



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA CLAUDIA PETRYSZYN ASSIS

**COMPREENSÃO DO SENTIDO DE SER PROFESSOR
READAPTADO POR TRANSTORNOS PSÍQUICOS À LUZ
DA FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA**

Londrina
2016

ANA CLAUDIA PETRYSZYN ASSIS

**COMPREENSÃO DO SENTIDO DE SER PROFESSOR
READAPTADO POR TRANSTORNOS PSÍQUICOS À LUZ
DA FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Saúde Coletiva.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Durán González.

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Assis, Ana Claudia Petryszyn .

Compreensão do sentido de ser professor readaptado por transtornos psíquicos à luz da fenomenologia heideggeriana / Ana Claudia Petryszyn Assis. - Londrina, 2016.
102 f.

Orientador: Alberto Durán González.

Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Readaptação funcional - Teses. 2. Transtornos psíquicos - Teses. 3. Professores - Teses. I. Durán González, Alberto . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. III. Título.

ANA CLAUDIA PETRYSZYN ASSIS

**COMPREENSÃO DO SENTIDO DE SER PROFESSOR
READAPTADO POR TRANSTORNOS PSÍQUICOS À LUZ
DA FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Saúde Coletiva.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Alberto Durán
González
Universidade Estadual de Londrina -
UEL

Prof^a. Dra. Mara Lúcia Garanhani
Universidade Estadual de Londrina -
UEL

Prof^a. Dra. Marilda Gonçalves Dias
Facci
Universidade Estadual de Maringá -
UEM

Londrina, 26 de fevereiro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo aos meus pais, Edson e Anisia, por sempre me darem a oportunidade da escolha, do apoio nos caminhos incertos e nas tomadas de decisões e por todo o amor de vocês.

Á minha irmã, Ana Carolina, pela parceria desde quando nasci, pelo ombro, pelo cuidado, pelas briguinhas, mas sobretudo, por acreditar na minha capacidade quando sempre duvidei e por ser minha luz na trajetória da minha vida.

Á minha vizinha Dona Otília, que mesmo sem entender o que eu fazia nesses dois anos, sempre demonstrou apoio e carinho quando me ouvia falar das minhas atividades.

Á minha Shiva Maria pelo companheirismo e doçura. Pelos dias e noites em que estive ao meu lado enquanto escrevia este trabalho. Era como se com seus olhos de jabuticaba falasse: "Vai Cláu, só mais um pouco!" Você trouxe alegria para nossa casa!

A minha família pela união e força! Em especial: Leticia Petryszyn, Camila Petryszyn, Rodrigo Vasmon, Natascha Schraiber.

Ao meu orientador Alberto Durán González pela troca de conhecimentos, pela paciência e pelo carinho que conduziu esse processo comigo. Admiro-o pelo grande educador que é, mas também pela pessoa sensível e aberta.

Aos membros da banca, Prof^a. Mara Lúcia Garanhani e Prof^a. Marilda Gonçalves Dias Facci pelo aceite do convite e pelas enriquecedoras contribuições.

Ás professoras Sarah Meirelles e Wladithe Organ Carvalho pela parceria e ensinamentos durante as atividades do PIN-2 e por auxiliarem no meu primeiro estágio em docência.

A toda equipe de pesquisadores e colaboradores do PRÓ-MESTRE, pelo trabalho em equipe e dedicação nesse período.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas diárias e por compartilharem das angústias e conquistas da nossa caminhada nesses dois anos. Agradeço, em especial, à Flávia Maria Araújo, Gisele Antoniaconi, Nathália Guimarães, Vanessa Fabrini e Maria Carolina Bonfim.

À Elidiane Americano pelo companheirismo na coleta de dados e por "entrar no barco da readaptação" comigo e com o Prof. Alberto. Você é um doce de pessoa e trilhará grandes caminhos.

Ao meu grupo de amigos "Babuínos": Eduardo Zani, Amanda Mattos, Elis Stawski, Eliandro Tavares, Priscila Almeida, João Vilaça, Elizandra

Oliveira, Vanessa Ribeiro de França e Alessandra Parpineli. Agradeço pela "insanidade", pela alegria dos nossos encontros, por fazerem a vida mais fácil de ser encarada e por tornarem essa trajetória mais leve. Amo vocês!

Á minha amiga Claudia Simomoto pelos nossos encontros cheios de psicanálise e pela motivação na mudança e olhar para minhas questões.

Ao Murilo Rosário pelo companheirismo e amor. Nossa sementinha nasceu juntamente com o mestrado. Aprendi muito com você! Obrigada pelos puxões de orelha e por acreditar que conseguiria vencer mais essa etapa.

Aos professores readaptados da Rede Estadual de Londrina pela abertura e disponibilidade em participar deste estudo.

Á CAPES pelo apoio financeiro.

A todos que fizeram parte deste trabalho, diretamente ou indiretamente, os quais não nomeie, mas que estiverem comigo não só neste momento, mas ao longo da minha caminhada. Muito Obrigada!

"O pequeno lago transformou-se para ela num oceano infinito, não porque fosse grande e profundo, mas por causa de seus milhares de detalhes cintilantes e por suas ondas de formas e tamanhos fascinantes. Sofia entendeu que poderia ficar observando este pequeno lago pelo resto de sua vida e ainda assim ele continuaria sendo um mistério indecifrável para ela." (O mundo de Sofia – Jostein Gaarder)

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

RESUMO

Ao longo dos anos, o trabalho docente vem acumulando muitas mudanças as quais tem repercutido negativamente na saúde psíquica e física dos mesmos. Levando a um intenso sofrimento nesta categoria profissional, conseqüentemente, tem se tornado frequente a readaptação funcional de professores a qual afasta, temporário ou definitivo, o trabalhador de sua função, realocando-o em outro cargo. Com base nisso, o objetivo dessa pesquisa foi compreender o significado do retorno à escola após afastamento definitivo como professor-readaptado por transtornos psíquicos. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado com professores readaptados definitivos de diferentes escolas da rede pública de um município de grande porte do sul do Brasil. A coleta de dados foi realizada no período de dezembro de 2014 e finalizada em junho de 2015. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e submetidos à análise de discurso proposta por Martins e Bicudo, como forma de extração e organização dos dados. Em seguida, foram analisados a luz do referencial filosófico de Martin Heidegger. Também, foram utilizados outros autores, tendo em vista a convergência entre eles. Da análise das entrevistas emergiram quatro categorias: Processo de ruptura do trabalho docente em sala de aula; Retorno ao trabalho como professor readaptado; *Ser-no-mundo* como professor readaptado e *Ser-com-o-outro* no mundo da readaptação. Os entrevistados revelaram que o trabalho antes da readaptação estava sendo marcado pela intensificação do trabalho como docentes, refletido por condições de trabalho ruins, excesso de burocracia e outros levando a um período de afastamentos os quais foram tidos como momentos de quebra do cotidiano dos professores. Após os afastamentos temporários de sala de aula, o habitar o mundo da educação sob nova condição foi marcado por incertezas e sentimentos como o medo frente a essa transição, já que não tinham referências construídas sobre esse *ser-no-mundo*, pois foram *lançados no mundo* da educação sob nova condição, se ocupando e preocupando de modos diferentes. Dessa forma, aos que construíram uma nova identidade esta foi marcada por uma utilidade para o coletivo, no qual assumem múltiplas funções para serem reconhecidos. Passando a existir de *modo impróprio*, retirando, dessa forma, a possibilidade de refletirem sobre esse agir para os outros. O *ser-com* dos professores readaptados revelaram *modos deficientes* com-colegas; com-outros-funcionários, com-alunos e com-família, suscitando, portanto, um *ser-com* inautêntico. Visto que estas relações se demonstraram em atitudes preconceituosas, com forte estigma e de exclusão. Também, esta pesquisa permitiu tecer algumas reflexões sobre o processo de readaptação vivenciado pelos professores na qual evidenciou-se a falta de políticas que visem este profissional, tanto no processo quanto no acompanhamento do mesmo nesta situação. Espera-se que os resultados desse estudo possam fornecer subsídios

para o conhecimento dessa realidade, buscando ampliar as discussões e alternativas para o atual contexto que esses professores vivenciam.

Palavras-chave: Sofrimento. Readaptação funcional. Professores. Transtornos psíquicos. Pesquisa qualitativa.

ASSIS, Ana Claudia Petryszyn. **Understanding the meaning of being a readapted teacher for mental disorders by the light of Heidegger's phenomenology.** 2016. 102 fls. Dissertation (Master's Degree in Public Health) – State University of Londrina, Londrina. 2016.

ABSTRACT

Over the years, the teaching profession has been accumulating many changes which have negatively impacted the mental and physical health of the same. Consequently, it has the functional rehabilitation of teachers which departs, temporarily or permanently become frequent, the employee of his function, relocating it in another role. Based on this, the objective of this research was to understand the meaning of the return to school after definitive removal as a teacher-readapted by mental disorders. This is a qualitative study with definitive readapted teachers from different public schools of a municipality's large southern Brazil. Conducted between December 2014 and completed in June 2015. Data were collected through semi-structured interviews and submitted to discourse analysis proposed by Martins and Bicudo as a means of extracting and organizing data. Then analyzed the light of the philosophical framework of Martin Heidegger. Also, other authors have used, in view of convergence between them. The analysis of the interviews revealed four categories: teaching work breakdown process in the classroom; Return to work as a teacher retrofitted; *Being-in-the world* as a teacher readapted, *be-with-the-other* in the rehabilitation world. Respondents revealed that the work before the rehabilitation was being marked by the intensification of work as teachers, reflected by poor working conditions, excessive bureaucracy and other leading to a period of leave which were considered teachers' daily break times. After the temporary absences of the classroom, inhabiting the world of education under new condition was marked by uncertainties and feelings like fear against this transition, since they had not built references about this being in the world since they were launched in world of education under new condition, engaging and worrying in different ways. Thus, those who built a new identity this was marked by a utility for the collective, which assume multiple functions to be recognized. Coming into existence improperly, removing thus the possibility to reflect on this act for others. Being with the retrofitted teachers revealed disabled modes with colleagues; with-other employees, students and-family, raising thus a being with inauthentic. Since these relations are demonstrated in prejudiced attitudes, with strong stigma and exclusion. Also, this research allowed to make some reflections on the adaptation process experienced by teachers in which revealed a lack of policies to this professional, both in process and in monitoring the same in this situation. It is expected that the results of this study may provide a basis for understanding this reality, seeking to broaden the discussions and alternatives to the current context that these teachers experience.

Keywords: Functional rehabilitation. Suffering. Teachers. Psychic disorders. Qualitative research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OIT	Organização Internacional de Trabalho
TMC	Transtornos Mentais Comuns
OMS	Organização Mundial da saúde
TP	Transtornos Psíquicos
UEL	Universidade Estadual de Londrina
AD	Análise de Discurso
PRÓ-MESTRE	Projeto "Saúde, estilo de vida, e trabalho de professores da rede pública do Paraná"

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. CAPÍTULO 1	19
1.1 TRABALHO DOCENTE	19
1.2 TRANSTORNOS PSÍQUICOS EM PROFESSORES E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	25
1.3 READAPTAÇÃO COMO SAÍDA E O RETORNO AO TRABALHO APÓS AFASTAMENTO DEFINITIVO DE SALA DE AULA.....	32
2. CAPÍTULO 2	37
2.1 ALENTE DA FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA COMO REFERENCIAL TEÓRICO .	37
2.2 EDUCAÇÃO EM HEIDEGGER	41
3. INQUIETAÇÕES	45
3.1 INQUIETAÇÃO GERAL	45
3.2 INQUIETAÇÕES ESPECÍFICAS	45
4. PERCURSO METODOLÓGICO	46
4.1 DELINEAMENTO DE PESQUISA	46
4.2 LOCAL E PARTICIPANTES DO ESTUDO	46
4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	48
4.4 TRANSCRIÇÃO DO MATERIAL E ANÁLISE DOS DADOS	50
4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE	51
4.6 ASPECTOS ÉTICOS	51
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
5.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES	52
5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE	54
5.2.1 PROCESSO DE RUPTURA DO TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA	54
5.2.2 RETORNO AO TRABALHO COMO PROFESSOR-READAPTADO.....	61
5.2.3. <i>SER-NO-MUNDO</i> COMO PROFESSOR READAPTADO	63
5.2.4 O <i>SER-COM-O-OUTRO</i> NO MUNDO DA READAPTAÇÃO	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	92
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO	93
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	94
ANEXOS	96
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	97
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA.	102

APRESENTAÇÃO

O trabalho permeia um grande espaço de tempo em nossa vida, pois, desde a infância, somos instigados a pensar no futuro e, mais do que isso, a decidir sobre o que seremos ou o que faremos quando crescer. Dessa forma, o mundo do trabalho constitui local central, no qual passamos a maior parte do nosso tempo, dedicamos grandes esforços e realizamos projeções futuras, assim, muitas vezes, acabamos não nos voltando para outros projetos de vida e outras possibilidades fora da atividade laboral.

Minha formação em psicologia levou meus olhares para “o deixar de trabalhar”. Este anseio se iniciou com o processo de aposentadoria vivenciado por meu pai, período marcado por incertezas, inseguranças e, principalmente, pelo pensar. Assim, presenciei a experiência de um ente próximo que, por não ser mais um trabalhador, não precisava acordar cedo todas as manhãs, muitas vezes, não estava presente em datas comemorativas e dormia na hora em que todos, normalmente, estavam acordando. Desse modo, ele havia deixado de ser quem havia sido até então.

Com isso, a trajetória da minha graduação foi marcada por pesquisas voltadas para o tema da aposentadoria. Também pude conduzir um grupo de preparação para a aposentadoria de uma instituição pública de Londrina-Paraná. O objetivo das oficinas era o de proporcionar um espaço de reflexão para a próxima etapa da vida daqueles trabalhadores, de modo a resgatar a identidade pessoal dos mesmos. Esse estágio me proporcionou uma vivência diferente da propiciada pelas velhas práticas do psicólogo, pois abriu meu olhar para o leque de possibilidades desta profissão.

Contudo, foi no último ano do curso que me deparei com a realidade dos professores, enquanto realizava um estágio curricular com alunos dos terceiros anos do ensino médio de uma escola da rede pública. Nesse trabalho, pude vivenciar o cotidiano do ambiente escolar e conversar, informalmente, com professores nos corredores do colégio, momento em que estes relatavam as dificuldades dessa categoria profissional e demonstravam a necessidade de se criar um espaço para que pudessem colocar seus anseios e problemas enfrentados, o que muito me sensibilizou.

Sempre tive interesse pela área da saúde, visto que minha família atua/atuou nesta área, o que acabou por despertar a ideia da inclusão do profissional de psicologia nesse contexto. Por mais que a inclusão desta categoria profissional seja recente e tenha permeado, de forma direta e indireta, o cotidiano da saúde brasileira, ela tem passado por grandes modificações desde sua entrada nessa área. Para Labate e Rosa (2005), a inclusão da psicologia na área da saúde visou a atender as novas demandas desencadeadas pelas mudanças no olhar em relação aos conceitos de saúde/doença, que passaram a contemplar o indivíduo como um todo, abrindo, dessa forma, lugar para novos conhecimentos e profissionais.

Entretanto, não houve oportunidades, em minha graduação, para o amadurecimento da possibilidade de atuação e de aquisição de conhecimentos teóricos nessa área. Posteriormente à graduação, iniciei meus estudos na área da saúde coletiva, por meio de uma especialização, mas foi no mestrado que propus um trabalho que visava à população que havia despertado meu interesse na graduação. O conhecimento do projeto intitulado “Saúde, Estilo de Vida e Trabalho de Professores da Rede Pública do Paraná” (PRÓ-MESTRE), do Programa de Pós Graduação de Saúde Coletiva, motivou-me ainda mais a ingressar nesse programa.

Inicialmente, meu desejo era estudar a relação entre o processo de pré-aposentadoria e as condições de saúde mental de professores, entretanto, surgiu a proposta de trabalhar com professores readaptados. Desde o princípio, a ideia me pareceu propícia e estimulante, já que via semelhanças entre as duas populações, pois tanto os professores na pré-aposentadoria quanto os professores readaptados passam por uma ruptura no modo de trabalho com o qual estavam familiarizados, assim, vivenciam um processo de perda de identidade profissional. Essa alteração ou perda do lugar laboral pode trazer impactos de cunho psíquico, familiar e de saúde dos indivíduos.

O mundo da educação tem levantado muitas questões de pesquisa e estas têm suscitado muitos estudos. Ao longo dos anos, percebe-se que as inúmeras mudanças ocorridas no contexto escolar têm exigido que os docentes se reinventem, se transformem e adaptem suas atuações de forma satisfatória para que possam continuar produzindo um ensino de qualidade.

As moléstias físicas que, frequentemente, estão associadas à categoria dos docentes têm sido bastante discutidas na literatura. Contudo, a saúde mental vem se destacando no campo da saúde do trabalhador e do professor.

Assim, com a minha inserção no PRÓ-MESTRE, bem como, com a participação na coleta de dados, de recorte quantitativo, deste projeto, pude me aproximar da realidade do professor por outros ângulos. Nesses contatos com a população do projeto, ouvi relatos de lutas pertinentes à categoria profissional, de sofrimentos de alguns, de alegrias e de angústias, e observei as relações estabelecidas dentro do ambiente-escola.

Entre um questionário e outro, observava a constante fala dos professores sobre os problemas da atuação docente na atualidade, entre eles: desinteresse e indisciplina dos alunos, o que acarreta dificuldades na relação professor-aluno; massificação de vários tipos de violência nas escolas; más condições de trabalho; baixa remuneração na rede pública; carga excessiva de trabalho; e duplicidade de vínculos. Também vivenciei situações desconfortáveis como brigas e desentendimentos. Esses fatos fizeram com que eu me aproximasse do contexto no qual o trabalho docente está envolvido.

Esses dados trazidos pelos professores têm evidenciado o desgaste físico e psíquico que categoria vem sofrendo, o que leva muitos educadores a afastamentos, readaptações e aposentadorias por invalidez. Deste modo, tem sido comum e recorrente, no ambiente escolar, a readaptação de professores, ou seja, o afastamento temporário ou definitivo da sala de aula, devido a uma condição física ou psíquica. Nesses casos, os professores são realocados em outra função, dependendo da demanda do colégio, e passam a exercer atividades administrativas, na biblioteca, entre outras.

Foi ao aplicar um questionário em uma professora readaptada de uma escola pública da cidade que me deparei com a dura e amarga realidade dos professores readaptados. Lembro-me que sai da escola com os olhos carregados, revoltada, mas, sobretudo, triste pela história contada por ela, nas "entrelinhas" do questionário. Cheguei em casa e, com as falas dessa professora ainda frescas e ecoando em minha cabeça, pude refletir, de forma diferente de qualquer reflexão que havia feito ao ler artigos sobre o assunto, e me senti como

se eu tivesse vivido a readaptação por meio de seus relatos. Foi nesse momento que mergulhei, de fato, nesse fenômeno!

Tive a oportunidade e a abertura para uma conversa com o Núcleo de Educação de Londrina-Paraná e este informou que a readaptação dos professores constitui uma das grandes preocupações da Secretária da Educação, devido ao crescente número de educadores nessa situação. Entretanto, ainda não há muito conhecimento sobre essa realidade e nem uma política específica que envolva o professor readaptado. Esses dados serviram como pano de fundo e justificativa para este estudo.

Além disso, encontrei dois grupos de professores readaptados na rede social do *Facebook*, graças a uma reportagem *on-line* sobre o assunto. O primeiro grupo com o qual entrei em contato, formado por professores readaptados da rede de ensino do Estado de São Paulo, me recebeu com muito acolhimento e alegria. A partir deste, tive conhecimento de outro grupo, formado por servidores públicos da prefeitura do Rio de Janeiro, que também me acolheu e se manteve à disposição para quaisquer dúvidas. Por meio desses grupos, pude ter contato com os procedimentos legais da readaptação, notícias e conquistas desses professores, o que muito enriqueceu meu olhar sobre o assunto. Entretanto, não encontrei nenhum grupo dessa natureza formado por professores readaptados da rede de ensino do Estado do Paraná.

Portanto, a partir da aproximação com o fenômeno que envolve esses professores, questionei-me sobre o retorno do professor readaptado definitivamente, afastado por transtorno psíquico (TP), à escola, tendo como base a questão norteadora: “Como foi o retorno à escola como professor readaptado após o afastamento definitivo de sala de aula por TP?”. A partir desta questão, foram levantados alguns pressupostos: 1) as alterações nas atividades desempenhadas pelos professores, sob a condição de readaptado, podem gerar sentimentos de inutilidade, de perda de identidade como professor e de não pertencimento à realidade escolar; 2) a readaptação é um processo de afastamento do evento causador da doença e de realocação do trabalhador em outra função, contudo, quando a causa do afastamento é o transtorno psíquico, o fato de o professor continuar no ambiente escolar pode ainda gerar situações de sofrimento.

