você teve fraturas? Isso é impossível!” Eu falei “Vá ao hospital de Sobradinho e procure saber a veracidade das coisas”. E ele “Não, isso aqui é impossível, isso aqui é uma farsa”. [...] [ou seja] o GDF está questionando a veracidade do que o GDF atestou. E aí você é agredida por isso. Quando você está começando a sair do buraco você é detonada, destruída de novo por quem deveria estar te cuidando. (MANUELA)

Eu fui tratada como se eu fosse uma oportunista o tempo inteiro lá. É uma coisa que eu questionava era o seguinte “Se vocês acham que eu estou agindo de má fé, processem os médicos, processem os terapeutas, processem quem vocês quiserem!” (MANUELA)

*[...] Uma das coisas que foi ponto crucial para mim: jamais deixar me verem como se eu fosse um pobre coitado; jamais fazerem comigo... pirraça, assim, “Você é um profissional que não quer trabalhar e por isso ficou doente!” jamais eu deixei isso. **[Mas você chegou a ouvir isso?]** Ouvir não, mas de um determinado médico, eu ouvi umas duas vezes, assim... um desprezo pela situação, mas aí eu discuti com ele, penso que à altura, e ele teve que se retratar com o diretor lá do SAMO na minha frente e aí passou isso. (RICARDO)*

“Eu preciso fazer fisioterapia como prevenção [...]. E isso eles não entendem. [...] eu senti que a cada trinta dias que passava e eu ia lá, dependendo do médico na hora de renovar, ele era irônico e falava “Não acabou isso não? Você ainda está com a diabetes descontrolada?” “Não eu não estou com a diabetes descontrolada, eu estou com neuropatia, o senhor sabe o que é uma neuropatia?” Então isso é desgastante, mas não ao ponto disso me deixar deprimido, triste.” (RICARDO)

Os relatos da avaliação realizada pela Junta Médica prosseguem no mesmo tom:

Nessa de tentar descobrir o que eu gostava [por orientação psiquiátrica], eu acabei indo para num curso de arquitetura. Ele não funcionava para que eu fosse arquiteta, ele funcionava para que eu fizesse alguma coisa... aí uma vez o chefe do Serviço Médico me chama lá e fala que... pelo fato de eu estar cursando arquitetura e ter boas notas, isso significava que eu não tinha problema nenhum. Que se fosse um curso de Geografia ou História com aquelas notas ainda era justificável, porque arquitetura era um curso muito difícil. Então era para quem tinha cabeça muito boa. Mas isso aos berros. Eu saí de lá chorando desesperadamente. Eu larguei tudo. (MANUELA)

[...] eu estava de licença no dia que a minha mãe morreu. [...] Eu fui à junta médica, levando um atestado de mais 90 dias. [...] e o médico olhou para mim e disse, “Você volta para a escola.” [...] “Você faz comida para a sua mãe?” “Faço.” “Você ajuda a sua mãe a se alimentar?” “Ajudo.” “Você ajuda a sua mãe a tomar banho?” “Ajudo.” “Então você pode ir para a escola dar aula. Se você dá conta de fazer isso, você dá conta de dar aula.” Aí voltei, não dei conta, claro. (LEITORA)

Então quando você chega ao SAMO com algum tipo de problema, se este problema não é externo: um braço quebrado ou enfaixado, uma cirurgia, o processo é mais difícil e eu me encontrei nessa situação, não manco, não tenho problema físico, não sou obeso, não sou cego, não estou doente. Eu estava com um problema interno, mas precisando deixar aquele movimento estressante para que a minha neuropatia se estabilizasse e minha diabetes, para que a coisa não evoluísse. (RICARDO)

[...] eu não estava operado, não estava engessado em casa sem poder andar, o SAMO não observou que fazer fisioterapia era preventivo “Mexo o pé! Mexo a mão! Está mexendo tudo, então você pode dar aula!” Isso foi um stress emocional e obviamente fisiológico, e o longo tempo de diabetes, embora eu cuide bem, ele está sempre ali podendo te deixar alguma seqüela. (RICARDO)

Algumas questões chamam atenção neste agrupamento de falas: primeiro a unanimidade na avaliação, por parte de diferentes sujeitos escutados, acerca do tratamento dispensado pelos profissionais da Junta Médica durante a “inspeção”; segundo a utilização de pressupostos duvidosos, inclusive com manifestações de preconceito, como no caso da professora Manuela, ao se referirem aos cursos de Geografia e História; finalmente, considerando a forte incidência de doenças psíquicas na categoria, chama atenção que o sofrimento seja não só desconsiderado como desqualificado, gerando posicionamentos de reação, por parte de alguns professores, que questionam a postura dos Profissionais de Saúde.

Mesmo a Vice-Diretora, em sua fala, reconhece as dificuldades enfrentadas pelo professor, em processo de readaptação.

*(...) ela (pessoa readaptada) está vindo de **um processo normalmente traumático que é a readaptação. Eu sei que não é fácil passar pelos médicos e todas essas coisas.** (Vice-Diretora)*

Outro aspecto presente nos relatos é o conflito de diagnóstico, entre médicos peritos.

O médico que em [19]93 tinha me encaminhado [para o PRF] chamou o outro médico que me acompanhava e este disse: “não, mas não fui eu quem mandou ela voltar para a sala de aula”. Aí eu olhei para ele “Foi o senhor sim, eu não estou doida!” E o médico falou “Uma fenda [nas cordas vocais] ‘fusiforme’, agora está uma fenda em ‘ampulheta’” e o outro disse “Sim e como é que ela voltou com uma fenda, ela voltou para a sala de aula? Não sabia que ia piorar?” [...] “Estou readaptando a professora!” (CARLA)

Em outras situações, como é da natureza do procedimento, as evidências do adoecimento levam a perícia a conceder o afastamento ao professor podendo, por vezes, inclusive ampliar a concessão.

Eu adquiri um “negócio” que chama neuropatia periférica, os nervos da periferia, mãos e pés, ficam marcados. [...] Me leva a sentir dor, às vezes queimação, choque, nas extremidades que são mãos e pés. Aí sim entrou num processo de atestado médico, o próprio SAMO me deu atestado médico porque eu estava em crise. [...] Aí comecei o processo de licença médica [...]. A Junta Médica. Um ano nesse processo... (RICARDO)

Fiz plástica na válvula mitral, e fiz a troca da válvula aorta. Fiquei o resto do ano afastada porque os próprios médicos do NAMO achavam que era melhor eu ficar mais tempo, para eu ficar mais fortalecida para eu voltar a trabalhar. (ANA PAULA)

Eu tive que tomar aquele choque para poder o coração voltar a bater normal. Eu tenho uma arritmia crônica. Fui ao NAMO trocar o atestado e o médico foi de um cinismo pra mim... Por que ninguém olha pra minha cara e diz ... Era final do ano, acho que ele achava que eu queria emendar, porque eles pensam só isso de professor. “Eu posso auscultar a senhora?” [...] Na hora que o médico começou a me auscultar, a minha arritmia estava tão violenta que ele ficou sem graça. Ele me pediu desculpa “olha, eu vou dar o que o médico pediu, mas qualquer coisa que a senhora sentir, a senhora volta aqui que a gente prorroga a sua licença!” Mudou a postura dele. (ANA PAULA)

Os relatos, ainda que precedido de desconfiança, apontam para o reconhecimento da doença em situações de crise evidente como no caso descrito pela professora Ana Paula.

Em outros casos as falas chegam a trazer uma carga de desespero.

[...] eu acho que é horrível a maneira como eles nos vêem, até pelo próprio processo que a gente passa para ser readaptado, tem hora que é mais fácil você desistir e morrer do que ter de passar por aquilo, porque você é bastante humilhada [...] eu acho que é um teste mesmo. (MANUELA)

Eu desenvolvi uma fibromialgia, [...] eu tinha pânico e não tinha consciência [...]. E a minha primeira licença foi mais ou menos em maio, junho de 2003 e assim de licença eu fiquei três anos. Eu fazia terapia, eu fazia acompanhamento psiquiátrico, tomava remédio para depressão, eu fazia tratamento com dermatologista. A depressão e a fibromialgia andam juntas, uma agrava a outra. Chegava próximo do dia da Junta Médica, eu entrava em desespero. Eu queria morrer, mas eu não queria ir no Serviço Médico. Eu tinha medo primeiro de eles suspenderem minha licença, e eu ter que voltar para a escola. E eu tinha medo de não dar conta de trabalhar. E eu que era competente, responsável, perfeita, ia falhar. E isso me dava um desespero. (LEITORA)

[...] eu voltei duas vezes nesse período de três anos, para a escola. O primeiro e o segundo horário eu dava bem.[...] Terceiro horário eu começava a tremer de cansaço, eu não conseguia mais falar, não conseguia mais ficar em pé. Muitas vezes eu saía da sala de aula para chorar. A situação ficou tão grave que a diretora da escola na época foi comigo a uma Junta Médica dizer para o médico o que acontecia comigo na escola. [...] E ele disse para ela “A senhora não tem que estar aqui, eu não preciso do depoimento da senhora, o problema da senhora é outro. A senhora tem que resolver o seu problema lá na escola. Aqui a gente resolve se a professora pode ou não voltar para a escola. (LEITORA)

A expressão de desejo de morte trazida pela fala destas duas professoras demonstra a dimensão do sentimento que envolve a relação médico/paciente na DSO. Ao mesmo tempo, a última fala da professora Leitora revela a medida do acolhimento por parte daqueles que, no ambiente de trabalho, convivem com o sofrimento da professora, a ponto de acompanhá-la no momento da “inspeção”. Entretanto, o depoimento da diretora também foi desconsiderado pelo médico responsável.

Outro momento crítico é manifestado quando da comunicação, pela Junta Médica, da decisão pela readaptação; comunicação esta comumente seguida de manifestação da possibilidade de aposentadoria, por invalidez com proventos proporcionais, conforme prevista na legislação (vide Decreto 29.021/2008, art. 57 do Marco Legal). Nota-se, por mais de uma vez, a manifestação de descontrole diante da notificação.

Foi um momento muito, muito, muito difícil. [da comunicação da readaptação] [...] E eu falei, “Eu não vou não!” ... [Manuela chora] A paixão maior, o que você conseguiu construir na sua vida inteira vai ser tirado. “Ou você faz isso ou você vai ter uma aposentadoria” sei lá... Eu falei “NÃO!”... “Pelo amor de Deus, não faz isso comigo. Me dá mais um tempo. Se eu melhorar eu quero voltar para a sala de aula. Eu não sei fazer outra coisa, eu não fiz outra coisa a minha vida

inteira.” “Não, ou você aceita isso ou vai aposentar”. Até que eu comecei a vomitar lá um momento... (MANUELA)

Descobri que eu era um amontoado de síndromes. [...] o médico (do NAMO) dizia para mim, “Ou você aposenta, ou então você volta para a regência. Não tem lugar para você na escola.” Eu dizia “Tem, eu quero uma limitação de função. Eu posso trabalhar. Eu sei fazer um monte de coisa.” [...] “Não você só tem opção de voltar para a regência ou ser aposentada.” [Leitora mostra a voz embargada seguida de choro]. (LEITORA)

No prazo de dois anos [de afastamento] tinha que voltar [para a sala de aula]... Eu não queria, não queria... [Os médicos disseram] “Não, se você não voltar a gente vai te aposentar!” (DULCE)

Este pode ser considerado o momento exato da “metamorfose”. Gerlin (2006) recorda a obra de Franz Kafka (2002), que tão bem ilustra o momento de confronto com a nova realidade. No livro o autor relata a história de Gregor Samsa, caixeiro viajante que, descontente com a vida e o trabalho e diante da impossibilidade de arcar com as responsabilidades de seu cotidiano, acorda certa manhã em seu quarto, metamorfoseado em inseto.

Gerlin (2006, p.98) argumenta que a história apresentada por Kafka, cujo estilo literário é marcado pela abordagem de conflitos existenciais, “permite considerar a significação e o sentido do sofrimento como condições essenciais no entendimento da relação saúde-trabalho”.

O segundo momento da análise da relação médico perito/paciente é destinada à abordagem da perspectiva dos profissionais de saúde.

Olha, todo [médico] perito é sempre mal visto pelo periciando. Enquanto ele está dando o que o periciando está querendo, ele é o melhor perito do mundo. O dia que ele nega, aí ele passa a ser o mau caráter, um bandido, um grosso, é tudo. Isso aí é o normal, isso faz parte de toda perícia... [...] Então existe uma incompatibilidade muito grande porque as pessoas já vêm para cá obrigados, porque elas acham que os atestados médicos delas têm que ser aceitos. E isso não é a realidade, tem que ser periciados. E quando é negado o atestado aí pronto, a incompatibilidade entre o perito e o periciando fica muito grande. (P.S.)

O relato aponta para a própria natureza da perícia médica, que tem por finalidade última avaliar o impacto do adoecimento apresentado pelo servidor sobre sua atividade laboral, validando ou não a necessidade de afastamento do trabalho, assim como estabelecer o nexos de causalidade (relação causa/efeito) entre doença ou seqüela de acidente e a incapacidade ou invalidez física e/ou mental¹³. Entretanto, a

¹³ Definição baseada nos dados disponíveis em <<http://www.periciamedicadf.com.br/artigos/artigos.php>> Artigo: “Perícia Médica” de Elias Tavares de Araújo. Acesso em 21/01/2010.

fala transcrita acima deixa transparecer o estabelecimento de um conflito pela falta de clareza nos papéis desempenhados na relação.

Aí a pessoa [professor] chega aqui achando que o médico dela manda mais, aí ela vem impor, “ah porque o meu médico disse...” “O seu médico pode dizer o que quiser agora quem decide é a Junta Médica, a perícia é que vai ver...” (P.S.)

“Então é por isso que ele [professor] diz muito aqui, “Ah vocês acham que eu não estou doente.” “Não. A gente faz a relação doença-trabalho.” E vê que a pessoa está doente, mas pode trabalhar, é o cara do diabetes que pode trabalhar, é o cara hipertenso que pode trabalhar, porque não? A pessoa que esta com o quadro estabilizado...” (P.S.)

A fala aponta no sentido de que, para o professor submetido à perícia, a emissão de um atestado de afastamento pelo seu médico assistente seria suficiente para que tal fato se concretizasse. Entretanto, o tom da fala apresentada aponta para uma relação árida determinada por uma organização do trabalho institucional que formaliza procedimentos sem considerar os contextos nos quais eles são operados.

Observa-se, ainda, na primeira fala deste agrupamento, uma relação de alteridade que se alicerça na “disputa” de poder, ou seja, quem “manda mais”.

Pode-se inferir que o conflito na relação se instala porque, para o professor, a “relação doença-trabalho” a que se refere o Profissional de Saúde, já tenha sido estabelecida pelo médico assistente que atestou a necessidade de seu afastamento, o que transforma a perícia numa redundância que, por vezes, acaba por desqualificar o sofrimento/adoecimento, quando deveria considerá-lo para todos os efeitos.

Entretanto, as falas dos profissionais de saúde prosseguem apontando para situações que, por sua natureza, levam ao estabelecimento de relações de pouca confiança.

Só que existem muitas situações, não vou entrar em detalhes aqui, que o funcionário até por conveniência quer ficar afastado. Isso gera inclusive conflitos na convivência entre Junta Médica e funcionário. O funcionário muitas vezes ele..., não estou dizendo que todo funcionário usa de má fé, uma boa parte está doente mesmo, e muitos deles se armam de documentos e relatórios médicos e exames para comprovar essa doença e assim eles vão permanecendo em Junta Médica. (P.S.)

A possibilidade do uso de má fé para alcance de interesses pessoais poderá ocorrer em quaisquer situações profissionais. Ainda que entendendo a função desempenhada pelo médico perito no arranjo institucional, os relatos dos professores

apontam para uma generalização da postura de desconfiança, gerando relações distorcidas num espaço destinado ao resgate da saúde e busca do equilíbrio que possibilite a continuidade da atividade profissional.

A ausência de uma estrutura de assistência médica, vinculada à instituição, agrava ainda mais a situação do professor que, no processo de restabelecimento do equilíbrio de sua saúde, vê-se abandonado à própria sorte. Sendo submetido ao crivo da perícia médica que, por sua vez, pode demandar dele outros procedimentos complementares, não pode contar com o apoio tão necessário à sua recuperação. Para exemplificar tal situação, cabe o resgate de uma fala da professora Dulce que, associada à de um dos Profissionais de Saúde dão a dimensão da situação.

[...] o servidor começa a apresentar atestado, essa recorrência do atestado força para que a Junta [Médica] exija exames... Muitas vezes o servidor sem condições até de fazer exames, ele vai ter que fazer exames, ele paga particular, paga exames particulares porque a maioria não tem plano de saúde. (P.S.)

Eu acho assim, se eu não tivesse condição de contratar uma... de pagar uma psiquiatra, comprar remédios, condições de ter uma psicóloga, eu ia ficar doente, ia trabalhar doente [referindo-se ao apoio da condição financeira do marido, para o tratamento]. (DULCE)

A partir dos relatos acima, observa-se que a atuação da Junta Médica, considerando a complexidade que envolve as situações de adoecimento vivenciadas pelos professores, pode até mesmo agravar a situação limite, já vivenciada pelos profissionais.

A última fala apresentada neste bloco traz a delicada situação de pressão à qual também eles, profissionais da saúde, se vêem submetidos quando da realização de seu trabalho.

[...] quando contesta um atestado vindo de um médico assistente [o médico do professor], você tem que estar muito embasado, inclusive através de entrevista, exame clínico, etc... Porque se não for assim o paciente recorre. Então existe um mecanismo de pressão muito grande. O sindicato dos professores, o próprio CRM, a maioria dos médicos constantemente é chamada pelo Conselho Regional de Medicina para retificar porque negou atestado, ou então porque não foi cordial com o servidor, por isso e por aquilo. O próprio sindicato dos professores é um instrumento de pressão muito grande sobre os médicos. Então em determinados momentos o médico está numa pressão tão grande, dos dois lados, tanto do lado da cúpula da Secretaria de Educação como dos representantes do professor, do servidor. [...] A tendência da Junta Médica sempre é julgar de uma maneira mais isenta possível, mas isso nem sempre é possível porque muitas vezes há uma pressão, a gente percebe que existe uma pressão do servidor para ficar afastado. O conflito é muito

grande na junta médica é constantemente briga, discussão. Então existe essa questão do profissional de saúde também estar sobre pressão, não só o professor, o servidor [...]. Então a gente vive nesta balança. Tentar equilibrar, não favorecer o servidor injustamente nem prejudicá-lo injustamente. É uma situação muito complicada para a gente. [P.S.]

A fala acima demonstra a necessidade de se criar condições para uma consideração do adoecimento de forma mais articulada e compreendida em suas diversas dimensões.

Consulta ao departamento jurídico do Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO/DF revelou a existência de 188 ações judiciais de natureza diversa movidas por professores, via entidade de classe, contra a SEDF durante o ano de 2009. Dentre as ações informadas destacam-se: Contestações de Atestados Médicos pela DSO (92); Ação junto à Organização Internacional do Trabalho – OIT (01); Ação junto ao Conselho Regional de Medicina – CRM (01); Assédio Moral (05), e especificamente relacionadas à Readaptação (20). Sendo estas as ações efetivamente protocoladas, a consultoria jurídica ressalta, ainda, que inúmeras outras deixam de sê-lo por receio dos professores em formalizar suas queixas, que caso fossem registradas, elevaria significativamente o número de requerimentos judiciais contra a forma de condução das perícias médicas pela DSO/SEDF.

Diante disso, para além da prevalência da desconfiança frente do adoecimento e afastamento do trabalho, uma questão permanece: a natureza do procedimento pericial necessita ser esclarecida aos que a ele são submetidos.

Não se trata de invalidar a importância da perícia médica, enquanto procedimento de validação. Entretanto, os relatos dão conta de uma abordagem que desconsidera a própria humanidade por trás desse procedimento, o que para a concepção da ecologia humana revela um desequilíbrio na relação estabelecida entre médico e paciente. Mais que a natureza e o *conteúdo* da perícia médica, parece estar em questão a *forma* como ela é realizada.

A noção de ecologia humana, sobre a qual se estrutura a presente abordagem, chama atenção exatamente para as disjunções, as desconexões promovidas, a partir do modelo cartesiano, entre o homem e meio no qual ele se insere. Neste estudo, este meio é representado por espaços sócio-ambientais, mais particularmente as relações humanas e institucionais estabelecidas para a efetivação do trabalho escolar.

6.3.2 O Programa de Readaptação Funcional – PRF/DSO e a reintegração do professor

O Programa de Readaptação Funcional – PRF, assim como a Junta Médica de acompanhamento, está vinculado à Diretoria de Saúde Ocupacional – DSO, sendo desenvolvido por equipe multiprofissional composta de Médicos do Trabalho, Psicólogos e Assistentes Sociais. Cabe ao programa, conforme previsto na Portaria SEDF nº 33/2008, o acompanhamento do processo de reintegração do professor ao espaço escolar e o estabelecimento da sua “capacidade laborativa”, documento que estabelece a restrição de atividade às quais o professor estará sujeito.

De forma bastante diferente dos depoimentos apresentados pelos professores readaptados escutados na pesquisa, as referências aos profissionais do PRF são bastante generosas.

O PRF foi para mim uma porta de saída do inferno do Serviço Médico, da Junta médica, para uma outra possibilidade [...]. (LEITORA)

Foi muito rápido, no PRF. Eu vinha de três anos de licenças, a primeira pessoa com quem eu me encontrei foi com a psicóloga. Só a psicóloga. [...] Foi a primeira vez que eu me senti acolhida no processo. “Sim você tem um problema, nós vamos tentar te ajudar, e nós vamos tentar fazer com que essa transformação seja a menos dolorida possível.” (LEITORA)

Lá [no PRF] conversei com a assistente social, o médico, e a psicóloga falou “Olha se você, ao longo do seu processo todo, precisar de mim? Mas parece que você está tranquilo!” (RICARDO)

Tinha muita coisa que eu não sabia [sobre a readaptação]. A psicóloga esclareceu muita coisa nessa entrevista que nós tivemos. [...] Ela me falou para eu não me sentir mal porque eu ia sim voltar para a escola, que ela sabia que eu tinha muitas coisas para fazer. (LEITORA)

Nas falas apresentadas pode-se constatar a diferença na qualidade da relação estabelecida com os profissionais do PRF, daquela verificada relativamente ao período da Junta Médica.

É preciso considerar, na análise da relação estabelecida nesse espaço, que o processo de reconhecimento do adoecimento crônico é feito pela Junta Médica, por meio da perícia, cabendo ao PRF a definição da capacidade laborativa e o encaminhamento do professor à escola, o que permite um tom mais ameno à relação.

Quanto à elaboração da capacidade laborativa, que precede o retorno ao ambiente escolar, os professores apontam:

A assistente social conversou comigo e o médico então fez aquele parecer da readaptação (Capacidade Laborativa), colocou lá o que eu poderia fazer, o que eu não poderia. A assistente social deixou claro

“Olha você é professor, você só pode fazer trabalho pedagógico, se quiserem botar você na administração, carimbar, tirar “Xerox”, você não aceita!”(RICARDO)

[...] não perguntaram o que eu poderia fazer não, eles mesmo determinaram... “alta para atividades pedagógicas”, ponto. (MARIA)

No processo de readaptação pediram para minha diretora, junto comigo, escrever num papel... as funções que eu poderia exercer..., na outra escola o diretor tinha uma auxiliar, e eles colocaram alguns outros tópicos, porque ela não queria que eu fosse coordenadora. (CARLA)

Neste agrupamento, são relatados três diferentes procedimentos de encaminhamento. No primeiro momento a Capacidade Laborativa é elaborada a partir do parecer médico, sem a participação do professor. Chama atenção a observação ao final da fala com advertência relacionada à própria identidade do professor e à possibilidade de desvio de função para atuação em áreas administrativas da escola. Este é o reconhecimento das atividades realizadas genericamente sob a designação de “apoio”, anteriormente relatada, e que, provavelmente, sob o olhar clínico do profissional de saúde, possa impactar a identidade do professor.

No segundo relato, verifica-se a absoluta ausência de qualquer tipo de participação na definição das atividades, inferindo-se daí, que as mesmas serão estabelecidas pela direção da escola na qual o professor será lotado.

Já no último relato deste agrupamento, nota-se que o professor é convidado a participar da definição de suas atividades, entretanto, num segundo momento do mesmo relato, verifica-se um direcionamento tendencioso.

A elaboração da capacidade laborativa representa um momento de fundamental importância na constituição da identidade do professor readaptado, pois é nela que se formalizam as referências a partir das quais este profissional passará a balizar sua atuação no ambiente escolar, a partir do momento da readaptação, sendo por ela identificado e referenciado junto a seus pares.

É exatamente neste momento que a ausência de um profissional da área de educação, atuando junto ao PRF, é notada, uma vez que, este poderia contribuir no momento de definição das possibilidades de atuação do professor no ambiente escolar. No tocante especificamente à preocupação dos profissionais do PRF quanto à preservação da identidade do readaptado enquanto professor, Leitora acrescenta:

Ela [psicóloga do PRF] tinha uma preocupação “Você não deixou de ser professora. Você não perdeu a capacidade de dar aula, você vai fazer outras coisas porque neste momento você não tem condição emocional para fazer isso.” (LEITORA)

A forma de condução do processo de readaptação no âmbito do PRF, conforme descrito pelos próprios professores neste espaço, remete a uma postura de “cuidado” conforme abordado por Boff (1999), tendo nos relatos acima uma confirmação da possibilidade de conciliação do “trabalho” com “cuidado”. Tal conciliação implica, no caso da readaptação, na necessidade de se alterar o entendimento do trabalho, assim como o próprio modo realizá-lo, que deverá contemplar as limitações às quais o readaptado está sujeito.

O cuidado apontado por Boff como um modo de ser no mundo, remete a uma amorosidade que, conforme Maturana (1998), implica na aceitação do outro, postura que, pelas declarações dos sujeitos, parece nortear a atuação dos profissionais do PRF na busca da reintegração do readaptado.

Diante de tais considerações, pode-se concluir que o impacto sobre a identidade do professor, promovido pelo processo de adoecimento e afastamento, é potencializado, de maneira positiva ou negativa, pela forma como tal processo é conduzido no espaço institucional, seja no âmbito da Junta Médica de acompanhamento, seja pelos profissionais do PRF, responsáveis pela reinserção do professor no ambiente escolar.

É no adoecimento crônico que a identidade do professor começa a se alterar e o processo de encaminhamento para o restabelecimento do equilíbrio da saúde e retorno à escola será determinante para a ecologia humana deste profissional.

6.4 Espaço escolar e reintegração – O retorno ao “nicho”.

O retorno às atividades profissionais após a readaptação representa, para o professor, um momento de muita tensão. Mudaram as condições de trabalho, mudou ele próprio, professor... e o que mais terá mudado?

Neste ponto será aberto espaço para consideração do ambiente escolar enquanto lugar de atuação docente, de onde parte o professor adoecido e para onde ele deve retornar em sua nova condição. São reflexões apresentadas pelos profissionais de saúde apontando a necessidade da efetivação de condições adequadas no ambiente, destinadas a acolher o profissional readaptado, tanto nas dimensões físicas e pedagógicas, mas principalmente nas relações interpessoais.