A escolha do TP como motivo de afastamento de sala de aula foi motivada pelo crescente número de afastamentos por este motivo, conforme divulgado pela mídia, artigos e outros, e por este requisito estar diretamente relacionado à área de conhecimento da psicologia. Dessa forma, a escolha pela temática foi sendo construída ao longo das minhas vivências no PRÓ-MESTRE, aliando-se aos caminhos que escolhi na minha trajetória da graduação até o mestrado.

Tive o primeiro contato com o referencial teórico de Martin Heidegger com meu orientador, que me apresentou alguns de seus principais conceitos. A princípio, foi um choque, pois a teoria desse filósofo é complexa para uma leitora de “primeira viagem”, assim, tudo me parecia um grande quebra-cabeça com 500 peças espalhadas pelo chão.

Contudo, minha participação em um pequeno grupo de fenomenologia me aproximou da teoria e da linguagem do filósofo em questão, que foram mediadas por meio de discussões com os participantes e colegas, leitura de textos e filmes. Esses momentos foram muito enriquecedores e contribuíram para a abertura para novos conhecimentos. Nesse grupo, também pude ter contato com as contribuições de Merleau Ponty, trazidas por uma das participantes.

Dessa forma, a escolha do referencial foi um processo gradual que se consolidou enquanto eu me via sentada num banco, observando as coisas ao meu redor e lendo *Ser e Tempo*. Nesse instante, comecei a refletir que, naquele espaço, eu era a única que pensava sobre o que estava fazendo ali, o que se encaixava com o que vinha lendo em Heidegger, ou seja, que somos os únicos com a possibilidade de questionarmos nossa existência.

Tudo pareceu mais claro e algumas peças daquele quebra-cabeça de 500 peças começaram a se encaixar. Ali, naquele momento, passei a olhar o fenômeno que estava pesquisando com os óculos da fenomenologia heideggeriana.

Esta dissertação, entretanto, não teve como objetivo contemplar, analiticamente, todo o material produzido por Heidegger, mas realizar uma análise dos resultados obtidos com base nos pensamentos do filósofo.

Desse modo, este estudo foi organizado em dois capítulos introdutórios: o primeiro apresenta algumas das modificações no trabalho docente ao longo dos anos, seguidas das repercussões dessas mudanças nos professores; o segundo aborda alguns conceitos de Martin Heidegger que foram utilizados na análise dos resultados.

Logo após, são apresentadas as inquietações, gerais e específicas, que formaram a base da presente pesquisa. Em seguida, foi demonstrado o percurso metodológico traçado por este estudo. A seção de discussão dos resultados foi apresentada em categorias de análise e trabalhada com base no referencial teórico escolhido. Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, que ainda não estão totalmente acabadas e engessadas, mas constituem um dos tijolos do conhecimento sobre a temática.

CAPÍTULO 1

1.1 TRABALHO DOCENTE

A palavra trabalho tem origem no termo latino *tripalium*, que designava um instrumento de castigo, composto por três paus, que era aplicado aos escravos como punição para os que resistiam ao trabalho. Com o passar do tempo, o termo foi modificado para *tripalliare*, porém, sem alteração em seu significado. Entretanto, o conceito de trabalho vem sendo construído e alterado conforme o momento histórico, social e político vigente em cada época. Ainda, nos dias atuais, o trabalho é visto, por muitos, como algo penoso (SOUZA, 2009).

Na sociedade moderna, o trabalho é supervalorizado e possui centralidade na vida das pessoas, pois se tornou condição imprescindível para seu sustento e satisfação (SOUZA, 2009), entretanto, muitas vezes, extrapola o *locus* do ambiente laboral. Por outro lado, o trabalho não deve ser entendido apenas como atividade que propicia retorno material ou monetário, mas também como uma atuação que influencia a forma como os indivíduos são vistos pela sociedade e constroem uma identidade profissional para si próprios (CASTEL, 1998).

Nesse sentido, o trabalho pode assumir conotações e significações diferenciadas conforme as particularidades de cada indivíduo. Para alguns, é visto de forma negativa, pois é interpretado como algo penoso e fadigoso, mas para outros pode assumir um caráter positivo, ao trazer satisfação e realização profissional. Em outras palavras, o trabalho pode significar tanto um esforço repetitivo, sem liberdade, um incômodo imensurável, quanto um esforço realizador, que possibilite a expressão das individualidades do sujeito, dando-lhe reconhecimento social (SANTOS, 1990).

Na sociedade atual, de cultura capitalista, cuja filosofia se fundamenta na acumulação e no crescimento de capital, devido, principalmente, às constantes transformações econômicas e de mercados, o trabalho é uma atividade fundamental. Nesse contexto, o capitalismo moderno, neoliberal, impõe, constantemente, aos trabalhadores e à sociedade, diversas modificações, o que causa, inúmeras vezes, impacto na vida e na saúde dos trabalhadores (BRANT; MINAYO-GOMES, 2008). Um dos produtos do

capitalismo, que, segundo Brant e Minayo-Gomes (2008), mais afetaram os trabalhadores foi a dimensão temporal, pois, na atualidade, se solicita maior agilidade e rapidez no trabalho, o que desencadeia desgaste, fadiga, adoecimentos, faltas e demissões.

Sabe-se que o trabalho pode acarretar danos físicos e psicológicos ao indivíduo, assim, conforme Traweger *et al.* (2004), muito se tem discutido sobre as condições de trabalho e do ambiente laboral e suas consequências na vida do trabalhador. São crescentes os casos de trabalhadores que apresentam, além de moléstias físicas, quadros de depressão, síndrome do pânico, ansiedade, entre outros, decorrentes das funções executadas, o que, muitas vezes, torna impossível a continuidade na atividade exercida ou no local de trabalho (SOUZA, 2013).

A partir da década de 1950, começaram a ser desenvolvidos estudos sobre a relação entre trabalho e saúde mental. Entre esses estudos, estão os de Cristophe Dejours, no início da década de 1980, que culminaram com o desenvolvimento da psicodinâmica do trabalho e trouxeram o conceito de sofrimento psíquico. Diferentemente da psicopatologia do trabalho, a nova disciplina proposta pelo teórico era mais abrangente, pois seu objetivo era compreender a origem do sofrimento mental e sua relação com as organizações de trabalho, já que, para alguns, o trabalho é fonte de satisfação, enquanto, para outros, é fonte de sofrimento (MERLO, 2002).

Assim, Dejours (2000) introduz os conceitos de trabalho prescrito e trabalho real e reflete sobre o jogo entre estes, para lidar com as demandas do ambiente laborativo. O trabalho prescrito refere-se ao que precisa ser realizado; o trabalho real é a ação efetiva do trabalhador, que, segundo Nunes (2000, p. 39-40), “solicita do trabalhador o uso de sua criatividade, de sua capacidade de detecção da variabilidade e reinterpretação das tarefas, sendo resultado das relações intersubjetivas e sociais no ambiente de trabalho.”

Entretanto, quando a organização do trabalho se torna acelerada, repetitiva e inflexível pode impossibilitar o uso da inventividade e da espontaneidade, o que pode gerar sofrimento. Assim, o trabalhador pode experimentar sofrimentos decorrentes do embate entre suas expectativas e seus objetivos de vida e a falta de espaço para tais considerações, devido às condições e à organização do trabalho (NUNES, 2000)

Dejours (2004), ao discutir sobre trabalho e subjetividade, salienta que o trabalho diz respeito ao ato de trabalhar em si, que envolve gestos, inteligência, corpo e outros elementos. Nesse sentido, o ato de trabalhar embute certo engajamento da personalidade para que o indivíduo possa responder às atividades previstas e delimitadas. Dessa forma, segundo o autor (DEJOURS, 2004, p. 28), "trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real." Para isto, o trabalhador precisa colocar a si mesmo no trabalho que executa, evitando possíveis conseqüências para sua saúde.

Esse debate sobre o trabalho e suas implicações faz parte do campo de estudo da área da saúde do trabalhador, que incorpora a questão da Saúde Pública, regulamentada pela Lei Orgânica de Saúde, Lei 8.080/90. Segundo o artigo 6º, parágrafo 3º, dessa lei (BRASIL, 1990, p. 3), a Saúde Pública atua por meio:

[...] das ações de vigilância epidemiológica e vigilância sanitária, à promoção e proteção da saúde dos trabalhadores, assim como visa à recuperação e a reabilitação da saúde dos trabalhadores submetidos aos riscos e agravos advindos das condições de trabalho.

Dessa forma, as diversas e constantes mudanças no mercado de trabalho, ao longo dos anos, que trazem conseqüências para a saúde dos trabalhadores, devem ser alvo de reflexões, pois o trabalho ocupa grande parte da vida das pessoas (SOUZA, 2013).

Nesse contexto, está incluído também o trabalhador da educação, que, segundo a Organização Internacional do Trabalho, tem um papel importante na sociedade, pois educa os indivíduos para a vida (OIT, 1984).

Segundo Dermeval Saviani (2003), no livro *Pedagogia histórico-crítica*, a educação configura-se como um "trabalho não material", pois se relaciona à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

O professor faz parte de um contexto: a escola. Para Saviani (2003, p.14), a escola é uma construção histórica cujo papel é a "socialização do saber sistematizado." Assim, a escola deve ser a mediadora do processo de passagem dos conhecimentos espontâneos para o saber sistematizado, de modo a permitir a ampliação e o enriquecimento de antigas concepções. A escola, dessa forma, propicia a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos

indivíduos, tornando possível avanços no processo de humanização (SAVIANI, 2003). Bock e Aguiar (2003) ressaltam, ainda, que a educação tem uma finalidade social e que a prática escolar produz uma determinada sociedade e um determinado cidadão.

Portanto, a escola é uma instituição social, permeada por regras e obrigações, e a intervenção pedagógica é um processo que envolve a relação professores/alunos, em uma importante atividade no quadro institucional. O ambiente escolar é considerado complexo e dinâmico, pois envolve estratégias de gestão que contemplam tanto a organização quanto os seres humanos nela inseridos (SILVA, 2001).

Diante disso, o mundo da educação embute um processo no qual ao docente cabe a tarefa de ensinar e ao aluno, a de aprender. Aprender significa tomar posse, ou seja, apreender o sentido de algo que faz parte do cotidiano. Por outro lado, para Leão (2002, p. 48), ensinar não implica em transmitir "conteúdos, técnicas, [...], informações apenas", mas em dar condições e possibilidades para o estudante conhecer por si mesmo o que faz parte de seu mundo. Da mesma forma, o aprender não se configura apenas como receber, mas como um encontro entre o que não se conhece e o que já é percebido e que é próprio de cada um.

Em uma análise do modelo de didática utilizado na atualidade, Demo (2004) ressalta que, nesse padrão, o aluno é mero receptor de informações repassadas pelo professor, assim, a escola é um local onde são transmitidos conteúdos e conhecimentos. Entretanto, a alternativa seria a didática do aprender a aprender, cuja metodologia é baseada na pesquisa, pois está relacionada com a arte de questionar criticamente e de refletir sobre o que é apresentado (DEMO, 2004).

Devido a essas contradições, o trabalho docente tem sido tema de inúmeros estudos científicos que evidenciam questões emblemáticas da área da educação nos dias atuais (SANTOS, 2014). Além disso, não são raros artigos, notícias, denúncias, entre outros, que demonstram as dificuldades e os problemas cruciais encontrados nas escolas.

As rápidas transformações vivenciadas na sociedade, no âmbito social, político e econômico, refletiram-se também no espaço educacional, conseqüentemente, na atuação dos docentes. Especificamente, na área da

educação, a implantação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe reformas educacionais que contribuíram para o aumento das funções e para a exigência de novas habilidades por parte do professor (BRASIL, 1996).

Oliveira (2006) salienta, também, as novas regulamentações educativas implantadas na América Latina em 1990. Conforme a autora, essas regulamentações têm interferido no contexto escolar e influenciado, diretamente, a composição, a estrutura e a gestão da escola, desencadeando, em muitos casos, processos de intensificação e precarização do trabalho docente.

Em uma perspectiva histórica sobre algumas das mudanças ocorridas na profissão docente, Charlot (2008) identifica que, em meados da década de 50, do século XX, a escola ainda era para poucos, voltava-se para a classe alta e tinha como função a alfabetização. Já nos anos de 60 e 70, a escola começou a ser pensada como uma porta de abertura para melhores perspectivas profissionais e ascensão social, ou seja, quanto mais anos de estudo concluídos, maiores eram as chances de melhores vagas no mercado de trabalho. Nos anos 80 e 90, a globalização entrou em cena e, com ela, as novas tecnologias, como: *internet*, vídeos, celular, entre outros.

Assim, para acompanhar essas mudanças, o professor contemporâneo precisa encontrar métodos pedagógicos que se aproximem e se inter-relacionem com a realidade dos alunos da escola em que atua e, ao mesmo tempo, deve estar atento para a heterogeneidade e para as particularidades destes. Precisa ensinar o conteúdo sem perder de vista a avaliação dos estudantes, pois o fracasso dos mesmos acaba, muitas vezes, sendo colocado nas mãos do educador (CHARLOT, 2008).

Além disso, há a questão dos conhecimentos técnicos e científicos, ou seja, é necessário que o professor adéque suas aulas a esses dispositivos tecnológicos, o que, por outro lado, embute certa contradição, pois evidencia que o professor já não é mais o único detentor do saber, visto que se pode conseguir informações e conhecimento a qualquer hora e em qualquer lugar e não apenas na escola (BRAND, 2010).

Em seus estudos sobre a profissão docente, Esteve (1999, p. 31) utiliza o termo mal-estar docente, que caracteriza como "os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor como resultado das

condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.” Ainda segundo Esteve (1999), fatores primários e secundários exercem influência direta e indireta no quadro de mal-estar dos professores.

Os fatores primários são os que incidem de forma direta na atuação do professor, em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Estes podem estar relacionados aos recursos materiais disponíveis e às condições de trabalho, como a falta de material didático, por exemplo, que culmina em situações de precariedade escolar, tanto na estrutura interna quanto externa (ESTEVE, 1999).

O segundo fator primário é a violência presente nas escolas, expressa por meio de insultos verbais e agressões dirigidos aos professores, o que gera sentimentos de desconfiança e percepção de falta de segurança no local de trabalho. O terceiro fator é o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor, resultantes das múltiplas tarefas e responsabilidades a ele atribuídas, o que leva ao estresse físico e mental (ESTEVE, 1999).

Os fatores secundários ou contextuais afetam, indiretamente, a eficácia do professor e promovem: redução da motivação para o trabalho e diminuição de seu comprometimento e esforço. Os fatores contextuais acabaram por modificar o papel tradicional do professor, pois se observa, na atualidade, uma intensificação do trabalho docente, devido à transferência, para o professor, de responsabilidades que antes eram da comunidade e da família. É importante ressaltar que, quando esses fatores são acumulados, podem gerar crise de identidade (ESTEVE, 1999).

A contestação e as contradições da função docente foram apresentadas como segundo fator secundário do mal-estar docente, pois qualquer atitude ou valor defendido pelo professor pode ser contestado ou debatido não só pelos alunos, mas com o apoio de diferentes correntes de opinião dos meios de comunicação de massa (ESTEVE, 1999).

Outro fator secundário é a modificação do apoio do contexto social, ou seja, a nota ruim do aluno e o baixo desempenho do mesmo passaram a ser atribuídos como culpa individual do professor. Além disso, houve uma mudança na percepção do papel do professor, que perdeu *status* social e cultural (ESTEVE, 1999).

Os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento são também citados por Esteves (1999) como fatores secundários que afetam o professor, pois não há mais garantia de que todos os alunos terão sucesso em um trabalho. A contínua atualização, exigida do professor, na atualidade, em relação à disciplina ministrada, também torna o trabalho docente fonte de mal-estar.

O último fator secundário apresentado por Esteve (1999) é a imagem contraditória do professor, que é apresentada pela mídia por meio duas situações: a primeira com o enfoque de uma profissão conflitiva; a segunda, presente, principalmente, no cinema e na televisão, como uma atividade idílica, ou seja, centrada na relação com alunos. Contudo, o professor, quando entra no cotidiano do trabalho em sala de aula, acaba tendo que readaptar suas atividades e seus ideais à realidade do trabalho docente.

Desse modo, o docente, na atualidade, se vê mergulhado em um emaranhado de demandas para as quais não recebeu formação (na graduação tradicional), assim, não consegue acompanhar. Observa-se, contudo, que os professores ainda são considerados representantes da instituição escola e muito se tem exigido deles, devido às mudanças sociais, políticas e econômicas, e sobre eles há, cada vez mais, um acúmulo maior de responsabilidades, o que tem desencadeado um colapso da imagem e da função do professor (OLIVEIRA, 2006). Segundo Esteves (1999, p. 28), isso “implica em uma fonte importante de mal-estar para muitos deles”, o que pode gerar alarmantes quadros de adoecimento físico e mental.

Nesse contexto, este estudo tem como foco as consequências psíquicas geradas pelo trabalho docente e as possíveis readaptações resultantes desse quadro.

1.2 TRANSTORNOS PSÍQUICOS EM PROFESSORES E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Os transtornos psíquicos são caracterizados como condições que geram disfunção no pensamento, no controle emocional e no comportamento, levando, muitas vezes, ao comprometimento das relações sociais e das atividades desempenhadas no dia-a-dia. Esses quadros têm ganhado destaque, principalmente, com o crescente aumento do número de casos entre a população (BÁRBARO *et al.*, 2009). Os transtornos psíquicos mais comuns são: depressão, transtorno bipolar, transtorno de ansiedade e transtorno de humor (MARAGNO *et al.*, 2006). Para o diagnóstico dos transtornos psíquicos, há critérios estabelecidos, com base no CID (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) e DSM (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) (CALVACANTE; TOURINHO, 1998).

Há quase 10 anos, a Organização Mundial da Saúde já havia estimado que uma em cada quatro pessoas sofreria de algum transtorno mental em algum momento da vida (OMS, 2001). Para Coutinho *et al.* (1999) e Maragno *et al.* (2006), os transtornos mentais mais comuns (TMC), ou seja, os que mais acometem a população são a depressão e a ansiedade.

Nesse contexto, as investigações sobre o processo de desgaste da saúde dos professores vêm crescendo, principalmente, em relação ao adoecimento psíquico dessa categoria profissional (SANTOS, 2014).

Santos (2014), em sua dissertação, ressalta que, no período entre 2004 e 2010, casos de sofrimento e adoecimento psíquico, entre os professores, aumentaram significativamente. Segundo o autor, esse fato teve como causas as mudanças desencadeadas pela políticas neoliberais, abordadas anteriormente, que geram perda de identidade e precarização das condições de trabalho.

Um dos estudos pioneiros sobre a saúde mental dos professores foi realizado por Codo (1999). Nessa pesquisa, que teve duração de dois anos, foram investigados docentes do 1º e 2º graus, totalizando 30 mil professores de 1.440 escolas do país. Como resultado, o estudo identificou que um, entre quatro educadores, sofria de exaustão emocional.

Muitos estudos têm demonstrado alta prevalência de transtornos psíquicos, resultante do adoecimento dos professores. Gasparini *et al.* (2006) encontraram evidências de professores que vivenciavam situações de violência e relataram que a percepção negativa das condições de trabalho e do ambiente

físico das escolas eram os fatores que mais desencadeavam transtornos psíquicos.

Em Vitória da Conquista – BA, um estudo epidemiológico, de corte transversal, apontou que os professores da rede particular apresentavam elevada queixa de problemas de saúde, sendo prevalentes os distúrbios psíquicos menores. De modo geral, tais distúrbios se associavam às características do trabalho, como: ritmo acelerado, trabalho repetitivo, baixa percepção de preocupação por parte da coordenação e de colegas de trabalho e tempo insuficiente para a realização das tarefas (DELCOR *et al.*, 2004).

Na rede municipal dessa mesma cidade, foram encontrados resultados semelhantes, pois foram detectados transtornos psíquicos associados à alta exigência em relação ao trabalho dos professores pesquisados (REIS *et al.*, 2005).

Um estudo com professores da rede pública da cidade de Londrina-Paraná teve como objetivo analisar: as condições de trabalho, a carga de trabalho e o absenteísmo dos professores. Foram analisadas: as cargas físicas (exposição a ruídos dentro da sala de aula, ruídos na escola e ruídos que vêm de fora da escola); fisiológicas (tempo em que o professor permanece em pé, condições para escrever no quadro de giz e posição do corpo em relação a mobiliários e equipamentos); e psíquicas (ritmo e intensidade do trabalho, autonomia para executar as tarefas, quantidade de tarefas realizadas no trabalho, atenção e responsabilidade que exigem e o tempo disponível para o preparo das atividades). O estudo revelou que esses fatores afetam, negativamente, as condições de saúde e de trabalho dos professores entrevistados (GUERREIRO, 2014).

Nota-se, assim, que os professores têm sido afetados pela precariedade das condições de trabalho, o que tem gerado esgotamento físico e psíquico. O trabalho docente, assim, repercute na vida dos educadores, já que estes desempenham funções que extrapolam o campo da escola, tais como: planejamento de aulas, busca de meios para articular o conteúdo com o cotidiano dos alunos, introdução de outros canais de conhecimento, correção de provas, constante atualização de seus conhecimentos, presença em conselhos de classes, entre outros (CODO, 1999; GASPARINI *et al.*, 2005). Observa-se que muitos docentes possuem extensa jornada de trabalho, mas, por outro lado, são

mal remunerados. Além disso, trabalham com salas superlotadas e precisam lidar com a falta de recursos materiais e de apoio governamental (SOUZA *et al.*, 2003; BANNAI *et al.*, 2015).

Segundo Demo (2004), a questão dos professores é complexa e inclui a valorização profissional e a competência técnica. A primeira estaria relacionada à remuneração dos professores, ao plano de carreira, entre outros fatores; a segunda está atrelada à formação adequada, pois, na atualidade, esta ainda se encontra fortemente vinculada à Educação normal, que não propicia competência técnica e constante atualização dos conteúdos para que o professor possa lidar com as novas configurações de ensino. A esses fatores, deve-se adicionar a questão da perda de reconhecimento social e, em alguns casos, o fato de estes profissionais serem alvo de violência de toda ordem e lidarem com alunos desinteressados pelo aprender (SOUZA, 2009).

Para Patto (2005), os educadores encontram-se frustrados, desmotivados e desvalorizados, com sentimento de perda de autoridade e de sentido da profissão. Mesmo assim, ainda tentam, com medidas inadequadas (tirar nota, punir), controlar a sala de aula, o que, muitas vezes, gera descaso por parte dos alunos e piora o comportamento dos mesmos.

Alguns estudos têm apresentado fatores que parecem estar mais relacionados ao adoecimento psíquico dessa categoria profissional. Uma pesquisa com professores sul-africanos, incapacitados para o trabalho devido ao diagnóstico psiquiátrico, avaliou alguns aspectos do trabalho docente: *stress* no trabalho, indisciplina dos alunos, sobrecarga de trabalho, classes com grande número de alunos e conflito com colegas, fatores estes que contribuíram para o quadro de adoecimento associado, fortemente, ao adoecimento psíquico (EMSLEY, EMSLEY e SEEDAT, 2009).

Em uma dissertação de mestrado que investigou as principais causas de adoecimento psíquico de professores de escolas estaduais de Minas Gerais, os educadores relataram como fatores nocivos à saúde mental: a extensa carga horária de trabalho, a indisciplina dos alunos, o grande número de estudantes na classe e o medo da possível violência por parte de alunos e pais. Por outro lado, os gestores das escolas colocaram como determinantes para o adoecimento dos docentes: a má remuneração, a jornada excessiva de trabalho,

a desvalorização desse profissional e a falta de estrutura e de recursos nas escolas (FERREIRA, 2011).

Bárbaro *et.al.* (2009), em um levantamento bibliográfico de artigos que tratavam do tema transtornos mentais e trabalho, identificaram que ambientes laborais desfavoráveis, desvalorização do profissional e longas horas de trabalho podem ser os principais fatores propulsores do adoecimento dos trabalhadores, no caso deste estudo, dos professores.

Em uma pesquisa realizada no estado de Alagoas, Costa *et al.* (2012) constataram que 20,2 % dos afastamentos do serviço público estadual, no ano em estudo, foram causados por transtornos mentais e comportamentais, sendo que a categoria profissional de docentes foi a que apresentou o maior número entre o total de licenças concedidas.

Em pesquisa publicada no jornal Folha de Londrina, do Estado do Paraná, Avancini (2015) apresentou dados da Previdência Social que apontam os transtornos mentais e comportamentais como a terceira causa de concessão de auxílio-doença em 2013, o que corrobora os resultados apresentados pela pesquisa realizada no estado de Alagoas. No estado de São Paulo, um estudo de Capitelli (2010) apresentou dados do Departamento de Saúde do Servidor (DSS), da Secretaria Municipal de Gestão e Desburocratização, que apontam os transtornos mentais e comportamentais como as principais causas de afastamento por doença, por parte de professores da rede municipal de São Paulo.

Segundo Santos (2014), o adoecimento psíquico de professores tem sido, frequentemente, tema de pesquisas e artigos que abordam a síndrome de esgotamento profissional, mais conhecida como *burnout*. Esta síndrome é tida como um dos transtornos mentais mais comuns nessa população (BATISTA *et al.*, 2010).

A síndrome de *burnout* é caracterizada como uma patologia psicossocial que acomete profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, como professores, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, policiais, bombeiros etc. Essa síndrome surge como uma resposta à exposição crônica a fatores estressores interpessoais, ocorridos em situação de trabalho (MASLACH, SCHAUFELI e LEITER, 2001, *apud* BATISTA *et al.*, 2010, p. 503).

A síndrome de *burnout*, segundo os autores, apresenta três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. A exaustão emocional tem sintomatologia caracterizada como falta de energia e sentimento de esgotamento de recursos com relação ao trabalho. A despersonalização está relacionada ao estado psíquico, em que prevalecem a dissimulação afetiva, o distanciamento e uma forma de tratamento impessoal com a clientela, o não comprometimento com os resultados, uma conduta voltada a si mesmo, ansiedade, irritabilidade e desmotivação. A baixa realização profissional, por sua vez, se caracteriza pela tendência do trabalhador se auto-avaliar negativamente, sentindo-se, dessa forma, insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, o que resulta em um declínio no sentimento de competência e êxito (BATISTA *et al.*, 2010).

Um estudo com professores da rede municipal de João Pessoa – PB encontrou resultados alarmantes, pois 33,6 % dos participantes da pesquisa apresentaram alto nível nas três dimensões citadas acima. Conforme os autores, na conclusão do estudo, a síndrome de *burnout*, em professores, afeta, diretamente, o sistema educacional e a qualidade dos processos de aprendizagem (BATISTA *et al.*, 2010).

Em outro estudo, cujo objetivo foi verificar o nível de *burnout* em professores de uma escola particular de Porto Alegre – RS e suas consequências, as pesquisadoras (BÖCK; SARRIERA, 2006) utilizaram a técnica de grupos operativos. Dessa maneira, dividiram os docentes em dois grupos de 12 professores em cada um, um de controle e outro experimental. Foram realizados nove encontros com o grupo experimental e, ao final, foi verificada a presença da síndrome de *burnout* através do MBI (*Maslach Burnout Inventory*). Os resultados da pesquisa demonstraram altos níveis de *burnout* nas três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional.

As pesquisadoras também analisaram o conteúdo do grupo operativo e verificaram, pela fala dos professores do grupo experimental, a presença de fatores estressores, que foram agrupados em categorias: desamparo institucional e burocracia escolar (referente ao preenchimento de formulários e fichas); sensação de exaustão emocional devido ao esgotamento físico e mental, sentimento de falta de energia e de recursos emocionais

próprios, cansaço, estresse e necessidade de férias; desvalorização profissional; e despersonalização _ dificuldades de relacionamento aluno/professor, devido a atitudes negativas dos educandos, que tratam os docentes com frieza, ironia e cinismo (BÖCK; SARRIERA, 2006).

Os professores citaram fatores que os poderiam auxiliar no enfrentamento das dificuldades da profissão, entre eles: apoio social, atitudes com os alunos e características pessoais (BÖCK; SARRIERA, 2006).

Poncinho e Perestrelo (2011) apresentam algumas causas, encontradas em estudos, associadas ao *burnout*: carga excessiva e más condições de trabalho, salas superlotadas, falta de recursos físicos, manutenção da disciplina dos alunos, falta de apoio administrativo e as novas exigências e funções que o professor precisa assumir.

Dessa maneira, a síndrome de *burnout* é uma causas do adoecimento psíquico de professores, conforme dados encontrados na literatura. Fica evidente, também, que essa síndrome resulta de um conjunto de fatores que causam um grande impacto na vida e na saúde dos professores (SANTOS, 2014). Convém ressaltar, ainda, que, segundo Cruz *et al.* (2011), o adoecimento psíquico constitui uma das principais causas de consultas, absenteísmo e afastamento do ambiente laboral.

Verifica-se, contudo, que não apenas as condições de trabalho implicariam em adoecimento psíquico, mas também aspectos individuais que redundam em sofrimento mental, o que explicaria o motivo de alguns professores adoecerem e outros não (FERREIRA, 2011). Assim, deve-se compreender o indivíduo como um ser complexo, em sua totalidade, pois este engloba suas vivências subjetivas e o modo como se relaciona com o mundo (AMARO; SASS, 2013).

Ante o exposto, o ambiente escolar configura-se como um contexto complexo que compreende as condições físicas da escola, as relações interpessoais, o cumprimento de metas e exigências sociais e as interferências de outros contextos institucionais. Esse cotidiano escolar, com sua magnitude e complexidade, gera importantes implicações e problemáticas. Além disso, a docência é considerada uma profissão de intenso desgaste, que pode desencadear adoecimento psíquico, como evidenciaram os dados apresentados

pela literatura pesquisada, fato que pode gerar afastamentos e as readaptações funcionais.

1.3 READAPTAÇÃO COMO SAÍDA E O RETORNO AO TRABALHO APÓS AFASTAMENTO DEFINITIVO DE SALA DE AULA

O desgaste de muitos trabalhadores tem evidenciado o caráter penoso do trabalho, que os leva, muitas vezes, a um processo de redução ou perda da capacidade laborativa. Nesse contexto, nos dias atuais, tem se percebido um crescente número de professores readaptados nas escolas da rede pública, o que se caracteriza como um problema epidemiológico.

Dados do Órgão Público do Estado de São Paulo apontam que a Secretaria de Educação Estadual foi responsável pelo maior número de processos de readaptação, um percentual que se aproxima dos 80% (PEZZUOL, 2008). Um relatório do Fórum dos Profissionais de Educação Municipal em Readaptação Funcional destacou os transtornos psíquicos como causa de 30% das readaptações dos trabalhadores da educação (CAPITELLI, 2010).

Nessa linha de raciocínio, Nunes (2000, p.127) afirma que a escola se mantém como “uma fábrica de adoecidos do trabalho”, pois o adoecimento da categoria dos profissionais da educação está ligado, diretamente, à precariedade vigente no setor educacional e à exposição a fatores de risco, o que, muitas vezes, torna impossível a continuidade na atividade exercida ou no local de trabalho.

Nesses casos, há a necessidade de uma readaptação funcional, que, segundo o artigo 24 da Lei 8.112/90, “é a investidura do servidor público em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada por inspeção médica” (BRASIL, 1990). Assim, o trabalhador que conseguir comprovar sua incapacidade física ou psicológica obriga o gestor a realocá-lo em uma função, diferente da exercida anteriormente, que atenda suas necessidades momentâneas ou permanentes.

De acordo com Brito *et al.* (2001), o funcionário do serviço público que apresenta problemas de saúde _ físicos ou psicológicos _ denuncia a necessidade de mudança no ambiente laboral, do cargo ou das atividades que

exercia até então. Portanto, a política de readaptação, além de reinserir o profissional no ambiente de trabalho, gera o direito de o trabalhador incapacitado ser realocado em outra função similar ou que atenda suas restrições permanentes ou eventuais.

Nesse sentido, segundo Pezzuol (2008), a readaptação na categoria profissional do professor acontece quando este sofre uma doença em virtude das funções desempenhadas em sala de aula e necessita se afastar, temporária ou definitiva, do trabalho que executava.

De modo geral, anteriormente à readaptação funcional, ocorrem afastamentos temporários ou licenças médicas que podem perdurar por longos períodos, sem ultrapassar o prazo de vinte e quatro meses, ou ser intercalados com retornos à atividade docente. Assim, após o vencimento da licença, o docente deve retornar às suas atividades normais dentro da sala de aula. Em licenças superiores a noventa ou cento e oitenta dias, concedidas pelo mesmo motivo, o professor necessita passar por uma junta de aposentadoria, composta por três médicos especialistas, portando, inclusive, um relatório do médico que acompanhou a evolução do tratamento durante o tempo de afastamento (VIEIRA, 2013; BRITO *et al.*, 2001).

A avaliação feita por essa junta de aposentadoria tem como finalidade investigar a capacidade laborativa dos indivíduos, ou seja, avaliar se estes possuem ou não condições, mesmo doentes fisicamente ou psicologicamente, de continuar trabalhando. Conforme o resultado da avaliação, o trabalhador pode ser licenciado, readaptado ou aposentado por invalidez (BRITO *et al.*, 2001).

Assim, o laudo da readaptação é concedido quando se comprova que o trabalhador não se encontra mais apto para desenvolver suas funções específicas e quando não há provas de invalidez que justifiquem a aposentadoria (BRITO *et al.*, 2001). A readaptação pode ser temporária, até dois anos, quando o trabalhador apresentar incapacidade temporária para o cargo/função, ou definitiva, quando se constatar a incapacidade definitiva para o trabalho exercido até então (SIMPLÍCIO; ANDRADE, 2011).

Após esse processo, o educador retorna ao trabalho como readaptado, e a escola deve realocá-lo em uma função que não envolva a sala de aula, tendo em vista a incompatibilidade com o posto que exercia

anteriormente (PEZZUOL, 2008). Na maioria dos casos, os lugares destinados aos professores readaptados são: a biblioteca, a secretaria e o setor administrativo da escola.

O retorno como professor readaptado é um fenômeno que pode ser vivenciado de diferentes maneiras, ou seja, apresentar consequências positivas ou negativas, já que gera uma nova posição laboral, social e simbólica, tanto para o professor envolvido quanto para as pessoas que trabalham com o mesmo (ARBEX; SOUZA e MENDONÇA, 2013).

Em estudo com educadores readaptados que foram realocados na biblioteca, Bastos *et al.* (2010, p.93) apontam que alguns participantes da pesquisa compreendiam a readaptação como uma nova etapa da vida, enquanto outros, como algo doloroso, pois viam a biblioteca como um “lugar de calvário e sofrimento” e o trabalho como algo que “não tem relação com o prazer nem com a realização pessoal”. Em contrapartida, em um estudo com merendeiras readaptadas da rede pública, a readaptação foi relatada por algumas servidoras com certa forma de alívio, por não estarem mais em contato com condições aversivas que vivenciavam no trabalho (NUNES, 2000).

Ramos, Tittoni e Nardi (2008) apontam que os processos de ruptura e continuidade do trabalho podem fazer emergir sentimentos de inutilidade, vergonha, culpa e estigmatização. Sobre o estigma do professor readaptado, Antunes (2014) afirma que este vem do sentimento de fracasso vivenciado pelo docente que não conseguiu lidar com as novas demandas do sistema educacional. A autora também conclui, em sua pesquisa, que a readaptação dos educadores possui vínculo direto com condições precárias do trabalho docente e com as mudanças que o capitalismo impôs na organização laboral.

Outro recente estudo buscou revelar os sentidos atribuídos à readaptação por professoras de Campo Grande-MS. As participantes eram professoras readaptadas que haviam vivenciado alguma situação de violência na escola. Para essas docentes, a readaptação ora era percebida como alívio, ora gerava conflitos, devido à situação na qual se encontravam. Quanto aos sentimentos vivenciados, estas apontaram, em suas falas: isolamento e esvaziamento do trabalho; estigma; sensação de adoecimento; além de evidências de discriminação; exclusão e invisibilidade. Esses sentimentos

podem desencadear um contínuo prejuízo à saúde e à subjetividade dessas profissionais (SANTOS, 2015).

O professor readaptado, por não estar mais atuando em sala de aula, experimenta um sentimento de perda de identidade e de ausência de realização profissional, mesmo ainda estando no ambiente escolar. Embora a sala de aula seja o principal *lócus* de adoecimento da categoria, ainda é o local onde os educadores atuam e são reconhecidos (PEZZUOL, 2008). Assim, conforme a autora, além do sentimento de suspensão da identidade como professor, a readaptação causa uma espécie de segregação por parte dos colegas de trabalho.

Essa questão também foi abordada em outros estudos, com populações diferentes, como o de Batista, Juliani e Ayres (2010), que investigou a readaptação funcional em profissionais da área da enfermagem que relataram: dificuldade de relacionamento com os colegas de trabalho, presença do sentimento de exclusão e acusação de simulação de adoecimento.

Assim, fica evidente que há preconceito por parte dos professores ativos e, por este motivo, Vieira (2013) salienta a necessidade de divulgação de informações que propiciem a compreensão da situação vivida pelos professores readaptados.

Percebe-se que muito se discute sobre como a readaptação é vista e compreendida pelos outros atores que atuam no ambiente escolar, como diretores, colegas e funcionários. Cada um exerce um papel relevante no manejo da situação vivida por eles e pelos diretamente envolvidos. A compreensão da readaptação por diversos ângulos foi abordada em uma dissertação sobre o assunto, envolvendo professores e diretores da rede pública. Os diretores participantes ressaltaram a resistência dos professores em estarem readaptados e apresentaram discursos marcados pela individualização e culpabilização destes (VIEIRA, 2013).

Em casos de readaptação, os diretores precisam realocar os professores readaptados e, dependendo da demanda da escola, acabam os encaixando, de alguma maneira, em uma atividade, pois não há normas a serem seguidas para uma melhor reintegração desse profissional, nem mesmo conhecimento sobre como deve prosseguir com o processo (ANTUNES, 2014).

Ao se tratar da readaptação funcional de professores por transtornos psíquicos, o discurso se pauta na não visibilidade da doença, já que estes não dizem respeito a um trauma físico, mas constituem algo que não pode ser confirmado com os olhos. Consequentemente, o próprio diagnóstico de doenças psíquicas ou psiquiátricas vem carregado de preconceito por parte dos colegas de trabalho e de outros indivíduos, em todos os setores sociais (ANTUNES, 2014). A estigmatização das doenças psiquiátricas e/ou psicológicas pode ser uma herança social, já que, ao longo da história, os doentes mentais eram considerados loucos e, assim, excluídos da sociedade nos antigos manicômios e tratados como incapazes (ZAMBRONI-DE-SOUZA, 2006).

Portanto, a readaptação é marcada por mudanças e sentimentos por parte de quem vivencia o fenômeno e dos que se inter-relacionam, como coadjuvantes, com o indivíduo em questão. Assim, o retorno ao trabalho como professor readaptado, além de situar o docente em novo lugar, em um mesmo espaço, faz com que este passe a assumir uma nova posição e a estabelecer novas relações. O assunto suscita muitas reflexões e se encontra marcado pela obscuridade de compreensão, já que poucos estudos tratam do tema sob a ótica do retorno ao trabalho como professor readaptado. Dessa forma, optou-se, neste estudo, por tentar desvelar esse fenômeno, aproximando-o de alguns conceitos de Martin Heidegger, com o intuito de compreendê-lo na perspectiva do docente readaptado.

2. CAPÍTULO 2

2.1 A LENTE DA FENOMENOLOGIA HEIDEGGERIANA COMO REFERENCIAL TEÓRICO

Fenomenologia é um termo que se origina da palavra grega *phainomai*, que significa "o que aparece", o fenômeno. Assim, a Fenomenologia é caracterizada como a "ciência dos fenômenos", sendo fenômeno aquilo que se mostra, o que aparece para nós. Dessa forma, esta abordagem propõe um estudo descritivo de tudo que se revela no campo da consciência, buscando observar o mundo antes do conceito, da ideia (MONDIN, 1983).

A fenomenologia foi elaborada por Franz Brentano, na segunda metade do século XIX, e retomada e desenvolvida, como método de análise, por Edmund Husserl, no início do século XX, mas suas origens estão em Platão e Descartes (MONDIN, 1983).