Na perspectiva de uma ecologia humana do professor readaptado, a escola representa o “habitat profissional”, sendo a profissão o seu “nicho ecológico” (FERRI 1980). Tais conceitos, tomados originalmente da biologia, adaptam-se perfeitamente à abordagem pretendida.

Entretanto, este nicho, esta profissão, foi alterado. O fazer profissional do professor, ao retornar ao habitat, possui outras características e, portanto, novas relações terão de ser estabelecidas.

Mas é fato que a acolhida, se sentir aceito pelos colegas é um fator importante para que [o professor] não tenha recaída. Às vezes é até alguém, ele não adoeceu por nada psico-afetivo, foi algo físico, mas se ele volta para a mesma escola, [...] as pessoas já te conhecem, já sabe que você adoeceu, quer dizer sabem da sua história. Se ele sente que não foi acolhido lá, ele começa a desenvolver um outro quadro. / [Essa situação] Era recorrente. Eu acho que hoje ainda existe, mas bem menos por conta da gente envolver a direção no treinamento. [...] a própria diretora passa também a nos ligar mais e a gente dá umas orientações bem básicas tipo [...] que a diretora faça uma reunião [...] relembrem a história da colega [...]. Isso facilita ao outro entender porque que [o readaptado] está voltando ao trabalho fazendo uma atividade assim mais “leve”... E isso é importante, somos falíveis e acabamos tendo inveja do colega, porque a gente acha que trabalha mais e o outro menos. (P.S.)

A última frase da fala transcrita acima aponta para uma situação de estranhamento desse professor que, até a pouco tempo atrás, era visto por seus pares como um igual, retornando agora em uma condição de não reconhecimento.

As noções oriundas da ecologia ajudam no aprofundamento desta reflexão. Se a nova Biologia, diferentemente da Biologia clássica, aponta para a não competição como uma condição dos seres vivos na natureza, sendo a competição uma característica dos espaços humanos, culturalmente construídos (MATURANA 1998), no âmbito da escola, para este caso específico, faz-se necessário o resgate de valores cooperativos como essencial para uma maior humanização da ecologia do professor readaptado.

O posicionamento transcrito acima explicita a necessidade de acolhimento, inclusive para evitar o desenvolvimento de agravantes no quadro de adoecimento do professor, com patologias decorrentes de processos de exclusão e desestruturação identitária, como a própria depressão. A qualidade das relações estabelecidas no retorno é apontada como fundamental e o papel desempenhado pela direção da escola é determinante.

[...] a gente começa a perceber que, por mais que a gente faça [PRF] [...], lá na escola a direção da escola ela também tem que abraçar, ela tem que respeitar a documentação. Porque uma vez que o diretor não respeita isso, não dá importância e exclui essa pessoa [professor readaptado], ela pode voltar aqui para nós, e a gente ter que fazer uma intervenção. (P.S.)

[...] muito diretor tinha uma certa resistência porque ele estava precisando de professor para atuar junto ao aluno e não podendo ... o que ele ia fazer com o professor... (P.S.)

Está readaptado? Mas vai ter alguém substituto que é melhor que ele! Então é um a mais aqui [na escola]. [O diretor] Joga para lá, aí devolve para a Regional, fazer o que? A Regional já está sobrecarregada de gente, para fazer o que? (P.S.)

Observa-se que a própria dinâmica de funcionamento da escola, a organização do trabalho, proporciona um ambiente desfavorável à reintegração por não considerar, efetivamente, em seu cotidiano, as possibilidades de atuação destes profissionais, cuja capacidade passa a ser menosprezada ou, em situações extremas, o readaptado se torna “invisível” profissionalmente. Por outro lado, nas escolas, muitos gestores não sabem como proceder diante do retorno de um professor que, tendo saído doente, volta readaptado.

Esta necessidade de aceitação não se restringe às pessoas relacionadas à hierarquia e gestão da escola, mas se estende a todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, particularmente os colegas de profissão.

Não só o diretor [interfere no processo de reintegração] como os próprios colegas também, no contexto geral. [Se] tem escrito na testa “depressão”, acabou! [...] Se você for encontrado numa academia, passeando no shopping, você não pode! [...] Cria um estigma muito grande. (P.S.)

As situações de inadaptação no retorno à escola são citadas de forma recorrente pelos profissionais da saúde.

[...] o que a gente tem detectado... isso foi pesquisa de opinião, tá! Foi detectado que as pessoas são muito rejeitadas. O pessoal de readaptação é rejeitado a todo custo. Então com isso nós estamos aumentando o nosso trabalho. Agora [...] nós vamos fazer uma pesquisa, um trabalho, para saber a causa da dificuldade do readaptado se adaptar ao novo sistema. Porque [...] a pessoa tentar voltar ao trabalho, aceita o treinamento, [...] depois que está lá dentro é chutado, é... jogam para qualquer lugar. (P.S.)

Muita gente que faz (sic) readaptação, os próprios chefes deles não aceitam, é um problema seriíssimo de aceitação do readaptado. Porque a pessoa que tem depressão não está escrito na cara dela que ela tem esse problema. Automaticamente [se] ela tem uma boa aparência, para todo mundo ela não é doente, ela está fingindo doença. (P.S.)

Outra situação levantada diz respeito a uma atuação pró-ativa por parte do próprio professor que, mesmo considerando as limitações impostas pelo adoecimento, deve procurar situar-se no campo das possibilidades de atuação no ambiente escolar e, assim, redirecionar seu fazer profissional, restabelecer seu nicho.

*A minha expectativa [...] é mostrar que a pessoa ela tem restrições, tem limitações, mas ela tem capacidade residual. E que uma vez **tendo espaço efetivamente, no local de trabalho, com a colhida, a gente só tem a ganhar com aquela pessoa ali.** Se isso [...] começar a dar na cabeça das pessoas, nós vamos ter um outro ambiente no local de trabalho. (P. S.)*

No entanto, a fala acima ressalta a importância de um ambiente favorável para que tal posicionamento surta o efeito desejado.

Por fim, os profissionais de saúde apontam uma evolução neste caminhar indicando que, a partir da edição da Portaria nº 33/2008 da SEDF que contou com a participação intensa da equipe do PRF em sua elaboração, novas condições vêm sendo criadas.

Hoje, que tem a nova portaria e que a gente fez todo esse trabalho, o próprio diretor já tem um outro olhar, ele procura aquele professor que já está um bom tempo afastado e que na licença já vem “Foi encaminhado ao PRF” e [...] já conversa com ele “Olha o que a gente está precisando aqui é alguém na sala de leitura, a gente está precisando de alguém na biblioteca”. Então ele já vem com uma idéia. (P.S.)

Os diferentes sujeitos que coabitam o ambiente escolar, enquanto habitat comum, necessitam se apropriar da readaptação funcional como uma situação constituinte de seu meio, uma possibilidade real para a profissão, sem trazer, necessariamente, prejuízos ou competição.

6.5 Alteridade – A relação com a Direção na re-integração ao ambiente escolar.

Dando continuidade à abordagem da identidade do professor readaptado, na perspectiva da alteridade, este momento destina-se à análise da escuta dos professores readaptados ao se referirem à relação estabelecida com a direção escolar no momento de seu retorno.

No momento de retorno à escola a direção é, sem dúvida, uma referência para o professor readaptado. É dela, direção, enquanto representação da instituição no espaço escolar, que se espera a referência sobre como atuar.

Entretanto, os relatos apontam para uma desorientação por parte de alguns diretores, provocada pela falta de visão acerca das possibilidades concretas de atuação deste profissional.

[...] eu acho que eles [direção] me olharam como mais uma pessoa para ajudar (MARIA)

Nem a escola entendia direito qual era a minha função lá dentro e nem eu. (CARLA)

Você é... é uma coisa ali, é um ser de outro mundo, que ninguém sabe mais ou menos o que vai fazer com você (CARLA)

Mas nós fomos tentando, tentamos reforço, tentamos a recuperação paralela, tudo, e não deu. (CARLA)

Primeiro me ofereceram a coordenação pedagógica. De fato eu não queria. [...] Quando eu coordenei não gostei. [...] Então eu pressenti que se eu propusesse fazer outra coisa eu ia acabar coordenando também. Porque não tinha coordenador e eles precisavam. (RICARDO)

Eu fui muito bem recebida aqui, o primeiro lugar que eu fui chamada para ficar foi como apoio à coordenação. [...] A chefe do administrativo sugeriu que eu ficasse aqui na biblioteca, mas o diretor achou desaconselhável [...] A vice-diretora pediu para eu vir mais à noite, ela me faz propostas de “Vamos ali, vamos fazer formatura, vamos decorar mesa, vamos...” (MANUELA)

A perspectiva de atuação do professor, centrada exclusivamente no espaço da sala de aula, parece reproduzir-se aqui. A cultura institucional reforça a visão excludente de tantas possibilidades de atuação para professores. Parece existirem lugares marcados para onde o professor deva ser encaminhado, como demonstrou a análise quantitativa dos locais de atuação após a readaptação.

Parece existir, no momento do retorno do professor ao seu *habitat-escola*, um duplo estranhamento em função da mudança de *nicho*, ou seja, da mudança na forma de atuação desse profissional: de um lado o próprio professor que, tendo seu fazer profissional impactado pelo processo de adoecimento e readaptação, não consegue identificar, de imediato, uma nova forma de atuação; e de outro lado, a própria escola e aqueles que nela atuam que, por sua vez, não conseguem perceber o readaptado como passível de uma atuação construtiva fora do nicho da sala de aula como regente.

É preciso, ainda, não perder de vista que os servidores que ocupam os cargos de direção das escolas são, invariavelmente, professores regentes que por caminhos

diversos, dependendo da política institucional, acabam por se instalar nestes “postos de comando”, reproduzindo, assim, a visão predominante no ambiente da regência de classe.

Eu acho muito estranho, você não tem... noção do que vai acontecer com o seu amanhã. Uma direção que funciona bem e amanhã pode jogar qualquer pessoa aqui dentro [como diretor] e sua vida ser toda modificada, com um ego de um outro, ou pode mudar o governo e as coisas também... Porque nós não somos importantes. Apesar da lei dizer que somos importantes, nós não somos...” (MANUELA)

A indefinição de um lócus específico de atuação para o readaptado deixa-o a mercê das sazonalidades às quais a dinâmica escolar está sujeita.

No relato acima, Manuela demonstra preocupação com as possíveis alterações às quais possa ter que se submeter em função do perfil individual dos ocupantes dos cargos de direção. A fragilidade do suporte institucional para o professor readaptado, e a ausência de uma política que ampare o trabalho desses profissionais, coloca a professora em alerta.

Já Carla aponta para as suscetibilidades às quais o professor readaptado está sujeito em sua nova posição.

[...] eu já tinha problema de depressão e tinha dia que ela (a vice-diretora) dava piti. E eu peguei uma mesa que tinha na biblioteca e essa pessoa chegou e... “quem autorizou eu a pegar mesa na biblioteca?” por que eu não tinha que ter mesa, eu era apoio, eu tinha era que ficar no pátio solta.”(CARLA)

Parece ecoar, no relato da professora, a postura competitiva à qual se refere Maturana (1998) ao afirmar que a cooperação, mais que competição, é a base das relações humanas devendo, portanto, prevalecer àquela. Entretanto, em nossa cultura ocidental a competição se faz presente nas mais cotidianas das situações.

Ainda assim as falas prosseguem apontando, em geral, para uma boa receptividade pessoal, por parte dos participantes da direção das escolas.

Chegando lá o diretor falou ‘Não Carla você não vai mais embora daqui não!’ A secretaria estava meio bagunçada. Foi um ano muito feliz. Eu sabia o que ia fazer. (CARLA)

Eu tive sorte em entrar numa escola, como readaptado, e desenvolver esse trabalho bom com a colega e me sentir útil. Do tipo “Eu estou aqui, mas a cada dia eu tenho que estar provando o meu valor!”. Pelo contrário. A direção, os coordenadores, a escola, os

*professores, a cada dia falavam “Poxa, a gente precisa de você”.
(RICARDO)*

*Uma pessoa que eu tenho que agradecer muito foi esse diretor...
“Olha Carla você é importante, você é inteligente, você é organizada.
Deixa eu te aproveitar em outros lugares, não fica aqui solta, parada.
Você me ajuda?” (CARLA)*

*Nessa escola especificamente, a direção é muito carinhosa, age com
muito respeito [...] (MANUELA)*

*Trabalhei na escola com a direção muito legal, num ambiente legal,
muito aguerrida, muito “afim” de fazer a coisa acontecer. Grupo de
professores muito legal também. A maioria professores de contrato
temporário, sem aquele envolvimento com a instituição, mas muito
envolvidos com as crianças. (RICARDO)*

Este agrupamento de falas expressa a importância, para o professor readaptado, do reconhecimento e acolhimento por parte da instituição, na figura da direção que a representa. Afinal, este indivíduo continua a ser um profissional, que retorna para o trabalho em condições especiais.

A perspectiva da alteridade se faz claramente presente neste momento, na medida em que este *outro*, que é a direção, atua de forma definitiva na constituição deste *eu* que é o professor readaptado.

A necessidade permanente de afirmação de sua capacidade para o trabalho, de reforço de sua identidade profissional é uma constante nas entrelinhas dos depoimentos dos professores readaptados.

*Tinha cobrança mais em termos de horário, [mas] em termos de
pedagógico mesmo, de a gente estar elaborando um projeto especial
para a biblioteca, nunca teve, a gente até faz, mas por própria
iniciativa. (MARIA)*

A fala de Maria aponta para uma postura legalista da atuação do readaptado, no sentido estrito do cumprimento do horário de trabalho, sem preocupação com o processo, com o conteúdo e a contribuição a ser oferecida pelo profissional.

Abaixo, Carla oferece um relato peculiar sobre situação vivenciada em reunião de diretores, da qual teria participado na DRE PP/C.

*Na hora que a diretora da Regional [de Ensino] tocava no assunto
[dos] readaptados, os diretores “É porque na minha escola tem uns
cinco, que não fazem nada! ...Eu não quero receber readaptado, eu
quero é devolver aquele bando que eu tenho lá na escola!” (CARLA)*

Tal manifestação torna-se extremamente representativa, uma vez que se trata de reunião de diretores de escolas com a direção da DRE e reforça a cultura institucional que estigmatiza e marginaliza os professores readaptados

Outra fala que chama atenção na relação estabelecida entre o readaptado e a equipe de direção, diz respeito ao reconhecimento da condição desse professor em situações limite, quando sua fragilidade é exposta de maneira desconcertante.

*[...] o bibliotecário estava de licença médica e eles [a direção] pediram para eu abrir a biblioteca. Com uma certa resistência eu fui e fiquei na biblioteca alguns dias. Um dia eu estava [lá] e ele [diretor] disse “Nós estamos com problema, faltaram tantos professores, tem prova em todas as turmas, não tem quem aplique.” Ele disse “Eu quero que você entre e aplique prova.” **Eu comecei a tremer e disse “Não vou, não vou.”** O assistente dele estava junto comigo. Falei “Não vou, você sabe que eu não entro em sala, você sabe que eu não quero, você sabe que eu não posso, eu não estou aqui para isso.” Aí ele falou “Tá, tudo bem, eu vou ver o que eu faço.” Uns dois ou três dias depois esse assistente de direção chegou para mim e disse assim “Só ontem eu entendi porque você está readaptada. Eu já ouvi tudo o que você imaginar sobre você. Até que você não tem doença nenhuma, que você faz é corpo mole, que você não quer trabalhar. Mas na hora que eu te vi, o desespero que eu vi nos seus olhos, eu nunca vi no olho de ninguém, porque havia a possibilidade de você entrar na sala de aula para aplicar prova. (LEITORA)*

A experiência vivenciada pela professora Leitora revela, além de um momento de sofrimento, a condição à qual o readaptado está submetido, frente à autoridade instituída, de ser solicitado a qualquer momento a cumprir tarefas na qualidade, já descrita por outros, de “tapa-buracos”. Ou seja, “na ausência de quem faça, chama-se o readaptado...” Situações como esta colocam a identidade desse profissional literalmente me xeque, tanto para si próprio quanto para a própria instituição que, na figura dos sujeitos com os quais esse professor convive, criam a imagem de alguém que está permanentemente disponível para tarefas aleatórias, não tendo, portanto, uma função definida.

Por fim Leitora e Manuela apontam o caminho da negociação e da autodeterminação para o estabelecimento de estratégias viáveis e consistentes de reintegração ao fazer pedagógico.

Eu tenho que descobrir como é que eu começo a encaminhar isso [retomada da atuação pedagógica] e eu acho que aqui dentro é possível, com a direção que tem aqui é possível. (MANUELA)

Eu vim conversar com o diretor da escola, ele achou interessante o projeto e disse que queria que eu voltasse. Ele me tratava com muito carinho quando eu vinha trazer o atestado médico, era muito

sensível... e eu vim discutir com a vice-diretora também alguns aspectos do projeto de como para a escola seria interessante [...]. (LEITORA)

Manuela demonstra a percepção da necessidade de assumir, de forma propositiva, os rumos de sua atuação, enquanto Leitora ainda no processo de readaptação deu início à negociação de seu retorno junto à direção da escola onde atuava, propondo projetos em sua área de formação específica, considerando suas limitações, das quais é ela própria a melhor conhecedora.

Os relatos apresentados neste tópico dão conta da necessidade do reconhecimento, por parte da direção enquanto instância hierárquica na escola, da pessoa e do profissional readaptado, sem desconsiderar o papel a ser assumido por ele próprio, professor, no desenrolar de sua nova forma de atuar no ambiente.

6.6 Alteridade – A relação com os colegas na readaptação

A abordagem da alteridade a partir da relação estabelecida pelo readaptado com seus pares, colegas professores regentes, é de fundamental importância uma vez que este lugar, a regência de classe, é o lugar de onde partiu o professor adoentado rumo à readaptação.

Assim, a identidade do professor readaptado, na perspectiva da alteridade, se estabelece, neste momento, pela *relação consigo* mesmo, uma vez que ele se vê representado, em outra circunstância, na figura do *outro* que é o regente que ele mesmo foi.

O pessoal sabia da minha limitação [no Jardim onde havia trabalhado antes] e... fui bem aceita no retorno. (MARIA)

[...] todo mundo me conhecia, gostava de mim... não teve problema não. (RICARDO)

Nessa escola eu tive um lado muito bom, que foi dos meus colegas, essa questão da valorização no trabalho. Aí eu comecei a me achar enquanto profissional. (CARLA)

[...] não era a maioria [que se dirigia pejorativamente à condição de readaptada], eu tive muito apoio, sempre me dei muito bem com meus colegas. (CARLA)

Na verdade eu tive muito apoio. Os colegas foram bastante compreensivos, a primeira vez que eu tive licença quando eu retornei, eu não conseguia passar do portão da escola. “Não, faz o seguinte, vamos só até ali na... você vai entrar, eu vou entrar com você, vamos até a sala dos professores tomar um café...”, esse apoio foi fundamental para conseguir voltar na primeira licença. (MANUELA)

Quando eu saí lá do Serviço Médico e vim aqui para a escola para deixar o papel [encaminhamento para o PRF], eu estava super assim,

eu não conseguia controlar o choro. Vim tremendo, vim em pânico... e o pessoal do administrativo [professores também readaptados] me recebeu, e foram me explicar. E eu fui entender melhor. [...] E foi um momento que eu relaxei. (MANUELA)

As falas apresentadas acima apontam para um suporte do readaptado pelo grupo de professores da escola de onde saíram e para a qual retornam. Apontam, ainda, para a importância desse suporte como fundamental para sua reintegração ao mesmo grupo.

Entretanto, a seguir, a professora Manuela apresenta uma bifurcação desse acolhimento com situações que expressam sofrimento relatado por outros colegas já readaptados.

Existem pessoas que são extremamente carinhosas aqui dentro, [...] eu dividiria em dois grupos, aquelas que querem te dar apoio e que são amigas e te “jogam pra cima”. E existem pessoas [...] eu já ouvi comentários em relação a outras pessoas readaptadas, algumas pessoas readaptadas já choraram pra mim colocando comentários que ouviram bastante pesados, então eu acho que a coisa se divide em dois grupos. (MANUELA)

Tais relatos prosseguem, incluindo outros sujeitos e outras situações que convergem na mesma percepção de discriminação.

Quando eu vinha na escola trazer as licenças, eu sofria a discriminação dos meus colegas, aquela coisa de dizer para mim “mas como é que uma mulher tão bonita como você vem com essa cara boa, com esse corpo lindo, está de atestado médico.” (LEITORA)

[...] os colegas têm dificuldade e acabam colocando a gente... como uma figurinha inútil. Não só professores regentes, os não readaptados que estão ocupando outros cargos além dos cargos de professor. [...] Existe a cultura e existem as pessoas, que se julgam mais fortes e que todo o resto é “chilique”, e aí os comentários vão contaminado o restante das pessoas. (MANUELA)

Aí este ano o diretor me chamou... No começo [...] a sensação que eu tive era que ele estava arrumando um trabalho para mim porque as pessoas diziam que eu não fazia nada. (LEITORA)

Nesse período como “apoio” eu já escutava: “Carla me dá o nome do seu médico porque ah! Estou cansada de sala de aula, quero ir lá no seu médico, quero ser readaptada.” Isso eu escutei várias vezes como se o que eu fizesse na escola não valesse nada. (CARLA)

O sentimento que se percebe no professor readaptado frente à necessidade implícita de se justificar permanentemente diante de seus colegas de trabalho que

questionam o adoecimento é, por vezes, de amargura. Ou seja, mesmo após terem enfrentado a Junta Médica que, conforme relatado anteriormente, abordou com o rigor característico da perícia o adoecimento, o readaptado se vê diante de seus colegas mais uma vez em questão.

Mas ao longo do tempo, eu construí também uma relação de amizade, de respeito, de admiração entre os meus colegas. Eles não olham muito para a professora de leitura. Eles olham muito para a pessoa. (LEITORA)

Leitora aponta em sua fala para a importância assumida pela relação pessoal construída junto aos colegas enquanto reforço o que, na ausência de uma postura vinculada ao respeito profissional em si, funciona como proteção para o readaptado no estabelecimento de seu novo fazer, de seu novo *nicho*.

Com certeza alguma brincadeira já tinha surgido em relação ao... “é encostado”. Olha a comparação, readaptado é aquela que nem você, encostada. (CARLA)

Na escola falei com meus os amigos e eles riram “Vai pra bibliotecaaaa! (ᐆᐆ)” (RICARDO)

Não tinha lugar para mim. Espaço físico. Eu ficava muito na sala de coordenação, na sala dos professores. As pessoas me viam muito sem fazer nada. Porque eu estava sempre lendo, eu estava sempre escrevendo... planejava [atividades conjuntas com a área de Português] [...] Mas as pessoas não me viam dando aula. Então elas achavam que eu estava à toa o tempo todo. Então houve muita crítica com relação a isso. (LEITORA)

Três situações são apresentadas neste conjunto de falas sobre o “lugar” a ser ocupado pelo readaptado na estrutura da escola, na percepção de seus colegas: o primeiro é o do “encostado” referência pejorativa apresentada na fala, quase como um sinônimo para readaptado; num segundo momento, a biblioteca é apontada como o local natural para onde devam se dirigir todo e qualquer readaptado; e por último, é apresentado um “não lugar” tanto físico quanto de trabalho efetivo, ou seja, o readaptado estaria como que condenado a não atuar por não estar em sala de aula.

Por outro lado quando um projeto reconhecidamente bom é mencionado, à fala elogiosa segue-se uma interjeição carregada de preconceito para com a condição do readaptado.

Professora, que projeto legal, como é que você faz... que coisa linda, na Secretaria não tem um projeto assim, como é que você conseguiu implementar esse projeto de leitura?” “Quando eu

entrei no processo de readaptação”. “Aaahhh, você é readaptada! É por isso que você tem tempo para fazer essas coisas.” Aí eu já não sou mais aquela pessoa tão boa que faz um projeto desse dentro da Secretaria de Educação. (LEITORA)

[...] eu tenho a avaliação do primeiro bimestre da oficina de leitura dos meus alunos, fiz questão de compartilhar com os professores. Quando eu disse “quero dizer para vocês que a oficina de leitura é um sucesso”. Começou uma gritaria na sala dos professores, “Claro! Você só tem dez alunos, óbvio que é sucesso com aquele “tiquinho” de aluno. Claro! Você só dá duas aulas por dia.” Como se dissesse assim, “qualquer um pode fazer, porque o que você faz não é nada”. Aí eu falei “Olha, eu vou dizer uma coisa para vocês: não é qualquer pessoa que consegue fazer um projeto, implementar esse projeto e esse projeto fazer sucesso. Não tirem o meu mérito neste projeto.” É claro que um dos fatores favoráveis é que eu tenho apenas dez alunos, mas isso faz parte também do projeto (LEITORA)

As falas prosseguem relatando a permanente necessidade de reforço, por parte dos readaptados, de sua identidade de professor diante de seus colegas, bem como da qualidade do trabalho desenvolvido profissionalmente.

Os professores da rede, que já lidam com essa questão de readaptação, têm essa visão, não todos, mas preconceituosa. [...] Os professores de contrato temporário não sabem que nomenclatura é essa. [...] E aí eu explicava. [...] Eu senti um pouco dessa condição de que naturalmente vai acontecer daqui até quando eu me aposente. (RICARDO)

[...] é uma luta diária. O tempo todo a gente ouve “Você não está em sala de aula, você não sabe o que está acontecendo! Você não tem problemas porque você não tem alunos!” [...] (LEITORA)

[...] no dia em que eu falei [sobre sucesso do projeto de Leitura] as pessoas diziam em tom irônico, muitas vezes pejorativo, debochado... “Só tem esse pouquinho de aluno, quer o que? Vai ser um sucesso sempre!” (LEITORA)

É importante ressaltar que as falas recorrentes dos professores Ricardo e Leitora apontando relatos de colegas quanto ao trabalho desenvolvido se dá porque, diferentemente dos demais sujeitos escutados na pesquisa que atuam ou como apoio à direção ou nas bibliotecas de suas escolas, estes atuam com projetos junto aos alunos e aos colegas regentes o que torna a convivência cotidiana muito mais próxima.

Com relação aos outros readaptados escutados, que atuam como “apoio” ou estão lotados nas bibliotecas, a convivência com os colegas regentes é relatada como sendo distante, ou mesmo inexistente, caracterizando uma condição de invisibilidade, com reflexos sobre a reestruturação de sua identidade.

[...] tinha alguns professores que faziam alguns projetos lá dentro [da biblioteca] [...] agora, um relacionamento da gente com o colega, na sala dos professores não tinha” (MARIA)

*[...] mas **nos Centros de Ensino Médio eu percebo que tem um certo preconceito sim**, com os professores readaptados [...] a própria situação da gente ficar ali à margem, na biblioteca [...] o isolamento [...]. (MARIA)*

***A gente é sim mal visto pelos colegas, não em total.** Pela Secretaria de Educação então eu acho que nem se fala [...] (MANUELA)*

*[...] **eu me senti perdida, eu me senti desvalorizada enquanto profissional.** Entre colegas e entre direção houve uma desvalorização sim. (CARLA)*

***Nós queremos fazer parte e não ser à parte, à margem.** Eu acho que o professor readaptado é marginalizado. Está à margem do processo...” (CARLA)*

A professora Ana Paula traz um interessante relato que remete à relação do readaptado com os alunos e a como tal relação se atrela à noção pré-estabelecida de que professor é somente aquele que atua em sala de aula.

Tem horas que você tem que chamar atenção de aluno porque você vê que é aluno que não te respeita. Porque? Porque você não é professor dele de sala de aula. Mas, meio que “no grito” lá a gente consegue respeito. (ANA PAULA)

A respeito das dificuldades enfrentadas para se conseguir “espaço” para atuação efetiva junto aos professores regentes Leitora descreve situação vivenciada por ela e que retrata a resistência no acolhimento.

Aí foi uma briga para eu conseguir um espaço. Físico. Consegui a salinha da APAM. Que era um depósito. [...] Arrumei a sala [...] para que fosse atrativa. Porque eu preciso disso para leitura, que o meu aluno se sinta bem. [...] E aí foi uma briga. No momento em que eu reivindiquei a sala que era um depósito, automaticamente a sala era de todo mundo. [...] Nesse período eu caí aqui na escola e [...] fiquei um mês de licença médica. Quando eu voltei, a minha sala tinha virado um brechó, [...] fui na sala do diretor e falei “Eu não vou falar com você agora porque eu vou chorar, porque eu estou engasgada, mas aquilo vai sair da sala hoje.” [...] Ele, o diretor, subiu na escada arrancou os cabides, arrancou os arames. Deu briga na escola, gente parou de falar comigo. (LEITORA)

A Supervisora Pedagógica, ao referir-se à forma como percebe a relação entre colegas de trabalho e, sendo também ela professora regente deslocada para a função, descreve:

[Os colegas] Vêem as duas [professoras readaptadas] como pessoas extremamente prestativas, “auxiliares no meu trabalho” [do professor], que é diferenciado do delas, entendeu. Se precisa fazer um mural o professor vai lá atrás das duas “Corte as letrinhas, faça as letrinhas pra mim e faça o mural!” “Ah eu ajudo!” “Ah muito obrigada, tu é prestativa pra ‘caramba”! (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

O que se denota do relato da Supervisora é que ambas as partes aparentam um “vício” no relacionamento. De um lado o professor regente, que aborda a colega com uma postura desqualificadora, e de outro as professoras readaptadas citadas, que assumem uma postura servil, que as coloca numa posição inferior.

Os relatos apresentados acerca da percepção da relação estabelecida entre o professor readaptado e seus colegas levantam uma questão: O que leva antigos colegas de trabalho a não se reconhecerem como tal, nesse novo espaço de convivência e a regência de classe a ser considerada como o único lugar de legítimo reconhecimento da identidade desse profissional?

Esse questionamento remete à necessidade de uma postura mais amorosa, na perspectiva colocada por Maturana (1998), onde o amor é entendido como o reconhecimento do outro como legítimo outro na relação, ou seja, no caso em questão, parece que readaptados e regentes se desconhecem mutuamente enquanto colegas, e a condição que os diferencia – o adoecimento e a limitação dele decorrente – é posta como empecilho para uma relação respeitosa para ambas as partes. Esta postura amorosa traria benefícios não só para a relação em si, como também para o processo pedagógico no qual ambos encontram-se inseridos, de uma forma ou de outra, evitando o estabelecimento de um conflito de identidade.

6.7 Alteridade – Um estranhamento do outro

Ainda na perspectiva da identidade *para si* constituída de maneira indissociável da identidade *para o outro* (DUBAR, 1997), este momento será dedicado a abordar a percepção do professor readaptado a partir de diferentes olhares.

Contextualizando a abordagem apresentada por Dubar que denomina *atos de atribuição* àqueles que definem a identidade na perspectiva do outro, ou seja, da

alteridade; e *atos de pertença* àqueles definidores da identidade para si, tais definições contribuem, na presente análise, para localizar este momento como sendo um ato de atribuição, onde diferentes atores apontam sua percepção acerca do readaptado. Os atos de pertença – identidade para si – serão tratados em seguida.

No presente momento, inicialmente, será abordada a percepção da forma como o readaptado é considerado institucionalmente, a partir do olhar de seus representantes hierárquicos na escola: a direção. Tendo sido escutados três representantes de direção: um diretor, uma vice-diretora e uma supervisora pedagógica, estes também se pronunciaram sobre seu próprio olhar em relação aos readaptados, a partir do lugar que ocupam na gestão escolar. Finalmente são os professores regentes que se referem a seus pares.

6.7.1 SEDF/DRE – A visão institucional do professor readaptado na percepção da direção escolar

Do ponto de vista legal, o professor readaptado não perde nada de sua condição de professor, somente vê suas atividades limitadas em função do adoecimento.

Entretanto, suas possibilidades de atuação serão tanto melhor reconhecidas, quanto mais definido for o seu papel dentro da instituição. Assim sendo, a percepção institucional sobre o professor readaptado, percebida através de posturas formais e políticas públicas, são um termômetro de tal definição, refletindo o lugar ocupado por este profissional.

A importância da percepção da equipe gestora de escolas sobre tal processo se dá na medida em que, do ponto de vista da estrutura institucional, é a direção da escola a responsável por intermediar a relação entre a Secretaria de Educação, de onde emanam as políticas de governo, e a concretude do cotidiano escolar, vivenciado por pessoas.

Isso considerado, o que se percebe nos pronunciamentos dos membros de direção de escolas é uma percepção bastante negativa quanto à visão institucional sobre o professor readaptado.

A própria Secretaria de Educação coloca os readaptados como um “encosto” na escola. (DIRETOR)

“Na verdade eu vejo na Secretaria de Educação o seguinte (...) a sensação é de que professor readaptado é “quebra-galho” na escola.”(DIRETOR)

As expressões “encosto” e “quebra-galho” dão o tom da desqualificação percebida pela direção da escola sobre o que parece representar a mensagem subliminar emitida a partir da instituição em relação ao readaptado.

A seguir são relatadas duas situações do cotidiano da direção onde a postura institucional se materializa.

No início do ano foi pedida (pela DRE) uma lista para saber se tinha professor readaptado sobrando. “Sobrando?” Quer dizer, eu botei dentro dum container se cair para fora eu limpo... Então a sensação é essa. E ao mesmo tempo eu vejo que (...) os diretores precisam desses professores. (...) “Eu não preciso do readaptado, eu preciso de um profissional que trabalhe para mim na função que o readaptado está fazendo.” (DIRETOR)

A Regional (de Ensino) não faz nenhum tipo de trabalho. O que faz é: “eu tenho uma pessoa aqui, vou mandar para você”. Último fato, interessantíssimo. A gente pedindo professores para a regional para trabalhar no apoio aos corredores, aí me mandaram uma pessoa deficiente física para suprir o apoio que eu estava pedindo. Então eu tive que ligar na Regional. Não tem essa preocupação não. (VICE-DIRETORA)

Na primeira fala, percebe-se que em muitos casos o professor readaptado ocupa, provavelmente, o lugar de profissionais de outras áreas, realizando trabalhos para os quais a SEDF não tem mantido níveis de contratação adequados às necessidades, daí o uso da expressão “quebra-galho”.

As orientações que partem da SEDF, via DRE, dão conta da pouca importância atribuída às atividades que porventura venham a ser desenvolvidas pelos professores readaptados fomentando, desta forma, a disseminação de uma cultura de desqualificação.

Esse tema [readaptados] surge pouquíssimo. Surgiu no início do ano, inclusive foi colocado [pela DRE] que qualquer projeto que você queira fazer não pode ser com professor regente. Ou com professores de disciplina extinta, ou readaptados. Então a própria orientação é tornar amador. Você quer fazer um projeto... Eu mandei um documento pedindo um projeto que eu precisava de professor de história. “Ah, não. Se é projeto pode ser qualquer um”. Então como eu falo, nós tratamos a educação de forma amadora. (DIRETOR)

A forma como ele volta, não existe de fato nada na Secretaria de Educação que esse professor tem de ser de fato reaproveitado pedagogicamente, e entender o que é pedagógico, porque o administrativo pode ser pedagógico, dependendo da forma como ele está sendo trabalhado. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

A inexistência de uma política de valorização e aproveitamento do potencial de trabalho destes profissionais fica clara na fala da Supervisora Pedagógica que, ocupando o cargo de supervisora pedagógica, deveria ser a responsável por implementar tais políticas, caso existissem, sob a orientação da própria DRE.

Abaixo, a Vice-Diretora reconhece a necessidade de se dar visibilidade, às iniciativas de trabalho desenvolvidas pelos readaptados, para as instâncias superiores da hierarquia, como uma forma de incentivar a atuação desses profissionais.

Eu acho que do nosso lado falta até mesmo dar visibilidade a essas pessoas, “para cima”. Na minha escola tem tantos readaptados..., mas a sensação que eu tenho é que não existe a preocupação com eles..., com o que está acontecendo aqui dentro da escola. Talvez seja uma missão da escola mostrar. [...] Eles [DRE/SEDF] não buscam saber o que está acontecendo aqui embaixo e a gente também não mostra. (VICE-DIRETORA)

6.7.2 Direção escolar – Um olhar sobre o professor readaptado

Neste momento são os próprios membros da direção, escutados na pesquisa, que dão depoimento de sua percepção acerca do olhar sobre o readaptado, partindo tanto dos colegas, professores regentes, quanto de si próprios enquanto gestores e mediadores dos processos vivenciados no ambiente escolar.

Inicialmente esta escuta foi pensada como passível de representar o olhar do professor regente, entretanto, o que se verificou foi que a posição ocupada na hierarquia institucional pelos membros da direção, ainda que também eles *sejam* professores e apenas *estejam* ocupando cargos de direção, estaria impregnada por este *lugar*, provocando possíveis distorções em sua percepção.

Optou-se, então, por abrir espaço específico para a escuta de professores regentes que convivam com readaptados no cotidiano escolar. Esta escuta será analisada no momento seguinte.

São... 32 [professores na escola]. Ah, não! Perdão! 36. Porque tem os readaptados que são professores. (DIRETOR)

[O professor readaptado] era o genérico, o faz tudo. Hoje a gente já está direcionando mais. (DIRETOR)

Só [convivi com readaptados] nesse período aqui neste escola... na verdade eu nunca me atentei para eles. [...] Nunca nem tinha parado para pensar que tinha professor readaptado. (VICE-DIRETORA)

Estavam... atuando, mas não eram muito visíveis... estavam na biblioteca. (VICE-DIRETORA)

Ou uma visão de coitada, ou uma visão de “ainda bem que já vai aposentar, falta pouco”. Virou “café-com-leite” na escola. (VICE-DIRETORA)

Primeiro preconceito grande é “professor doente”. O professor para ter sido readaptado, ele ficou um monte de tempo afastado, [...] e eu acho que essa coisa já gera um olhar negativo para ele, pelos outros, na escola. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

Eu acho que de um modo geral eles são invisíveis. Ou então são mal vistos. Como pessoas improdutivas, ou aquelas pessoas que querem chegar mais tarde e sair mais cedo, não querem cumprir horário, pessoas relapsas, eu acho que assim, não todos lógico, mas eu digo assim, via de regra. (VICE-DIRETORA)

Neste primeiro agrupamento chama atenção, primeiramente, a questão colocada da “invisibilidade” do professor readaptado, não só na escola como um todo, mas também no seu espaço de atuação. A direção também percebe, por parte dos colegas regentes, um olhar negativo, de uma condição de inferioridade do readaptado em função do adoecimento e da própria readaptação.

Esta mesma visão também é percebida pelos profissionais de saúde, podendo ser ilustrada pela fala inserida abaixo.

*[...] se você bater aí nas escolas você vai encontrar locais dizendo “Ah, aquele professor ali, **aquele fulano é readaptado e não faz nada**” (P. S.)*

Esta condição de *inutilidade*, apontada na fala do profissional e saúde, chega ao ponto de o readaptado ser mesmo *dispensado* de comparecer à escola, como pode ser verificado na fala do Diretor.

*Eu trabalhei num local em que eu tinha uma função de... verificar as [folhas de pagamento] prévias. **Tinha quatro pessoas que eu nunca tinha visto na minha vida e depois que a gente foi saber que eram readaptados, que o gestor achou melhor nem ir, porque não fazia diferença. Fiz a denúncia na época. Não deu em nada.**” (DIRETOR)*

A seguir, na fala da Vice-Diretora, fica retratada a postura dos colegas regentes diante do processo de adoecimento seguido da readaptação.

Outra coisa interessante, as pessoas que muitas vezes acompanharam a readaptação do próprio colega não valorizam o próprio colega [readaptado] dentro da escola. É o caso de uma professora nossa aqui da escola que os colegas viram todo o processo de sofrimento da pessoa e o estado em que a pessoa

ficou... ou uma visão de coitada, ou uma visão de “ainda bem que já vai aposentar, falta pouco”. Virou “café-com-leite” na escola. (VICE-DIRETORA)

O acompanhamento da doença e o fato de, muitas vezes, haverem presenciado o sofrimento vivenciado pelo colega durante o adoecimento, parece não sensibilizar alguns professores regentes, na percepção da Vice-Diretora. A visão aqui retratada como “café-com-leite” remete, ainda, à colocação do trabalho realizado pelo readaptado como inferior, desqualificado.

Gerlin (2006, p.25) ressalta a visão da comunidade escolar acerca das professoras readaptadas escutadas em seu trabalho, que apontam falas como: “devido ao problema de saúde não conseguem mais trabalhar”, ou “o trabalho dela é muito bom, apesar de estar readaptada”, revelando que a percepção do trabalho desenvolvido pelos readaptados como inexistente ou desqualificado não se constitui privilégio das escolas do Distrito Federal, mas um fenômeno mais amplo.

A Vice-Diretora ressalta a importância do papel exercido pela direção, enquanto representante hierárquico da instituição, no processo de re-integração e validação da atuação do readaptado.

Bom, mudou muito a minha visão no sentido do aproveitamento do profissional mesmo. É que eu percebi que as pessoas, elas não viam esses pessoas. Principalmente a direção. Não viam essas pessoas como pessoas produtivas na verdade. Elas eram praticamente encostadas, ou reaproveitadas. Não readaptadas. Eu acho que quando você lança esse olhar que “não, você pode, você vai achar seu espaço, vai achar seu lugar, vai continuar sendo, rendendo o mesmo profissional, continuar tendo uma profissão...” Só da direção mudar o olhar sobre a pessoa eu acho que já... isso já ajuda... muda o quadro.” (VICE-DIRETORA)

A seguir a Supervisora Pedagógica apresentam o que pode ser sintetizado como os efeitos provocados pela ausência de políticas voltadas para a reintegração efetiva do readaptado ao ambiente escolar.

*Nas escolas os professores da biblioteca são readaptados e... o que a gente vê, subjetivamente, é... “Arruma qualquer coisa pra fazer porque o professor está aqui ‘empacado’ na escola”. **Você tenta ver a melhor forma de aproveitar, mas ninguém dá muito valor ao trabalho que é feito.** (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)*

*[O readaptado é] Uma mão de obra disponível para questões administrativas, **parece que não faz parte realmente da vida da escola** e eu acho que a gente [direção] trata dessa forma também. Na questão da gestão ninguém nem pergunta, nem lembra, nem a gente nas próprias conversas, leituras e planejamento lembra que*

existem aquelas duas que podem fazer um trabalho pedagógico. Simplesmente passa como se fosse o mesmo administrativo, da secretaria, ou da reprografia... (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

E aí o professor é jogado de novo para a escola, e obriga o gestor da escola a achar um “buraco pra enfiar” o professor, que isso é também uma... “O que eu vou fazer agora com esse professor aqui, onde é que eu vou colocar, porque não pode... já tem um outro no lugar dele. Eu acho que isso também já é um olhar extremamente negativo na hora que volta.(SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

Eu acho que é a ausência de política mesmo que incorpore o professor readaptado. No momento em que ele foi readaptado ele já foi excluído, você não conta mais com ele. Ele deixa de existir no quadro... porque a gente conta mesmo é sala de aula na realidade, queira ou não queira é. O que é um grande problema nosso, de visão mesmo, de não ver o administrativo como parte também da instituição e ele é..... “Ah, já que está aí vamos ver onde fica melhor”, mas se não estiver também não tem problema. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

Entretanto, para além das políticas públicas, instituídas pela Secretaria, existe o fator relacional propriamente dito, a forma como o professor readaptado e o ambiente no qual está inserido – neste caso a escola e todos aqueles que aí se encontram – reciprocamente estabelecem contato e interação.

Segundo Maturana (1997) o ambiente, sozinho, não consegue determinar o que ocorrerá a um ser vivo, humano ou não humano. Ele poderá apenas desencadear as mudanças. Existe, portanto, uma interação determinante entre o ser e o meio, onde ambos são alterados pela relação que se estabelece. A este fenômeno Matura denomina *acoplamento estrutural*.

Para a ecologia humana, nesta perspectiva, ambiente escolar e professor readaptado, reciprocamente, deverão estabelecer uma relação que, partindo de iniciativas de ambas as partes, possam determinar uma interação satisfatória.

A predeterminação do ambiente escolar à exclusão ou desqualificação do professor readaptado, conforme demonstrado nas falas acima, por si, não determina tal condição, a menos que o próprio professor a incorpore – tornando-a parte de si.

O posicionamento do readaptado diante de tal situação é de fundamental importância para a alteração da situação. As estratégias de reconfiguração da atuação do readaptado serão abordadas mais adiante.

6.7.3 Professor Regente – Um olhar sobre o readaptado

Neste momento, pela lente inversa à anteriormente apresentada, é o professor regente quem lança seu olhar sobre o readaptado, relatando sua percepção.

A regência de classe, sendo o lugar de partida do professor rumo à readaptação, configura-se num espaço privilegiado de alteridade, na medida em que este *outro* [professore regente], antes era *eu* [o próprio readaptado].

Considerando que o registro da percepção do professor regente sobre o readaptado - inicialmente pretendida pelo olhar da direção da escola e frustrada pelo viés da posição hierárquica ocupada por estes professores – deu-se por meio de questionário e não por escuta em entrevista, como os demais sujeitos, parte da riqueza desta contribuição será perdida, uma vez que o instrumento escrito restringe a possibilidade de manifestação espontânea, regulada pela necessidade de formatação da linguagem.

A primeira percepção registrada confirma a existência de um estigma sobre o readaptado.

*Alguns professores readaptados algumas vezes são estigmatizados por essa condição involuntária de saúde e infelizmente **existe um pensamento velado de que professor readaptado não é “produtivo”***. (EROS)

A visão externada pelo professor Eros, e que também se faz presente nas falas dos próprios readaptados, muito provavelmente tenha seus reflexos sobre a falta de entrosamento que se verifica entre regentes e readaptados, também apontada nas falas desses últimos.

Mais uma vez aparecem referências à percepção do readaptado como não tendo função definida, o “tapa-buracos”, o que interfere na redefinição de sua identidade profissional.

Ele é encaminhado a setores que precisam de pessoal, sem nenhuma orientação/treinamento, ou áreas que não tenham qualquer importância segundo os critérios da administração. Muitas vezes são considerados como “tapa buracos” ou “encostados”. (LUANITA)

A situação da professora Márcia é diferenciada dos demais professores regentes que participaram da pesquisa. Por atuar junto a professoras readaptadas na biblioteca de sua escola, durante certo período, teve uma posição privilegiada de contato próximo.

No início eram 4 readaptadas. Uma [...] demonstrava muito interesse em montar alguns projetos e em incentivar os estudantes a

freqüentarem a sala de leitura, mas segundo as colegas [...] fazia “corpo mole” na hora de pegar no pesado do trabalho (limpeza dos livros, redistribuição dos livros e estantes na sala, seleção de material para doação, etc.), percebi que havia um certo mal estar envolvendo o grupo. Uma segunda colega demonstrou muita vontade de implementar algumas idéias que ela já planejava desde o ano anterior [...]. Dei o maior apoio e me propus a trabalhar junto com ela [...] e deu bons resultados. [...]. Ficamos bem empolgadas e sugeri que fôssemos apresentar os dados à coordenação e aos professores para termos mais apoio dos mesmos, mas levei um “balde de água fria” quando [...] ela disse que levar essas informações à coordenação suscitaria novas idéias e conseqüentemente mais trabalho! [...] As outras duas já estão a mais tempo na SE [...]. [Uma delas] se dedicou bastante no período da limpeza e entrega dos livros didáticos, mas depois que os estudantes começaram a usar o acervo e o espaço para estudo, percebi muita resistência em relação a eles. O tratamento dispensado e as oportunidades que eram negadas, eram atitudes claras de quem não estava preocupada em estimular o hábito de leitura ou promover ações diversas em um espaço tão importante da escola. [...] A quarta colega tinha atitudes muito parecidas [...]. Restrição de entrada de estudantes nos intervalos, proibição de que se sentassem no chão para ler (a procura era muito além do que o mobiliário suportava), impedimento para certos empréstimos, não colaboração nos levantamentos de dados sobre os leitores, etc... continuaram como antes. Foi tão difícil adaptar-me a esta realidade que estou pedindo para sair. (MÁRCIA)

A descrição feita por parte de uma professora não readaptada, que atua diretamente junto a outras, readaptadas, aponta para uma visão muito peculiar do cotidiano. O relato da forma como as atividades são desenvolvidas declara a perspectiva de uma pessoa que olha para um grupo com características comuns – a limitação de atividades – e que percebe como tal situação “impregnou” suas possibilidades de atuação a ponto de a convivência tornar-se impossível para esta professora não readaptada.

Seria este relato a constatação das restrições a que estariam sujeitos professores regentes e readaptados numa convivência cotidiana mais intensa? Seria este o motivo pelo qual, ao longo dos anos, os professores readaptados foram ficando à margem do cotidiano escolar, conforme demonstram os relatos apresentados?

Neste sentido, Dubar (1997) apresenta interessante reflexão que considera que é por meio da realização de atividades conjuntas, que impliquem uma finalidade comum, que o indivíduo é identificado. Assim sendo, a forma como os sujeitos organizam-se para a realização de determinada tarefa em comum revela, entre outras coisas, a possibilidade de uma convivência efetivamente produtiva, ou não, como no caso descrito acima.

As falas dos professores regentes demonstram um olhar que percebe, ao mesmo tempo, a necessidade de reconhecimento do potencial de atuação dos

professores readaptados, assim como indicam os próprios readaptados como sujeitos de sua ação demandando destes, de forma implícita, uma postura mais ativa.

6.8 Readaptação – A identidade do professor desfigurada

Na seqüência cronológica de abordagem da readaptação chega o momento de retornar à identidade do professor readaptado *para si*.

A readaptação pode ser entendida como a incorporação de uma identidade determinada por uma condição – o adoecimento – e definida por terceiros, no caso a perícia médica e o Programa de Readaptação.

Dubar (1997) define os atos denominados *de pertença* como sendo aqueles que exprimem a identidade *para e pelo* próprio indivíduo. Assim, são apresentadas, a seguir, as falas dos professores readaptados ao se referirem a sua auto-percepção na nova condição.

Na primeira fala transcrita, o professor Ricardo apresenta a visão atribuída por ele ao readaptado, antes de sua própria readaptação.

“Você vai ser readaptado!” Quando ele [médico da Junta] falou isso eu lembrei dos colegas readaptados que a gente via... onde, na biblioteca, batendo carimbo, trabalhando no administrativo. Eu ouvi aquilo e vi na minha testa escrito “READAPTADO”. Aí eu ri e falei “Eu não quero isso não!”. Fiquei algum tempo “deglutindo” o que seria isso. (RICARDO)

*O que era o readaptado, na minha visão? Era aquele professor que estressou, “pirou”, não deu conta de estar em sala de aula, teve problema psicológico e precisou ser readaptado; ou o professor que ficou sem voz, não consegue mais dar aula e está readaptado; ou que nem ficou sem voz e nem “pirou”, é “peixe” e arrumou um cantinho para ficar encostado e está lá. Era essa a visão que eu tinha, preconceituosa. E por essa visão é que eu também estava me vendo naquele momento. “Se eu olhava assim, vão me olhar assim!” E eu pensei “Bom, não perdi a voz, não sou “pilantra” para estar “enrolando” e não estou com problema psicológico, estou com outro problema que ninguém sabe”. “Gente!!! quantos problemas será que tem?” E aí eu botei na minha cabeça assim “Beleza, vai ser melhor para a minha saúde? Vai. Então ótimo, é isso! **Eu não vou ser aquele readaptado que eu julgava serem os outros!**” E às vezes até o são, eles sucumbem ao olhar em cima deles. (RICARDO)*

O professor admite o preconceito existente em torno da condição de readaptado, expresso por meio dos diferentes “rótulos” apresentados e constata que, da mesma forma como percebia anteriormente o readaptado, deverá ser, agora, percebido por seus pares.

Mas acrescenta:

*Se eu me senti sucumbindo?... Sucumbindo não. [...] Como eu elaborei [...] que eu ia readaptar eu [...] me precavi, já **sabia que ia encontrar muitas vezes aquele professor que eu também era. Aquele olhar que eu também tinha.** (RICARDO)*

A saída do espaço da sala de aula é um marco na identidade do professor, que pode trazer benefícios, mas também tem implicações negativas conforme apontado.

*É diferente sim. O primeiro ponto é que você passa numa relação que você tinha de uma cotidianidade de sala de aula. A minha função era estar diariamente com quarenta alunos em cada turma, ao final da semana eu tinha estado com quatrocentos alunos. Todas as semanas, durante anos. Preencher diário, planejar a aula... Então a sua rotina acaba. “Mas isso é ruim? Não. Isso é ótimo”. Não ter que preencher diário, não ter que me estressar com certas coisas de sala de aula, não ter o absurdo de lidar com quatrocentas cabeças todos os dias, porque a gente não tem esse preparo... Enfim, tudo isso que a gente já reclama. É muito bom. Não posso dizer que isso é ruim. Mas por outro lado **você perde o chão.** Por quê? Porque a **minha rotina, o que eu desenvolvi na minha profissão era pensar nisso. Era lidar com isso.** (RICARDO)*

A sensação apontada de “perder o chão”, ver a rotina da sala de aula perdida, retrata a percepção corrente entre professores de que sua atuação está ligada exclusivamente ao cotidiano em sala de aula. Ou seja, fora da sala de aula “não há chão” onde o professor possa apoiar sua atuação docente.

*Foi um momento que muito, muito, muito difícil. [...] eu falei, “eu não vou não.” ... [choro]. A paixão maior, **o que você conseguiu construir na sua vida inteira vai ser tirado.** (MANUELA)*

*Eu pensava comigo que eu era uma farsa, que **eu me formei para ser professora e não dei conta**, e hoje em dia eu era um nada. (CARLA)*

*A princípio dá uma certa coisa assim de incapacidade. Até por conta de não querer sentir isso é que **eu não quis sair da escola.** (MARIA)*

As falas acima reforçam a visão restrita da possibilidade de atuação docente. Os sentimentos inicialmente declarados são de impotência e incapacidade, motivados, basicamente, pela declaração da necessidade de saída da sala de aula. Entretanto, a fala da professora Maria chama atenção por apontar o espaço da própria escola como recurso na luta contra tais sentimentos.