O método fenomenológico proposto por Husserl busca a verdade das coisas, livre de qualquer pressuposto ou conceito, ou seja, é o "voltar às coisas mesmas", o chamado pré-reflexivo. Nesse método, há a fase da *epoché* ou a chamada redução fenomenológica, pela qual o objeto (fenômeno) é suspenso de todo e qualquer julgamento ou conceito estabelecido, para que, dessa maneira, possa ser revelada sua essência (MONDIN, 1983; JORGE *et al.*, 2006). Essa redução não significa resumo, mas a apreensão do fenômeno tal como ele se mostra (KAHLMEYER-MERTENS, 2008).

Um dos filósofos influenciados pela fenomenologia de Husserl, mas que rompeu, mais tarde, com algumas de suas ideias, foi o alemão Martin Heidegger, considerado um dos maiores representantes do movimento existencialista, embora o próprio filósofo rejeitasse essa caracterização (MONDIN, 1983).

Martin Heidegger (1889-1976) nasceu em Messkirch na Alemanha. Iniciou seus estudos para o sacerdócio, mas não concluiu a formação nesta área. Em 1909, ingressou na Universidade de Friburgo para o estudo de teologia e filosofia, mas se aprofundou nos estudos da filosofia. No período entre 1915 e 1923, Heidegger foi professor substituto na Universidade de Friburgo, tornando-se reitor em 1933. Após a Segunda Guerra Mundial, assumiu o posto de Husserl

na Universidade de Friburgo. Dentre as obras mais conhecidas de Heidegger, está *Ser e Tempo*, de 1927. Heidegger teve seguidores, como Hannah Arendt e Gadamer (MONDIN, 1983).

A filosofia Heidegger é conceituada como a nova ontologia, uma tentativa de superação do realismo e do idealismo, já que, para o realismo, ao se eliminar a consciência ou o indivíduo, sobriam as coisas em si mesmas, a realidade verdadeira. Ao contrário, o idealismo coloca que, ao se conseguir retirar as coisas, restaria a consciência ou o sujeito, que, por meio das operações do conhecimento, revelaria a realidade (MONDIN, 1983).

A fenomenologia heideggeriana opõe-se à metafísica tradicional, que era regida pela óptica da objetividade, do controle e das leis da ciência. Heidegger buscou compreender o sentido do ser que fora esquecido pela antiga ontologia, também criticada por ele por ser fundamentada em uma ontologia dos entes (CRITELLI, 1981). Em *Ser e Tempo*, o autor revela essa crítica sobre a fenomenologia, pois afirma que a observação teórica esbarra apenas no que é, simplesmente, dado no mundo (HEIDEGGER, 2005).

Para Heidegger, ente inclui tudo o que falamos e designamos, mas com diferentes sentidos. Por outro lado, ente também é o homem, mas este não é um ente qualquer, pois é o ente que possui relação singular com o ser (MONDIN, 1983).

Dessa forma, Heidegger buscou descobrir o que é o ser em uma análise ontológica. Em sua obra, o filósofo expõe a chamada análise da existência, ou seja, um ininterrupto questionamento do sentido do ser, do sentido da existência. A existência, para Heidegger, é tida como “algo que emerge, se manifesta, se desvela” (CRITELLI, 1981; GARANHANI; VALLE, 2010).

Nessa reflexão, o filósofo diferencia dois termos: ôntico e ontológico. O primeiro diz respeito a tudo que é percebido e conhecido de imediato; já ontológico se refere a tudo que possibilita diversas maneiras de ser algo. Dessa modo, Heidegger busca compreender a existência do ser humano ontologicamente (GARANHANI; VALLE, 2010, pg.65).

O ponto de partida para a busca da compreensão do sentido do ser se daria por meio do que Heidegger chamou de *Daisen*, em alemão, que pode ser traduzido como “*ser-ai*” ou a partir da existência humana. O *Daisen* seria o homem, pois este é o único com possibilidade de se questionar sobre si e seu

sentido no mundo. Para Sodelli e Sodelli-Teodoro (2011, p. 248), “*ser-aí*, designa exatamente aquele ente para o qual ‘ser’ é sempre questão; aquele cujo modo de ser é ser sempre ‘aí’”, ou seja, cujo modo de ser “é” existindo”. Sendo assim, o *ser-aí* sempre vai estar em um lugar, em um determinado tempo e para a morte.

Segundo Casanova (2010), o termo *Daisen* não embute um conceito de homem, mas um novo modo de se pensar o homem. O modo de ser do *ser-aí* é diferente do dos entes determinados por um conjunto pré-definido de propriedades *quiditativas* (aquilo que é fundamental ou essencial), pois o *ser-aí* não é a simples presença, mas a existência, não no sentido da ontologia tradicional, na qual existência é o mesmo que o “ser simplesmente dado”, mas é um *poder-ser*, sendo o homem possibilidade e não determinação (SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011).

Para a compreensão da existência, Heidegger denomina de existenciais alguns traços fundamentais característicos do *ser-aí*. O primeiro existencial é o *ser-no-mundo*, não no sentido do ser estar contido em algo, nem como algo criado para nós ou pensado em uma realidade física. *Ser-no-mundo* também não é entendido como uma junção de dois elementos distintos (ser e mundo), mas reflete o modo como vivemos, nos relacionamos com os outros e com as coisas ao nosso redor (MONTEIRO *et al.*, 2006). Por esse motivo, Heidegger coloca a necessidade de se compreender antes o *ser-em*, que designa “estar acostumado a, habituado a, familiarizado com”, ou seja, uma maior proximidade entre o ser e o mundo, um comum-pertencer, sendo, portanto, um modo de ser (MICHELAZZO, 1999). Assim, o mundo existe em um sistema de relações, sendo o *ser-no-mundo* um estar-com (outros ou coisas) que vem ao encontro do ser.

O segundo existencial é o *ser-com*, que é a base do *ser-no-mundo*. Para Heidegger (2005, p.170), o “mundo é sempre compartilhado com os outros”, assim, o *ser-no-mundo* denota ocupação e o *ser-com*, preocupação (HEIDEGGER, 2005).

A preocupação pode assumir dois caminhos: no primeiro, procura-se subtrair os outros de seus cuidados; no segundo, procura-se ajudá-los a conquistar a liberdade de assumir seus próprios cuidados. No primeiro caso, há um simples “estar junto”, ou seja, uma forma inautêntica de coexistência; no segundo caso, ao contrário, há um autêntico “coexistir” (HEIDEGGER, 2005).

Em *Ser e Tempo*, Heidegger analisa a fábula “Cura”, na qual o cuidado é posto em evidência, como pertencente ao ser humano enquanto este vive, sendo, portanto, sua origem. Assim, o cuidado é afirmado como a essência do homem, que tem sua origem na temporalidade, que possibilita a totalidade das estruturas do homem: existência, ser de fato e ser decaído (MICHELAZZO, 1999; HEIDEGGER, 2005; OLIVEIRA; CARRARO, 2011;).

Dessa forma, a temporalidade configura-se como um horizonte do ser e, enquanto sentido ontológico da cura, possui três momentos chamados de *ekstases*, compreendidos como porvir, atualidade e vigor de ter sido, que correspondem, na cotidianidade, como futuro, presente e passado (MONDIN, 1983). O futuro coloca-se como um *ekstase* privilegiado, já que representa o *poder-ser* do homem. Assim, existência do *Dasein* nunca é algo pronto e acabado, pois permanece em constante processo de construção. Assim, *ser-aí* é um projeto devido às suas inúmeras possibilidades (MICHELAZZO, 1999).

Entre essas possibilidades, existe a possibilidade de não ser, que seria a morte, pois o *ser-aí* é um *ser-para-a-morte*, que constitui o terceiro existencial do *Dasein*. Para Heidegger, a morte é compreendida como algo próprio da existência do homem e, portanto, não é vista como algo negativo no seu sentido de fim da vida, mas como um fenômeno próprio da existência do ser (WERLE, 2003).

A cura, em seu sentido ontológico, também traz os três elementos da temporalidade: *existência*, *facticidade* e *decadência*. A primeira é o caráter de ser do *ser-aí*, é sua essência. Para Heidegger, o homem está sempre se projetando para algo que ele ainda não é (CHAUÍ, 1999). A *facticidade* é o fato do *ser-aí* estar sempre em um mundo, diferente dos seres simplesmente dados no mundo. O homem está *lançado em um mundo* sem ter escolhido estar. Assim, *sendo-no-mundo* pode compreender a *si-mesmo*. Por fim, a *decadência* é o modo impessoal do cotidiano do *ser-no-mundo*. Na decadência, o *ser-aí* foge de seu *si-mesmo*, aliena-se, fecha-se (HEIDEGGER, 2005; FERNANDES, 2011).

Dessa maneira, ao viver no mundo cotidiano, o *ser-aí* pode existir em modos de ser *próprios* e *impróprios*, que são possibilidades constitutivas do *ser-aí* (SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011). Os modos *próprios*, ou possibilidades de abertura, aproximam o *ser-aí* do seu *si-mesmo* e são denominados de disposição, compreensão e linguagem (GONZÁLEZ, 2012). A

disposição diz respeito ao *ser-aí* estar sempre lançado no mundo, ao estar aberto a ele; a compreensão relaciona-se à possibilidade do *ser-aí* estar sempre se projetando; e a linguagem diz respeito à expressão do *ser-aí* no seu estar no mundo (GONZÁLEZ, 2012).

Em contrapartida, os modos *impróprios* do ser cotidiano são conhecidos como falatório, curiosidade e ambiguidade. O primeiro é o que Heidegger (2005, p. 228) caracterizou como o “repetir e passar adiante a fala”, ou seja, não há compromisso com o que se pronuncia, não existindo, portanto, uma compreensão do que se diz. A curiosidade diz respeito ao apenas ver sem compreender, ou como Heidegger afirmou, “ver apenas para ver”, o que leva a um processo de estar sempre lançado à dispersão de algo novo. A ambiguidade, por sua vez, caracteriza-se pela ilusão de ter visto tudo e já ter compreendido esse tudo, sem vislumbrar o que, aparentemente, foi conquistado (ARAUJO, 2007).

Os modos *próprios* e *impróprios* são considerados por Heidegger como constituição ontológica fundamental e, dessa forma, não são atribuídos a eles juízos de valor, assim, o modo *impróprio* não é tido como algo ruim, mas a ser melhorado (GONZÁLEZ, 2012). Por meio destes modos, o *ser-aí* existe em um movimento constante entre os dois.

A linguagem tem papel fundamental na filosofia de Heidegger, que foi aprofundada nos anos posteriores à publicação de *Ser e Tempo*. Para ele, a linguagem é “a casa do ser”, assim, pensada como essência do ser, como relação com o ser em sua função ontológica, opondo-se à ideia da linguagem apenas como um aparato para a comunicação entre os humanos (DUARTE, 2003; MICHELAZZO, 1999). A linguagem, desse modo, seria a abertura do ser, um mostrar-se, podendo ser entendida como acolhimento de si e do outro (DUARTE, 2003).

Portanto, o discurso é a possibilidade ontológica para a expressão ôntica da linguagem, sendo a comunicação entendida, por Heidegger, como “a análise ontológica da linguagem tem de ser, simultaneamente, uma análise da co-existência, do ser um com o outro” (DUARTE, 2003, p.5).

2.2 EDUCAÇÃO EM HEIDEGGER

Neste subtópico, aborda-se a questão da educação sob o enfoque da fenomenologia heideggeriana. Embora Heidegger tenha utilizado pouco a palavra educação, em suas obras, apresenta algumas reflexões sobre a temática.

Esse referencial tem sido utilizado, em muitos estudos, para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o fenômeno da educação, o que possibilita uma análise e um aprofundamento dessa temática, como apresentado nesta subseção.

Heidegger sempre teve, como preocupação, o pensamento. Para ele, pensar alguma coisa seria melhor do que pensar sobre alguma coisa. A linguagem é o acesso para se pensar o ser, pois, como visto anteriormente, a linguagem configura-se como a "casa do ser" (GARANHANI, VALLE, 2010).

Segundo Critelli (1981), é necessário recuperar a filosofia enquanto ação de pensar, de modo a possibilitar o pensar em detrimento do fazer. Nessa linha de raciocínio, a educação é pensada na relação homem-sendo-com-outros-homens, sendo o *ser-com* a possibilidade de compreender o sentido do ser em diversas nuances.

Ao dividir a educação em adjetivos, como: educação religiosa, educação social, entre outras, perde-se o caráter ontológico da mesma, pois se prioriza o ôntico, a ação. Dessa maneira, a educação é tida como "uma tarefa a ser concretizada", substituindo-se o educar pelo instruir, que são dois fenômenos divergentes. Portanto, na contemporaneidade, age-se mais e pensa-se menos, enquanto fenômeno da educação (CRITELLI, 1981).

Nessa substituição, retira-se o foco da relação homem-com-os-outros-homens e passa-se para a constituição básica da instrução, com seus processos, conteúdos, instrumentos, recursos, objetos e objetivos. Assim, a relação passa a ser fundada apenas na concretização das tarefas, ao invés de oportunizar o desenvolvimento do outro (GARANHANI; VALLE, 2010).

Se a educação é pensada na relação homem-com-os-outros-homens, possibilita *modos próprios* e *impróprios* frente ao se relacionar. É pela preocupação que se deve conduzir as reflexões sobre a educação. Assim, essa relação pode ser observada sob dois extremos: dominador e libertador (KAHLMAYER-MERTENS, 2008).

O modo dominador é o que Heidegger (2005) denominou como "saltar sobre o outro", que retira do outro a responsabilidade sobre si mesmo. Nessa relação, o sujeito se torna dependente e dominado. Este modo é o que se encontra presente na ação educacional e que é marcado pelo *modo impróprio* (GONZÁLEZ, 2012).

O segundo modo possível à educação é o libertador, que possibilita ao outro a responsabilidade de ser livre, cuidar-se, tornar-se, o que favorece suas potencialidades (GONZÁLEZ *et.al*, 2012). Este modo é o que o filósofo denominou como "salta diante do outro" (HEIDEGGER, 2005).

Nesse contexto, a educação moderna é percebida como um grande depósito de conhecimento, mas o ensinar e o aprender deveriam ser pensados como uma constante construção de conhecimento e não apenas como instrução. Entretanto, no contexto escolar se aprende apenas uma grande quantidade de técnicas, regras, "macetes", normas, entre outros mecanismos de repasse de conteúdos (KAHLMAYER-MERTENS, 2008).

Assim, a educação, sob o olhar da fenomenologia heideggeriana, deve ser constituída pelo cuidado, de modo a possibilitar que o indivíduo seja livre e busque um sentido próprio para as coisas, escapando, dessa forma, do impessoal do cotidiano (KAHLMAYER-MERTENS, 2008).

Dessa maneira, o docente passa a ser um companheiro e não um tutor que direciona o conhecimento, ou seja, sua é tarefa "quase socrática", pois deve levar o aluno à reflexão, incentivar o questionamento e a busca pela ampliação do conteúdo e não apresentar conclusões fechadas e enrijecidas (KAHLMAYER-MERTENS, 2008).

O ensinar heideggeriano requer a compreensão da matemática, pois esta é vista como um modo de aprender. Sobre este prisma, ao docente cabe oferecer oportunidades para que o outro descubra, por si mesmo, o sentido próprio das coisas. Além disso, o ensinar é mais difícil que o aprender, pois o ensinar implica deixar aprender, ou seja, o professor cumpre sua função não por repassar, de forma didática, o conteúdo que possui, mas por permitir e abrir o espaço para que o aluno encontre seu próprio caminho ao aprender (KAHLMAYER-MERTENS, 2008).

Neste capítulo, foram apresentados alguns pontos importantes da obra de Heidegger, contidos, principalmente, em *Ser e Tempo*. Foram expostas,

também, algumas das contribuições de Heidegger para o mundo da educação, ou seja, elementos que evocam o contexto escolar e subsidiam, dessa maneira, a análise dos resultados.

3. INQUIETAÇÕES

3.1 INQUIETAÇÃO GERAL

Compreender o significado do retorno ao trabalho, após afastamento definitivo, como professor-readaptado por transtornos psíquicos (TP).

3.2 INQUIETAÇÕES ESPECÍFICAS

- Conhecer a trajetória do afastamento de sala de aula.
- Analisar o cotidiano do docente e as relações sociais (professor-colegas; professor-outros funcionários; professor-aluno; professor-família) após retorno ao trabalho sob nova condição.
- Compreender os sentimentos relacionados ao retorno ao ambiente escolar, após o afastamento por TP.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 DELINEAMENTO DE PESQUISA

Esta pesquisa integra um projeto denominado Pró-Mestre: “Saúde, Estilo de Vida e Trabalho de Professores da Rede Pública do Paraná” e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Londrina. Trata-se de um estudo qualitativo fenomenológico.

Segundo Martins e Bicudo (2005, p. 93), a pesquisa fenomenológica preocupa-se com “os significados, ou seja, expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito pesquisado.” Desse modo, a pesquisa qualitativa busca um olhar diferente para pensar a realidade que pretende abranger, que pode não ser compreendida por meio de dados quantificados e enumerados (NEVES, 1996).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender e dar sentido a determinado fenômeno, a partir dos sujeitos que o vivenciam, que o sentem, não almejando um produto final, mas valorizando o processo por meio do qual o fenômeno se manifesta (TURATO, 2005).

4.2 LOCAL E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes desta pesquisa foram professores readaptados definitivos, da rede pública de ensino de Londrina-Paraná. Esses docentes foram identificados na primeira etapa do Pró-Mestre, ocorrida entre 2012 e 2013. O projeto tem como objetivo estudar a saúde, o estilo de vida e o trabalho de professores da rede pública da cidade de Londrina-Paraná.

Para a primeira etapa do Pró-Mestre, foram selecionadas as vinte escolas de maior porte e com o maior número de professores, segundo o Núcleo Regional de Londrina. Com a imersão no campo de pesquisa, deparou-se com os professores readaptados e, naquele momento, estes professores responderam a um questionário que continha questões referentes à pesquisa e algumas informações sobre a readaptação.

Os critérios para a inclusão neste estudo foram: professores que participaram da primeira fase do Pró-Mestre, de ambos os sexos, que já eram readaptados definitivos quando responderam o questionário, cujo motivo, alegado pelo médico, para a readaptação, foi de ordem psíquica. Assim, dos 101 professores que responderam o questionário, foram selecionados, para este estudo, 20 docentes que atendiam os critérios de inclusão proposto pela pesquisa.

Esses professores foram contatados por telefone. No primeiro contato, foram expostos os objetivos da pesquisa e verificada a possibilidade de participação no estudo. Em seguida, foram agendadas as entrevistas com os professores que aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas podiam ser agendadas na escola em que o docente trabalhava ou na residência do mesmo, conforme o critério de conveniência e disponibilidade do participante.

Dos 20 professores selecionados, 3 não aceitaram participar da pesquisa, 1 residia em Curitiba e 1 não foi encontrado. Houve, também, 1 professora que se aposentou e, embora estivesse readaptada no momento da entrevista para a primeira fase do Pró-Mestre, ao ser contatada para este estudo já se encontrava aposentada (Figura 1).