Prosseguem as manifestações que reforçam a percepção da existência de uma cultura institucional de reconhecimento, quase que exclusivo, do lugar da regência como o único para o exercício legítimo da profissão.

Eu acho que a instituição só exerce papel para reforçar a sua incapacidade. Não vejo nenhum movimento de aproveitamento, de valorização do readaptado. Isso para mim é claro. A instituição não funciona bem. Ela não vê bem o professor. Esteja ele onde estiver. Agora, o professor de sala de aula é um “operário” necessário... do ensino. A política de educação, a Secretaria de Educação, o Ministério da Educação, a Constituição lá... “Educação para todos”, precisam desse “operário da sala de aula”. E pode prescindir do coordenador, que não está em sala, do orientador pedagógico, do psicólogo, que dirá do readaptado. (RICARDO)

Olha, a certeza que eu tenho é que na escola o ponto alto da profissão e da instituição é a regência de classe. Escola é lugar de professor que dá aula. Escola não é lugar de professor que não faz nada, e não fazer nada é não dar aula. (LEITORA)

[...] eu não estou resumindo o conceito de escola atual nisso..., mas a escola é um depositário de alunos, de gente. Quem cuida do depositário de alunos é o professor que está em sala com quarenta alunos. Se você está no corredor, você dá aquela força..., mas não é imprescindível. Se você está na biblioteca, você dá um suporte pedagógico... você não é imprescindível. Agora, mesmo esse que é imprescindível, não tem valor de fato. Então você imagina o que é o readaptado dentro desse sistema? (RICARDO)

Em seu estudo, Gerlin (2006, p.46), ao retratar o trabalho de professoras em bibliotecas escolares, relembra as narrativas de tais professoras “quando diziam não se sentirem mais professoras, porque não atuavam mais em sala de aula”.

O professor readaptado, unicamente por sê-lo, não está imune a esta mesma concepção da função docente. Entretanto, a nova condição à qual se viu compelido, o coloca agora no reverso da moeda, tendo de lidar com as conseqüências da visão limitada acerca das possibilidades de atuação no ambiente escolar. Neste momento, percebe-se a configuração de um círculo vicioso onde o preconceito alimenta a falta de alternativas que, por sua vez, é reciprocamente alimentada por aquele.

A visão fragmentada da escola, como também do conhecimento, contribuem de maneira decisiva para a constituição de tal quadro. Ou seja, torna-se difícil enxergar alternativas para além do minúsculo quadrado da transmissão do conhecimento especializado, feito no sentido professor - aluno, no espaço exíguo da sala de aula.

*Eu me sinto realmente professora quando eu estou com os meninos na oficina de leitura. Nos outros períodos eu me sinto mais ou menos professora. **Eu perdi muito daquela realização profissional, de complementação do meu ser, uma complementação do ser***

humano que eu sou. Me sinto deslocada muitas vezes, **me sinto pouco ouvida**, meio que deixada de lado. Apesar de participar de todas as coordenações pedagógicas. (LEITORA)

Não deixa da gente ter uma frustração. Um sentimento de que eu sou professora, trabalho em quê? Ah na biblioteca... **Eu não nego que eu sou professora. Satisfeita ou não, mas sou professora.** Não tenho culpa de ter caído num GDF da vida que tenha esse tipo de visão do profissional, acho que no país inteiro professor não é valorizado, não é só aqui. (ANA PAULA)

(...) eu falo que sou professora de arte “Não, **no momento eu sou... apoio..., eu estou... eu sou... apoio à coord.... é apoio da coordenação... da direção**”, mas em momento algum eu falo que sou readaptada [...] Eu ainda não consegui aceitar isso como uma coisa que não cause certo preconceito nas pessoas. [...] Para eu chegar a dizer que sou readaptada a pessoa tem que ser muito íntima. (MANUELA)

A fala da professora Manuela retrata a desfiguração de identidade à qual o readaptado está sujeito por não conseguir perceber outras possibilidades de atuação fora da regência sendo, por isso mesmo, marginalizado.

Nos relatos acerca do momento do retorno ao ambiente escolar a desfiguração torna-se ainda mais evidente.

Quando eu cheguei foi muito assim “Vai pra lá! Vai pra cá!” e eu ‘Tá bom eu vou! Tá bom eu vou!’ [...] quando houve a discussão “Onde que a gente coloca? Coloca na biblioteca, coloca no administrativo...” eu fiquei parada olhando sem ter nenhuma reação [...] **eu estou começando a pensar que eu posso sim me posicionar.** (MANUELA)

Eu fiquei de setembro a dezembro meio sem saber qual era o meu papel ali na videoteca. Sem saber como lidar com a situação diante dos professores que já tinham um “modus operandis” dentro da escola e a videoteca era um lugar assim... um lugar qualquer... (RICARDO)

Comecei muito devagar, muitas vezes sem saber o que fazer, às vezes passava o dia inteiro sem fazer nada. (LEITORA)

[...] eu ficava “catando” o que fazer... tinha uma festinha eu ajudava, na direção eu ajudava com bilhete, precisava fazer matrícula eu fazia e eu fui porque tenho muito esse temperamento, de já ir entrando... (MARIA)

Eu corri atrás para ver o que eu podia fazer.... (CARLA)

[...] **no fundo eu mesma é que fui calcando essas minhas atividades**, ninguém falou “Olha você vai fazer isso, vai fazer aquilo...”, nem no Serviço Médico nem da direção. (MARIA)

As manifestações acima demonstram uma desorientação do professor. Desorientação que leva o readaptado a buscar, quase de forma aleatória, uma atividade que permita sua localização no ambiente.

Nota-se, nas entrelinhas das falas apresentadas, a desfiguração da identidade desses profissionais que necessitam, como demonstrado, lançar-se na busca de um novo modo de existir e atuar no ambiente escolar.

*Eu acho que é uma falta de respeito. **Te readaptam, te jogam numa biblioteca e ninguém chega para você:** “você vai ficar na biblioteca, vai fazer isso, você tem que fazer isso.” **É igual um bicho, joga você num lugar....** (ANA PAULA)*

O relato da professora Ana Paula demonstra o sentimento de desamparo, de perda do referencial de atuação que altera a relação com o exercício da profissão.

Esse reconhecimento implícito de desfiguração identitária é seguido, na fala transcrita abaixo, de manifestação da necessidade de “reação”:

*Você começa a se achar pequeno também porque você começa a não servir pra nada e aí vai virando uma bola de neve, **se não houver uma reação sua fica muito complicado...** (MANUELA)*

*O que eu percebi foi assim [...] **“Eu sou professor, só que agora eu sou professor readaptado”**. Então aí nessa condição de readaptado eu percebo que é uma escalada nova. Eu tenho que, em determinado momento, dizer para as pessoas “Ser readaptado não é ser inválido, ser readaptado é isso...”. Eu digo verbalmente numa reunião com professores e digo em atos. Agora eu tenho pouco tempo [de readaptação], não sei o que vai acontecer daqui... eu aposento daqui sei lá, mais de dez, quinze anos. Então eu não sei nessa trajetória toda ainda de readaptação o que vai acontecer. (RICARDO)*

*Estou a 18 anos na Fundação, sempre percebi que existem bons profissionais, maus profissionais, enfim, existe muita coisa em tudo quanto é lugar e eu sei muito bem me defender de tudo isso... e **não vai ser o fato de eu estar readaptado que vai fazer que eu mude minha postura diante da profissão, pra mim tá tranquilo!** (RICARDO)*

*Eu falei “Sabe de uma coisa, beleza, **eu vou ser readaptado, eu não vou ser ‘invalidado’** e tampouco eu vou deixar fazer comigo o que eu mesmo, preconceituosamente, fazia com os colegas, não em ato, mas em pensamento”. (RICARDO)*

*[...] como eu já tinha essa vivência de estar fora da sala de aula, dentro da Fundação, fazendo um trabalho que eu considero interessante, sendo valorizado [...] o fato de não estar em sala de aula nunca para mim foi aquela coisa: “e agora o que eu vou fazer da vida, eu não tenho mais aula... **Eu já sabia que eu poderia desenvolver qualquer outro trabalho interessante dentro da Fundação Educacional. Então eu não me senti perdendo assim, “Deixei de ser professor.** (RICARDO)*

A necessidade de reação, apontada pela professora Manuela, aparece nas falas do professor Ricardo revestida do reforço de sua identidade profissional, na

medida em que reafirma, diante de si mesmo, sua condição de professor e seu compromisso com a profissão.

Habermas (*apud* Dubar, 1997, p.106) afirma que “a identidade predicativa de si reivindicada por um indivíduo é ‘a condição para que esta pessoa possa ser identificada [...] por outros’”.

Eu estou completamente perdida ainda [Manuela está readaptada há 4 meses], eu não consegui me situar e eu estou projetando um meio de me situar independente das outras pessoas. Quando eu cheguei [...] eu não sabia muito bem o que era, nem o que fazer então eu ia meio que conduzida. (MANUELA)

*[...] o primeiro lugar que eu fui chamada pra ficar foi como ‘apoio à coordenação’. [...] eu até me apelidei de assessora de assuntos inúteis porque eu fui colar carteirinha, encapar diário e fazer vídeo para festa, fotografar eventos [...] ser professor de arte acaba sempre enrolando, decorando festa, arrumando enfeites e isso gera mesmo frustração porque..., **é relaxante bordar oitenta marcas da escola em feltro para dar de presente aos professores, mas acaba que você está fugindo muito da sua proposta e isso acaba gerando uma frustração...** (MANUELA)*

A conquista de uma possibilidade concreta de atuação para o readaptado, além de uma perspectiva individual, conforme apontada por Manuela, necessita ser percebida enquanto possibilidade coletiva e institucional. Consolidar-se, enfim, enquanto política educacional para não somente evitar situações de desfiguração identitária – “estou completamente perdida” – como também possibilitar uma atuação efetiva dentro dos diferentes projetos educacionais.

Vale salientar que o papel do educador é muito mais amplo e diversificado que o de professor, podendo, inclusive, ser desempenhado por outros atores presentes na comunidade escolar, como auxiliares de conservação e limpeza, merendeiros e porteiros, pais, etc. na medida em que estes se envolvem no processo educativo entendido de maneira ampla.

Neste ponto cabe acolher a fala da Vice-Diretora escutada na pesquisa, que revela a importância e a necessidade de definições acerca não somente da atuação em si, como também da efetividade do trabalho desenvolvido, não só para os readaptados.

*[...] até a gente [referindo-se ao professor regente] quando está em sala de aula, **você não ver o seu trabalho, o resultado do seu trabalho, é muito frustrante.** Imagina uma pessoa que tem que estar no trabalho e não sabe nem o que fazer naquele trabalho quanto mais ver o fruto da sua produção. (VICE-DIRETORA)*

Essa busca por maior efetividade de ação leva, muitas vezes, o readaptado a agir em função da necessidade de reconhecimento por parte de seus colegas impondo-se, inclusive, uma sobrecarga de trabalho nessa busca, conforme relatado abaixo pela professora Carla.

*Eu também não me dava limite. **Por achar que eu não tinha valor, sempre procurava estar trabalhando para ver se alguém me dava esse valor. Então eu sempre trabalhei a mais [...]** (CARLA)*

*Eu escutei muita gracinha em relação a isso [readaptação]... Ficava muito triste e me senti muito desvalorizada. Hoje em dia eu enxergo que **eu acreditei que eu realmente não valia nada**, que eu não era nada ali. (CARLA)*

Dubar (1997, p.106) traz importante contribuição para a reflexão acerca da última fala da professora ao afirmar que “cada um é identificado por outro, mas pode recusar esta identificação e definir-se de outra forma.” Portanto, é necessária uma postura crítica em relação aos atos de atribuição do outro em relação a si, sob pena de se sofrer as conseqüências de uma apropriação automática e, por vezes, danosa.

Mesmo tendo sofrido como eu sofri, eu devo me aposentar com uma perspectiva melhor. Para mim mesma. Com o tempo parou de ter importância, que eu precisava mostrar para essas pessoas que eu era competente, responsável, que eu sabia dar aula, que os meninos gostavam de mim. Passou isso. (LEITORA)

Leitora mostra um processo de superação da visão negativa, imposta por terceiros, sobre sua atuação. Fica, entretanto, a dúvida de se tratar de uma superação ou acomodação.

A ausência de efetividade e de reconhecimento do trabalho desenvolvido após a readaptação leva, por vezes, até mesmo à perda do entusiasmo em relação à profissão.

*Adorava meu trabalho, adorava... eu perdi acho que 90% do entusiasmo no meu trabalho depois que fui readaptada, **hoje eu venho por obrigação**, mas não porque ame trabalhar na biblioteca, eu trabalho porque tem que trabalhar... (ANA PAULA)*

***Desencanto total. Com a profissão, com a falta de respeito da Secretaria com o profissional da educação, com a falta de respeito dos médicos quando você precisa, porque eu acho que se você é readaptada é porque você já tem um problema sério. Eu não fui readaptada por brincadeira. Eu fazia um trabalho que eu adorava, fui readaptada porque eu não estava agüentando mais [voz embargada].** (ANA PAULA)*

Já a biblioteca escolar, lugar de lotação da maioria dos readaptados considerando que a função de apoio – na qual está lotado o maior número de professores – é difusa, englobando um sem número de atividades; é apontada em várias das falas dos sujeitos da pesquisa como local desconectado do cotidiano pedagógico da escola e de atuação pedagógica desqualificada.

*Eu senti, a fantasia que eu criei, foi que “Ao terminar isso, ao terminar essa arrumação [do espaço físico da biblioteca], alguma coisa virá! De diferente!” Isso não ocorreu. Mas não veio por vários fatores. **Primeiro entra na cultura do que é uma biblioteca para o próprio grupo escolar.** Que não é esta biblioteca, é qualquer biblioteca. O segundo ponto foi um retorno àquele ciclo que a gente teve que se apresentar para o grupo de professores. E é óbvio que **você percebe o olhar sobre você do tipo “Ahan, então você é readaptado, e vai lá para a biblioteca fazer nada”.** Mas isso eu não posso ser ingênuo de pensar assim “Nossa eu não esperava isso” (RICARDO)*

Observa-se a desfiguração de identidade não somente do professor que atua na biblioteca escolar, como também do espaço da biblioteca, que passa a ser apontado como um “não espaço” para a própria escola, que não a reconhece como possibilidade efetiva de contribuição para o processo pedagógico.

Nesse sentido, Silva (2003) denuncia o abandono pedagógico ao qual a biblioteca escolar está condenada. Aponta a desqualificação do espaço, descrito como depósito de livros e outros objetos em desuso e, com ele estariam também desqualificados os próprios professores que, conforme assinala o autor, “por doença, velhice ou fastio pedagógico, são ‘encostados’ nas bibliotecas das escolas, visto que este é o melhor lugar para o repouso profissional, até que chegue a aposentadoria ou outra oportunidade de trabalho” (p.16).

O autor ressalta a falta de preparo e, por vezes, de disposição, dos professores que atuam em bibliotecas, seja para a tarefa maior de promoção da leitura entre alunos, seja para a organização, planejamento, e administração do acervo disponível. Atribui responsabilidade aos professores regentes que, em sua prática docente de modo geral, adotam, quase exclusivamente as aulas expositivas e a utilização estrita do livro didático como recurso pedagógico, excluindo outros elementos do processo ensino/aprendizagem.

O último relato acerca da desfiguração da identidade do professor readaptado dá conta do sentimento de acomodação que, em função da limitação imposta pelo adoecimento, aliada à falta de perspectiva para uma atuação mais efetiva que considere tal limitação, acaba por levar o professor a se “preservar” escondido atrás

de um “fazer nada” que, ainda que aparentemente o proteja, contribui para a acentuação da perda de identidade, reforçando para si e para os outros a condição de “não ser”.

*Eu assustei muito quando me falaram que eu tinha que ser readaptada, eu sofri muito... eu acho que eu acomodei. Eu me adaptei à minha situação. De saber as minhas limitações. Eu não extrapolo, eu não faço nada. Eu tenho muita consciência da minha limitação, então eu não me proponho e nem tento arrumar coisa que eu sei que vai mexer... que eu não vou dar conta. **Então eu me acomodei. Para me preservar.** (ANA PAULA)*

A desfiguração da identidade do professor readaptado, tratada neste tópico, se estabelece na medida em que este não consegue mais reconhecer-se como profissional atuante e, ao mesmo tempo, ser reconhecido da mesma forma por seus pares.

Artigo de Pezzuol (2009), baseado em dissertação de mestrado que aborda o mesmo tema da readaptação de professores, retrata da mesma forma, o que denomina de “suspensão” da identidade docente desses profissionais. Além disso, a autora confirma o que também se evidenciou nesta pesquisa - que os readaptados ficam sujeitos ao preconceito já enraizado na cultura escolar.

6.9 Docência e Gênero – O feminino e a readaptação funcional

A questão do gênero, dentro da presente abordagem, impõe-se primeiramente pela constatação de que o trabalho docente foi marcado, historicamente, pela predominância do feminino. Diniz (2001) afirma, no Brasil, este quadro começa a se configurar no final do século XIX, consolidando-se nas décadas seguintes, particularmente nas séries iniciais do ensino.

Os motivos que levam a esta predominância, segundo a autora, remontam à inserção da mulher no mundo do trabalho como prolongamento de suas atividades, histórica e culturalmente, relacionadas ao trabalho doméstico, como o cuidar e ensinar as crianças.

A feminização da profissão docente ocorre no momento em que os homens, a partir do movimento da industrialização e urbanização, abandonam o espaço de exercício da profissão para lançarem-se às novas oportunidades de trabalho nas cidades. Assim, o magistério deixou de representar uma forma de ascensão social, pela queda dos salários pagos aos profissionais, fato atrelado à idéia de que as

profissões femininas são desvalorizadas simplesmente por serem desempenhadas por mulheres. (OLIVEIRA 2000)

Em outra linha de raciocínio, a relação estabelecida entre o masculino e o feminino na história da construção da profissão docente remete às reflexões elaboradas por Maturana (2004) que resgata o que o autor denomina de “cultura matrística”, historicamente anterior à sociedade patriarcal.

O termo “matrístico” é utilizado pelo autor com o propósito de “conotar uma situação cultural na qual a mulher tem uma presença mística, que implica a coerência sistêmica acolhedora e libertadora do maternal, fora do autoritário e do hierárquico.” Assim, a palavra “matrístico” é contrária a “matriarcal”, pois esta tem o mesmo valor do termo “patriarcal”, remetendo-se a uma cultura onde as mulheres, em substituição aos homens, tenham papel dominante.

A contribuição da reflexão acerca do “matrístico”, no contexto da ecologia humana da readaptação funcional de professores – tema deste estudo -, se dá na medida em que, considerada a predominância feminina na categoria, assim como a abordagem tradicional que atribui exclusivamente às disputas por espaço no mercado de trabalho entre homens e mulheres, Maturana resgata o valor qualitativo ancestral da atuação feminina, qualificando-a de forma “sistêmica e acolhedora”. Esta percepção converge com a abordagem da ecologia humana e atribui uma dimensão peculiar à atuação feminina na profissão docente.

Assim, o feminino, como representante de uma consciência não-hierárquica presente no mundo natural ao qual todos os seres humanos pertencemos, independente de gênero, resgata a possibilidade de se estabelecer um modo de vida centrado numa relação de participação e confiança (MATURANA 2004), o que se aplica, inclusive, ao campo da educação e ao exercício da profissão docente.

Os dados quantitativos, anteriormente apresentados nesta pesquisa, ratificam a predominância feminina na carreira magistério público do Distrito Federal, com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental, coadunando-se com o quadro descrito por outros autores e considerado o quadro histórico-cultural no qual o exercício da profissão docente se configurou no Brasil.

Diniz (2001) argumenta acerca da escolha da profissão de professora pelas mulheres declarando que esta se dá, em termos conscientes, normalmente em função de razões que remontam às necessidades socioeconômicas das famílias. A falta de opção, o baixo custo da formação, o “ideal de amor” que reveste a profissão e a possibilidade de conciliação com a vida de casada, são algumas das razões apontadas pelo texto.

As mulheres professoras não conseguem explicitar motivos subjetivos para a escolha profissional, **excluindo-se de uma posição que demonstre uma implicação do seu ser com o trabalho pedagógico; conseqüentemente, não constroem uma identidade profissional.** [...] Só recentemente, alguns educadores vêm enfatizando a necessidade de os(as) professores(as) refletirem sobre suas histórias pessoais, de maneira a reconhecer, nas trajetórias individuais, sua configuração profissional. (DINIZ 2001, p.200-201-grifo meu)

Os relatos dos professores readaptados apresentados na pesquisa trazem argumentação semelhante para a escolha da profissão de professor, ressaltando que o argumento da falta de opção, assim como a facilidade de acesso à carreira também aparece no argumento do professor Ricardo, único homem readaptado escutado na pesquisa.

Os dados quantitativos, recolhidos nesta pesquisa, mostram que o afastamento das salas de aula, em função do adoecimento crônico, acomete um número relativamente menor de professores na área de “Atividades”, predominantemente mulheres que atende a crianças das séries iniciais de escolarização, leva a considerar que o exercício de valores relacionados à cultura “matrística” apontada por Maturana (2004), como afeto, intimidade e amorosidade, entre outros, possa preservar estas mulheres-professoras do adoecimento e afastamento das salas de aula.

Já Diniz (2001) recorre à psicanálise para apontar uma relação entre o adoecimento das mulheres-professoras e o fazer pedagógico da escola, na medida em que a idealização do ato educativo e sua conseqüente frustração no cotidiano escolar geram mal-estar que, por sua vez, não podendo ser expresso, levaria ao adoecimento.

Em uma abordagem mais específica sobre a readaptação de mulheres-professoras – designada como “desvio de função” – a autora prossegue sua análise partindo de um aprofundamento do olhar sobre as causas, para além de sua aparente relação com as condições objetivas de trabalho.

Algumas questões se apresentaram: as ausências ao trabalho, justificadas por adoecimento físico e mental, estariam funcionando como “saídas” que permitiriam à mulher professora suportar o mal-estar do trabalho pedagógico? Essas “saídas” poderiam ser traduzidas como sintomas, entendendo que estes têm um sentido e se relacionam com as experiências vividas por esses sujeitos? (DINIZ 2001, p. 212).

Considerando os dados apontados pelo levantamento quantitativo, que revelam as doenças psíquicas como as principais causas para a readaptação entre professores no quadro atual da SEDF, alguns relatos dos sujeitos escutados na pesquisa

apresentam argumentos relacionados ao cotidiano feminino e à sobrecarga gerada pelo acúmulo de funções de mulheres que, ao sobreporem sua atuação profissional às atividades cotidianas, “naturalmente” relacionadas ao feminino, acabam por não suportar a pressão.

*Chega certo tempo que... eu tive assim uma dor horrível nas costas e que **tinha uns relâmpagos assim já na cabeça**. Voltava, parecendo um negócio dos “raios”... **Quando a jornada de 20 em 20 passou a ser ampliada**. Tinha que fazer fisioterapia, já ia lá chorando, chorava com o médico, chorava com todo mundo. (DULCE)*

*[...] **E o menino [filho adotado] “enchendo o saco”. E o marido nervoso, ciumento “enchendo o saco”**. Passou 6 meses, um ano e a dor voltava. Chegou um certo tempo que o marido [disse que] ou fica com o menino ou fica com ele... “Se a gente não dá conta [de criar], uma outra pessoa dá”. Então a gente passou [a criança] pro [outro] filho dele [criar]. (DULCE)*

*Mais ou menos nessa mesma época eu fiquei doente de novo... **eu já estava batendo nos meninos [alunos] com chinelo, os meninos já estavam jogando papel na minha cara... Na escola**. Quase que eu bati numa menina com chinelo. Eu já estava ficando doida, doida, doida, todo dia só encheção [...].(DULCE)*

*[...] Eu acho que foram **os remédios, os remédios pra emagrecer, aquela assim... ansiedade para ter um filho e nada** (voz embargada), e os problemas também da alergia... **da mudança do sistema de ensino, então da vida assim, cobrança muito grande... da sociedade, da família, da escola, tudo**. De tudo, tudo, há uma cobrança. (DULCE)*

Todos os trechos acima, retirados da escuta da professora Dulce, revelam uma gama de fatores que, conforme ela própria aponta, seriam conjuntamente responsáveis por sua fragilização psicológica. Entretanto seus argumentos não isentam o ambiente escolar, em diversos de seus aspectos, de ter contribuído para a constituição desse quadro que acabou por levá-la ao afastamento da sala de aula.

A professora Manuela também apresenta relato de fragilização relacionado à sobrecarga de trabalho.

*Eu acho que eu passei por altos e baixos. **A primeira coisa foi o cansaço físico, o stress, por não ter tempo de almoçar, por viver na correia**. Eu trabalhava na Samambaia, eu trabalhava no Lago, trabalhava... Porque eu não estava dando conta de tanto trabalho. **Mas eu tinha uma família para sustentar**. (MANUELA)*

*Paralelo a tudo isso [adoecimento] eu tive alguns problemas familiares, filho adolescente, começa a dar problema também. Parecia que a minha vida era cercada de tragédia. **Tragédia na vida profissional, como mãe...** dá a sensação de que o mundo inteiro está conspirando contra você, você começa a desacreditar do mundo*

inteiro. Seu trabalho não funciona, eu me sentia meio escrava, a minha família não funciona... (MANUELA)

Os profissionais de saúde reconhecem a condição à qual as mulheres-professoras estão submetidas, assim como os efeitos desse conjunto de fatores sobre a saúde das docentes.

[...] a jornada ampliada pesa para ele [professor] devido ele ter uma jornada ampliada na vida dele. Porque na hora que você investiga ali, ele não tem empregada doméstica... Normalmente é mais 'ela' do que 'ele'. Não tem empregada doméstica, aí faz o serviço em casa, sai correndo, aí a jornada... Porque ela já chega de uma 'pancada' do trabalho do lar e pega uma 'puxada' na escola. Então você percebe que tem um todo ali. É mais mulher. O homem não vem reclamando da jornada ampliada. Isso é...cultural..." (P. S.)

Os relatos apresentados indicam que, conforme apontado por Maturana (2004) a cultura patriarcal, essencialmente centrada na competição e hierarquização, que norteia o *modus operandi* de nossa sociedade, revela suas mazelas na medida em que a mulher, tendo se lançado no mundo do trabalho em busca de uma suposta igualdade, não teve como desvencilhar-se dos vínculos que, motivados pelo afeto e pelo sentimento ancestral “matrístico”, a prendiam ao cotidiano doméstico, com suas preocupações e afazeres. Assim, tendo que buscar a equiparação, pela competição determinada pela cultura patriarcal, no mundo do trabalho e vendo-se irremediavelmente ligada aos seus, a mulher-professora vê-se assolada pelo sentimento de culpa por não cumprir com sua tarefa hercúlea.

Assim como a sociedade ocidental que fala em cultivar a paz e vive resolvendo os conflitos através do uso do poder, que prega a cooperação e valoriza a competição, também a mulher-professora vive a contradição de, possuindo a natureza da coerência libertadora do maternal (MATURANA 2004), lançar-se no universo patriarcal e nele sofrer as conseqüências da violação de sua própria natureza.