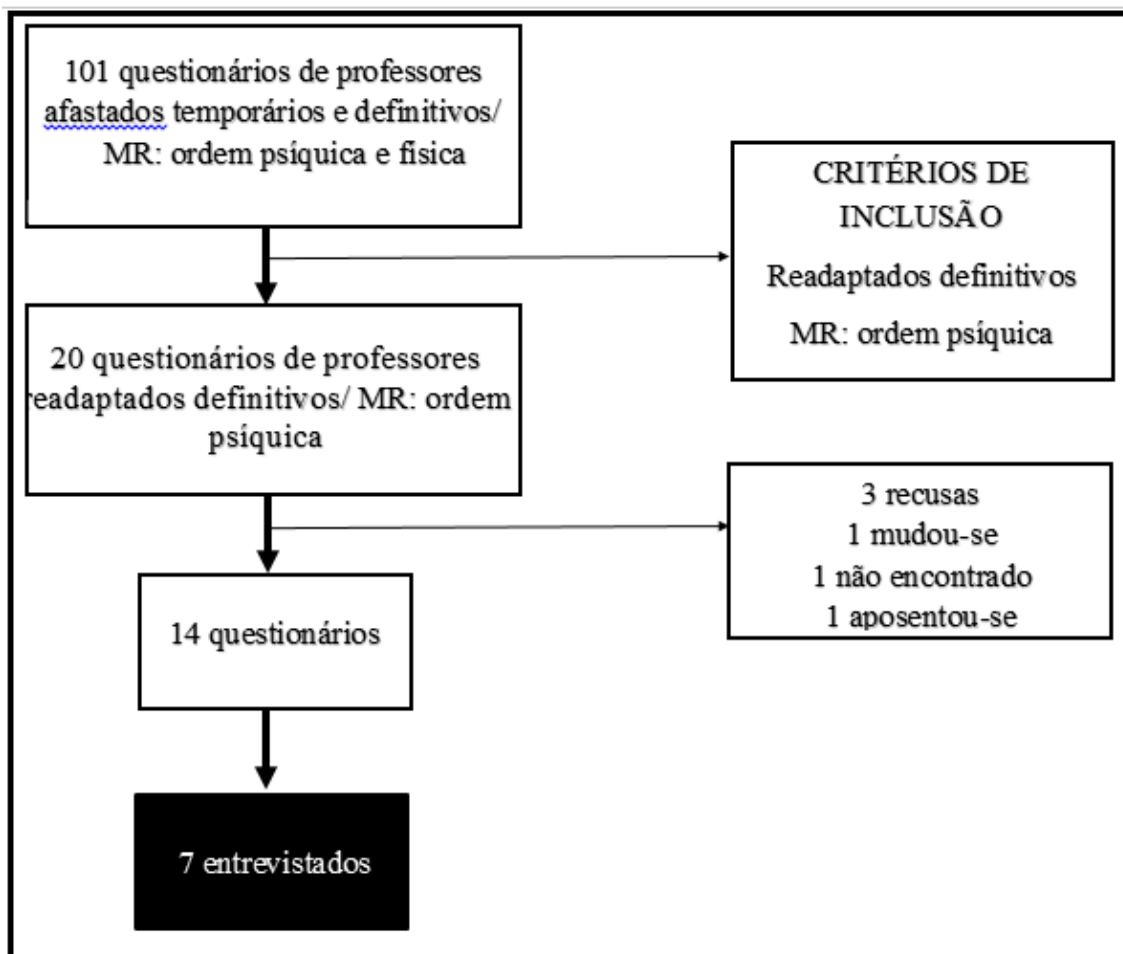
Para que o grupo fosse diversificado, foram selecionados, para as entrevistas, professores readaptados de escolas distintas, localizadas em diferentes regiões da cidade de Londrina-PR.

Foram realizadas sete entrevistas com os quatorze professores que atendiam ao critério de inclusão para o estudo. O critério para encerrar a coleta de dados foi a saturação teórica, que vislumbra a riqueza de informações e não a generalização dos resultados (O'REILY; PARKER, 2012).

Na quarta entrevista realizada com um professor do sexo masculino, surgiu uma fala sobre uma espécie de negação do adoecimento psíquico, dessa forma, houve a necessidade de se explorar este aspecto com outro participante do mesmo sexo, sem deixar de realizar as outras perguntas. Dessa maneira, ao longo das entrevistas, quando se percebia alguma fala diversificada, em relação a um determinado tema, procurava-se aprofundar a questão levantada em outra entrevista, a fim de se esgotar as categorias.

Ressalta-se que a maioria dos professores continuava na mesma escola após a readaptação definitiva. Duas entrevistadas haviam mudado de escola.

Figura 1. Fluxograma de seleção dos 101 questionários aplicados aos professores readaptados da rede estadual de ensino de Londrina-PR.



4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Antes da coleta de dados, devido à participação da pesquisadora na segunda etapa do Pró-Mestre, houve um tempo de imersão na realidade escolar por meio de observações informais na sala dos professores, no pátio da escola, na biblioteca e outros espaços. Essas observações, que foram transcritas em um diário de campo, proporcionaram certa vivência no cenário em

que os participantes trabalhavam, o que possibilitou o desenvolvimento de reflexões, amadurecimento e a elaboração das perguntas para a coleta.

A coleta de dados teve início em dezembro de 2014 e foi finalizada em junho de 2015. O recurso metodológico utilizado para a coleta foi a entrevista semi-estruturada (Apêndice A), pois esta consiste em uma técnica flexível, que permite ao pesquisador não ficar apenas preso às perguntas pré-estabelecidas, mas também levantar outros questionamentos sobre aspectos que surgem no decorrer da entrevista, que não estavam programados para serem perguntados. Dessa forma, a entrevista se torna mais rica, pois se pode conhecer melhor a realidade que se pretendeu pesquisar, assim como, refletir além do que estava proposto (SILVA *et al.*, 2006).

O roteiro da entrevista semi-estruturada abordou questões sobre três tópicos principais: a trajetória do adoecimento psíquico, o processo de afastamento e o retorno ao trabalho como professor readaptado. O objetivo, assim, foi buscar informações sobre o trabalho, antes e depois da readaptação, e sobre como os professores vivenciaram esse momento, para, ao mesmo tempo, estabelecer uma aproximação entre a pesquisadora e o fenômeno estudado. Esse roteiro serviu como uma espécie de guia para a entrevista e não como algo mecânico a ser, rigidamente, seguido. Procurou-se, contudo, abordar todos os temas (SILVA *et al.*, 2006; MARTINS; BICUDO, 2005).

Antes do início da entrevista, foi entregue ao professor uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e foram elucidados, novamente, os objetivos do estudo, os riscos, os benefícios, a garantia de anonimato e a possibilidade de interrupção da participação na pesquisa a qualquer momento. Os participantes foram orientados a responder livremente as perguntas e a falar sobre suas opiniões acerca do tema. As entrevistas foram gravadas, com a permissão dos participantes. A escolha do gravador deveu-se ao grande poder de registro do mesmo: riqueza de detalhes, captura de momentos de silêncio, diferentes tons de voz, pausas, momentos de entusiasmo e surpresa (QUEIROZ, 1991; SCHRAIBER, 1995).

Durante as entrevistas, buscou-se proporcionar um ambiente agradável para que o entrevistado se sentisse livre para falar sobre o tema, sem medos, constrangimentos e interrupções. Procurou-se, também, abordar as questões elaboradas previamente e as não elaboradas, que surgiram na

entrevista sem programação, evitando juízos de valor, como “bom, melhor, gosta mais, gosta menos etc.”, bem como, gestos de reprovação ou aprovação às respostas dos entrevistados (MARTINS; BICUDO, 2005). Além disso, a pesquisadora atentou-se aos momentos de silêncio, à expressão corporal e à tonalidade de voz dos participantes.

Ao final das entrevistas, foram realizadas anotações sobre as percepções da pesquisadora em relação às mesmas, incluindo os momentos e comportamentos ocorridos antes, durante e posteriormente à entrevista, tanto do entrevistado como da entrevistadora. Essas anotações foram descritas no diário de campo e auxiliaram a construção dos resultados.

4.4 TRANSCRIÇÃO DO MATERIAL E ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram transcritas na íntegra e, após conferência, foram retirados os vícios de linguagem e foi realizada a correção ortográfica das mesmas como forma de se manter o anonimato e se garantir a proteção dos participantes. As entrevistas foram codificadas: receberam a letra P e um número, conforme a ordem de realização das entrevistas, sendo a primeira P1 e a última P7.

O referencial metodológico utilizado, como forma de extração e organização dos dados, foi a análise de discurso (AD), e os dados foram analisados à luz do referencial filosófico de Martin Heidegger, para se imprimir uma perspectiva mais reflexiva. Foram utilizados, também, outros autores, numa perspectiva fática, tendo em vista a convergência entre eles.

A análise de discurso proposta por Martins e Bicudo (2005) compreende dois momentos: a análise ideográfica e a análise nomotética. Na análise ideográfica, procura-se por unidades de significado, para isso, neste estudo, foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas individuais, sem buscar uma interpretação, mas com o objetivo de se apropriar do fenômeno estudado. É importante, nessa etapa, estar atento à pergunta da pesquisa e manter uma postura empática em relação à vivência do entrevistado (GUARNICA, 1997; MACEDO *et al.*, 2008).

Após a identificação das unidades de significado, estas foram agrupadas em categorias e registradas em uma linguagem mais clara, com base no campo em que a pesquisa se encontra. Após essa etapa, foi realizada a análise nomotética, que é voltada para o aspecto mais geral do material, assim, buscou-se as convergências e as divergências expressas nas unidades de significado encontradas e, com base na interpretação dos dados, categorias mais gerais foram formadas, as quais dizem respeito à estrutura do fenômeno em geral (MARTINS; BICUDO, 2005; GUARNICA, 1997).

4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

No processo de análise das entrevistas, emergiram quatro categorias: Processo de ruptura do trabalho docente em sala de aula; Retorno ao trabalho como professor readaptado; *Ser-no-mundo* como professor readaptado; e *Ser-com-o-outro* no mundo da readaptação. Essas quatro categorias emergiram porque os professores vivenciaram um antes e um depois do processo de readaptação, momento em que tiveram que reconstruir o mundo em que habitavam e coabitavam sob a nova situação.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi encaminhada para avaliação e obteve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (Anexo A), por meio do C.A.A.E. 33857114.4.0000.5231.

Os princípios éticos que nortearam esta pesquisa estão contemplados na Resolução 466/12, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

De forma geral, foram entrevistados sete professores readaptados (cinco mulheres e dois homens), de cinco escolas estaduais de Londrina-PR, localizadas em diferentes regiões da cidade. A faixa etária dos participantes girava entre 46 e 59 anos de idade. O tempo em situação de readaptação permanente, dos professores, variava de três a nove anos. Antes da readaptação, as disciplinas ministradas pelos entrevistados eram: Português, História, Língua Estrangeira e Matemática.

A seguir, apresenta-se uma breve síntese dos participantes da pesquisa, na qual foram agrupados alguns aspectos individuais relacionados ao fenômeno estudado.

P1= sexo feminino, 47 anos, motivo da readaptação (MR) alegado pelo médico: depressão. Estava readaptada há três anos e atuou como professora de História, em sala de aula, por 26 anos. Sua função como readaptada, na escola, era no apoio pedagógico, mais especificamente, no setor de audiovisual.

Seu processo de afastamento de sala de aula iniciou-se em 2011, culminando com a readaptação definitiva em 2012. Esta trajetória foi sentida por P1 como um grande desgaste emocional. Antes do retorno como professora readaptada definitiva, ela ficou, alguns meses, internada em um hospital psiquiátrico.

No dia da entrevistada, P1 demonstrou-se desanimada com sua situação e apresentou uma "caixinha de remédios", que tomava desde que se afastou de sala de aula.

P2= sexo feminino, 46 anos, MR alegado pelo médico: depressão. Estava readaptada há nove anos e atuou como professora de Matemática em sala de aula por 18 anos. A função exercida como readaptada, na escola, era prestar apoio à coordenação.

Foi readaptada após voltar da licença maternidade, sem ter, portanto, passado pelos afastamentos temporários de sala de aula. P2 mudou

da escola em que atuava quando foi readaptada e se encontrava em outro colégio.

P3= sexo feminino, 48 anos, MR alegado pelo médico: depressão e ideação suicida. Estava readaptada há seis anos. Atuou em sala de aula como professora de Português por 22 anos. No momento da entrevista, a função da professora, na escola, era prestar auxílio à direção e à secretaria do colégio.

Iniciou o processo de atestados médicos em 2006. Em 2007, foi afastada da função. No ano de 2008, tentou voltar para a sala de aula e não conseguiu, sendo afastada, definitivamente, no segundo semestre desse mesmo ano. Essa trajetória foi vivenciada com muita dor e relatada como um período do qual não se recordava, mas apenas se lembrava das várias medicações que passou a usar.

P3 mudou de colégio e da cidade em que iniciou o processo de readaptação. P3 relatou que essa mudança foi intencional, pois, segundo ela, não queria mais ter contato algum com o que vivenciou anos atrás.

P4= sexo masculino, 59 anos de idade, MR alegado pelo médico: depressão. Estava readaptado há seis anos e atuava como professor de História em um colégio da região central da cidade. Atuou em sala de aula por 16 anos. A função, na escola, como readaptado, era a de coordenação disciplinar, que envolvia: abertura de portões aos alunos, descarregamento material didático, entre outras tarefas.

Teve apenas um afastamento temporário de sala de aula e solicitou ao médico, que fazia seu acompanhamento, que fosse readaptado definitivamente. Esse processo transitou durante um ano. Demonstrava-se animado e satisfeito por estar fora de sala de aula, pois conseguia realizar outras atividades e se dedicar ao que gostava, ou seja, ler.

P5= sexo feminino, 49 anos, MR alegado pelo médico para a readaptação: depressão, síndrome do pânico, transtorno de ansiedade e bipolaridade.

Estava readaptada fazia oito anos e atuou, em sala de aula, como professora de Português e Língua Estrangeira por 16 anos. No momento da entrevista, sua função era auxiliar na biblioteca da escola.

Não soube recordar o processo de afastamento de sala de aula, apenas relatou que foram muitos anos até ser readaptada definitivamente. Esse

status foi sentido por P5 como mais estável. P5 apresentava-se queixosa quanto à sua situação de professora readaptada.

P6= sexo feminino, 47 anos de idade, MR alegado pelo médico: depressão e enxaqueca crônica. Estava readaptada há seis anos e atuou como professora de Português, em sala de aula, por 22 anos. Sua função como professora readaptada envolvia o auxílio na supervisão da escola.

Seu processo de afastamento temporário de sala de aula durou, aproximadamente, nove meses, tendo alguns períodos de retorno à docência. Essa trajetória se iniciou devido a um sofrimento físico (enxaqueca crônica), que desencadeou o adoecimento psíquico, pois ela se sentia pressionada e não tinha possibilidade de interromper seu trabalho quando não estava bem. Em seguida, foi readaptada definitivamente. P5 demonstrou satisfação e alegria por não estar trabalhando em sala de aula, pois poderia interromper seu trabalho quando não estivesse se sentindo bem.

P7= sexo masculino, 53 anos, MR alegado pelo médico: estresse e depressão associada ao alcoolismo. Estava readaptado há seis anos e atuou como professor de História, em sala de aula, por 22 anos, antes de ser readaptado. Sua função como professor readaptado era a de auxiliar da biblioteca do colégio.

Foi internado algumas vezes, não soube precisar quantas. Entre uma internação e outra, retornou à sala de aula, até ser readaptado definitivamente.

5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

5.2.1 PROCESSO DE RUPTURA DO TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA

A primeira categoria tratou do período anterior à readaptação e trouxe elementos do início do adoecimento psíquico, que repercutiu na trajetória de afastamentos temporários da sala de aula. Esta categoria emergida, que auxiliou na contextualização do processo, culminou na readaptação dos professores.

Para Heidegger (2005), o mundo não significa algo físico em que todas as coisas existem. Mundo, para o filósofo, é algo anterior ao mundo espacial, topográfico, interior. Dessa maneira, mundo deriva do *ser-em*, que significa familiaridade, sentir-se confiante, e tem conotação de habitar e morar (CRITELLI, 1981).

O habitar, para Heidegger (2008), tem sentido de construir. Só é possível habitar o que se constrói. Assim, construir significa habitar, proteger, cultivar, cuidar do crescimento, produzir, edificar. Há nuances semânticas da palavra 'construir'. A primeira seria construir no sentido de habitar, sendo habitar o modo como os mortais são e estão sobre a terra. Neste sentido de habitar, há duas maneiras de compreensão: na primeira, construir significa cultivo e crescimento; na segunda, construir significa edificar construções.

Para Heidegger (2008), construímos à medida que habitamos. Assim, habitar significa permanecer, ser e estar apaziguado, ser e permanecer na paz. Paz significa liberdade, e liberdade guarda o sentido de resguardar-se, sendo este o traço fundamental do habitar.

Dessa maneira, os professores, ao estarem no mundo da educação, não foram simplesmente colocados em um mundo, mas puderam habitar este mundo e foram construindo essa habitação, familiarizando-se com ela.

Entretanto, o habitar o mundo da educação não foi uma escolha planejada e almejada pelos professores entrevistados, mas algo que ocorreu devido às oportunidades que foram abertas em suas trajetórias ou por indicação de familiares que atuavam no mundo da educação.

Nesse mundo, esses professores construíram referências e relações com as pessoas que ali também atuavam e puderam, dessa forma, construir suas identidades como docentes.

Contudo, como parte desse mundo, as condições de trabalho, a sobrecarga causada pelo grande número de aulas, o grande número de alunos por sala e as cobranças burocráticas foram citadas, por alguns professores, como fatores danosos à saúde, que acabaram por gerar intenso desgaste e decepção com a docência, como se pode verificar nas falas de P3 e P7:

Sala de aula não estava (dando mais), cobrança excessiva, rotatividade, carga horária, tem professor que tem cinco escolas, quatro escolas [...]. P3

[...] excesso de burocratização, pedagoga pedindo coisa burocrática que não tem a ver com a arte pedagógica, coisa assim de ficar preenchendo relatório anual, bimestral, aquelas coisas de burocracia começou a encher o saco [...]. P7

[...] dentro da sala de aula, às vezes, tem um deficiente a maneira que você explicar para ele vai ser diferente de outra pessoa, você tem que fazer certa diferenciação, mas está todo mundo junto não é: gente vou explicar primeiro para você e depois vou ter uma atenção especial para esse aluno ali. Todas as salas existe isso, então isso já criou um clima tenso para mim, (foi) outra função que pesa para mim. P4

A fala de P3 evidenciou algumas das condições de trabalho às quais o professor está sujeito; já P7 relatou atividades burocráticas que fazem parte do cotidiano do trabalho docente, mas que são expressas como desvinculadas da função de professor e geradoras de desconforto, ao serem realizadas. A fala de P4 evidencia a dificuldade que esse professor enfrentou em salas, pois necessitava utilizar distintos métodos de ensino, o que gerava, para ele, sobrecarga do trabalho. Além disso, esse professor salientou a necessidade de haver uma qualificação para que o docente possa atender a educação inclusiva.

Essas falas revelam que o trabalho docente envolve não apenas a atuação dentro de sala de aula, pois invade outros espaços, extrapolando a vida do trabalho, ao requerer do docente outras habilidades e atividades. Nesse sentido, Oliveira (2013) aponta a complexidade do trabalho docente, que abarca não apenas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Esta intensificação do trabalho docente, vista como consequência das mudanças ocorridas ao longo dos anos nas políticas educacionais do país, repercute, diretamente, na saúde e na identidade desses profissionais (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; CRUZ; LEMOS, 2005).

O *ser-no-mundo* implica um *ser-com*, que corresponde a outro existencial e traço fundamental do *ser-aí*. Heidegger (2005, p. 172) afirma que "os outros" não se assemelham às coisas simplesmente dadas e à manualidade, mas são como co-presença, pois "ele mesmo é presença." Assim, o mundo não apenas revela o que está à mão do *ser-aí*, mas também os outros que possuem o mesmo modo de ser do *ser-aí*. O *ser-aí*, no seu modo de *ser-com*, não se

ocupa, mas se preocupa com estes outros *ser-aí*, expressando o modo autêntico do *ser-com-os-outros*. Dessa forma, habitar o mundo da educação é compartilhar com os outros esse mundo.

Nesse sentido, o mundo da educação é permeado por relações: professor-aluno, professor-professor ou professor-outros funcionários. A coexistência entre professor-alunos foi percebida como um misto de situações que geravam sofrimento e prazer, principalmente, nos últimos anos como professores ativos. Os pesquisados destacaram que essa relação foi se modificando ao longo do tempo e passou a evidenciar falta respeito e de reconhecimento e pouco interesse por parte dos alunos, como relata P1:

[...] tinha alunos que não tinham condições, e eu me frustrei muito, aluno que subia em cima da carteira de sala de aula, derrubava caderno para o chão, não tinha quem conseguia controlar, até a própria coordenadora, pedagoga, vinha assim olhava para sala e falava assim “faz de conta que eu não vi nada” e (eu) saía e falava assim “me ajuda”, (ela) falava assim “não vou ajudar, não ajudo ninguém aqui não, que eu também não sei o que fazer, eu não sei o que fazer com esses alunos.

Nesse trecho de P1, ficaram explícitas as dificuldades que a professora enfrentava em algumas salas nas quais lecionava. Além disso, ficou evidente a falta de apoio institucional, pois a administração da escola direcionava, unicamente, para a professora, a responsabilidade de lidar com as situações adversas vivenciadas. Entretanto, apesar das dificuldades sentidas na relação professor-aluno, P5 relatou que o trabalho em sala trazia satisfação pessoal.

[...] eu sempre gostei muito de dar aula [...] sempre gostei de fazer meu trabalho (em sala de aula) e sempre consegui me realizar profissionalmente. Ensinava [...] eu gostava do que fazia, eu fazia com prazer. P5

Um estudo de Neves e Silva (2006) também revelou a dualidade, entre sofrimento e prazer, presente no trabalho docente. Nesta pesquisa, as professoras relataram que as relações com os alunos eram fonte de prazer, mas as condições de trabalho e outras situações, citadas anteriormente, causavam sofrimento.