O adoecimento e a readaptação que ainda relega os professores e, neste caso especificamente as professoras, a uma condição marginal, é um preço alto a ser pago por tal ousadia.

Que situação comporá um quadro mais crítico: sucumbir por não poder suportar o peso da impossibilidade de conciliação entre posturas tão antagônicas – o “matrístico” e o patriarcal - ou, resistir e reforçar um modelo que exige o tributo da força e da virilidade para o reconhecimento como um “forte”?

6.10 Instituição, Burocracia e Readaptação – O lugar do Estado

A relação estabelecida dentro da burocracia institucional, entre as normas legais e a atuação profissional cotidiana, no que se refere especificamente à readaptação funcional, obteve avanços bastante significativos que, certamente, contribuirão para a melhoria do processo de readaptação, bem como para a reintegração do professor readaptado ao ambiente de trabalho, como demonstrado no tópico destinado à análise e discussão do tema.

Entretanto, as falas dos sujeitos da pesquisa ainda oferecem uma importante contribuição para a análise do quadro atual com suas limitações e possibilidades.

A seguir profissionais de saúde e professores readaptados apresentam questões relevantes que, sendo afetadas à burocracia e às normas legais, contribuem para o aprimoramento do processo e, conseqüentemente, para a ecologia humana do readaptado.

PRF e Legislação

Os benefícios trazidos pelo avanço do marco legal, afeto à readaptação, podem ser percebidos nas falas dos profissionais de saúde, com reflexos diretos sobre o cotidiano da readaptação.

[...] na época que eu entrei [no PRF] não existia uma legislação. Era uma Instrução [Normativa] que saía e a gente tinha que mudar tudo, e correr e puxar prontuário de servidor para atualizar. [...] o processo também demorava muito. Tinha servidores que ficavam até dois anos. E angustiava porque o servidor queria voltar, já tinha as atividades definidas e a gente não podia liberar. E hoje não, hoje é rápido. 30 dias 40 no máximo [...] o servidor já está trabalhando. (P. S.)

Eu acho que nós vivemos o melhor momento, porque a gente não tem mais que “prender” o servidor aqui até que a situação dele se resolva. Então eu vejo assim, a gente com certo poder no PRF, com o poder que deveria ter tido sempre. (P. S.)

Entretanto, a inevitável vinculação à hierarquia legal, que tem dinâmica própria, impõe limites que afetam a vida funcional de todos os servidores. Um deles diz respeito à aposentadoria por invalidez com proventos legais. Conforme abordado na análise do marco legal, este tema é recorrente no processo de readaptação, exatamente por se tratar de uma possibilidade que cerca o adoecimento crônico.

Hoje em dia, dificilmente você vai aposentar [por invalidez] aqui pela Secretaria. Mesmo com uma doença do trabalho, com acidente de trabalho. Dificilmente. Então vai sempre ter uma

limitação [de atividades]. [...] Tem condições de voltar fora de sala? Tem. Volta fora da sala de aula. Mesmo porque a nova legislação prevê o seguinte, mesmo doença especificada em lei, câncer e outras doenças profissionais, não existe mais aposentadoria integral. Tem um cálculo que ele leva em conta o tempo de serviço, e sempre há perdas. (P. S.)

“[A gente] apresenta [ao servidor] o que diz a legislação a respeito de emenda constitucional, porque [...] como estava previsto em lei aposentadoria integral [...] ele vem com essa expectativa. [...] Mas no momento em que a gente apresenta a [nova] legislação “Olha a emenda constitucional agora diz isso...” Não quer mais. (P.S.)

Não tem só a perda do ponto de vista da capacidade de atuar, mas tem a perda financeira. (P. S.)

Ainda que as falas dos profissionais de saúde apontem a aposentadoria como uma alternativa para o readaptado, as falas dos professores apresentadas em outros momentos da análise, diferentemente, tratam do tema como uma ameaça e não como recurso.

A participação direta dos profissionais de saúde, executores das políticas afetas à readaptação, na elaboração da portaria que regulamenta os procedimentos para o afastamento do professor é comemorada por esses profissionais, como conquista que traz o dinamismo tão necessário ao processo.

A portaria [nº 33/2008 SEDF] nasceu deste grupo [PRF]. Não foi a “Secretaria de Educação” que redigiu a portaria. Então a portaria ela é um avanço porque é filho nosso. (P. S.)

Entretanto, como é característico de qualquer processo, ainda são necessários novos passos que permitam o aprimoramento e a articulação complexa entre legislação e políticas públicas, permitindo avanços ainda mais efetivos.

Eu acho que [a portaria] não supre porque o plano de carreira do professor fala em passant desse colega readaptado. Então [...] a legislação, uma tem que casar com a outra. A portaria não casa com o plano de carreira porque o plano de carreira esqueceu desse servidor [readaptado]. [...] Agora [o Plano de Carreira] avançou [...] um pouco mais no sentido do cálculo proporcional, gratificações que você recebeu ao longo da sua vida [...] Mas esquece do trabalho técnico-pedagógico. Ao ler Plano de Carreira parece que não existe esse trabalho técnico-pedagógico [fora da sala de aula]. (P. S.)

As conseqüências negativas da situação anterior às alterações promovidas pelo atual Plano de Carreira, relativas ao recebimento de gratificações, são citadas adiante nas falas dos professores.

A seguir os profissionais de saúde ressaltam a importância do “Perfil Profissiográfico”, apresentado no marco legal do presente estudo, como instrumento cuja consideração é apontada como necessária no processo de seleção dos profissionais da carreira, assim como para permitir a ampliação das possibilidades de atuação do readaptado no ambiente escolar.

*Aqui [PRF] tem trabalho nosso mostrando qual é o perfil profissiográfico para cada profissão. [...] então na hora do concurso é só colocar isso no edital. A gente já redigiu tudo, até o que escrever no edital [...]. E muda governo e a gente faz reunião e a gente apresenta, porque a gente acha que **no momento que começarem a ouvir isso nós vamos diminuir gente aqui [na readaptação] na linha, no final.** (P. S.)*

*Quando a gente pega a Ficha Profissiográfica [...] você vê que é **uma gama de atividades [...] que o professor é responsável, que a sala de aula é um tópico diante de tantos que são da responsabilidade dele.** (P. S.)*

A alteração no sistema de modulação das escolas, para a definição dos profissionais que serão ali lotados, em função do tipo de atividade a ser desenvolvida, também é destacada como forma de superar as limitações à inclusão do readaptado.

*[...] a legislação para **professor tem a questão da modulação** e de distribuição de turma. Então **no momento que a gente tira o professor da sala de aula, ele não entra na distribuição de turma, ele não entra nessa modulação.** (P. S.)*

*Para mim eu acho que um avanço que seria significativo é **rever modulação** de escola. Porque hoje a modulação tem professor regente. Quer dizer, **não tem outro tipo de professor?** [...] Isso é um completo absurdo. (P. S.)*

*[É preciso] Mudar a modulação das escolas, **prever professores com atividades ligadas à educação, [...] mas não necessariamente regentes.** (P. S.)*

*“Na prática, não há modulação prevendo aquele docente que não atue na linha de frente, ou seja, diretamente com aluno. Tanto que **no momento que falta professor, se tiver algum professor que trabalhe projeto, mas não passou aqui pelo programa, pára o projeto, acaba o projeto.** [...] ele não tem respaldo legal de estar fora de sala de aula, acaba o projeto e ele tem que voltar para a sala de aula. (P. S.)*

O argumento da última fala apresentada acima, remete à questão já abordada da falta de continuidade de projetos exitosos, em função da necessidade de atendimento em sala de aula, independentemente da qualidade e efetividade do trabalho desenvolvido.

*[...] a gente precisa é que o poder, que seria a Secretaria, determine o seguinte: “Ele está readaptado, ele vai fazer a função que a DSO determinou.” **Ninguém pode mais questionar porque mudou diretor, o novo diretor quer assim, o diretor passado era assim, é um problema sério.** (P. S.)*

Finalmente os profissionais de saúde sugerem que a determinação da DSO quanto à limitação de atividades do readaptado seja efetivamente respeitada na escola e que as atribuições por ele assumidas não sejam passíveis de alterações em decorrência de mudança ocasional na gestão escolar. Esta fala se motiva, possivelmente, pela insegurança gerada no readaptado que, por não ter sua atuação prevista no próprio PPP, bem como considerada no momento da modulação de pessoal da escola, vê-se à mercê da interpretação pessoal do gestor acerca do seu papel e, portanto, de sua atuação.

Burocracia e readaptação

Os problemas gerados pelas interpretações e mudanças da legislação acabam por provocar prejuízos financeiros, gerando a necessidade de devolução de proventos recebidos indevidamente.

***Quando eu fui readaptada eles deixaram bem claro que a gente não perderia nenhum dos direitos. É como se em sala de aula nós estivéssemos.... você chega na escola e tanta gente que não entende direito que você acaba por perder.** (MARIA)*

*Um ano e meio no PRF. **Na época eles não... falaram que eu não perdi o direito da aposentadoria, [disseram] que seria readaptada com todas as gratificações que eu recebia... Agora estão me descontando, que eu recebi indevidamente quatorze mil reais durante esses anos todos. Já entrei com recurso. [...] Eu acho que a gente é muito desrespeitada na Secretaria de Educação** (ANA PAULA)*

Outras questões ligadas à interpretação legal e procedimentos administrativos, portanto à burocracia, são apontadas por readaptados como fonte de controvérsia no âmbito da SEDF.

Eu fui readaptada com 20 horas, eles [SEDF] não sabiam como fazer para pagar as outras 20 [como Supervisora Pedagógica]... De qualquer forma é um descaso com o readaptado.” (MARIA)

Em 1994 para 1995 [já em processo de readaptação] eu pedi...Licença para Interesses Particulares – LIP. [...] Um pouco antes de eu voltar entraram em contato comigo... era para eu ter ciência de que eu deveria voltar imediatamente para sala de aula.. eu ainda continuava de LIP. (CARLA)

O relato da professora Carla aponta para situação ligada não à legislação, mas a falta de controle da tramitação dos processos administrativos que, por vezes, acaba por expor o servidor a situações constrangedoras.

Entretanto, alguns avanços podem ser percebidos, já como efeito da edição da nova legislação que assegura maiores direitos que deixam de ser mera interpretação, para se transformarem em direitos explicitamente reconhecidos no marco legal.

Mas eu acho que a coisa está começando a andar [...]. Pelo que eu fiquei sabendo antes você perdia gratificações, perdia aposentadoria, uma série de coisas e agora já estão te colocando... “Você é tão professor quanto você era antes, com todos os direitos”. (MANUELA)

A professora Manuela, que foi readaptada há pouco tempo e, portanto, na vigência do marco legal mais recente, como o Plano Especial de Cargos da Carreira Magistério Público – PECMP – Lei 4.075/2007, bem como da Portaria 33/2008, consegue sentir-se mais amparada e tranqüila em relação ao suporte legal na sua condição de readaptada.

A análise apresentada para a presente categoria revela a necessidade de maior preparo, por parte da instituição, para o trato das questões afetas à readaptação funcional. Considerados os avanços já alcançados no marco legal, conforme demonstrado no presente estudo, ainda são necessários ajustes que podem ser executados no âmbito das próprias Regionais de Ensino. Dentre eles destacam-se a busca de maior efetividade para o PPP enquanto instrumento norteador das ações desenvolvidas nas escolas e as alterações apontadas pelos profissionais de saúde, na modulação das unidades de ensino, que considere a presença e a efetiva atuação do professor readaptado, entre outras.

Do ponto de vista institucional, nota-se a necessidade de permanente capacitação e qualificação dos servidores vinculados à burocracia quanto a sua atualização em relação aos procedimentos administrativos que contemplam a

legislação em vigor assegurando, assim, os direitos e garantias dos readaptados, tantas vezes encaradas como concessões e privilégios.

6.11 Estratégias de Re-Adaptação

Neste espaço, destinado à abordagem das estratégias para a re-adaptação do professor ao ambiente escolar, serão analisadas as diversas formas apontadas pelos diferentes sujeitos participantes da pesquisa para se buscar uma efetiva reintegração do professor readaptado ao ambiente escolar, tanto em aspectos humanos quanto pedagógicos.

Inicialmente, os profissionais de saúde tratam do processo de re-integração propriamente dita, abordando as estratégias com as quais a Diretoria de Saúde Ocupacional, por meio do PRF, busca estabelecer um processo de retorno do readaptado, considerando as limitações sofridas.

No momento seguinte são os membros de direção quem se manifestam colocando sua perspectiva para a inclusão dos professores readaptados ao ambiente escolar. E, finalmente, os professores readaptados dão testemunho das estratégias desenvolvidas para sua própria re-adaptação, sendo apresentada também, neste momento, a percepção dos professores regentes.

6.11.1 Da Re-integração

Numa perspectiva histórica a primeira fala trata de como falhas na forma como se efetivava o processo de readaptação contribuíam para o retorno do professor ao adoecimento e de como a busca de aperfeiçoamento tem levado a DSO a implementar novas formas de tratar a reintegração do professor ao ambiente escolar.

[...] antigamente a pessoa ia para o PRF, fazia todo o programa, e no terceiro ou quarto mês já voltava de novo para a Junta Médica. Foi um trabalho mal feito! Então agora a gente faz a avaliação, encaminha para o PRF, o PRF monitora três meses essa pessoa para ver se ela se adéqua ao novo sistema, à nova situação. (P.S.)

Nessa nova estratégia a edição da portaria que normatiza os procedimentos relativos à readaptação tem lugar especial, na medida em que estabelece, institucionalmente, parâmetros para o processo em todas as suas fases. Entretanto, como visto anteriormente, a edição de norma legal, por si, não tem o poder de alterar uma dada situação. São necessárias intervenções diretas na realidade, visando sensibilizar os atores sociais envolvidos para que a intenção normativa se concretize.

Na implantação da Portaria [nº33/2008 da SEDF] a gente fez uma conversa anterior com as Regionais [de Ensino], principalmente as [áreas] de Recursos Humanos, que são eles que recebem o servidor e encaminham para a escola. A gente fez uma conversa com a Sede também. (P. S.)

[...] nosso chefe maior promoveu reuniões nas Regionais chamando os diretores de escola nas regionais e a gente se deslocando para lá, o serviço médico, uma pessoa de cada setor, para explicar o nosso trabalho e o PRF levava a legislação e orientava e tirava dúvidas. (P.S.)

[...] a gente sempre manteve contato [...] com a direção da escola e com a Regional [de Ensino]. Sempre repetindo o que é o PRF e a responsabilidade deles [escola/direção] ao receber um servidor. (P.S.)

Apesar da fala dos profissionais de saúde apontar para um processo amplo de esclarecimento junto às unidades de ensino, com destaque para a direção das escolas, as equipes de direção escutadas na pesquisa revelam não ter conhecimento de qualquer contato direto para tratar do tema da readaptação, como se percebe a seguir.

Em três anos eu tive uma reunião só com o NAMO. [Sobre readaptação?] Não. Sobre o NAMO. E um dos assuntos é isso, mas aí é..... “Ah, readaptado! Vem cá como apoio à direção”. (DIRETOR)

O NAMO inexistente. Para a escola... (VICE-DIRETORA)

A gente teve uma pessoa do NAMO semana passada na escola, primeira vez, foi no caso dessa professora que tem que voltar a partir de amanhã (...). [E como é a reinserção?] Vai pra escola e só fala o que não pode, o resto você vai encaixando... é porque é visto mesmo como apêndice... “Ah tava doente, voltou não pode dar aula, vai pra escola e lá resolve o que vai fazer com ele”. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

É preciso avaliar quais fatores podem estar interferindo para que essa relação, de fundamental importância, não esteja se efetivando e em que medida isto está acontecendo.

A Vice-Diretora aponta algumas sugestões que, em sua percepção, podem contribuir para o aprimoramento da reintegração do professor readaptado ao ambiente escolar.

Acho que provavelmente se o NAMO tivesse um trabalho efetivo dentro da escola. Não uma psicologia que atende o professor lá dentro, mas uma terapia mesmo que o inserisse novamente naquela comunidade que ele precisa. Quem ia precisar da ajuda do NAMO

não seria nem o professor, mas a direção, a própria escola, o coordenador. No sentido de intercambiar, de ajudar na inserção mesmo do professor de novo naquele ambiente, naquele espaço. (VICE-DIRETORA)

*Porque muitas vezes você não sabe lidar. Principalmente **problemas emocionais, psicológicos, psiquiátricos mesmo**. Você precisa de especialista na área. Já vivenciei problemas com professor assim de não saber me relacionar por causa do problema psiquiátrico dele. E eu não tenho subsídio. O NAMO tem o especialista e **não existe esse vínculo, o acesso não existe**. Para esse tipo de trabalho não. (VICE-DIRETORA)*

Na fala da vice-diretora o reconhecimento do despreparo e a insegurança para lidar com determinadas situações relacionadas à reintegração ficam claros, assim como a declaração da ausência de um suporte mais próximo por parte do PRF.

Por outro lado, as mudanças promovidas pelo amadurecimento do processo de readaptação de professores provocaram, também, alterações na sua forma de condução e na própria postura dos profissionais de saúde frente à condução do processo, conforme apontado na fala a seguir.

***Hoje na “Capacidade Laborativa” não vai somente a causa principal, vai também a secundária.** [...] Ele pode ter ficado muito tempo de licença por conta de uma tendinite, mas na verdade ele tem episódios de depressão, ele já tem um histórico. Então a gente considera como secundário e na hora de limitar ele, a gente tem esse devido cuidado. A gente até sensibiliza o próprio servidor. E aí a gente já tenta fazer um escudo de proteção. Hoje a gente faz muito isso. (P. S.)*

Na fala seguinte, os profissionais de saúde apontam diretamente para o fato de que a legislação, em si, não é suficiente para promover a reintegração do professor ao ambiente escolar. Torna – se necessário, primordialmente, considerar da perspectiva do próprio readaptando em relação ao seu retorno e reintegração ao ambiente escolar.

*[...] a gente não conta só com a questão legislação em si, a gente conta também com a perspectiva do servidor em relação a esse retorno. [...]“**O que você me apresenta? Quais são as suas alternativas?**” [...] “A escola só tem isso a te oferecer, mas o que é que você tem como alternativa? (P. S.)*

*A gente tenta mostrar para o servidor que o trabalho é terapêutico e que o retorno dele com tudo que é restrição, **a gente define com ele ali, todas [as atividades] que ele não consegue**, que ele não dá conta, **mas que tenha algo que ele pode produzir que vai ser bom para a instituição e para ele e ele se sentir útil, produzindo**. Então a gente tenta trabalhar isso no servidor. (P. S.)*

A dimensão humana também se faz presente na abordagem dos profissionais de saúde que, para além da funcionalidade do retorno, demonstram preocupação em assegurar a efetividade da reintegração evitando, inclusive, o risco de uma aposentadoria compulsória à qual o professor está sujeito, caso a readaptação não surta os efeitos desejados.

*Acima de tudo a gente faz uma leitura, junto com esse servidor, da vida dele. Porque ele passa mais horas no trabalho do que qualquer outro local. Então se ele adoeceu e não está conseguindo realizar a atividade dele... qual é a fonte de prazer dele? **Como ele vai resgatar a pessoa, o ser social, o ser político? Então é ele como um todo que a gente tenta [...].** (P. S.)*

*[...] a gente se preocupa não só em resgatar para funcionar, para dar retorno à instituição, mas resgatar ele [readaptado] como um todo porque ele não vai voltar para nós. **Porque se voltar ele aposenta.** A gente inclusive faz esse alerta para o servidor. (P. S.)*

As próximas falas dão conta da estratégia assumida pela DSO de implementar o instrumento legal de acompanhamento da reintegração do professor readaptado à escola. Trata-se dos formulários de Encaminhamento para Treinamento em Serviço e Avaliação do Treinamento em Serviço apresentados quando da análise do marco legal.

*[...] agora foi criado esse sistema de monitoramento. Quando a pessoa vai para a escola de volta, vai a equipe lá, apresenta a pessoa, diz o que é que tem que ser feito... **Antigamente não fazia treinamento e jogava.** Agora não. Vai a equipe lá, faz o acompanhamento, faz a avaliação e depois faz a monitoração. (P.S.)*

*[...]colocar [o professor readaptado] três meses em treinamento... então **ao final desses três meses ele traz uma avaliação, a gente quer ouvir, saber se deu certo, 'Produziu na escola?' 'Está harmônico no ambiente de trabalho?' 'Você está se sentindo bem?'** Então esse treinamento, é algo também interessante [...]. (P.S.)*

*Esse monitoramento por parte do serviço social é importante. O servidor passa por um estágio de adaptação [...] / [...] 90 dias. A gente elaborou um relatório, um formulário onde ele vai definir o que ele vai fazer de pedagógico, no caso do professor, e colocou alguns itens que são avaliados pela chefia dele durante 90 dias. Porque a gente analisou o seguinte, à época, "Como a gente faria esse acompanhamento?" Essa coisa in locu ela é, em alguns casos, constrangedora porque você chega lá e fica fiscalizando o serviço do servidor. Não ia ser produtivo. [...] **Além do que a gente queria colocar a chefia como co-responsável. Era uma forma da chefia se sentir cúmplice no processo. [...] É uma forma de deixar os dois, o professor e o chefe, de forma mais livre para definir, para acompanhar.** E isso tem sido muito interessante, o retorno... Pouquíssimos vêm com atividade administrativa para a gente. Os que*

vêm a gente reorienta, às vezes entra em contato com a direção. (P.S.)

Nota-se, mais uma vez, o destaque dado pelos profissionais de saúde à importância do papel desempenhado pela direção escolar no processo de reintegração do readaptado ao ambiente escolar e a seus novos afazeres.

Os profissionais da DSO chamam atenção para o período intitulado de treinamento como a possibilidade de apropriação do processo de reintegração do professor readaptado, pelos sujeitos envolvidos no espaço escolar.

*Então esses meses de treinamento para nós também são uma forma de o diretor, a coordenação, a equipe que está ali à frente, ela se envolver com o processo. [De] Ela não entender que o processo aconteceu aqui e ela está recebendo a pessoa. Não. Ela está totalmente envolvida no processo... ela é co-responsável, **ela assina esse documento.** (P.S.)*

Entretanto, como o próprio pronunciamento aponta, o acompanhamento do processo de treinamento se concretiza no preenchimento de um formulário e na “assinatura de um documento” pela direção da escola, processo que pode acontecer de forma mecânica, considerando a própria dinâmica escolar, sem promover efetivamente as condições necessárias à reintegração do professor readaptado ao ambiente.

Além dos fatores apontados acima, outro chama atenção nesse processo:

Se a gente não afastou ele [professor] totalmente do aluno, ele fica com uns “projetos”. Então ele pode trabalhar no... “projeto da horta”. São poucos alunos no “projeto da horta”, ele tem contato com o aluno, mas é naqueles horários, muito diferentes do professor de sala de aula que sai de uma turma entra na outra. (P. S.)

*O que a gente vem fazendo é imprimindo, pelo nosso trabalho, essa volta do professor não para a sala de aula em si, mas com um trabalho pedagógico com alunos. **Muitos professores voltam e são de grande ajuda na dinâmica do funcionamento da escola,** [...] às vezes é uma comunidade carente e com muito menino com atraso [defasagem] idade/série. E como esses professores que têm essa restrição funcional, ou seja, só pode trabalhar pequeno grupo, eles vão atender um pequeno grupo que tem essa problemática [...] e com isso ele resgata aquele aluno [...]. Agora, precisa [...] professor não ter resistência, direção não ter resistência, isso [precisa] estar no projeto político da escola. (P.S.)*

Acima são citados exemplos práticos de reintegração ao cotidiano escolar que considera as limitações do professor. Entretanto, a definição de tais atividades, numa

perspectiva pedagógica conforme indicado, irá necessariamente, passar por uma negociação, gerida pela direção da escola, que considere o projeto pedagógico da escola e articule readaptados e regentes, permitindo uma atuação entrosada, que promova uma verdadeira inclusão do readaptado ao cotidiano escolar.

Por outro lado, as falas apontam para um fator recorrente nas falas dos profissionais de saúde: a ausência de perfil para atuação docente, ainda que fora da regência.

Agora, é fato e a gente também não pode negar que aquele professor que não tem o perfil para ser professor, ele é a grande resistência. [...] Tem dificuldade inclusive de tratar alternativa para ele. [...] Porque ele vem traçar assim: “Ah, eu vou ficar na xerox da escola, vou ficar na mecanografia.” Mas isso não é trabalho pedagógico. Isso é trabalhar no administrativo. Tem gente para fazer isso. Então esse a gente tem mais dificuldade porque tem que mostrar para ele que o concurso dele é para o magistério. (P. S.)

Observa-se que o processo de readaptação também revela as inconsistências passíveis de serem encontradas em qualquer profissão: o desvio de perfil. Este, provavelmente, também será um dos componentes que, juntamente com tantos outros que compõem a multicausalidade do adoecimento, terão influência sobre a fragilização do profissional. Este é mais um problema a ser enfrentado no processo de reintegração do readaptado ao ambiente escolar demonstrando, mais uma vez, a complexidade da relação adoecimento docente / readaptação funcional.

Finalizando as estratégias para a reintegração do readaptado, apontadas pelos profissionais de saúde, estes alertam que o professor, ao deparar-se com situações adversas de difícil administração após o retorno, deve procurar recurso junto ao PRF para mediação.

[...] é importante a gente enfatizar para o servidor que no momento em que ele tiver problemas relacionados às atividades que a gente limitou que ele volte a nós. A gente sempre coloca isso. “Volte!” Porque mesmo com a nova legislação passou o treinamento ficou tudo lindo... Só que ano que vem pode mudar o diretor da escola. Mudou e é uma pessoa totalmente nova, que não entendia muito bem e pode de repente colocá-lo para fazer uma coisa bizarra. Pode acontecer. Ela pode dialogar com esse diretor. Sentiu que tem resistência... vem para nós que nós vamos fazer a intervenção. A gente não deixa que a doença aconteça, mas se o servidor vier até nós, por que... não tem como a gente ficar sabendo o que está acontecendo lá.[...] E aí o comando para o pessoal que [...] dá cobertura para a Junta [Médica] é: “Uma vez readaptado, teve algum problema, voltou de licença, mandar para nós para a gente resolver.” (P. S.)

*Mas se [o professor readaptado] não voltar [ao PRF] não tem como descobrir que ela está atrás de uma porta, fazendo nada. **Para nós ela está efetivamente fazendo algo, porque nós temos isso documentado.** (P.S.)*

6.11.2 Da Inclusão no ambiente escolar

Neste tópico, da inclusão do professor readaptado ao ambiente escolar, trata de como os membros de direção de escolas, escutados na pesquisa, percebem as formas pelas quais se efetiva, ou não, a inclusão do readaptado no cotidiano escolar.

Neste momento as estratégias são tratadas numa perspectiva avaliativa por parte dos gestores escolares, não significando, no entanto, que se trate de experiências exitosas ou de sugestões afirmativas para a inclusão. Muitos questionamentos, de diferentes naturezas, ainda ocupam espaço na atuação dos gestores escolares como se verá a seguir.

A fala da Supervisora Pedagógica aponta para a constatação da invisibilidade à qual o readaptado está submetido.

***Primeiro a realidade... a gente nem lembra delas** [professoras readaptadas da escola]. Perguntar “Participam de coordenação pedagógica?” “Nenhuma [delas]”. Contato com alunos têm na medida em que falta um professor, abono, e uma delas, a de educação artística, entra em sala para aplicar a atividade que foi deixada, a outra se nega totalmente, não entra. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)*

O relato demonstra que esta invisibilidade pode criar um círculo vicioso com a apartação pedagógica à qual o readaptado também está sujeito conforme outras falas têm apontado, alimentando-se reciprocamente. A questão permanece: “É a apartação pedagógica que promove a invisibilidade ou é a invisibilidade que promove a apartação?”

A seguir, relativamente aos possíveis locais de atuação do readaptado a fala do Diretor confirma os dados quantitativos apresentados, sinalizando as bibliotecas escolares como local quase “natural” de destino dos readaptados.

Eu estava lendo, que para a carreira magistério, isso [readaptação funcional] foi uma adaptação à lei maior. Todos os outros órgãos eu posso pegar essa pessoa e tirá-la da função dela e ela trabalhar... Na Secretaria de Educação vai ser o que? Normalmente quem fica na biblioteca, quem fica na videoteca... (DIRETOR)

As próximas falas relatam os locais efetivamente ocupados pelos readaptados das escolas cujos gestores foram escutados.

Deve ter em torno de uns 12 a 14. [Sendo] 6 na biblioteca, 3 no administrativo, 3 apoio à direção, 2 apoio à coordenação. (VICE-DIRETORA)

Estavam na biblioteca, mas não com um trabalho... pedagogicamente efetivo. Biblioteca e algumas pessoas no administrativo. (VICE-DIRETORA)

Ela está ajudando ainda no pedagógico. Eu pedi para ela quando tivesse eventos da escola que ela abraçasse esses eventos, produzisse mensagens, organizasse festas na escola. (VICE-DIRETORA)

No relato seguinte o Diretor aponta a execução de atribuições “não pedagógicas” por professores readaptados de sua escola.

Nós temos um apoio à direção que está única e exclusivamente para as questões administrativas. Apoio ao Administrativo. A área pedagógica ela não chega perto. A outra... a gente chamou de “eventos”. Organizando os eventos, e cuidando da reprografia. E a outra está de apoio exclusivo à supervisão pedagógica. Assim, professor faltou, tem que entregar algum documento, tem que entregar atividade em sala de aula, tem que ajudar no recreio... (DIRETOR)

E argumenta:

Se o problema dela é não entrar em sala de aula, ela tem que ficar do lado de fora. A menina que está no administrativo, tem uma experiência vasta em gestão administrativa e RH. Não vou botar essa pessoa trabalhando com isso? Eu tenho que re-adaptar para ela continuar sendo uma profissional. (DIRETOR)

Essas falas levam a alguns questionamentos em relação às possíveis estratégias para a inclusão do readaptado ao ambiente escolar: Será que somente as atividades direta e efetivamente relacionadas ao pedagógico devem ser assumidas? Em que medida outras competências e habilidades podem ser aproveitadas para a reintegração desse professor ao cotidiano escolar?

Pelos relatos depreende-se que, via de regra, os professores atuam ou nas bibliotecas ou como “apoio”. Esta última função, conforme tratado tanto no capítulo da análise quantitativa quanto nas falas dos próprios readaptados, tem suas atribuições descritas pela Supervisora Pedagógica.

O apoio à direção são pessoas que a Regional [de Ensino] liberou, é sempre alguém que está com algum problema de saúde, alguma coisa que não pode entrar em sala fica como apoio à direção. O que ele vai fazer? Olhar atraso de aluno, carimbar, ligar pra família avisando que o aluno está chegando atrasado, ver as advertências, ocorrências, ele faz mais aquela questão disciplinar, não o papel do disciplinador, mas de registrar problemas que os professores a todo momento estão levando para a direção, marcar reunião e tal. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

Ou seja, trata-se de atribuições de natureza secundária, para as quais não existe previsão formal na estrutura das escolas e para onde são encaminhados vários professores readaptados para que possam “apoiar”.

Diante desses últimos relatos, fica o questionamento acerca da efetividade das estratégias adotadas para a efetiva inclusão do readaptado.

Na seqüência da análise das estratégias de inclusão apontadas pela direção, a Vice-Diretora traz uma questão de fundamental importância para a abordagem da ecologia humana: a percepção sensível e acolhedora do outro no momento da definição das estratégias para atuação.

Acompanhei a doença dela, fui colega dela quando eu era professora, depois acompanhei todo o processo dela, e agora recebendo ela na escola como direção. Fiz questão de me aproximar. Mesmo porque ela ainda estava muito debilitada quando ela chegou na escola. Até fisicamente, extremamente magra, muito debilitada. E eu vi que eu não podia colocar ela na... senão ela ia voltar a licença de novo. (VICE-DIRETORA)

Eu acho que a direção tem um papel. Tem essa responsabilidade de receber esse sujeito, ver como um sujeito, trabalhar as particularidades dessa pessoa. E buscar junto com ela, “voltar” a ser produtivo. Porque a pessoa está se sentindo improdutivo, não que ela seja. (VICE-DIRETORA)

Eu particularmente, me preocupo com isso. Sempre que chega uma pessoa nova eu me preocupo em saber se ela vai se adaptar àquele ambiente, se vai ser bom para ela [...] (VICE-DIRETORA)

Não adianta você pegar uma pessoa que é limitada em determinada área e colocar ele num espaço que você sabe que a pessoa não vai render. Eu acho que vem uma descoberta. Descobrir aonde é que essa pessoa vai achar o seu espaço, achar o seu lugar, vai ter o seu valor de novo, porque muitas vezes a pessoa chega aqui se achando sem valor. (VICE-DIRETORA)

A escuta, a percepção e o acolhimento sensíveis demonstrados nas falas da Vice-Diretora, dão a medida do que a ecologia humana denomina “visão integral do sujeito”, sendo tal postura fundamental para o equilíbrio do humano. Conforme

apontam CATALÃO e PINTO (2008) a ecologia humana percebe o mundo, e nele o humano, de forma articulada, onde as diferentes dimensões encontram-se permanentemente articuladas numa relação complexa devendo, portanto, dessa forma serem tratadas.

Outro aspecto relevante tratado pelos gestores escolares para o estabelecimento de estratégias de inclusão é o próprio tema da Inclusão, considerada a partir da abordagem escolar, porém tratado na perspectiva da readaptação funcional, numa interessante analogia.

Eu penso que quando você trabalha com inclusão, trabalha na perspectiva de propiciar que ela [pessoa] seja igual. [...] Vale para todos. Botar no cantinho e “não me atrapalhe, e se der pode me ajudar”, não é por aí. Porque tinha que ser bem claro, olha, pessoa com limitação... é com isso que vai ser trabalhado. Por quê? Ah não, eu estou com problema na Xerox, eu ponho a pessoa para trabalhar na Xerox. Mas como eu falei, a legislação, não é ferida... A regra não é ferida, mas a técnica é. Mas se você for pensar, eu poderia estar com professor readaptado, de língua portuguesa por exemplo, me ajudando nas questões... projetos de leitura, em questões de redação, de concurso... aproveitar ao máximo o que a pessoa pode me dar. (DIRETOR)

É até engraçado porque a gente fala de escola inclusiva e traz os alunos deficientes e com deficiência mental para dentro da escola... e a gente não consegue trabalhar com os nossos colegas. É uma visão assim... é meio um paradoxo. (VICE-DIRETORA)

Eu fui num congresso sobre inclusão. Eu falei “Olha, a partir do momento em que todos podem viver no mesmo ambiente, um vai estar usando óculos, o outro tênis com palmilha, o outro tomando remédio porque é diabético, o outro de cadeira de rodas... Eu só tenho que criar as condições, e não excluí-lo”. É a mesma coisa com o profissional. Eu tenho é que criar condições. Está bom, não dá para entrar em sala de aula porque dá pavor? Não vai para a sala de aula... Nós temos muitas coisas para fazer na escola. [...] Inclusive, eu acho que a sala de aula é só mais um espaço. (DIRETOR)

Nesse sentido a fala da professora Carla converge com a dos gestores:

Então que tivesse uma equipe, uma equipe itinerante [do PRF]. Não existe itinerante para os alunos com necessidades especiais? Eu sou uma professora com necessidades especiais [...] uma equipe itinerante para estar passando na escola e conversando com a direção, para a direção se sentir apoiada. (CARLA)

Seguindo a mesma linha de raciocínio da inclusão escolar, para alunos assim como para professores, a professora Carla reivindica para si a condição de portadora de necessidades especiais, considerando sua limitação de atividades em função do

adoecimento, sendo acompanhada, em sua percepção da inclusão, pelo Diretor e pela Vice escutados na pesquisa.

Tunes e Bartholo (2008, p.135) destacam a formulação do conceito de **escola integradora** no documento resultante do Encontro de Salamanca (Espanha 1994) que, segundo os autores, pode ser caracterizada como “uma escola que acolhe toda e qualquer **criança**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras.” (grifo meu) A referência do documento às crianças, na presente análise pode ser, de maneira análoga, substituída pela figura do professor readaptado que ao retornar ao ambiente escolar precisa ser acolhido não *independentemente*, mas *tendo consideradas* suas condições.

Os autores ressaltam, ainda, a importante contribuição oferecida pela “Declaração de Salamanca” na luta contra o preconceito. Pode-se dizer que a própria readaptação é o mecanismo pelo qual deveria dar-se a inclusão da limitação sofrida pelo readaptado, entretanto, os relatos dos professores que passaram por esse processo demonstram a existência de preconceito quanto ao pleno acolhimento de tais limitações. Seria possível, então, a adaptação dos preceitos estabelecidos em Salamanca à inclusão de professores ao ambiente escolar? Ou, tal qual revelado pelo relato da Vice-Diretora, as escolas que ainda lutam para efetivar a inclusão de seus alunos portadores de necessidades especiais, deverão lutar contra seus preconceitos também para incluir seus professores readaptados?

As falas dos gestores escolares prosseguem sinalizando a utilização da *mão-de-obra* do readaptado para atividades em áreas de carência de pessoal nos quadros da SEDF.

*Na verdade acho que **tem muitos que estão ainda suprimindo uma necessidade da escola sem esse olhar individualizado.** [...] Precisa de alguém na biblioteca. Tem pessoas que estão lá, sei lá há quantos anos e que nunca foi colocado para ela refletir sobre o rendimento, se ela estava se sentindo bem, sendo produtiva, se ela estava feliz com o trabalho, se ela estava tendo algum retorno no trabalho dela, eu acho que nunca foram levados a refletir sobre isso.* (VICE-DIRETORA)

*As duas estão atuando na “vendinga”, na reprografia... e aí a **função delas basicamente é a reprodução de material e a “vendinga” na hora do recreio.*** (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

*Nós tínhamos uma pessoa que era paga pela APM [Associação de Pais e Mestres], trabalhava na escola para fazer esse papel [mecanografia] e **elas duas estavam no apoio à direção, essa pessoa saiu, aí elas assumiram a reprografia...*** (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

*Eu acho que quando ela acha o espaço ela produz sim, para a escola. Diferente de “**ah, eu preciso de um apoio à direção**”,*

coloca ela lá. Mas se ela não for produtiva lá eu não vou ter ganho nenhum. A escola não vai ter ganho nenhum. (VICE-DIRETORA)

*Eu cito Paulo Freire [...]. Ele fala que a relação... a aprendizagem acontece nas relações. [...] Que todo o resto é para dar suporte para a aprendizagem acontecer de forma plena. [...] O administrativo tem que dar o suporte para o pedagógico. Então **todas [as professoras readaptadas] são importantíssimas, inclusive quando faltam, [fazem] uma falta tremenda. Em todos os sentidos. Mas também principalmente na mão-de-obra.** (DIRETOR)*

O artigo de Pezzuol (2009), em suas considerações finais acerca do trabalho de pesquisa realizado com professores readaptados no estado de São Paulo, traz importante reflexão acerca das condições de trabalho dos readaptados naquele estado que, pelas falas apresentadas acima, se aplica ao presente estudo.

[...] o que pudemos identificar foi que **a maioria dos professores readaptados está nas escolas exercendo funções diversas da sua formação, voltadas a suprir falta de funcionários específicos**, sem uma proposta coerente de integração com educadores ou uma proposta de reabilitação funcional relacionada à sua formação e habilitação. O processo de readaptação, como tem se realizado, não promove uma efetiva readaptação, mas novos fatores de sofrimento que geram angústias e exclusão. (p. 01 grifo meu)

A relação entre a limitação do professor e a estratégia de definição das atividades a serem desenvolvidas pelos professores após o retorno, à qual remete o trecho do artigo de Pezzuol, está presente nas falas dos membros de direção escutados na pesquisa.

*Nós temos uma [professora] que o problema dela é de cordas vocais. Não impede dela entrar na sala de aula, mas impede que ela fique dando aula. Mas por exemplo, nós temos uma atividade, uma aplicação de prova, não impede dela estar lá com os alunos. Nós temos uma que está readaptada que o problema dela é fobia. Ela está trabalhando com reprografia, com organização de evento a aniversariante do mês, ela organiza a estrutura, tem que sair, ela que sai para fazer as coisas. Então **a gente tenta preservar a disfunção, vamos dizer assim.** A outra não, ela foi por habilidade mesmo. Ela tem uma habilidade enorme nessa área administrativa, perguntamos se queria, quis, e graças a Deus está lá. Essa que tem fobia, tentou uma vez entrar em sala. O desespero dela, eu na hora intervimos. “Mas eu quero ajudar, você precisa de ajuda!” “Não, mas daqui a pouco quem vai precisar de ajuda é você e você vai pirar aqui, lascou”. (DIRETOR)*

*Uma professora que se readaptou por problema físico, ficou aleijada de uma perna, e a gente precisava escolher um lugar bom para essa pessoa. **Se eu fosse pensar só na necessidade da escola, eu tinha botado ela talvez para atender telefone, para trabalhar na Xerox, para o corredor, para dar advertência, mesmo se fosse***

sentada, mas ficar dando advertência, mas a gente via que não tinha condições. Então a gente conversou com ela, sobre o trabalho do administrativo da escola. Ela se adequou muito bem, é super interessada, tem produzido bastante. (VICE-DIRETORA)

As falas tanto do Diretor quanto da Vice-Diretora remetem, em situações distintas, a um esforço de reconhecimento e preservação da limitação do professor, ainda que tal atitude acabe por alocar o readaptado em funções que, de efetivamente pedagógicas, possuem muito pouco.

O relato da atuação de readaptados nas áreas administrativas das escolas não é novo. Entretanto, torna-se necessário pensar em que medida esta atuação se dá, uma vez que a atividade burocrática, em si, não é função do professor, seja ele readaptado ou não. Contudo, é preciso considerar que nem só de trâmites burocrático vive a função administrativa de uma escola. Ela, assim como todas as outras áreas que compõem o ecossistema escolar, encontram-se entrelaçadas na trama do cotidiano escolar, cuja finalidade gira em torno do fazer pedagógico.

Assim, ações de natureza pedagógica podem, certamente, ter sua origem no setor administrativo da escola, onde são geridos recursos os mais diversos, utilizados no ambiente, como os recursos humanos, financeiros, materiais e, inclusive, os recursos naturais como a energia e a água, cuja perspectiva de uso sustentável passa tanto pelo setor administrativo quanto pelo pedagógico. Estas tantas interfaces podem ser potencializadas numa abordagem pedagógica por excelência, desde que suas possibilidades sejam devidamente canalizadas e direcionadas numa abordagem complexa.

Trata-se, estrategicamente, de perceber as possíveis conexões entre os diferentes espaços e tratá-las da forma mais adequada, com a utilização potencial do conhecimento de professores afastados da regência, mas não da docência. Não se trata, portanto, de saber **onde** o readaptado está lotado, mas **como** ele atua nesse espaço.

A Supervisora Pedagógica prossegue a abordagem da relação limitação/adoecimento, trazendo seu relato.

*Eu acho que é da doença. Ela fica lá quietinha, leva o filho dela todo dia, [...] fica lá na sala dela, com o filho dela, bem escondida, “não lembrem de mim!”. A outra o tempo todo está movimentando, mas porque ela vai aplicar..., **faltou professor a gente chama e ela já vai e passa [atividade para os alunos], pra ela qualquer atividade que a gente propor ela vai entrar, mas é essa coisa de abono [eventual], não é um projeto. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)***

A fala aponta o reconhecimento de uma atuação pontual, pautada por necessidades ocasionais que demandam do readaptado uma atuação desarticulada do cotidiano pedagógico da escola. Esta também se configura numa estratégia para a atuação, mas é reconhecida pela própria Supervisora, nas entrelinhas de sua fala como falha, na medida em que não se configura em uma atividade elaborada.

Outras possibilidades efetivas de atuação pedagógica são apontadas, entretanto percebe-se que tais iniciativas não conseguem se concretizar.

***Houve a proposta** [de integrar a atuação da biblioteca à área pedagógica]. A idéia foi levantada, foi até mesmo abraçada pelas pessoas da biblioteca. **Mas ela não começou a andar de fato.** (VICE-DIRETORA)*

***Uma delas ficou muito tempo trabalhando na videoteca, fazia um trabalho muito legal**, a escola tinha um espaço destinado, ela tinha toda uma catalogação, toda sinopse de tudo quanto é material, TV escola e os outros, fazia um trabalho muito legal junto com os professores, essa videoteca não existe mais. [...] **Foi uma perda.** (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)*

O que leva propostas efetivas de atuação pedagógica que, reconhecidamente, podem contribuir para o processo educacional a serem abandonadas ou sequer implementadas? Que fatores interferem para a não consolidação desses espaços, como legítimos espaços de atuação que merecem legitimação no ambiente escolar? Muitas são as questões ainda sem resposta...

Na seqüência, a Supervisora aponta para entraves relacionados à própria limitação pelo adoecimento, particularmente nos casos de depressão, ou até mesmo pela “acomodação” do professor que, conforme apontado, busca se preservar, evitando a exposição.

*A gente [...] tem que retomar o projeto pedagógico da leitura. É um projeto que elas poderiam entrar com toda tranqüilidade. A ociosidade da biblioteca, “A gente poderia fazer um projeto e elas estarem também trabalhando em conjunto com a professora que está lá?” “Com tranqüilidade”. Mas aí tem aqueles entraves assim de ... **“Não quero, não mexam comigo e não me coloque lá!”** (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)*

***A outra** trabalhava como apoio à direção e ficava lá na entrada principal de acesso e no final do ano passado **implorou mesmo para sair e ir lá para a “vendinha” que é uma sala que fica isolada e não tem acesso a pai, aluno, ela fica só mexendo com essa questão de reprografia e lanche. “Haveria possibilidade de inseri-la?” “Haveria” “A gente lembra?” “Não” “Tem interesse?”** Uma eu acho que seria mais possível, a outra, impossível... (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)*

Ainda que haja uma preocupação declarada por parte dos profissionais de saúde do PRF, em reinserir o readaptado no ambiente pedagógico da escola, provavelmente pela consciência da existência de desvios, as falas prosseguem apontando para uma atuação meramente administrativa, mesmo em espaços com potencial pedagógico extraordinário, como o caso das bibliotecas.

Não chamamos as duas em nenhum momento pra discussões de coordenação. Então de fato é a questão, colocar entre aspas, administrativa. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

Não tinham. O papel deles ali na biblioteca era administrativo. Era cuidar de livro... muito pouco o pedagógico. Atendiam os alunos e tudo, mas não tinha um envolvimento pedagógico com a escola. (VICE-DIRETORA)

Nada é dialogado em termos pedagógicos, o objetivo, é realmente uma utilização de uma mão de obra pra te ajudar naquilo que você está precisando naquela hora. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

A fala final da Supervisora denuncia o *apartheid* pedagógico e o uso instrumental do potencial de profissionais qualificados.

Por outro lado os professores readaptados participantes da pesquisa demonstraram interesse em contribuir com as atividades pedagógicas, inclusive ainda durante o processo de readaptação, antes do retorno à escola, como demonstrado abaixo.

Eu falei do meu projeto para ela [psicóloga do PRF], que era basicamente trabalhar com literatura. Então eu tinha espaços na escola, da biblioteca, intervalos culturais. Eu peguei o projeto político-pedagógico da escola e fui vendo as ações estavam previstas e eu podia participar, projetos na biblioteca... eu tinha que arrumar um espaço...” (LEITORA)

Entretanto os “desvios” de atuação apontados chegam ao extremo de cercar iniciativas de efetiva atuação pedagógica, manifestadas por professores, para o atendimento de interesses administrativos.

Uma manifestou uma época, a de língua portuguesa, de ir para a biblioteca e fazer um trabalho legal lá. Teve a intenção, não deu pela própria mão-de-obra que a gente precisa na reprografia, que não tem outra pessoa que faça esse trabalho. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

Eu só veria como projeto nessa questão da leitura, dentro da biblioteca. A biblioteca está ociosa, eu acho que a gente está pecando demais nessa questão do acesso do aluno, mas ao mesmo tempo, uma vai aposentar e vai ficar só a outra lá e eu preciso de

alguém na reprografia e seria uma falsidade dizer que considero o trabalho de reprografia parte do projeto pedagógico. É total instrumental, tira cópia pronto acabou. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

Ao final de sua fala, a Supervisora aponta para questão de fundamental importância para a análise proposta neste estudo, na perspectiva da complexidade: o **Projeto Político Pedagógico – PPP** da escola. Este importante instrumento que em muitos casos, como mostra a experiência, tem sido relegado a mera formalidade, pode assumir papel fundamental na definição das estratégias de atuação pedagógica do readaptado.

Primeiramente é preciso destacar o caráter político do projeto pedagógico, uma vez que, conforme ressalta Gadotti (2000) a elaboração do projeto pedagógico de uma escola não se dá sem que esta assuma uma direção política, um rumo a ser seguido, e é dessa definição que, segundo o autor, vem o caráter político que todo projeto pedagógico necessariamente adquire. Gadotti chama atenção para a compreensão de que a proposta pedagógica é fruto do envolvimento de todos na reflexão do trabalho educativo entendido como ato político e coletivo.

Outro fator apontado pelo mesmo autor e de relevância estratégica para a presente análise é o lugar ocupado pelo PPP enquanto direcionador das ações desenvolvidas na escola. Lugar de definição hierarquizada de objetivos, metas e procedimentos ditados tecnicamente e fundamentados em teorias eleitas como as mais adequadas, com vistas a cumprir determinações externas à própria escola. Ressaltando, por fim, que essa prática domina o cenário da educação há algumas décadas. Ou seja, o PPP não tem sido, como deveria, instrumento de autonomia e projeção da ação para transformação do futuro da escola, pela e para a própria escola.

Diante da reflexão, baseada na contribuição de Gadotti sobre a relevância do PPP, a perspectiva da atuação do professor readaptado fica a mercê, não somente da desvinculação da realidade cotidiana da escola, que tem marcado a elaboração do PPP, mas também da sistemática ausência da contemplação, neste instrumento, das possibilidades de atuação pedagógica efetiva do professor readaptado. Ressalte-se que os professores readaptados sequer possuem lotação definitiva em escolas das Regionais de Ensino às quais estão vinculadas, não participando mais, por isso, dos concursos para remoção promovidos pela SEDF.

Finalizando a abordagem das estratégias de inclusão, pela direção escolar, a falta de perspectiva para a inserção do professor readaptado no cotidiano pedagógico da escola fica bem retratada na fala da Supervisora Pedagógica, ao assumir que tal possibilidade sequer é cogitada de fato.

*Agora eu não vejo. Como a gente nunca olhou..., se você me perguntar 'tem possibilidade [de uma atuação mais pedagógica]?' Teria. Se me perguntar 'Qual?' **Não tenho a mínima idéia, exatamente porque nunca pensamos nisso. Nós nunca pensamos como pegar e reinserir.** (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)*

A fala aponta para a exclusão do readaptado demandando uma atuação no sentido da reversão deste quadro, que irremediavelmente deve passar pela direção enquanto gestora maior dos processos no âmbito escolar. Neste contexto, os gestores não podem se furtar de seu papel, incontornável na inclusão do readaptado, enquanto articuladores dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

6.11.3 Da Re-Adaptação na comunidade escolar

O último tópico da abordagem das estratégias, pelos diversos atores, traz a visão dos próprios professores sobre o tema. Primordialmente os readaptados, mas também regentes, dão sua visão acerca das possibilidades e limitações para a atuação nos diferentes espaços da escola, de forma a buscar um maior equilíbrio, não só para o ecossistema escolar, como para a própria ecologia do readaptado.

Como nos tópicos anteriores, não se trata apenas de experiências positivas ou propostas prontas. Trata-se, sobretudo, de vivências pessoais, exitosas ou não, e de possibilidades de atuação no espaço escolar, após a readaptação.

A primeira estratégia é apresentada pela professora Leitora e remete à validade de se antecipar ao retorno na busca de possibilidades de atuação.

*[...] comecei a conversar com os médicos, com a minha terapeuta, e **a gente começou a pensar o que eu poderia fazer na escola.** Passei seis meses nessa coisa de tentar elaborar um projeto e ver como podia ser, e ir na escola conversar. [...] O retorno foi muito difícil. (LEITORA)*

A função de apoio é a mais recorrente para lotação dos readaptados, entretanto, por ser uma função pouco definida, acaba por ter reflexos negativos. As falas da professora Carla apontam tais dificuldades no exercício dessa função inespecífica.

*Nessa escola **eu fiquei como apoio**, para mim foi um momento muito difícil. **Eu me senti perdida, solta.** (CARLA)*

*Como apoio eu virei literalmente “bombril”. Você faz de tudo: você toma conta da disciplina, você olha o pátio, ajuda na coordenação, ..., **professor faltou você vai para a sala de aula, mesmo não podendo.** (CARLA)*

O apoio ele se encaixa de acordo com a necessidade da escola, de acordo com a necessidade da direção. (CARLA)

Diante da declaração da professora Carla, e de outros sujeitos ao longo do presente trabalho, é preciso questionar o papel efetivamente desempenhado pelo readaptado na condição de apoio. É preciso, ainda, questionar a própria indefinição característica dessa função, uma vez que os professores que a ocupam não conseguem definir claramente suas atividades, ficando em *stand by*, ou seja, à espera de serem acionados para uma atividade qualquer.

Além da função genérica de apoio o outro local adotado como estratégia de lotação dos readaptados são as bibliotecas escolares que aparecem, na própria DRE, como opção de destino desses professores, conforme aponta as falas abaixo.

Aí assim... tem lá [na DRE] as vagas para readaptado, geralmente é biblioteca, videoteca... não tem outro. A não ser que você vá na escola e ache uma outra coisa para fazer. (RICARDO)

No começo eu achava que eu ia cair nesse lugar comum: biblioteca, coordenação pedagógica, tomar conta de corredor e eu tinha um verdadeiro pavor de pensar nisso. A biblioteca era o lugar que eu mais me identificava, mas ao mesmo tempo a biblioteca era muito freqüentada. Tem aluno o tempo inteiro. E eu pensava ‘Eu vou ter que lidar com os alunos também. Então como é que vai ser essa relação? (LEITORA)

Mesmo reconhecendo a biblioteca escolar como um espaço rico para a atuação, condição de descolamento do cotidiano pedagógico escolar, à qual este espaço tem sido relegado em nossa estrutura de ensino, leva alguns readaptados, com uma visão mais diretiva de suas possibilidades de atuação, a rejeitar tal estratégia.