Por outro lado, os relacionamentos professor-professor e professor-outros funcionários da escola foram citados por P3 como relações de

proximidade e de identificação, até mesmo fora do ambiente profissional, pois todos compartilham modos de trabalho semelhantes e o ambiente laboral é o espaço onde passam a maior parte do tempo de suas vidas.

[...] o professor passa mais tempo da vida com as pessoas da escola, sabem mais de mim do que a minha família, as minhas amigas sabem mais de mim do que eu passo, do que sinto do que minha própria família. P3

Ante o exposto, é possível identificar algumas das dificuldades que envolvem o trabalho docente. As novas exigências e os papéis que o professor precisa assumir aliados ao desgaste propiciado pela relação professor-aluno trazem repercussões à saúde do docente.

Esteve (1992) trabalhou a questão do mal-estar docente, como apresentado nos capítulos introdutórios. Esse mal-estar se instala devido a condições subjetivas e objetivas e afeta o docente tanto na esfera psicológica como na biológica. Alguns indicadores que o autor aponta como possíveis para explicar o mal-estar docente foram encontrados nas falas dos entrevistados, principalmente, no que diz respeito ao acúmulo de responsabilidades e exigências. Ressalta-se que o incômodo gerado no desempenho do trabalho docente desenvolve-se pela junção de vários fatores, cada vez mais presentes no cotidiano do professor.

O dia a dia do docente embute uma série de pressões institucionais, políticas, sociais e pedagógicas que os professores têm vivenciado desde o final dos anos de 1980. Segundo Nóvoa (1995), essas pressões são sufocantes e trazem tensões para a vida do professor, o que corrobora a afirmação de Esteve de que existe um mal-estar sentido pelos professores.

Como consequência desse quadro, o trabalho dos participantes como docentes passou a ser dificultado por um período de adoecimento e afastamentos de sala de aula. Assim, houve uma ruptura com o mundo no qual estavam familiarizados e com os entes com os quais tinham relação.

É importante destacar que não há uniformidade no processo de afastamento de sala de aula, ou seja, os professores podem passar por vários afastamentos ou por um período como readaptados temporários ou, ainda,

podem ser readaptados definitivamente sem terem passado por afastamentos. Reitera-se que o foco desta pesquisa é o professor readaptado permanentemente.

Convém destacar, também, que todos relataram a percepção do adoecimento psíquico como resultado de uma junção de aspectos pessoais e laborais, que culminaram, posteriormente, com a saída definitiva da sala de aula, desse modo, questões relativas ao trabalho e fatores pessoais caminham juntos na vida de um indivíduo, interferindo, indireta e diretamente, no espaço de cada um. Para Souza (2009), a vida pessoal de um docente é mais invadida pelo trabalho do que em outras categorias profissionais, devido à intensificação das atividades nessa profissão, conforme visto anteriormente.

Um estudo qualitativo, que abrangeu nove professoras de um bairro periférico de Montes Claros-MG, corrobora o exposto acima ao revelar que o aumento de atividades e exigências leva os professores a usarem o tempo livre e de lazer para realizarem as atividades relativas ao trabalho, como preparo de aulas em domicílio, o que repercute, negativamente, no desempenho de suas atividades (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008). Dessa forma, fica evidente que o trabalho como docente acaba ocupando outros espaços fora do ambiente laboral, impossibilitando, muitas vezes, o desenvolvimento de atividades desvinculadas, pessoais, o que promove um desequilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Os afastamentos temporários de sala de aula foram percebidos pelos professores como momentos de quebra do cotidiano, e, por parte de alguns, como momentos de sofrimento e medo diante da possibilidade de não voltarem mais para a sala de aula, como relata P3:

2007 foram meses e meses de atestados médico, eu não me lembro de nada mesmo dessa época [...] (Foi uma época que) nada, parecia que nada mais funcionava, eu olhava aquilo (sala de aula) e para mim não tinha mais sentido. P3

P3 não se recorda, com precisão, dos fatos ocorridos na fase de afastamentos temporários, mas lembra que foi um período no qual perdeu a identificação com as atividades docentes. Esse resultado pode se justificar pelo

fato de P3 estar em contato com outras atividades dentro da escola, diferentes das que envolvia o trabalho de docência que lhe trazia sofrimento.

Por outro lado, P6 colocou esse momento como uma fase de preparação para um novo período, pois o relatou como um processo de aproximação e adaptação à possível nova realidade, por meio de novos referenciais e opiniões acerca da função assumida enquanto afastada de sala de aula.

O dia que o médico falou para mim: vamos tentar ficar fora da sala de aula? Eu falei: eu não vou te responder agora não, deixa eu pensar primeiro, porque eu não consigo encarar isso. [...] mas conversando, trocando ideia, falei: acho que é o melhor para fazer é isso. Eu sai por um período, assim primeiro foi provisório na prefeitura e aqui (escola estadual) e a cada mês eu ia para o médico, passava por perícia novamente até que a minha readaptação foi dada como definitiva. Depois desse período de adaptação eu me senti extremamente aliviada, porque eu comecei outro tipo de vida. P6

A fala de P6 remeteu ao projetar-se em outro espaço e função. Esse resultado suscitou o *estar-lançado no mundo* e o *projetar-se*. Heidegger (2005) aborda que, *sendo-no-mundo*, somos sempre lançados em um mundo sem ter escolhido estar. O *ser-aí*, por sua condição fática, transparece o *estar-lançado* no mundo e o decair-se no modo impróprio. Por outro lado, o *ser-aí*, por sua condição possível de vir a ser, tem a possibilidade de reflexão, ou seja, de ser, portanto, de modo próprio (MICHELAZZO, 1999).

Heidegger (2005) coloca que o *ser-lançado* difere do *lançar-se* por si mesmo em um projeto *porvir* (futuro), sendo este um *ektase* privilegiado, já que representa o poder-ser do homem, de suas possibilidades (MICHELAZZO, 1999). Para Mondin (1983), o homem, por ser projeto, está sempre aberto a se tornar algo novo, por este motivo, muito do que vive e faz no presente é desenvolvido em uma perspectiva de ocupação do futuro, assim, é um ser em um constante *projetar-se*.

Nesse contexto, diferente dos outros participantes, P6 percebeu o momento dos afastamentos temporários como uma pré-ocupação no mundo da readaptação, pois, nessa fase, teve a possibilidade de refletir sobre como seria caso não voltasse mais para a sala de aula e pôde se aproximar de outras

pessoas que atuavam em diferentes espaços dentro da escola. Embora a readaptação não tenha sido uma escolha própria da professora, foi uma possibilidade que se abriu para ela diante da situação em que se encontrava. Talvez, esse seja um dos motivos pelos quais P6 vivencia a readaptação de uma forma mais própria, como se poderá constatar na categoria posterior.

5.2.2 RETORNO AO TRABALHO COMO PROFESSOR-READAPTADO

Esta categoria compreende o momento em que os professores se viram retornando à escola como readaptados definitivos. Após afastamentos temporários de sala de aula, os entrevistados vivenciaram o fenômeno do retorno ao trabalho como professor readaptado definitivo. De forma aplicada a Heidegger, o habitar o mundo da educação sob nova condição veio marcado por incertezas e sentimentos, como, por exemplo, o medo dessa transição, já que esses professores não tinham referências construídas sobre esse *ser-no-mundo* e a única certeza era a de que não voltariam mais para a sala de aula, como relatam P5 e P3:

[...] enfrentar uma situação que você não sabe lidar, porque você sabe lidar dentro das quatro paredes da sala de aula, você é a rainha, você sabe o que você vai fazer, aqui fora você é um cachorrinho solto e não sabe quem é teu dono, isso aqui é um monstro que vai te engolir a qualquer momento. Foi muito difícil, muito difícil mesmo. P5

[...] (nos afastamentos temporários) voltei para fora de função, mas uma semana depois veio um comunicado de Curitiba falando que eu tinha sido afastada definitivamente, até então a gente não sabia, até então a diretora da escola estava distribuindo aula, eu recebia minhas aulas, até que a gente entendeu que a readaptação definitiva era “tchau”, não volta mais. P3

O fala de P5 confirma as dificuldades enfrentadas no processo de transição, pois o fato de não saber o que iria fazer no retorno à escola, como professor readaptado, foi mencionado como momento de desorientação pela perda da referência do trabalho que realizava, o gerou medo. P5 relatou a dificuldade em ter sido *lançada em um mundo* sem ter conhecimento da nova realidade, enquanto recordava que se sentia como uma rainha no trabalho que

desempenhava antes da readaptação, pois dominava o que fazia. Com a readaptação, P5 sentiu-se como se tivesse perdido não só o trono como rainha, mas seu reinado, sua referência.

P3 abordou o não conhecimento da situação de um professor readaptado, ou seja, não havia recebido informações prévias sobre o momento após o afastamento definitivo de sala de aula. Somente quando receberam o laudo da perícia, tanto a professora como a diretora se depararam com o não retorno à sala de aula por P3. Dessa forma, P5 e P3 foram *lançadas no mundo* da readaptação, sem antes saber como ocupariam esse mundo.

O medo diferencia-se de angústia, pois o medo está relacionado aos *entesintramundanos*, mas não se consegue atribuir nome ao que causa o desconforto da angústia. A angústia é constituição fundamental da presença, pois se refere ao *ser-no-mundo*, e dela o *ser-aí* abre a possibilidade de questionamento sobre o sentido de ser, podendo *ser-si-mesmo*, fugindo, assim, da *impessoalidade* (HEIDEGGER, 2005). Os resultados apontaram para a percepção de um sentimento medo frente à readaptação, mas não de angústia.

Ainda sobre este momento, os participantes colocaram:

Eu me sentia assim como seu eu fosse um pouco inútil, foi um sentimento de inutilidade. P1

[...] primeiro é de frustração, eu estudei tanto e não consigo dar conta e a outra é de vergonha. P3

A gente se sente assim incapaz, impotente, enfim você se sente assim menos. P6

P1, P3 e P6 citaram a emergência de sentimentos de inutilidade, incapacidade, vergonha e inferioridade, no momento em que retornaram à escola como readaptados definitivos.

Antunes (2014), em uma pesquisa com oito professores readaptados por motivos psíquicos, de escolas estaduais localizadas no município de São Bernardo do Campo – SP, buscou analisar as causas dos adoecimentos que levaram aos afastamentos desses professores e como estes construíram suas identidades após a readaptação. Conforme o autor, os relatos dos professores apontaram sentimentos de incapacidade e autculpabilização pela situação na qual se encontravam.

Outro estudo, que teve o objetivo de capturar os sentidos do retorno ao trabalho após afastamento por algum transtorno psíquico, foi realizado com professores ativos e readaptados da rede municipal de São Paulo. Com base na análise das entrevistas individuais e dos grupos focais, as pesquisadoras constataram que alguns professores readaptados vivenciaram, no momento de retorno ao trabalho, sentimentos de inutilidade, ociosidade, frustração e desespero. Em contrapartida, outros participantes viram a readaptação como uma possibilidade de trabalhar fora da sala de aula (MACAIA; FISCHER, 2015).

Medeiros (2010), em sua dissertação, pesquisou professores da rede pública de ensino do Distrito Federal com o objetivo de compreender o processo vivenciado por docentes em situação de readaptação, e encontrou relatos de impotência e incapacidade devido à impossibilidade de atuar em sala de aula.

Pezzuol (2008) utilizou, em sua pesquisa com professores de escolas públicas de São Paulo, o método de história de vida. Os professores entrevistados também relataram a emergência de sentimentos de inutilidade por estarem em situação de readaptação e por desenvolverem outras funções.

Dessa forma, foi possível notar que os sentimentos descritos em outros estudos foram semelhantes aos relatados pelos participantes desta pesquisa, embora a localização das escolas seja bastante distinta, ou seja, os sentimentos relatados não foram gerados pelo contexto no qual se encontram os professores pesquisados, mas pela condição intrínseca do ser-professor na situação em estudo.

5.2.3. *SER-NO-MUNDO* COMO PROFESSOR READAPTADO

Esta categoria tratou do novo *ser-no-mundo* como professor readaptado, já que é preciso recriar o co-pertencimento com o mundo da educação e com os entes que o habitam. Assim, existir no mundo da escola como professor readaptado necessita: de uma busca por novas referências, do estabelecimento de novas relações e da construção de uma nova identidade. Contudo, os docentes continuaram compartilhando o mesmo espaço (ambiente

escolar) de quando eram professores ativos, mas passaram a se ocupar e a se preocupar de maneira diferente.

Nessa ocupação, os professores readaptados foram *lançados no mundo* da educação, mas em um novo projeto e em outra direção, porém, ao contrário do que ocorreu no início da carreira, não tiveram referências tanto institucionais quanto sociais de como ocupar esse espaço. Entretanto, alguns puderam estabelecer uma nova identidade, enquanto outros mantiveram sua identidade docente anterior.

Para Heidegger (1999), a unidade de identidade constitui traço fundamental no seio do ser do ente. Idêntico, *idem* em latim, significa o mesmo. Para o filósofo (1999), em qualquer lugar onde viermos a manter qualquer tipo de relação, com qualquer tipo de ente, no mundo, somos interpelados pela identidade.

Em cada identidade reside a relação "com", portanto, uma ligação, uma união numa unidade. Dessa forma, para o filósofo, essa unidade não é desprovida de relações. O princípio de identidade, para Heidegger, fala de como todo e qualquer ente é consigo mesmo.

Assim, Heidegger (1999) propõe o pensar como característica do homem, pois o homem e o ser têm um comum-pertencer. O homem é manifestamente um ente. Dessa forma, pertencer significa estar inserido no ser. Como impera no homem um pertencer ao ser, este pertencer escuta o ser, entregando-se, reciprocamente, um ao outro como propriedade. O comum-pertencer do homem e do ser se dá pelo entrelaçamento (HEIDEGGER, 1999).

Segundo Nóvoa (1995), a identidade passa por transformações, pois é, constantemente, construída. Nesse processo de construção e reconstrução, o autor afirma que é necessário um tempo para se possa "assimilar as mudanças". Dessa forma, todos os participantes passaram por esse processo.

Para Garanhan e Valle (2010, p. 122), é pela existência e pelo modo de existir que cada indivíduo compreende a *si-mesmo*, construindo-se a partir da relação com o outro e com seu mundo, ou seja, de uma "relação de correspondência consigo-mesmo, com os outros e com o mundo onde está sendo entregue enquanto propriedade num recíproco pertencer." A identidade,

portanto, seria a abertura que cada um consegue ter frente ao novo mundo a ser ocupado (GARANHANI; VALLE, 2010).

Para os que construíram uma nova identidade e um novo modo de ser, a readaptação foi vista como uma abertura para novas possibilidades, como expressa P2:

[...] eu não consigo entender hoje como eu consegui ficar esse tempo em sala de aula, porque me dá muito mais satisfação o trabalho da secretaria, o fazer a parte artística, o contato diário com pai de aluno, com a pedagoga, com a vida assim mais estrutural da escola do que a própria sala de aula. P2

Pelo relato de P2, pôde-se observar que, diante das novas funções dentro da escola, a docente sentia mais satisfação com as atividades que passou a desenvolver depois da readaptação, pois não se identificava mais com a carreira docente. Contudo, em outro momento, P2 afirmou:

[...] o readaptado não é profissão, professor é profissão, readaptado você é tudo. [...] que apesar de tudo o professor tem um valor, ele é professor, existe um respeito, readaptado já não é mais nada. P2

A fala de P2 evidencia que, apesar de satisfeita com as funções que desempenha na escola, a professora não as considera como uma profissão, como a de professor, pois ela faz tudo e, ao mesmo tempo, nada, ou seja, assumiu múltiplas identidades ao desempenhar várias funções dentro da escola, não tendo, portanto, uma identidade profissional. Isso ficou mais claro na fala de P5:

Nós não somos nada, porque ou você é professora e está na ativa trabalhando ou você é pedagoga, diretora, nós somos as tiazinhas: as tiazinhas do portão, tiazinha da cantina, do uniforme. P5

Novamente, aparece a comparação com o nada por não ter uma função com a qual possa se identificar enquanto professora readaptada, fechando-se, assim, para as possibilidades que poderiam ser abertas diante da nova situação.

Heidegger (1999) escreveu sobre o nada, que foi excluído pela ciência, mas que deve ser tratado como questão de fora em relação ao ser. Para

ele, nada não é algo vazio, pois sempre diz alguma coisa, mas também não é negação, é o movimento contrário. É porque existe o nada que negamos.

É pelo nada que o homem se revela em sua existência, e é pela angústia que o nada se revela, se manifesta, como aponta Heidegger (1999, p. 58): “*ser-aí* quer dizer: estar suspenso dentro do nada.” Desse modo, o ser não é algo pronto e imutável, por isso, quando nos angustiamos, entramos em contato com essa indeterminação, com esse vazio, e procuramos preenchê-lo, projetando-nos, como possibilidade, como ser algo, projeto, para dar sentido a isso. O entrar em contato com o nada nos angustia, mas é esta a possibilidade de nos aproximarmos do nosso *ser-si-mesmo*, do nosso modo mais próprio. “Estar suspenso dentro do nada” permite a revelação e a desocultação do *ser-aí*, quando ocorre a evasão dos nossos sentidos.

Dessa forma, P5, ao se perceber como um nada por não ser mais professora ativa, poderia permitir uma abertura para que pudesse descobrir outras possibilidades como professora-readaptada, de modo a encontrar um sentido para si e criar momentos *próprios*.

A necessidade de realizar, constantemente, alguma atividade dentro da escola parece fazer parte do novo *mundo circundante* dos pesquisados. *Mundo circundante* refere-se ao que é mais próximo do *ser-aí* em sua cotidianidade (HEIDEGGER, 2005). Esse resultado foi relatado por todos os docentes, todavia, essa postura indicou “um estar à mão” para os outros dentro da escola, justificado como uma forma de ainda se sentiam úteis, como expressam as seguintes falas:

Sou Severino, sabe empregado Severino, vai lá faz uma função, outra [...]. P7

[...] eu faço tudo, então o que eles me pedirem eu faço. P2

[...] eu tinha que mostrar que eu era útil ainda, que eu podia fazer alguma coisa para ajudar, mesmo lá no meu espaço eu podia ajeitá-lo, torná-lo agradável e atender bem os professores que precisavam da minha ajuda naquele espaço. P1

Heidegger (2005) salienta que *sendo-no-mundo* compreende tanto os outros *ser-aí* que vêm ao encontro no mundo, como os entes que vêm sob o modo de ser de instrumento. Instrumento é algo para alguma coisa. Seu modo

de ser se dá pela *manualidade*. Os seres constituídos dessa forma de ser são: instrumentos, utensílios, equipamentos, entre outros.

Esse modo de ser da *manualidade* parece estar próximo do ser do professor-readaptado, por este "estar à mão" para os outros, existindo para serventia, para os outros. Contudo, sendo um *ser-aí*, ele sempre tem a possibilidade de questionar sobre si.

Dessa forma, P7, ao se nomear "*Severino*", fez uma referência à pessoa que faz de tudo na escola ao ser solicitada, como confirmado na fala de P2. O relato de P1 demonstrou a necessidade de ser útil no novo espaço, atribuindo forma própria a ele. Pode-se inferir que a questão da utilidade esteja vinculada ao estigma do professor readaptado, que é tido como incapaz, não sendo, portanto, reconhecido no trabalho.

Com base nessas falas, pode-se inferir que a própria instituição não oferece condições para que o professor readaptado possa se recriar dentro do espaço escolar. Assim, como não há uma política específica para os professores readaptados, que vise à realocação adequada desses profissionais sob nova condição, muitos relataram a sua não visibilidade na escola, ao serem tratados, muitas vezes, como multiusos, como exposto:

O readaptado precisa de uma função, ele não tem [...] o diretor vai tampando buraco com readaptado. P2

A fala de P2 aponta a necessidade de o professor readaptado exercer uma função dentro da escola, pois a falta de estabelecimento de uma atividade específica leva-o ao exercício de múltiplas funções temporárias, dependendo da demanda da escola.

Sobre isso, um estudo de Vieira (2013), sobre a readaptação funcional de professores da rede pública, revela a necessidade de: produzir informação sobre o tema; conscientizar diretores, colegas e outros funcionários da escola para que deem apoio aos professores readaptados; e desmitificar a situação dos professores que se encontram nessa condição.