No final de 2007 foi feito um projeto que dava um aspecto muito pedagógico às ações da biblioteca. E eu poderia me inserir tranquilamente. Mas eu tinha medo de ficar aquela pessoa que está catalogando livro, atendendo aluno, pegando mochila, e que não desse conta do pedagógico. Naquele trabalho meio que mecânico mesmo. Eu falei ‘Eu não vou querer esse negócio não. Porque depois que eu estiver lá eu não saio mais nunca’. E aí eu comecei a ver o que eu poderia fazer. (LEITORA)

Leitora aponta claramente que a biblioteca, em sua visão, não seria um local no qual ela optasse por atuar, exatamente por perceber uma dimensão meramente administrativa para as atividades desenvolvidas nesse espaço, visão compartilhada por outros sujeitos da pesquisa conforme já abordado.

*A decisão foi minha [de ir trabalhar na biblioteca], porque **eu já estava desenvolvendo um projeto de sala de leitura no Jardim** [...] (MARIA)*

A fala da professora Maria, por outro lado, aponta que experiências pedagógicas anteriores, provavelmente exitosas, vivenciadas no espaço da biblioteca – também identificada como sala de leitura, podem contribuir com o readaptado no momento de definição de sua nova situação. Está é, sem dúvida, uma boa estratégia.

*Trabalhava uma professora readaptada na sala de informática. Desenvolvia [...] um bom trabalho. [...] aí **eu vi que na escola tinha um projeto, no papel, para se trabalhar sala de vídeo, sala de informática e biblioteca.** Os três readaptados da escola. (RICARDO).*

*Comecei a conversar com as professoras [também readaptadas], cada um com o seu projeto [...] **Eu vi a possibilidade da sala de vídeo com a informática se tornarem uma coisa interessante para a escola.** E eu comecei a interagir mais com a sala de informática, ajudando a professora a fazer o que ela vinha fazendo. [...] A sala de vídeo foi ficando como um suporte para aquilo que a gente pensava na sala de informática. (RICARDO)*

*Em conversa com uma amiga que entrou em processo de readaptação agora, a gente começou a falar em projetos **“Eu acho melhor a gente sentar e começar a desenvolver projetos, pra gente não ficar tão ‘a mercê’ de uma ou outra necessidade que tem...”** (MANUELA)*

As falas acima apontam para estratégias que consideram a busca de parcerias que possam agregar valor à elaboração de propostas de trabalho efetivo entre readaptados. Apontam, também, para a consideração do PPP para levantamento de possíveis formas de atuação que possam estar previstas nesse instrumento sendo consideradas para a elaboração de propostas efetivas de inserção pedagógica.

Os próximos depoimentos trazem questão fundamental para a abordagem da ecologia humana do readaptado. A produção de novos sentidos para a atuação profissional por parte do professor readaptado deve considerar, na relação complexa estabelecida entre o ser humano e o meio no qual está inserido, a capacidade de regeneração frente aos desafios postos pelo cotidiano.

Para aprofundar a reflexão acerca da interação homem/meio é preciso recorrer ao conceito de resiliência, originário da Física, apontado por Yunes e Szymanski (2001, p.14), denotativamente, como *resistência ao choque*, “habilidade de voltar rapidamente para o seu usual estado de saúde ou de espírito depois de passar por doenças, dificuldades etc.”

Ao trazer o conceito de resiliência como apropriado a uma abordagem antropológica, Placco (2001) coloca:

No mundo atual, em que desafios e dificuldades se apresentam a cada dia para os seres humanos, em que a competição e a busca por espaços profissionais e pessoais se torna mais acirrada, em que as expectativas externas se chocam com as possibilidades reais de realização do sujeito, este precisa ser formado – e se autoformar – para se preservar (...) de modo a não se deixar sobrepujar por contingências e circunstâncias que não possa (...) controlar. Esta formação traduziria sua resiliência – isto é, **sua capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, (...) mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates.** (p. 07 – grifo meu)

Neste sentido, o contexto adverso no qual os professores readaptados se vêm inseridos demandaria, portanto, sua capacidade de resiliência, considerando não só o adoecimento e afastamento de suas atividades, como o novo espaço de atuação e sua necessidade de adaptação a um novo fazer pedagógico.

Neste contexto, este humano, aqui representado pelo professor readaptado pode auto-reproduzir-se e/ou auto-reorganizar-se a partir do fenômeno da readaptação e, para tanto, conta com sua capacidade potencial de resiliência como poderoso aliado nesse trajeto, considerando ser a escola um contexto onde se desenvolve uma rede de relações que remete ao conceito ecológico de ecossistema.

As estratégias resilientes de perceber o novo nicho profissional no qual está inserido e, a partir dessa percepção, definir novas formas de atuação e conseqüentemente, a possibilidade de reconstruir sua identidade e seu espaço frente ao grupo, estão presentes nos relatos dos professores Ricardo e Manuela, transcritos abaixo.

*Eu percebi que eu tinha que ir com muito tato para tentar inserir alguma proposta da videoteca que fizesse aquele lugar ser mais vivo. **Para que eu não me sentisse ali à toa. Te confesso que eu estava pensando mais em mim do que na escola.** “Eu tenho que fazer disso aqui um lugar de respeito”. Eu consegui mais pela minha*

personalidade do que pelo que de fato aconteceu na videoteca, eu consegui me colocar bem diante do grupo. (RICARDO)

Eu acho que a gente tem que começar a conseguir se impor de uma forma que você seja respeitado porque você produz, produz de uma outra forma, mas produz. Como arteducadora eu tenho como produzir readaptada? Eu tenho sim. Só que você primeiro tem que vencer uma barreira interna, para você deixar claro para o meio, para a instituição, que você pode sim, ainda, olha que triste, ainda, fazer alguma coisa. E muitas vezes coisas muito mais legais que o próprio professor regente, porque você não está necessariamente lá cumprindo um currículo [...] (MANUELA)

Existe um tom de preservação pessoal nas falas. Entretanto, elas revelam a capacidade de, pela superação das dificuldades encontradas, prosseguir buscando estabelecer um lugar para uma atuação digna e merecedora do respeito profissional do qual o professor readaptado é signatário.

A utilização de habilitações, ainda que não diretamente ligadas à área de atuação do professor antes da readaptação, podem se tornar alternativas de atuação pedagógica efetiva conforme demonstrado abaixo no relato do professor Ricardo.

A professora da biblioteca, quando mudou a escola (para atendimento a alunos de 1ª a 4ª série), ela se viu meio sem propósito na biblioteca. [...] Ela era professora de balé e vendo que o papel dela na biblioteca estava menos proveitoso, instituiu um projeto de balé na escola. [...] Então nesse ano teve o projeto do balé, o da videoteca e o da sala de informática. Na teoria você pode ter projeto para tudo quanto é lado. Mas esse funcionou. Foi muito legal. (RICARDO)

Este relato aponta que é preciso lançar mão das possibilidades de forma criativa, aproveitando os recursos disponíveis em benefício do equilíbrio, tanto para o ambiente, de forma coletiva, quanto para o professor readaptado.

Ao abordar sua vivência na biblioteca de outra escola, de ensino médio, e das dificuldades enfrentadas para a proposição de atividades, o professor Ricardo revela, em suas falas, a necessidade de recorrer a estratégias de adaptação à convivência no novo ambiente, em uma nova realidade, que se impõe com suas possibilidades e limitações, como qualquer outra.

Esses meses de experiência [na biblioteca de escola do ensino médio] me fizeram ver que antes de fazer qualquer projeto, tem que romper com coisas aqui que estão muito enraizadas [...] Porque eu discordei de alguns colegas de que o fazer da biblioteca para mim não é o fazer só o natural que tem dentro de uma biblioteca, coisas de livro... controle. Mais do que isso teria outras coisas que a gente poderia estar fazendo... (RICARDO)

Aí juntou duas coisas: um desestímulo com uma necessidade de preservação. Auto-preservação. [...] eu encontrei barreiras pessoais. De relacionamento interno e de incompreensão. Que me fizeram mudar um pouco desse meu instinto fazedor para um instinto mais de reservado. [...] E obviamente quando você se preserva você também se anula em um certo sentido. Deixa de fazer algumas coisas que faria até sem pensar. Passa até a pensar mais para não fazer. (RICARDO)

Na última fala deste tópico, abaixo apresentada, chama atenção a menção da professora Dulce à realização de “tarefas” dentro da biblioteca escolar onde ela e outras colegas readaptadas atuam. O termo destacado remete a uma execução mecânica de atividades corriqueiras, reforçando a percepção de uma atuação meramente administrativa num espaço privilegiado de ação pedagógica. A frase final revela atividades absolutamente descontextualizadas, salvo melhor juízo que aponte outra leitura para o relato.

As meninas [colegas também readaptadas], depois das tarefas..., uma fazia caixinha, outra crochê... (DULCE)

A fala revela a ausência de “re-adaptação” profissional e deixa a pergunta em suspenso: Por quê? Por que professores estão em bibliotecas executando “tarefas” e fazendo crochê? Por que não estão participando ativamente do cotidiano escolar e interagindo com os demais sujeitos? Por que estão ausentes das coordenações e das discussões pedagógicas.

No espaço das coordenações, pedagógico por excelência, outro relato denuncia esta ausência do readaptado.

[...] a gente não participava de coordenações, não participava de reuniões, ficava meio assim a parte da escola mesmo. (MARIA)
[...] deveria ter uma proposta desses professores [readaptados] que atuam na biblioteca estarem participando de propostas pedagógicas lá dentro [da escola], com envolvimento com o grupo, e isso não existe. (MARIA)

Já a professora Leitora não se rende ao *apartheid* e se lança com determinação no espaço da coordenação, a partir do projeto que desenvolve com pequenos grupos de alunos.

Eu falo “Conselho de classe, eu só tenho dois alunos dessa turma, mas eu participo do conselho”. Reunião de coordenação eu me insiro e digo o que eu vou fazer. (LEITORA)

Outros relatos apontam experiências vivenciadas de inserção efetiva, com manifestações de satisfação com os resultados.

*Fui convidada para assumir o cargo de Supervisora Pedagógica... **Estar ali coordenando junto com o professor, estar planejando. E para mim foi ótimo.** (MARIA)*

*Passei a trabalhar junto com a orientadora educacional, em seguida veio a psicóloga e passei a trabalhar junto com ela no atendimento aos alunos. **Tínhamos atendimento aos alunos DM [deficientes mentais], aos alunos CT [condutas típicas] e isso me engrandeceu muito.** (CARLA)*

*[...] **a gente tem um projeto de intervalos culturais.** Foi o ano do centenário do Mário Quintana, **eu me reuni com a professora de Português, nasceu um projeto belíssimo** que durou o ano inteiro na escola. (LEITORA)*

*Eu comecei com um grupo de alunos voluntários. Em turno contrário. Depois começaram as oficinas do projeto interdisciplinar. Aí eu entrei com a oficina de leitura. Trabalhava com a literatura que era trabalhada na escola, Mário Quintana, Clarisse Lispector, Guimarães Rosa... **a gente faz exposição, escreve livro, lança livro, e faz sarau. Tudo voltado para o projeto [pedagógico] da escola.** (LEITORA)*

*Foi a primeira vez que eu trabalhei com crianças com cinco anos de idade. [...] **Criamos um projeto deles aprenderem a usar o computador, brincando com a máquina, e fazendo também atividades que os professores estavam desenvolvendo que é uma pré-alfabetização.** [...]. Foi um ano muito legal, gratificante. (RICARDO)*

São experiências que demonstram possibilidades concretas para esta conexão do readaptado com o ambiente pedagógico e que confirmam a efetividade de tal estratégia para o equilíbrio da ecologia humana no ambiente escolar, na medida em que promovem o resgate da identidade profissional e sentimento de efetividade, conforme declarado pelos sujeitos.

A professora regente Luana oferece contribuição que engloba os diferentes sujeitos institucionais, convocando-os a comprometer-se conjuntamente no processo de reintegração.

As possibilidades de contribuição do professor readaptado normalmente são determinadas pelo médico no seu processo de readaptação, no entanto o projeto pedagógico da escola onde ele está inserido pode apresentar uma proposta de atuação dentro de sua área de conhecimento ou interdisciplinar, o que não falta dentro de uma escola é necessidade de contribuição. O processo de educação é muito abrangente, o universo escolar é muito rico, são muitas as situações que fogem ao planejamento e por isso é muito freqüente a visão de caos, se a direção tem uma visão estratégica pode utilizar o abono do professor para desenvolver junto ao aluno

um projeto que vise um maior compromisso com o meio ambiente da escola e para isso pode contar com o apoio do professor readaptado ou ainda o professor readaptado pode apresentar um projeto à direção de acordo com suas possibilidades profissionais, o que não pode é uma direção de escola que não dê destino aos seus recursos, nesse caso humanos, nem um professor readaptado que se coloque na posição de vítima ou ainda e principalmente uma Secretaria de Educação que não dê ao diretor nem ao profissional de educação autonomia para atuar. (LUANA)

Os professores regentes prosseguem oferecendo sua contribuição para a construção de estratégias de atuação dos readaptados ressaltando o papel a ser desempenhado por estes no ambiente escolar, com destaque para importância do respeito às limitações.

O professor readaptado quando bem aproveitado é um instrumento importante de auxílio à gestão escolar, pois pode contribuir de forma satisfatória na dinâmica cotidiana escolar, seja no processo pedagógico ou administrativo. Sabemos que no contexto [...] da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal muitos professores readaptados exercem funções incompatíveis com suas limitações de atividades, alguns professores inclusive não possuindo a mínima condição física e mental para desempenhar tarefas a eles atribuídas. (EROS)

[...] precisa ser conhecido o perfil [do professor readaptado] antes de encaminhá-lo a uma outra área de atuação. O que de fato não ocorre. (LUANITA)

Da fala da professora regente Luanita infere-se que, em sua visão, o perfil do readaptado não está sendo considerado quando do direcionamento de sua atuação.

A professora readaptada Carla dá seu testemunho sobre a desconsideração do perfil no momento da definição do local para a atuação do readaptado.

*Tentei ficar um período na biblioteca, **quase fiquei louca, não gosto de biblioteca.** (CARLA)*

***Existe essa crença de que o professor readaptado vai cobrir o buraco que as bibliotecas e salas de leituras têm, porque não existem pessoas capacitadas para aquela função.** (CARLA)*

Já na percepção da professora regente Luana a efetividade do trabalho do readaptado se dará a partir de sua atuação, independentemente de onde esteja lotado.

Depende, se o professor readaptado for uma pessoa inteligente, capaz, comprometida, etc, o trabalho realizado por ele terá a sua cara, não importa onde ele atue, seja na biblioteca ou no administrativo ou ainda como apoio pedagógico. (LUANA)

A professora Leitora lança sua visão de futuro. Um futuro de inclusão e contribuição.

Eu queria ver um espaço onde o professor readaptado tivesse o seu lugar, desenvolvesse o seu projeto, ajudasse a escola no projeto político-pedagógico, continuasse fazendo parte do corpo docente daquela escola. E que sofresse menos. Porque o que a gente vê é assim, “faz tudo”. Faz qualquer coisa. Ou então não faz nada. “Apaga fogo” que a gente sabe que não contribui efetivamente. (LEITORA)

A abordagem da ecologia humana do professor readaptado, no retorno ao habitat escola, implica em mudança do nicho de atuação desse profissional. Tal mudança, entretanto, não se dá de maneira automática. Para que sua concretização viabilize a efetiva re-adaptação do professor, ela necessita de um suporte de capacitação e/ou qualificação que permita ao professor atuar de maneira consistente e segura em seu novo fazer profissional, em seu nicho.

O tema da qualificação para atuação do readaptado compõe o quadro de ações estratégicas que precisam ser assumidas pessoal, coletiva e institucionalmente por todos os sujeitos e agentes envolvidos nesse longo processo.

Em consulta à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, responsável pela política de capacitação profissional no âmbito da SEDF, acerca da realização de atividades relacionadas à qualificação dos professores que, tendo passado pelo Programa de Readaptação Funcional, deverão assumir novas funções quando de seu retorno à escola, foi declarado nunca ter havido oferta de cursos específicos para tais profissionais.

O Diretor e a Supervisora Pedagógica escutados, dão sua percepção acerca do tema.

Tem que ter uma pessoa com qualificação para estar lá. Numa biblioteca tem que ter uma pessoa que saiba trabalhar na biblioteca. Numa videoteca uma pessoa que saiba trabalhar numa videoteca. Então acho que o grande problema primeiro é esse. (DIRETOR)
Não pode simplesmente, “vai lá, ajuda lá, pega o projeto”. Eu acho isso muito amador. Nós professores somos muito amadores até na concepção da palavra do amor. O amador vem de amor. Tudo nosso é feito de coração, a gente não segue uma linha mais especialista, técnica. (DIRETOR)

Na abordagem do tema da readaptação à luz da ecologia humana, a fala do Diretor remete a uma consideração questionável sobre o fato de que a inserção da amorosidade no mundo do trabalho exclua a possibilidade de uma postura qualificada.

Isto não só é possível, como desejável dentro da perspectiva do presente estudo. Entretanto, o sentido atribuído à fala apresentada é compreendido na medida em que o senso comum aponta a atuação amadora como não qualificada e, portanto, carente de respaldo.

*Não me lembro delas terem feito algum curso, **todos os outros estão fazendo**, então é por opção mesmo, porque a oferta é dada pra todo mundo. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)*

Como a gente não discutiu anteriormente com o pedagógico não tem como dizer que tipo de formação. Que é possível, claro que é possível, mas não tem como eu te dizer qual a qualificação pode ser dada. (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)

Já a fala da Supervisora Pedagógica remete ao fato de que as professoras readaptadas de sua escola não participam dos cursos oferecidos aos professores de maneira genérica. Entretanto, paradoxalmente, na fala seguinte, admite não ter condições de especificar a qualificação necessária, sinalizando a necessidade de uma discussão específica, provavelmente considerando a especificidade da atuação do readaptado, segundo sua nova atuação, que poderá ser de diversas naturezas dentro do ambiente escolar.

Os readaptados também sinalizam a importância da qualificação para o processo de re-adaptação.

*[...] era a primeira vez readaptado voltando ao trabalho, um trabalho que eu nunca tinha desenvolvido de videoteca... **[E você recebeu algum tipo de aprendizado, de qualificação?]** Não, nada. (RICARDO)*

*Não, nenhuma [qualificação para atuação]. **A Secretaria não quer nem saber** da sua... te joga no lugar. Tudo que a professora [readaptada que já atuava] me passou eu comecei a cumprir... **Você vê a necessidade de fazer as coisas, mas a gente não tinha noção.** Ela fazia [...]. E a gente continua fazendo... (ANA PAULA)*

***Eu não fui preparada para nenhuma outra atividade, para nenhuma limitação.** (CARLA)*

A ausência de um processo de qualificação é sentida por esses professores e, provavelmente, gera reflexos na qualidade do trabalho desenvolvido, particularmente nas bibliotecas escolares, onde a atuação deve ser direcionada e é regida por normas específicas, inexistindo, para tanto, o suporte de um bibliotecário. É preciso ressaltar, ainda, a validade da presença de professores nesse ambiente com inúmeras possibilidades de contribuição efetiva para o processo pedagógico. Entretanto, tal contribuição, na ausência de uma qualificação, pode ver-se empobrecida.

Por exemplo se você for para a biblioteca, o que você vai fazer? Você não é bibliotecária, não tem curso de biblioteca... (MARIA)

[...] quando eu cheguei a biblioteca ficava muito tempo fechada... fiz até um curso de restauração [...] Foi um curso de restauração de livros pela EAPE, eu disse “tenho que procurar alguma coisa para fazer”. (MARIA)

Estou fazendo um curso de educação infantil, durante o ano todo... E lendo, participando da coordenação dos professores. É uma maneira de resgatar o seu tempo de sala de aula. (MARIA)

A professora Maria relata iniciativas pessoais de buscar qualificação, demonstrando a importância dessa postura pró-ativa para a re-adaptação. No entanto, são iniciativas que podem não estar respondendo às necessidades da atuação, por não fazerem parte de uma ação articulada pedagogicamente, ou seja, discutidas coletivamente para o atendimento de objetivos claros.

Por fim a professora Carla aponta algumas sugestões que podem contribuir para a melhoria do processo de readaptação.

Quase seis meses de PRF ..., e eu entendia que eu teria um apoio até para estar aprendendo outras atividades. (CARLA)

Eu acho que deveria ser feita um reunião com os diretores, eles receberem professor com limitação de atividades que vai atuar em salas de leitura, as funções são essas..., vai atuar como apoio pedagógico, as funções são essas..., na parte administrativa ele pode exercer determinadas funções [...]. (CARLA)

Podiam ser feitas reuniões com... os professores readaptados , uma pessoa do PRF, que tivesse essa equipe, esses itinerantes, para que haja uma integração, uma troca de idéias [...] Nós pensamos, nós queremos participar das atividades da escola, das elaborações [...]. (CARLA)

A questão do PRF, teria que ter uma equipe pedagógica, de professores, que fossem preparados para estar trabalhando e ensinando ao readaptado novas atividades dentro da função do professor. Porque a gente que fica em sala de aula e fica ‘bitolado’. (CARLA)

6.12 Discussão

A análise dos dados oriundos da escuta dos sujeitos participantes da pesquisa procurou contemplar os diferentes aspectos que compõem o mosaico complexo do fenômeno da readaptação funcional de professores.

Apontou, primordialmente, como a readaptação gera impacto no ecossistema escolar sob diversos aspectos, abala a ecologia humana desse professor que, a partir do adoecimento, tem sua identidade alterada devendo, sob a perspectiva da alteridade, modificar sua forma de relacionar-se com o meio ambiente, aí incluídas pessoas e espaços de atuação profissional.

Partindo da relação do professor com a profissão antes da readaptação, busca levantar aspectos constitutivos de sua identidade até o momento do adoecimento, revelando que, mesmo nos casos de escolha fortuita da profissão, os sujeitos escutados desenvolveram relação de envolvimento pessoal com as atividades inerentes, assim como com o ambiente profissional.

Considerando o pressuposto de que a constituição da identidade se dá não somente na perspectiva individual, como também da dimensão relacional com o outro, aborda tanto aspectos da identidade quanto de alteridade, incluindo a percepção dos demais atores envolvidos direta e indiretamente no processo.

O adoecimento, fator motivador da readaptação, ao ser abordado de forma sistêmica levantou as relações estabelecidas, na perspectiva do readaptado, entre o adoecimento e o ambiente, como a organização do trabalho, condições físicas e materiais, bem como outros fatores que, direta ou indiretamente, fragilizam o professor. Apontou, também para fatores externos ao ambiente escolar que contribuem para o adoecimento e que, entretanto, não podem eximir a instituição de buscar mitigar os impactos negativos dos fatores sob sua jurisdição, na busca de diminuir os riscos de adoecimento, assim como da necessidade de readaptação.

A relação com o serviço médico, à qual o professor se vê compelido pelo adoecimento, revelou-se a mais conflituosa. É preciso, entretanto, diferenciar a Junta Médica – local de realização das perícias – do Programa de Readaptação Funcional – PRF, onde se efetiva a reintegração do readaptado, sendo que, neste último espaço, os relatos apontam para relações de qualidade. Os conflitos relatados, de forma quase unânime pelos professores escutados, revelam que a forma de condução das perícias, normalmente baseada na desconfiança e desconsideração da doença, tem contribuído significativamente para que este seja apontado como lugar de sofrimento e desqualificação do professor.

Outra análise levantada a partir da escuta dos sujeitos diz respeito à importância do ambiente escolar, enquanto habitat profissional e espaço onde se estabelecem as relações, para a reintegração do readaptado e definição de suas novas atividades e de sua identidade. Definição esta que não deve considerar apenas o ambiente da sala de aula, mas, primordialmente, a condição docente que prevê

tantas outras formas de atuação dentro da escola, permitindo estabelecer novos nichos profissionais.

A abordagem de gênero permitiu analisar aspectos relacionados à condição da mulher professora e as especificidades relacionadas à atuação feminina, num ambiente onde as relações imperam e a qualidade das interações pode ser potencializada por uma abordagem “matrística” da cultura, conforme apresentada, num perspectiva da incorporação da amorosidade nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Na análise, lugar de destaque é ocupado pelas bibliotecas escolares na readaptação do professor. Estes espaços que necessitam de um olhar cuidadoso, considerando o número de professores aí lotados. Destaca-se, ainda, a falta de qualificação específica para atuação e, principalmente, a importância das atividades passíveis de serem aí desenvolvidas, para alavancar e dinamizar o fazer pedagógico, desde que devidamente articulada, numa perspectiva ecossistêmica, com os demais ambientes escolares.

Finalmente foram abordadas as estratégias apontadas pelos sujeitos escutados na pesquisa para o aprimoramento do processo de re-adaptação, ou seja, limitações e possibilidades para que a readaptação de professores possa converter-se numa transição menos impactante tanto para o ecossistema escola, quanto para os sujeitos readaptados e seus colegas na teia de relações estabelecida na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente estudo revelou-se para mim, enquanto pesquisadora implicada com o tema da pesquisa, um processo de muitas descobertas e algumas confirmações. Descobertas trazidas pelo mergulho realizado no fenômeno da readaptação funcional de professores, para além de minha própria experiência, trazendo dados e significados muitas vezes surpreendentes; e confirmações que vieram ratificar vivências pessoais e impressões colhidas durante meu percurso na estrada ainda sinuosa da readaptação funcional.

A ecologia humana, enquanto abordagem escolhida para nortear este estudo, revelou-se profundamente adequada, proporcionando a possibilidade de reflexões que consideram a integralidade do ser humano e suas relações e interações com o meio no qual se encontra inserido, nesse caso o ambiente escolar, abordado de forma ecossistêmica e, portanto, complexa.

O levantamento documental realizado assim como os dados quantitativos tratados, cumpriram o objetivo de subsidiar a contextualização e análise proposta acerca da readaptação funcional de professores no âmbito da SEDF e da DRE PP/C. A escuta dos diferentes sujeitos envolvidos na trama complexa da readaptação constituiu-se no ponto alto da pesquisa permitindo a mim, pesquisadora e professora readaptada, resignificar muitas de minhas próprias experiências.

A análise dos dados permitiu elucidar as questões inicialmente levantadas indo, por vezes, além das expectativas, tamanha a riqueza dos depoimentos. Entretanto, também a partir do tratamento dos dados, novas questões surgiram, sinalizando a incompletude que se impõe a qualquer investigação.

As questões elaboradas, norteadoras da pesquisa, procuraram estabelecer o vínculo entre a abordagem complexa do fenômeno da readaptação de professores e a visão ecossistêmica do ambiente escolar. Portanto, dados quantitativos e qualitativos foram analisados de forma articulada para tal fim.

A análise documental realizada, ainda que não prevista explicitamente nas questões de pesquisa desempenhou papel de fundamental importância no processo, permitindo ancorar, no marco legal e demais instrumentos de gestão apresentados, a análise posterior dos dados oriundos da escuta dos sujeitos participantes, o que enriqueceu e facilitou o caminhar da pesquisa.

A primeira questão colocada, relativa ao quantitativo e localização dos readaptados da DRE PP/C no período estabelecido para o levantamento, foi elucidada pelos dados fornecidos pela DRE PP/C relativos ao período estudado. Entretanto a ausência de um tratamento específico dos dados, relativo à readaptação, por parte da

DRE pesquisada trouxe alguma dificuldade, revelando que o tema ainda não é merecedor da atenção necessária a sua abordagem do ponto de vista institucional.

A abordagem acerca do adoecimento, tema da segunda questão de pesquisa, mereceu consideração tanto do ponto de vista quantitativo, que revelou a predominância das doenças psíquicas entre professores, não somente na DRE pesquisada como em toda a rede pública de ensino sendo seguidas, a certa distância, das doenças osteomusculares – tendinites e problemas de coluna, e dos distúrbios da voz. Considerando que estas últimas são lesões normalmente provocadas por um conjunto de fatores relacionados às condições de trabalho e que, portanto, em certa medida poderiam ter sua ocorrência explicada, chama atenção que o sofrimento e adoecimento psíquico venham a prevalecer entre professores.

O estudo revelou, ainda, que o adoecimento limitador da atuação docente cresceu em níveis preocupantes no período estudado, com projeção ainda maior para o ano subsequente - 2009. O sinal de alerta está aceso.

Por outro lado a dificuldade encontrada no levantamento dos dados junto à SEDF e DSO revelou que, também no que concerne ao adoecimento e afastamento, a sistematização de dados carece de avanços deixando, assim, de fornecer os subsídios a qualquer pretensão de formulação de política pública para atuação nessa área.

A terceira questão de pesquisa, relacionada ao aprofundamento da análise sobre o adoecimento e suas possíveis vinculações ao ambiente escolar, foi tratada a partir da abordagem ecossistêmica considerando as visões não somente dos próprios readaptados, como também dos profissionais de saúde que acompanham todo o processo. A análise revelou a existência de vinculações internas ao ambiente, particularmente relacionadas à forma de organização do trabalho pela instituição – quantitativo de alunos por turma e a “jornada ampliada”, assim como as condições materiais de funcionamento.

Entretanto, especificamente no que diz respeito ao adoecimento psíquico, os sujeitos participantes, tanto professores quanto profissionais de saúde, apontaram para fatores externos ao ambiente escolar como complementares no processo de fragilização sem, no entanto, isentar as pressões vividas no espaço intramuros.

Relativamente ao questionamento sobre o processo de readaptação propriamente dito, vivenciado junto à DSO – Junta Médica – e ao PRF, os professores readaptados foram quase unânimes ao apontar a má qualidade do atendimento no primeiro momento do processo, com a Junta Médica, revelando momentos de desqualificação e desprezo pela doença, com alguns episódios de profundo sofrimento. Já no tocante à atuação dos profissionais do PRF as referências foram de resgate e cumplicidade no processo.

Os dados fornecidos pelo sindicato da categoria, relacionados a ações judiciais impetradas contra o serviço médico da SEDF, revelam a necessidade de revisão dos procedimentos adotados, sob pena de se agravar ainda mais uma situação tão delicada como o sofrimento provocado pelo adoecimento, pela condução inadequada de procedimentos que, conforme relatado, baseiam-se numa postura de permanente desconfiança.

A próxima questão de pesquisa: *A relação com os colegas de profissão alterou-se nesse novo espaço de atuação profissional?* ocupou espaço diferenciado na análise, sendo tratada de maneira a considerar a relação sob a ótica da identidade do readaptado, identidade analisada não somente na perspectiva do *eu*, mas também considerada na perspectiva do *outro*. Assim, identidade e alteridade se entrelaçaram para tecer a teia complexa das diferentes relações do professor com os diversos sujeitos presentes no cotidiano do trabalho escolar.

Os readaptados escutados revelaram alteração não somente nas relações com os colegas, como também com o fazer profissional, que se desconfigura, gerando impacto em sua identidade profissional e promovendo a marginalização desse professor dentro do ambiente escolar.

Por sua vez os professores regentes apontaram, ainda que de maneira genérica, possibilidades de atuação dos readaptados no ambiente escolar sem, entretanto, especificar *como*. Muito provavelmente o distanciamento do readaptado dos espaços pedagógicos da escola, exemplarmente dos momentos de coordenação, onde se processa a discussão sobre as ações educativas desenvolvidas na escola, dificulta a construção da nova relação, assim como dificulta a salvaguarda da identidade desse educador, inclusive pelo reconhecimento de seus pares.

A última questão apresentada para a pesquisa e que diz respeito às estratégias possíveis para a re-adaptação de professores na SEDF, foi respondida a partir da visão de cada um dos sujeitos escutados que, partindo de sua vivência como professores readaptados, como corpo gestor de escolas que recebem readaptados, como professores regentes que convivem com readaptados e como profissionais de saúde que acompanham o processo de reintegração do readaptado ao ambiente escolar, apresentam sua visão bem como avaliam as experiências vividas trazendo sugestões e reflexões para o aprimoramento do processo de re-adaptação do professor ao ecossistema escolar de maneira mais equilibrada e produtiva.

As estratégias apontam vários caminhos que necessitam ser trilhados sinalizando carências do processo, do ponto de vista dos participantes, tais como:

- Atenção à forma institucional de organização do trabalho que privilegia produtos, restringindo a autonomia na atuação gerando fragilizações, particularmente de natureza psíquica;
- Necessidade de revisão na forma de condução dos procedimentos periciais, permitindo uma abordagem mais sensível do adoecimento dos profissionais da educação;
- Necessidade de maior aproximação dos profissionais de saúde em relação às direções das escolas, proporcionando maior segurança para estes últimos na condução do retorno do professor;
- Aproximação da atuação do readaptado ao fazer pedagógico via qualificação para a atuação em novos espaços e reabilitação do Projeto Político Pedagógico enquanto instrumento efetivo de inclusão;
- Disseminação de uma nova cultura que permita o reconhecimento dos diferentes espaços e formas de atuação como legítimos do fazer pedagógico, proporcionando o resgate do profissional readaptado que atue de forma diferenciada.

Todas as estratégias apresentadas desembocam na necessidade urgente de elaboração de políticas públicas articuladas que considerem os diferentes aspectos relacionados à readaptação, desde a qualidade de vida no trabalho e prevenção do adoecimento, passando pelo acompanhamento mais humanizado do professor doente, até o estabelecimento da limitação de atividades e sua reintegração ao ambiente escolar.

O trabalho desenvolvido revelou, por fim, que a ecologia humana do professor readaptado da rede pública de ensino do DF encontra-se em desequilíbrio, vivenciado desde o adoecimento, passando pelo processo de resgate de um equilíbrio saudável que permita o retorno a suas atividades laborais junto à DSO, até a reintegração à escola e ao fazer profissional. Desequilíbrio que se estende ao meio ambiente escolar como um todo, sendo reflexo deste. Seres humanos e meio ambiente encontram-se irremediavelmente entrelaçados sendo, um para o outro, constituintes permanentes.

Para Maturana (1998), a quase totalidade das enfermidades humanas é decorrência da negação do amor. Amor que, segundo o autor, sendo constitutivo da condição humana, manifesta-se na *aceitação do outro como legítimo outro* nas relações. Esta reflexão remete ao adoecimento no ambiente escolar como possível decorrência de um quadro de desequilíbrio nas relações aí estabelecidas.

O presente trabalho, longe de esgotar o tema tem, ao contrário, a pretensão de desencadear a discussão e reflexão acerca da readaptação funcional de professores,

conclamando os diferentes atores a se sensibilizarem e darem efetiva contribuição para a alteração do atual quadro de exclusão.

Ao trazer as considerações propostas pela nova Biologia para o campo do estudo da readaptação funcional procurei cercar o estudo com a perspectiva da complexidade e da sensibilidade que considero absolutamente necessárias ao trato do tema, primordialmente por tratar-se de espaço de atuação de seres humanos que se encontram, compulsoriamente, à margem do processo educacional, mas também por compreender que o readaptado tem uma importante contribuição a oferecer, dentro de suas limitações, não somente ao processo pedagógico como ao equilíbrio sistêmico do ambiente escolar.

Chego ao final deste trabalho convencida da importância de fazer dialogar olhares diferentes que, mesmo em oposição, não deixam de ser complementares para a compreensão da complexidade do processo de readaptação e construção de estratégias de resgate do professor readaptado.

A vivência proporcionada pelo desenvolvimento da presente pesquisa, além de levantar reflexões que considero relevantes enquanto contribuição para a discussão do tema e possibilidade de alteração da condição dos professores readaptados, foi um momento de profundo crescimento pessoal, proporcionando a mim enquanto pessoa, profissional e mulher novas lentes para olhar o mundo, meu ambiente e meus semelhantes. Todo esforço foi recompensado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu, com a colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Cláudia Lopes. **Os professores e a constituição de sua identidade profissional**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2007

BOFF, L. **Saber Cuidar: A ética do humano- compaixão pela Terra**. 7^a ed., Vozes, Petrópolis: RJ, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp, **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<http://www.tre-ms.gov.br/Legislacao/lei8112.pdf>>. Acesso em: 18 de dez. de 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de políticas de saúde. Projeto de promoção da saúde. **Vamos promover nossa saúde?** Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASÍLIA/DF. Governo do Distrito Federal. **Decreto nº 29.021**, de 02 de maio de 2008. Cria a Coordenadoria de Acompanhamento de Procedimentos Médico-Periciais e de Saúde Ocupacional na estrutura da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 02 de maio de 2008. Disponível em:

<http://sileg.sga.df.gov.br/default.asp?arquivo=http%3A//sileg.sga.df.gov.br/legislacao/distrital/Decretos/Decretos%25202008/dec_29021_08.htm> Acesso em: 18 de dez. de 2009.

BRASÍLIA/DF. Governo do Distrito Federal, Secretaria de Educação. **Portaria nº 33/2008**, de 18 de fevereiro de 2008. Disciplina os procedimentos a serem adotados para a inclusão do servidor da Secretaria de Estado de Educação no Programa de Readaptação Funcional, prevista no artigo 24, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, haja vista a necessidade de dinamizar e agilizar todos os procedimentos relativos à Readaptação Funcional. Brasília, 18 de fevereiro de 2008. Disponível em:

< <http://legislacao-sedf.ritla.org.br/inicial/leis/879-readaptacao-funcional/1772-portaria-n-33-de-18-de-fevereiro-de-2008>>. Acesso em: 18 de dez. de 2009.

BRASÍLIA/DF. Governo do Distrito Federal. **Lei nº 197** de 04 de dezembro de 1991. Dispõe sobre antecipação a ser compensada quando da revisão geral de remuneração dos servidores públicos, altera vencimentos básicos das carreiras que menciona e dá outras providências.

BUSS Paulo M., FILHO Alberto P.. **A Saúde e seus Determinantes Sociais**. Disponível em:
<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/saudeedeterminantessociais_artigo.pdf>
. Acesso em 20 out. 2009. [2007?]

CATALÃO, Vera M. L. e PINTO, Magda P. **A importância da Ecologia Humana como instrumento de um novo paradigma**. Anais do I Congresso Goiano de Educação Ambiental, UFG – Goiás, Brasil - 2008

DINIZ, Margareth. **De que sofrem as mulheres professoras?** In LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997

ELES não usam Black-tie. Direção: Leon Hirszman. Roteiro: Gianfrancesco Guarnieri e Leon Hirszman. Brasil: Leon Hirszman Produções e Embrafilme: 1981. Cor. 134 min. 1 filme 35mm.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERRI, Mário Guimarães. **Ecologia Geral**. Belo Horizonte: Itatiaia: 1980.

FINI, Maria Inês. **Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a Fenomenologia como suporte**. In BICUDO, M. A. V. & ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo, UNIMEP, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Projeto político-pedagógico da escola: Na perspectiva de uma educação para a cidadania**. In GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000 Disponível em <<http://inforum.insite.com.br/projetos-pedagogicos-na-escola/460739.html>>. Acesso em 30/01/2010.

GERLIN Meri Nádia Marques. **Fiando Textos e Contextos: A narrativa tece o trabalho de professoras em bibliotecas escolares**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2006

HARPER, Babette et al, **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. Tradução Letícia Cotrim. São Paulo: Brasiliense, 2003.

INÁCIO, César Dutra. **Os tempos modernos de Charles Chaplin – 70 anos de um clássico do cinema** [2006]. Disponível em <http://www.tempopresente.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1395&Itemid=83>. Acesso em: 20 fev. 2009.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. São Paulo: Nova Cultural, 2002

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006 (Série Pesquisa v.15)

MATURANA, Humberto R.. **A ontologia da realidade**. Cristina Magro, Mirian Graciano e Nelson Vaz: Organizadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Transdisciplinaridade e cognição**. In: NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Fortaleza. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Conversações matrísticas e patriarcais**. In MATURANA, Humberto; VERDEM ZÖLLERN, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**; Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin; ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osório, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañez. São Paulo: Palas Athena, 6ª Edição, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. **Lei nº 3.214**, de 16 de outubro de 1964. Dispõe sobre a reestruturação dos cargos do serviço civil do Poder Executivo, estabelece níveis de vencimentos e dá outras providências. Belo Horizonte, 16 de outubro de 1964. Disponível em:

<<http://www.planejamento.mg.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=legist.xis&diretorio=norma/legis/&mf=006193>>. Acesso em: 18 de dez. de 2009.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Pensamento eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **O Método 1: A natureza da natureza**. 3ª Edição. Portugal: Publicações Europa-América, 1997

_____. **O Método 2: A vida da vida**. 3ª Edição. Portugal: Publicações Europa-América, 1999a

_____. **Por uma reforma do pensamento**. In: PENA-VEGA, Alfredo e ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999b.

_____. **O pensamento complexo, um pensamento que pensa**. In MORIN, Edgar & LE MOIGNE Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

_____. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Portugal: Europa-América, 2000b

_____. **O Método 5: A humanidade da humanidade**. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina. 2002.

_____. **A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 10ª edição, 2004.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

ODUM, Eugene P. **Fundamentos da Ecologia**. 4 Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

OLIVEIRA, Vânia F. de, **Magistério: profissão feminina?** In OLIVEIRA, Valeska F. de, (Org.). **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000

PASCHOALINO, Jussara B. de Queiroz. **O professor desencantado: Matizes do trabalho doente**. Belo Horizonte: Armazéns de Idéias, 2009

PLACCO, Vera Maria N. de S. **Prefácio**. In TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PEZZUOL, Maria de Lourdes de Moraes. **Identidade e trabalho docente: a situação do professor readaptado em escolas públicas do Estado de São Paulo**. Artigo disponível em

<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=733>. Acesso em 04.12.2009

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

QUANDO o trabalho adocece. REVISTA Psicologia: Ciência e Profissão. Ano 4 – nº 5 Dezembro de 2007. 16 de janeiro de 2008, atualização em 27 de junho de 2008. Disponível em <http://www.walkmedia.com.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=64>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2009.

SEDF/GDF, **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Portal Oficial.** Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/recursoshumanos/rh.asp#PROGREADAP>>. Acesso em 01 de outubro de 2007.

SABATINI, Juraci R. **Resgate da liberdade para mudança da qualidade de vida: A doença como ponto de mutação.** In PATRÍCIO, Zuleica M.; CASAGRANDE, Jacir L.; ARAÚJO, Marízia F. (Orgs.). **Qualidade de vida do trabalhador: Uma abordagem qualitativa do ser humano através de novos paradigmas.** Florianópolis: Ed. do autor, 1999.

SOUSA, Maria Aparecida de. **Vivências de prazer e sofrimento: Uma leitura do trabalho de professoras.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2002.

TEMPOS Modernos. Produção: Charles Chaplin. Título original: Modern Times. Preto e Branco. Legendado. Duração: 87 min. Warner, 1936. Telecinado direto do internegativo original. 1 DVD. Continental Home Vídeo.

TUNES, Elizabeth e BARTHOLLO, Roberto. **O trabalho pedagógico na escola inclusiva.** In TACCA, Maria Carmem V. R. (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea 2008.

YUNES, Maria Ângela Mattar e SZYMANSKI, Heloísa. **Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas.** In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

ZOLA, Émile. **Germinal.** Tradução de Francisco Bittencourt. 2ª Edição. São Paulo: Circulo do Livro, 1976

APÊNDICES

**APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA
(PROFISSIONAIS DE SAÚDE)**

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

**PESQUISA SOBRE ECOLOGIA HUMANA DOS PROFESSORES READAPTADOS
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Orientadora: Profª Drª Vera Margarida Lessa Catalão

Mestranda: Rosana Carneiro Ferreira Medeiros

Profissionais de Saúde da Diretoria de Saúde Ocupacional – DSO e do Programa de
Readaptação Funcional –PRF da Secretaria de Educação do Distrito Federal –
SEE/DF

O presente termo de autorização tem por objetivo dar ciência a você, profissional participante da presente pesquisa, de que os dados aqui coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, como subsídio ao estudo ora realizado sob o tema acima exposto.

A entrevista será gravada e seguirá roteiro inicial proposto pela aluna mestranda, não havendo, portanto, questionário escrito a ser respondido.

Ressaltamos, ainda, a importância das informações aqui prestadas para a efetivação da pesquisa, agradecendo a sua participação.

Para atestar sua concordância em participar solicitamos que preencha e assine o formulário abaixo.

Atenciosamente,

Profª Dra. VERA M. LESSA. CATALÃO
Orientadora

ROSANA CARNEIRO. F. MEDEIROS
Mestranda

AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ junto à Diretoria de Saúde Ocupacional e/ou ao Programa de Readaptação Funcional – PRF da Secretaria de Estado de Educação – SEE/DF, concordo em participar da entrevista para coleta de subsídios para pesquisa do mestrado acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB sob o tema ECOLOGIA HUMANA DO PROFESSOR READAPTADO DA SEE/DF, conforme roteiro apresentado pela pesquisadora Rosana Carneiro Ferreira Medeiros e autorizo sua utilização exclusivamente para fins acadêmicos.

Brasília, de _____ de 2009.

NOME / MATRÍCULA

**APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA
(PROFISSIONAIS DE SAÚDE)**

**Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

**PESQUISA SOBRE ECOLOGIA HUMANA DE PROFESSORES READAPTADOS /
LIMITAÇÃO DE ATIVIDADES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO
FEDERAL**

Orientadora: Prof^a Dra Vera Margarida Lessa Catalão

Mestranda: Rosana Carneiro Ferreira Medeiros

Tópicos para entrevista com profissionais de saúde da DSO/PRF (médicos, psicólogos e assistentes sociais)

- Tempo de experiência no PRF e/ou DSO;
- Fases do programa de readaptação funcional/limitação de atividades (antes/durante/depois);
- Perfil das patologias (principais causas de readaptação entre professores);
- Mudanças no perfil da readaptação ao longo dos anos (quantitativo/tipo de adoecimento);
- Relação com os professores no período de Junta Médica/PRF
- Casos de aposentadorias por invalidez após a readaptação;
- Casos de retornos por inadaptação à nova atividade desenvolvida;
- (In)suficiência do programa (legislação) x necessidades do processo;
- Aprimoramento do Programa (perspectivas/sugestões);
- Considerações Gerais.

**APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA
(DIREÇÃO DE ESCOLA)**

**Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

**PESQUISA SOBRE ECOLOGIA HUMANA DOS PROFESSORES READAPTADOS
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Orientadora: Profª Drª Vera Margarida Lessa Catalão

Mestranda: Rosana Carneiro Ferreira Medeiros

Membros de Direção de escolas com professores readaptados lotados

O presente termo de autorização tem por objetivo dar ciência a você, profissional participante da presente pesquisa, de que os dados aqui coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, como subsídio ao estudo ora realizado sob o tema acima exposto.

A entrevista será gravada e seguirá roteiro inicial proposto pela aluna mestranda, não havendo, portanto, questionário escrito a ser respondido.

Ressaltamos, ainda, a importância das informações aqui prestadas para a efetivação da pesquisa, agradecendo a sua participação.

Para atestar sua concordância em participar solicitamos que preencha e assine o formulário abaixo.

Atenciosamente,

Profª Dra. VERA M. LESSA. CATALÃO
Orientadora

ROSANA CARNEIRO. F. MEDEIROS
Mestranda

AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Eu, _____, ocupante do cargo de _____ de escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, concordo em participar da entrevista para coleta de subsídios para pesquisa do mestrado acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB sob o tema ECOLOGIA HUMANA DO PROFESSOR READAPTADO DA SEE/DF, conforme roteiro apresentado pela pesquisadora Rosana Carneiro Ferreira Medeiros e autorizo sua utilização exclusivamente para fins acadêmicos.

Brasília, de _____ de 2009.

NOME / MATRÍCULA

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA
(DIREÇÃO DE ESCOLA)**

**Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

**PESQUISA SOBRE ECOLOGIA HUMANA DE PROFESSORES READAPTADOS /
LIMITAÇÃO DE ATIVIDADES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO
FEDERAL**

Orientadora: Prof^a Dra Vera Margarida Lessa Catalão

Mestranda: Rosana Carneiro Ferreira Medeiros

Tópicos para entrevista com membros de Direção de escolas da rede pública de ensino no DF com professores readaptados lotados

- Tempo de SEDF e de direção
- Conhecimento sobre casos de professores readaptados
- Número de readaptados lotados na escola
- Local de atuação dos readaptados na escola e atividades desenvolvidas
- Relação dos readaptados com os colegas regentes
- Atuação da DSO/PRF no apoio à reintegração dos readaptados ao ambiente escolar
- Perspectivas de atuação do professor readaptado nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola
- Considerações gerais

**APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA
(PROFESSORES READAPTADOS)**

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

**PESQUISA SOBRE ECOLOGIA HUMANA DOS PROFESSORES READAPTADOS
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Orientadora: Profª Drª Vera Maria Lessa Catalão

Mestranda: Rosana Carneiro Ferreira Medeiros – Educação e Ecologia Humana

Professores Readaptados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal –
SEE/DF

O presente termo de autorização tem por objetivo dar ciência a você, professor (a) participante da presente pesquisa, de que os dados aqui coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, como subsídio ao estudo sob o tema acima exposto. Sua identidade será totalmente preservada, assegurando assim total liberdade de expressão de opinião e pensamento.

A entrevista será gravada e seguirá roteiro inicial proposto pela aluna mestranda, não havendo, portanto, questionário escrito a ser respondido. No relatório final da pesquisa serão utilizados pseudônimos para a reprodução das falas.

Ressaltamos, ainda, a importância das informações aqui prestadas para a efetivação da pesquisa, agradecendo sua participação.

Para atestar sua concordância em participar solicitamos que preencha e assine o formulário abaixo.

Atenciosamente,

 Profª Dra. VERA M. LESSA. CATALÃO
 Orientadora

 ROSANA CARNEIRO. F. MEDEIROS
 Mestranda

AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Eu, _____, professor(a) readaptado(a) / limitação de atividades da Secretaria de Estado de Educação – SEE/DF, concordo em participar da entrevista de coleta de subsídios para pesquisa de mestrado acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB sob o tema ECOLOGIA HUMANA DO PROFESSOR READAPTADO DA SEE/DF, READAPTADO DA SEE/DF, conforme roteiro apresentado pela pesquisadora Rosana Carneiro Ferreira Medeiros e autorizo sua utilização exclusivamente para fins acadêmicos.

Brasília, de _____ de 2009.

 NOME / MATRÍCULA

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA
(PROFESSORES READAPTADOS)**

**PESQUISA SOBRE ECOLOGIA HUMANA DE PROFESSORES READAPTADOS /
LIMITAÇÃO DE ATIVIDADES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO
FEDERAL**

Orientadora: Prof^a Dra Vera Margarida Lessa Catalão

Mestranda: Rosana Carneiro Ferreira Medeiros

Roteiro para Entrevista abordando a História de Vida profissional de professores readaptados

- ♦ Porque/como se tornou professor
- ♦ Área de atuação antes da readaptação
- ♦ Relação com a profissão
- ♦ Motivo da readaptação
- ♦ Possível relação entre o exercício da profissão e o adoecimento/readaptação
- ♦ O processo da readaptação
- ♦ Área de atuação após a readaptação (adaptação e qualificação)
- ♦ Adaptação pessoal e profissional à nova atuação
- ♦ Relação com a profissão após a readaptação (identidade)
- ♦ Possibilidades e perspectivas para a sua atuação na nova condição
- ♦ Sugestões de estratégias para o processo de readaptação na SEEDF

APÊNDICE G – CARTA DE APRESENTAÇÃO E QUESTIONÁRIO (PROFESSORES REGENTES)

QUESTIONÁRIO PROFESSOR(A) REGENTE

Caro professor / Cara professora

Inicialmente gostaria de agradecer sua colaboração.

O presente questionário faz parte da pesquisa de campo que subsidiará a elaboração de minha dissertação de mestrado junto à Universidade de Brasília - UnB e que tem como tema *Ecologia Humana e Readaptação Funcional de Professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*.

Para uma abordagem mais adequada sentiu-se a necessidade de registrar a percepção de professores regentes que convivam, em suas escolas de atuação, com professores readaptados.

Seguem abaixo algumas questões abertas que tem por objetivo levantar pontos considerados relevantes nessa investigação. Peço que responda com total liberdade, colocando todos os aspectos que julgar relevantes, com a garantia de que não haverá qualquer identificação pessoal na dissertação.

Antes, porém, gostaria de colocar os objetivos geral e específicos da pesquisa para maior transparência da atividade.

Objetivo Geral

Analisar e compreender como professores e professoras que passaram pelo Programa de Readaptação Funcional de SEE/DF vivenciaram essa experiência, identificando os processos de re-adaptação e de produção de novos sentidos dentro do espaço ecossistêmico da escola pública.

Objetivos Específicos

- Levantar e analisar os dados relativos à readaptação de professores da Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro, no período 2007/2008, a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal- SEDF;
- Identificar aspectos constitutivos dos sujeitos nos processos subjacentes à readaptação;
- Descrever e refletir sobre as condições de reintegração dos professores readaptados ao processo de trabalho, nos seus aspectos pessoais e institucionais, a partir dos depoimentos coletados;
- Refletir sobre as perspectivas de participação efetiva dos professores readaptados no cotidiano pedagógico da escola;

Obrigada

Prof^a Dra. VERA M. LESSA. CATALÃO
Orientadora

ROSANA CARNEIRO. F. MEDEIROS
Mestranda

Idade: _____ Sexo ()FEM ()MASC Tempo de SEDF: _____
Escola: () Ensino Fundamental () Ensino Médio
Disciplina: _____ Escolaridade:

COMO VOCÊ VÊ O TRABALHO DO PROFESSOR READAPTADO NA SUA ESCOLA?

Complete a frase a seguir:

PARA MIM O PROFESSOR READAPTADO É UM PROFISSIONAL...

PARA VOCÊ, QUAIS AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR READAPTADO PARA AS ATIVIDADES CURRICULARES DA ESCOLA?