Com base nos relatos apresentados, parece que os professores passam por uma construção de identidade apenas com a finalidade de "utilidade" para o coletivo, já que não há uma construção social de identidade como readaptado, como há na identidade docente, pois, por mais que cada indivíduo

construa o seu ser-professor, há um esclarecimento estabelecido das funções inerentes a um professor, a um médico, entre outros. Dessa forma, o professor readaptado acaba ficando à mercê dos outros, sendo, então, utilizado para diversas funções dentro da escola e reconhecido por isto.

Além disso, pelas falas dos participantes, o ser-professor-readaptado passa a existir de *modo impróprio*. Heidegger (2005) afirma que o *ser-aí* pode existir de modos *próprios* e *impróprios* e que transita entre estes dois modos constantemente. O modo *impróprio*, para o filósofo, é o que afasta o *ser-aí* de seu *si-mesmo* e da reflexão sobre seu sentido de ser, o que o leva a cair nas ocupações do dia a dia. Nesse caso, confunde-se com o coletivo, o que o impossibilita de *ser-si-mesmo* e o distancia do cuidado, que é a origem do ser; vive, portanto, na *inautencidade*. Contudo, para o filósofo, no ser de modo *impróprio*, o *ser-aí* tem a possibilidade de transcender e alcançar seu sentido de si.

Dessa forma, os participantes, ao assumirem uma utilidade e não uma identidade, se satisfazem com a aceitação do outro e não percebem a possibilidade de refletir sobre as funções assumidas, desse modo, ficam sempre à mão do outro e não de si, fecham-se, em si, nos limites da nova situação, distanciando-se das possibilidades de encontrar seu próprio modo de ser.

Viera (2013) apontou, em sua pesquisa, a identidade desfigurada dos professores readaptados, devido à perda de reconhecimento de si e dos outros. O sentimento de perda da identidade profissional foi expresso pela maioria dos entrevistados, que citaram falta de uma função definida na escola e, conseqüentemente, de um espaço. Dessa forma, a readaptação foi percebida como obstáculo para o ser-professor dos entrevistados, pois as atividades desenvolvidas foram consideradas sem vínculo algum com a docência.

[...] cada um tem sua função aqui então você fica jogado de um lado para o outro, recortando figurinha ou não fazendo nada, você fica em um canto, já é um baque muito grande isso. [...] eles tiraram até o nosso armário de professor, você não tinha uma cadeira para sentar, você não tinha um lugar para colocar a sua bolsa, você ficava o período todo com a bolsa na mão, você não tinha lugar para colocar sua bolsa, você sentava em um lugar era mesa de alguém, era assim uma coisa constrangedora. P5

[...] estou pisando em um terreno que não é meu mais. P3

A fala de P5 demonstrou o sofrimento causado pela perda dos espaços que a professora ocupava quando atuava em sala de aula e pela não realocação em outra função. O relato evidenciou, também, a falta de preparo da instituição para lidar com uma situação diferenciada, pois a professora deixou de ser um ente familiar e passou a ser excluída e tratada como uma estranha dentro do ambiente escolar. A fala de P3 também evidenciou a perda do espaço como professora e, por isso, considera que a escola é um terreno que não pertence mais a ela.

As falas de P5 e de P6 podem sugerir que o professor readaptado não apenas deixa de atuar em sala de aula, mas também na sala de professores e em outros espaços comuns dos docentes ativos. Portanto, não é apenas o espaço físico que é perdido, mas também as relações que permeavam esses ambientes, antes compartilhadas, no cotidiano, como professores. Com a readaptação, os participantes passam a não pertencer mais ao grupo dos colegas, mas ao dos outros readaptados que existem na escola, que se identificam pela situação na qual se encontram, mas não há um espaço físico de trocas, de relações, como quando eram docentes ativos.

Dessa forma, essas falas expressam os sentimentos dos readaptados que não conseguiram construir uma nova identidade e relatam o desconhecimento em relação ao terreno em que pisam, pois esses professores não têm um espaço físico para se apropriar, assim, percebem a pouca familiaridade com esse novo mundo, que evidencia sua estranheza.

Tal fato remete ao que Heidegger chamou de obscurecimento do mundo, que distancia o ente e o ser e resulta em uma *apatridade*, ou seja, o *ser-aí* afasta-se do seu *aí*, o que causa abandono e distanciamento do ser (MICHELAZZO, 1999). Nesse sentido, as falas anteriores evidenciaram que os professores, ao serem readaptados, se afastaram do sentido que construíram de si como docentes, assim, perderam sua "pátria" e caíram no estranhamento e na obscuridade do mundo, tendo, portanto, que recriar a nova relação com esse mundo e com os outros.

Por outro lado, alguns relatos apontaram para uma não perda da identidade docente:

Sinto-me professora por estar no ambiente de escola e por estar envolvida com professores, ainda me sinto professora. P1

[...] eu sou professora, eu posso estar trabalhando com a secretária da escola, mas eu sou professora, posso estar trabalhando com o pessoal da supervisão, mas eu sou professora [...]. P6

A pior coisa que poderiam ter feito comigo é o seguinte, você é readaptado aqui na prefeitura na biblioteca eu gosto de ir, agora se me colocar lá no serviço burocrático para ficar o dia inteiro num computador, um serviço mecânico, imbecil aí eu vou me sentir mal. P7

[...] (readaptação) não é o ponto final, só não tem sala de aula. [...] eu parei de sala de aula, eu fiz duas especializações, eu faço um curso de filosofia espírita, então para mim ampliou, teve mais tempo para estudar. P4

Diante das falas acima, observa-se que P1 e P6 ainda se sentiam professoras por estarem no ambiente escolar, embora estivessem fora de sala de aula. P7 afirmou gostar do trabalho na biblioteca, possivelmente, por estar em contato com algo que tenha significado para ele e esteja vinculado ao que fazia antes da readaptação. Já P4, apesar de não estar mais em sala de aula, colocou que a readaptação não foi o fim do seu ser-professor. O professor sentiu que teve a possibilidade de estudar temas que despertavam seu interesse, pois, antes, o trabalho em sala de aula demandava tempo e estudos apenas na área da disciplina que ministrava, assim, não havia tempo para se dedicar a outras coisas.

Desse modo, esses professores conseguiram se estabelecer diante da nova situação, pois se familiarizaram com o novo mundo, que lhes abriu possibilidades diante do novo existir.

Como visto anteriormente, a identidade passa por muitas modificações, conforme o indivíduo vai atribuindo significados ao seu *si-mesmo*. As falas de P1, P6 e P4 revelaram que, ao serem *lançados no mundo* da educação como readaptados, as novas ocupações abriram-lhes novas possibilidades, entretanto, não perderam suas identidades como docentes e se mostraram conscientes desse mundo, dando, assim, sentido ao seu ser-no-mundo como readaptados. Esses professores puderam, diante do adoecimento, perceber a nova situação que lhes abriu outras possibilidades de atuação como readaptados.

Esses resultados chamam a atenção e abarcam a discussão sobre o que é ser professor. Para alguns, ser-professor apenas se configura com o trabalho em sala de aula e em situações de ensino-aprendizagem com os alunos. Entretanto, para outros, o ser-professor extrapola esses momentos em sala de aula com os alunos. Nesse sentido, Vieira (2013) questiona a identidade docente sob a lógica da sala de aula, pois, por essa visão, perdem-se as outras possibilidades do professor enquanto professor.

No início da carreira docente, os professores entrevistados construíram suas identidades docentes a partir de uma das duas situações anteriores, dessa forma, os que relataram a manutenção da identidade docente já se viam como professores além do trabalho em sala de aula, o que acabou por dar mais sentido para as atividades vivenciadas como readaptados.

5.2.4 O *SER-COM-O-OUTRO* NO MUNDO DA READAPTAÇÃO

Esta categoria tratou das relações com os entes que também habitam o mundo da escola. O professor readaptado relaciona-se com as mesmas pessoas com as quais convivia quando era professor ativo, entretanto, esses relacionamentos acabam por ser ressignificados. Essa ressignificação apontou para uma preocupação sob *modos deficientes*.

Heidegger (2005, p. 173) nomeou essa preocupação deficiente como indiferença e estranheza, e, neste caso, "ser por um outro ou contra um outro, sem os outros", e "não sentir-se tocado" "pelo outro" são exemplos desses modos que marcam a convivência cotidiana, suscitando um *ser-com* inautêntico.

Segundo Martins Filho (2010), a indiferença e a estranheza são dois modos distintos: a indiferença estaria relacionada à atitude insensível ao lidar com os outros e com os objetos em geral; já a estranheza marca a decadência do modo de *ser-com*, deixando transparecer o sentimento de exclusão em detrimento da preocupação. Assim, esses modos deficientes podem levar a uma percepção dos outros *ser-aí* como entes simplesmente dados (OLIVEIRA, 2010).

A análise dos resultados permitiu verificar quatro tipos de relações vivenciadas pelos entrevistados: *ser-com-colegas*; *ser-com-outros funcionários*

da escola; ser-com-alunos e ser-com-família. De forma aplicada a Heidegger, todas as relações dos entrevistados perpassaram por esses *modos deficientes* de preocupação citados anteriormente, com possíveis nuances nessas relações, como apresentado a seguir.

Anteriormente à readaptação, o ser-com-colegas era constituído pelo compartilhar de atividades semelhantes, como: preparar aula, corrigir provas, entre outras, ou seja, desenvolver ações que fazem parte do mundo circundante comum aos professores ativos. Com a readaptação, alguns entrevistados citaram mudanças na relação que tinham com os colegas de trabalho devido às modificações em seu cotidiano, como coloca P4:

[...] muda a intensidade, porque agora estou mais próxima das meninas que trabalham comigo, antes eu passava mais tempo na sala dos professores, agora pelo tipo de trabalho que estou fazendo, pela atividade fico mais com elas. P4

Nota-se que, embora estejam em um mesmo espaço, os professores readaptados não compartilham mais do mesmo *mundo circundante* inerente aos docentes que atuam em sala de aula. Dessa forma, P4 acaba se relacionando mais com as pessoas que trabalham com atividades similares às que passou a exercer. Heidegger (2005) afirma que, no mundo compartilhado, há o encontro dos *ser-aí* nas ocupações com o *mundo circundante*. P4 assinala que, ao mudar de atividade, passou a não fazer mais parte do *mundo circundante* dos antigos colegas, mas encontrou outros *ser-aí* que compartilham o mundo ao qual agora pertence.

Essa perda de contato com os colegas, ou o não encontro com os que faziam parte de seu mundo, quando professora ativa, foi vista como um não pertencimento mais ao grupo de professores, já que não há mais a mesma relação de trabalho, como ressalta P3:

[...] não frequento sala de professores, não frequento jantar de professores, não vou, festa de final de ano eu não vou de jeito nenhum, tem semana pedagógica, tem hora do lanche, do café, não vou também, eu fico lá fazendo o que tenho que fazer [...]. P3

Pela fala de P3, nota-se que não foi vetado a esse professor frequentar esses espaços, mas ele mesmo adotou uma postura defensiva. Esse

distanciamento das atividades e dos espaços que os professores ativos frequentam, por parte dos readaptados, foi mencionado por Medeiros (2010) como empecilho para o estabelecimento/manutenção da relação entre professor readaptado e professor ativo. Talvez, conviver nesses lugares geraria um sentimento de desconforto em P3, devido ao medo da possibilidade de sofrer preconceito dos colegas.

Sobre o preconceito, alguns professores relataram que, muitas vezes, ao serem-com-colegas, perceberam atitudes verbais consideradas preconceituosas, como expõem P1 e P3:

[...] “os folgados”, que a gente é tudo folgado ali que a gente quis, que a gente fez alguma coisa pra não estar mais em sala de aula, só que eles não sabem, eles não sabem que a gente passou por todo um processo [...]. P1

[...] esses termos que usam: encosto, como que é, os louquinhos, eu já ouvi, sabe esses termos, essas coisas pejorativas não tem necessidade disso. P3

A fala de P1 pressupõe que os colegas não acreditam em sua situação e que consideram a readaptação como consequência de uma simulação do professor, assim, são denominados de forma pejorativa, como “folgados”. Já na fala de P3, o termo “louquinhos” _utilizado pelos colegas ao se referirem a P3 e a outros nessa situação _ remete, não só à readaptação, mas também aos transtornos psíquicos, o que se caracteriza como preconceito, ou seja, o TP apresentado pelo professor é associado à loucura, o que leva à discriminado e, por vezes, à exclusão (ZAMBRONI-DE-SOUZA, 2006).

Nesse sentido, como o motivo do afastamento desses professores, ou seja, transtornos psíquicos, causa tanta confusão, precisa ser trabalhado no processo de readaptação, para que não seja tratado como doença inventada, que remete a algo mágico, por não apresentar, na maioria das vezes, evidências físicas, como uma perna quebrada, por exemplo.

[...] quando eu fiz cirurgia estética, estava cortado, simplesmente assinaram o atestado. P5

[...] as pessoas tendem sempre a querer ver o motivo, o problema que no meu caso não dá para ver dor, médico não vê, ninguém vê. P6

Os discursos acima abordam a dificuldade de aceitação da condição dos professores por esta ser gerada por um transtorno de ordem psíquica. A fala de P5 ressaltou a supremacia dos problemas físicos em detrimento dos psíquicos, e P6 relatou sua condição, que não é percebida pela visão, o que dificulta o processo.

Pesquisas que tiveram como tema a readaptação encontraram resultados semelhantes em relação a essa questão. Segundo Medeiros (2010), a readaptação torna os professores invisíveis dentro da escola, e o adoecimento é tido como culpa do indivíduo que apresenta TP.

Estudos como o de Batista *et al.* (2010) e Arbex, Souza e Mendonça (2013) mostram que a nova posição do professor readaptado gera dificuldades de relacionamento com os colegas e, de modo especial, preconceito em relação ao adoecimento psíquico, que é visto como algo forjado, além de exclusão e desvalorização.

Em uma de suas falas, P3 salientou que, embora de forma velada, na prática, o professor readaptado acaba por não ter os mesmos direitos usufruídos pelo professor ativo, pois o fato de estarem readaptados os isentaria de ficarem doentes, pois já se encontram afastados de sala de aula.

[...] professor readaptado não pode ficar doente, porque já está readaptado, “porque você está doente se você já está fora de sala de aula?”, quer dizer, só pode ficar doente quem está lá dentro, quem não está, não fica doente, quem não está lá não tem mãe doente, não fica doente, não tem dor de cabeça, não pode reclamar de mal-estar, você está fora de sala de aula, tudo, você está fora de sala de aula, você não pode falar nada, sempre tem alguém falando “está reclamando do quê? Você não está fora de sala de aula?”, em tom de brincadeira, em tom de deboche, mas eles falam. P3

Dessa forma, é notório que houve uma confusão dos demais, pois estes acreditam que a simples readaptação protege os professores, que se encontram nessa situação, de sofrerem eventos adversos.

Discutiu-se, também, a questão da vivência na perícia médica, durante o processo de readaptação. Nesse momento, os professores relataram algumas situações nas quais foram tratados com desprezo devido à doença, o que evidencia o despreparo dos profissionais para lidar com trabalhadores nesse processo, como ficou exemplificado na fala de P1:

Então eu acho que a gente é bem maltratado quando vai na perícia médica [...] porque eles tratam esse problema tão grave como se fosse um problema que não existisse [...]. P1

A fala de P1 retrata o processo da readaptação como um momento difícil, pois o trabalhador é tratado com *indiferença* pelos peritos. Essa *indiferença* se inicia no processo da perícia e se alastra até o retorno à escola.

Ao se tratar da relação-com-os-colegas, os participantes comentaram que os colegas não reconhecem o professor que se encontra na situação de readaptado. Em relação a isso, P7, quando questionado sobre como considerava que os colegas o percebiam, enquanto professor readaptado, respondeu: "*Não percebem!*" Diante dessa fala, observou-se que P7 não é percebido mais no ambiente compartilhado com os outros docentes, P7 deixou de existir, talvez, apenas na função como professor, frente aos colegas. Esse "não se sentir tocado pelo outro", que gera estranheza, parece perpassar a relação de P7 com os colegas, já que não é percebido em outra função, o que faz emergir um sentimento de exclusão.

Esse dado remete ao *ektase*: vigor de ter sido que corresponde ao passado. Como dito anteriormente, para Heidegger (2005), o *ser-aí* é presente, passado e futuro. O passado configura-se com o que não podemos mais mudar. Dessa forma, esse "deixar de existir", que P7 cita, revela que o vigor de ter sido professor acabou por desaparecer. Contudo, o fato de ter sido acometido de um agravo à saúde e ter se readaptado não apaga seu passado. Entretanto, isso é vivenciado pelos próprios professores e por seus colegas, diretores e outros entes.

Sobre esse tópico, em uma breve conversa com o sindicato dos professores da cidade, o fato de o número de professores readaptados ser ainda pequeno, conforme seu ponto de vista, justifica a não existência de um projeto em prol dessa população. Dessa forma, concluiu-se que os professores readaptados são invisíveis para seus próprios representantes, visto que estes não reconhecem o número alarmante de professores readaptados.

Ao se abordar a relação com os outros funcionários da escola, os participantes destacaram situações em que os professores readaptados precisam conquistar o novo lugar que agora habitam para serem reconhecidos,

pois ocupam um espaço que parece não ser deles, embora realizem inúmeras atividades.

[...] se fica se fazendo de coitado ou recusando trabalhar, não quero fazer isso, não quero fazer aquilo, ele vira um motivo mesmo de piada, de desprezo da escola. P3

[...] o grande problema dessa parte de readaptação são as pessoas não te darem o trabalho, as pessoas não acreditarem em você, as pessoas te julgarem, você não ter um espaço dentro da escola. P5

[...] eu não estou fazendo a mais, estou fazendo só minha obrigação, mas como tem gente que não faz nem o mínimo o que faz alguma coisa se destaca. P2

[...] é meio complicado para as pessoas entenderem o que acontece, então no começo teve um estranhamento, as pessoas no começo julgam você, as pessoas ficam achando que você está fazendo corpo mole, que a coisa não é bem do jeito que você fala, enfim tem esse julgamento sim, a gente sente, mas são coisas que a gente tem que aprender a conviver e desconsiderar. P6

A fala de P3 expressou a necessidade de ser útil, de realizar algo para não sofrer situações de preconceito. O relato de P2 colocou que ela se sente reconhecida na relação com os funcionários, mas por estar "fazendo sua obrigação". Já P5, em seu relato, demonstrou dificuldade para ocupar o espaço em outra condição e ressaltou o preconceito que perpassa essa relação, talvez, por a julgarem não capaz ou por sentirem o espaço "invadido" por outra pessoa não compatível com a função.

A percepção de que os professores readaptados "não realizam mais nada" na escola invade os espaços do mundo da educação, dificultando, muitas vezes, a coexistência desses indivíduos, como destaca P6. O não conhecimento da condição do professor readaptado pelos funcionários gera situações de estranhamento, preconceito e não acolhimento. Esse *estranhamento* pode estar ligado ao não reconhecimento do professor que habita outros espaços na escola que não envolvem a sala de aula.

Quanto ao ser-com-alunos, esta relação foi observada de duas formas. A primeira, apontada por alguns dos entrevistados, considera a interação com os alunos como situação de desconforto, mesmo fora de sala de aula.

[...] ali é minha sala, ali é sossegado, é mais tranquilo pra mim, porque não tenho contato, assim, eu vejo os alunos passando no corredor, mas eu não tenho aquele contato, eles não ficam me procurando direito. P1

Nessa situação, parece que a docente sentia-se satisfeita por não ter contato direto com os alunos. Em contraponto, a relação com os alunos, após readaptação, foi percebida de maneira satisfatória, como apontam P6 e P3.

[...] se eu tiver que ficar cinco minutinhos na sala, tudo bem, mas se tiver que passar disso eu já não gosto de ficar, porque o barulho de eu estar ali dentro e eu ter que dar conta daquelas crianças, aquela responsabilidade me incomoda, mas assim de eu estar aqui perto das crianças, de eu ter que atender, de eu ter que estar junto, não isso não faz mal de jeito nenhum. P6

Eu fiquei um tempo trabalhando na biblioteca, gostei, gostava de ficar lá, porque eu ficava junto dos meus alunos, mas fora de sala, então eles ficavam direto comigo ali. P3

Nos relatos acima, percebeu-se que o problema não se pauta no contato com os alunos, mas no desgaste causado pelas demandas existentes em sala de aula. Possivelmente, o fato de ainda manter contato com os alunos pode constituir uma ponte para o ser-professor dos entrevistados. Este dado foi observado também na pesquisa de Pezzuol (2008), na qual o trabalho desempenhado na biblioteca, por uma das professoras readaptadas pesquisadas, foi tido como satisfatório, pois mantinha contato direto com os alunos e podia desenvolver projetos pedagógicos direcionados a eles.

Esse resultado chama atenção, pois a satisfação ou não na relação com os alunos pode estar associada ao processo e aos motivos do afastamento de sala de aula que cada professor vivenciou, descartando, dessa forma, a máxima categórica de que 'todos os professores readaptados por transtornos psíquicos não devem ter contato com os alunos'.

O ser-com-família dos docentes, conforme relatos, também sofreu mudanças, pois se sabe que as questões do trabalho refletem, direta e indiretamente, na vida pessoal dos indivíduos e vice-versa. Assim, a família foi sentida, pela maioria, como grande suporte na nova configuração profissional dos entrevistados. Contudo, alguns citaram a dificuldade da família para desvincular a imagem da profissão que antes desempenhavam, o que os levou

a perder, pelo menos temporariamente, o reconhecimento social dos familiares, como relatam P3 e P7:

[...] duro que as pessoas não acreditavam, nem minha irmã em casa nem ninguém em casa às vezes não acreditavam naquilo. P3

Minha mãe fala que gostaria que eu voltasse a dar aula [...]. P7

Diante dessas falas, foi possível observar que, por não acreditar na readaptação de P3, sua família não assimilou a professora em outra função que não a de docente. A fala de P7 evidenciou o desejo da mãe de que ele reassumisse o posto de professor, talvez, por não reconhecer o filho em outra função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho mostrou-me, como pesquisadora, embora não tenha vivenciado o fenômeno na "própria pele", um processo de ricas e interessantes descobertas sobre a readaptação funcional de professores.

A escolha pelo referencial teórico de Heidegger mostrou-se adequada, pois possibilitou uma reflexão sobre o existir do professor readaptado, para captar seus modos de ser no mundo e com os outros.

Ao procurar compreender o ser-professor-readaptado por transtornos psíquicos, esta pesquisa abrangeu os momentos anteriores à readaptação, que muito auxiliaram na contextualização do processo que culminou na readaptação dos professores.

Esse momento anterior à readaptação mostrou-se atrelado às dificuldades vivenciadas no trabalho docente que repercutiam na saúde dos participantes. Também as relações com os alunos no trabalho, como professores ativos, foram percebidas como um misto entre prazer e desprazer.

Com relação ao adoecimento psíquico, constatou-se que este não tem, como causa única, o ambiente laboral, mas foi desencadeado por uma cadeia de fatores que culminaram nos afastamentos temporários e, posteriormente, no definitivo. Contudo, percebeu-se uma intrínseca relação trabalho e vida pessoal. A pesquisa bibliográfica permitiu constatar que, na profissão docente, tal fato mostra-se mais conturbado, haja vista a constante invasão do trabalho na vida pessoal desses profissionais, devido às responsabilidades e funções inerentes ao cotidiano do docente.

Em relação aos afastamentos, é importante ressaltar que não existe um padrão, pois alguns passam por afastamentos temporários, antes da readaptação, enquanto outros são readaptados direta e definitivamente.

No que diz respeito, especificamente, ao retorno desses professores à escola, como readaptados, tal fenômeno desencadeou alterações no habitar o mundo da educação que era familiar ao docente. Dessa forma, esses indivíduos tiveram que recriar seu co-pertencimento a esse mundo e com os outros entes, o que acarretou sentimentos de sofrimento e medo, pois não se

pré-ocuparam desse mundo, mas foram *lançados no mundo* da educação sob nova condição. A maioria dos entrevistados relatou que, nesse momento, emergiram sentimentos de inutilidade, vergonha e inferioridade.

Houve o reconhecimento da existência de um não saber, tanto social como institucional, e da inexistência de referências sobre como ocupar o mundo da educação como readaptado. Dessa forma, ao *serem-no-mundo* como professores readaptados, eles perceberam as modificações no trabalho e a difícil reconstrução da identidade nesse cenário. Alguns construíram uma nova identidade, marcada por uma perspectiva de busca de utilidade para o coletivo, ao assumirem múltiplas funções para serem reconhecidos. Nessa perspectiva, passaram a existir de *modo impróprio*, visto que retiraram a possibilidade de refletir sobre esse agir para os outros, fechando-se para outras possibilidades de reflexão para encontrar seu próprio modo de ser como professores readaptados.

A pesquisa mostrou que o afastamento de sala de aula também repercutiu em outros espaços, pois alguns professores deixaram de frequentar a sala de professores, de compartilhar os momentos de intervalo das aulas, entre outros. Portanto, não houve apenas a perda do espaço físico, mas também de possibilidades de encontros e trocas com os demais.

O *ser-com* dos professores readaptados revelou *modos deficientes* com-colegas, com-outros-funcionários, com-alunos e com-família. Estas relações se demonstraram frágeis, com atitudes preconceituosas, com forte estigma e sentimento de exclusão.

Esta pesquisa permitiu também o desenvolvimento de algumas reflexões relacionadas ao processo de readaptação vivenciado pelos professores, tais como a falta de políticas que visem ao amparo desse profissional, tanto no que diz respeito ao processo quanto ao acompanhamento da situação dos mesmos. O próprio motivo de afastamento, ou seja, os transtornos psíquicos, ainda são pouco conhecidos pelas pessoas, o que gera preconceito e dificulta o entendimento das particularidades dos indivíduos que adoececem por transtornos psíquicos.

O trabalho desenvolvido desvelou, também, que a falta de políticas de integração do indivíduo readaptado acaba por permear o fazer do professor-readaptado, bem como, as relações estabelecidas na escola.

Possivelmente, esse vazio de informação aconteça desde o início. Não há evidências de políticas que visem ao acompanhamento desse profissional, que se encontra sob nova condição. Tal fato influencia todo o processo até a chegada do professor à escola, o que acaba por gerar práticas ineficazes, sem reflexão e excludentes, que desconsideram as reais possibilidades desses profissionais. Nesse sentido, a instituição necessita olhar para esse profissional e lhe propiciar oportunidades que aproveitem seu potencial.

Nessa perspectiva, a escola e os professores podem realizar ações coletivas que valorizem os espaços da instituição, de modo a auxiliar esses docentes no resgate da autonomia e da autoestima. Por outro lado, há necessidade de um movimento interno por parte dos próprios professores readaptados, pois há possibilidades para estes, mas é preciso que haja abertura dos mesmos frente à nova situação.

No decorrer desta pesquisa, ao se discutir o tema com os participantes, outros questionamentos surgiram, tais como: Como os diretores das escolas percebem e lidam com a readaptação funcional de professores? Como é avaliado e decidido o novo posto de trabalho do professor readaptado? Há trocas de informações com o Núcleo de Educação? Assim, há muito a ser pensado e refletido e acredito que outras pesquisas poderão trazer novas cores e olhares em relação ao tema.

Por fim, esta pesquisa não encerra o assunto, mas traz singelas contribuições sobre a temática, já que possui entrelaçamento com vários âmbitos. Contudo, levanta a necessidade de ser discutida e repensada sobre outros enfoques com o objetivo de construir um olhar mais crítico e sensível sobre este tema e essa população.

Ao meu olhar, o processo de readaptação apresenta inúmeras lacunas, pois o trabalhador não é visto em sua totalidade, mas apenas transferido para outra função tida como satisfatória e, de certa forma, protetora da situação da qual foi afastado. Além da reinserção do profissional em outro cargo, deveria existir um acompanhamento para que este pudesse ter conhecimento de sua (re)adaptação. Não há um processo articulado que vise, de fato, o acompanhamento desses professores, apenas uma lei que garante a readaptação.

Em meio a tantos problemas e dificuldades compartilhados no mundo da educação, a readaptação torna-se o "fim" do contato com alguns dos fatores ligados ao mal-estar docente, entretanto, conforme Esteve (1999), outros fatores e inúmeras situações causam sofrimento ou ainda continuam trazendo sofrimento ao professor readaptado.

Ressalta-se que os professores ativos continuam vivenciando péssimas condições de trabalho, dificuldades na relação com os alunos, baixos salários, entre outros fatores citados no início deste estudo, que podem desencadear afastamentos e readaptações. Dessa forma, trazer para a pauta a discussão da readaptação dos professores é também refletir sobre os que ainda continuam em sala de aula, de modo a fornecer subsídios para que se possa evitar novas readaptações.

Por último, o vivenciar o fenômeno por meio do processo de construção desta pesquisa sensibilizou-me ainda mais em relação ao tema da readaptação funcional e despertou, em mim, o desejo de que as contribuições deste estudo sejam frutíferas, isto é, possam suscitar discussões para possíveis mudanças nessa população. Considero, também, que, com esta pesquisa, pude amadurecer meu olhar pessoal e profissional sobre as difíceis condições sob as quais muitos trabalhadores vivem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, S. M. P. S. N. Readaptação e Identidade Docente: Um relato de pesquisa. **Cadernos de Educação**, v.13, n. 26, p. 149-158, jan-jul. 2014.
- AMARO, F.A.T.; SASS, S.D. Um estudo sobre a singularidade do adoecimento psíquico. **Revista Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 7, n.1, p. 1-22, set. 2013.
- ARAUJO, R. F. S. A cotidianidade do Daisen. **Revista Ética e Filosofia Política**, v. 10, n. 2, dez. 2007.
- ARBEX, A.P.S.; SOUZA, K.R.; MENDONÇA, A.L. de. Trabalho docente, readaptação e saúde. **PHYSIS Revista de Saúde Coletiva**, v. 23, n.1, p. 263-284, 2013.
- ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio-ago. 2009.
- AVANCINI, C. Depressão. **Folha de Londrina**, Londrina, 5 abr. 2015.
- BANNAI, A., UKAWA, S.; TAMAKOSHI, A. Longworking hours andpsychologistdistressamongschoolteachers in Japan. **JournalofOccupationalHeath**, v. 57, n. 1, p. 20-7, 2015.
- BÁRBARO, A.M. et al. Transtornos mentais relacionados ao trabalho: revisão de literatura. **SMAD: Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, v.5, n.2, 2009.
- BASTOS, G.G. et al. A voz de sujeitos-readaptados em discurso: O lugar do bibliotecário. **PontodeAcesso**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 76-94, set. 2010.
- BATISTA, J.M., JULIANI, C, M. C. e AYRES, J. J. A. O processo de readaptação funcional e suas implicações no gerenciamento em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.18, n.1, jan-fev. 2010.
- BRAND, R.M.W. Um contexto em mudança: Trabalho, saúde e profissão docente. In: **II Simpósio Nacional de Educação**, Cascavel, p.1-15, 2010.
- BRANT, L. C. e MINAYO-GOMEZ, C. "Da tristeza à depressão: a transformação de um mal-estar em adoecimento no trabalho." **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, p. 667-676, 2008.
- BRASIL. Lei nº 8080/90, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o financiamento dos serviços correspondentes e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 19 de setembro de 1990.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F. 20 dez. 1996. Seção I.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais, e legislação correlata. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F. 12 dez. 1990. Seção VII.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/12 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

BOCK, A.M.B; AGUIAR, W.M.J. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. IN: BOCK, A.M.B (Org). **A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.132-159, 2003.

BÖCK, V. R. & SARRIERA, J. C. O grupo operativo intervindo na síndrome de *burnout*. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.10, n.1, p. 31-39, 2006.

BRITO, J. et.al. Readaptação funcional: a "*ponta do iceberg?*" In: BRITO, J. et.al. **Trabalhar na escola? "Só inventando o prazer"**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/ CUCA, p. 163-185, 2001.

CAVALVANTE, S.N.; TOURINHO, E.Z. Classificação e diagnóstico na clínica: possibilidades de um modelo analítico-comportamental. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 14, n. 2 , p. 139-147, 1998.

CASANOVA, M.A. **Compreender Heidegger**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 244p.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p.17-31, jul-dez. 2008.

CHAUÍ, M. de S. Vida e Obra. In: CHAUÍ, M. de S. **Os pensadores**. Editora Nova Cultural, 1999, p. 5-11.

CAPITELLI, M. Transtorno mental afeta mais professores. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 12 jul. 2010.

CASTEL, R. Introdução. In: CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, p.21-37, 1995.

CODO, W. O. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COUTINHO, E.S.F. et al. Fatores de risco para morbidade psiquiátrica menor: resultados de um estudo transversal em três áreas urbanas no Brasil. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 26, n.5, 1999.

- COSTA, T.J.G. et al. Transtornos mentais e comportamentais: perfil dos afastamentos de servidores públicos estatuais em Alagoas, 2009. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 505-514, jul-set 2012.
- CRITELLI, D. M. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico social. São Paulo: Moraes, 1981.
- CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 24, jun. 2005.
- CRUZ, C.R.B., et al. Transtornos mentais como causa de absenteísmo entre servidores públicos em São Paulo. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v.38, n.6, p. 265-266, 2011.
- DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v.14, n.3, p. 27-34, set.-dez. 2004.
- DELCOR, N. S. et al. Labor and health conditions of private school teachers in Vitoria da Conquista, Bahia, Brazil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 1, p. 187-96, jan-feb 2004.
- DEMO, P. **Desafios modernos da Educação**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DUARTE, A. Heidegger e a linguagem: do acolhimento do ser ao acolhimento do outro. **Natureza Humana**, São Paulo, v.7, n.1, jun. 2005.
- EMSLEY, R., EMSLEY, L. E SEEDAT, S. Occupational disability on psychiatric grounds in South African school-teachers. **African Journal of Psychiatry (Johannesbg)**, v. 12, n.3, p. 223-6, 2009.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3. ed. Bauru: EDUSC, 1999. 176p.
- FERNANDES, M. A. O cuidado como amor em Heidegger. **Revista da Abordagem Gestáltica**. v. 12, n. 2, p. 158-171, 2011.
- FERREIRA, C.M. **Adoecimento psíquico de professores: um estudo de casos em escolas estaduais de educação básica numa cidade mineira**. 2011. 87 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 2011.
- GARANHANI, M. L.; VALLE, E. R. M. **Educação em Enfermagem**: análise existencial em um currículo integrado sob o olhar de Heidegger. Londrina, EDUEL, 2010, 224p.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre a pesquisa qualitativa e a fenomenologia. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 109-122, ago. 1997.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. Á. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, dez. 2006.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.2, p.189-299, 2005.

GONZÁLEZ, A. D. **Ser docente na área da saúde: uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana**. 2012. 117 fls. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Londrina - Londrina, 2012.

GONZÁLEZ, A.D. et al. Fenomenologia heideggeriana como referencial para estudos sobre formação em saúde. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 42, p. 809-17, jul.-set., 2012.

GUERREIRO, N.P. **Condições de trabalho, cargas de trabalho e absenteísmo em professores da rede pública do Paraná**. 2014. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Londrina - Londrina, 2014.

JORGE, M. S.; FIÚZA, G. V.; QUEIROZ, M. V. O. A Fenomenologia Existencial como possibilidade de compreensão das vivências da gravidez em adolescentes. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 6, nov-dez. 2006. Disponível em: <www.eerp.usp.br/rlae>. Acessado em 22 de maio de 2015.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **Heidegger e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 95 p.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução revisada e apresentação de Márcia Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005, 325 p.

_____. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, M. (Ed.). **Ensaio e conferências**. 5a. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 125-41.

_____. Identidade e diferença. In: HEIDEGGER, M. Conferências e escritos filosóficos. (Trad.) Ernildo Stein. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999, p. 171-183. (Coleção Os Pensadores).

_____. Que é Metafísica? In: HEIDEGGER, M. Conferências e escritos filosóficos. (Trad.) Ernildo Stein. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999, p. 43-65. (Coleção Os Pensadores).

LABATE, R.C.; ROSA, W.A.G. Programa saúde da família: a construção de um novo modelo de assistência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, vol.13 n.6, nov-dez. 2005.

LEÃO, E.C. Aprender e ensinar. In: LEÃO, E.C. **Aprendendo a pensar**. 5 ed. Petropolis: Vozes, 2002, v.1.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Cadernos de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NEVES, M.Y.R.; SILVA, E.S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ**, Rio de Janeiro, ano 6, n.1, p.63-75, 1º semestre de 2006.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, mar./jun. 2008.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, Bernadete de Oliveira. **O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro**. 2000. 162 fls. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

MACAIA, A.A.S.; FISCHER, F.M. Retorno ao trabalho de professores após afastamento por transtornos mentais. **Saúde e sociedade**, vol. 24, n.3, São Paulo, jul-set. 2015.

MACEDO, L.C.; LAROCCA, L. M.; CHAVES, M. M. N.; MAZZA, V. de A. Análise do discurso: uma reflexão para pesquisas em saúde. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 12, n. 26, p. 640-57, jul-set. 2008.

MASLACH C., SCHAUFELI W.B., LEITER M.P. Job burnout. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 397-422, 2001.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS FILHO, J.R.F. Heidegger: do ser-com ao ser-com-os-outros. **Prometeus**, ano 3, n. 6, jul.-dez. 2010.

MARAGNO, L. et al. Prevalência de transtornos mentais comuns em populações atendidas pelo Programa Saúde da Família (QUALIS) no município de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n.8, p. 1639-1648, ago. 2006.

- MEDEIROS, R.C.F. **Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado**. 2010. 217 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília - Brasília, 2010.
- MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Psicodinâmica do trabalho. In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley (Orgs.) **Saúde mental & trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, p. 130-142, 2002.
- MICHELAZZO, J.C. **Do um como princípio ao dois como unidade. Heidegger e a reconstrução ontológica do real**. São Paulo: FAPESP, 1999, 227p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Contradições e consensos na combinação de métodos quantitativos e qualitativos. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, p. 54-76, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de análise do material qualitativo. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, p. 303-360, 2010.
- MONDIN, B. Os existencialistas. In: Mondin, B. **Curso de Filosofia**. 7ª ed. São Paulo: Paulus, 1983. p. 182-210.
- MONTEIRO, C.F. et al. Fenomenologia Heideggeriana e sua possibilidade na construção de estudos em enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 10, n. 2, p. 297-300, 2006.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, n.44, p. 209-227, 2006.
- OLIVEIRA, L.F. de. **Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados em professores**. 2013. 98 fls. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho) - Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- OLIVEIRA, M. de F. de; CARRARO, T.E. Cuidado em Heidegger: uma possibilidade ontológica para a enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n.2, p. 376-80, mar - abr. 2011.
- OLIVEIRA, L.E.C. de. O ser-com como compartilhamento da verdade do ser-aí. **Saberes**, Natal-RN, vol. 3, número especial, dez. 2010.
- O'REILY, M; PARKER, N. 'Unsatisfactory Saturation': a critical exploration of the notion of saturated sample sizes in qualitative research. **Qualitative Research**, n. 13, v.2, p.190-197, 2014. Disponível em: <<http://qrj.sagepub.com/content/13/2/190>>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores.** Genebra: OIT/ Unesco, 1984.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório sobre a saúde no mundo 2001. **Saúde Mental: nova concepção, nova esperança,** 2001.

PATTO, M.H.S. Violência nas escolas ou violência das escolas. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de Indignação: Escritos e Educação e Psicologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 29-40.

PEZZUOL, M.L.M. **Identidade e trabalho docente: a situação do professor readaptado em escolas públicas do estado de São Paulo.** 2008. 204 fls. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes - São Paulo, 2008.

POCINHO, M.; PERESTRELO, C. X. Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.3, p. 513-528, 2011.

PORTO, L.A., et. al. Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. **Revista de Saúde Pública**, v.40, n.5, p. 818-26, 2006.

QUEIROZ, M.I. Introdução - Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: QUEIROZ, M.I. **Variação sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T.a. Queiroz, 1991, p. 1-90.

RAMOS, M. Z., TITTONI, J.; NARDI, H. C. A experiência de afastamento do trabalho por adoecimento vivenciada como processo de ruptura ou continuidade nos modos de viver. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, vol. 11, n. 2, p. 209-221, 2008.

REIS, J.F.B. et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, set-out. 2005.

SANTOS, D.A. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compressão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores.** 2014. 195 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2014.

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

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A identidade no trabalho. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Identidade e Aposentadoria.** 1.ed. São Paulo: EPU, 1990. p. 17-21.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da Educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Cortez - Autores associados, p.11-23, 2003.

SCHRAIBER, L.B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e da produção de narrativas em estudo sobre profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.29, n.1, p. 63-74, 1995.

SILVA, G.R.F. et al. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, 2006.

SILVA, J. J. C. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p.49-59, jul.-dez. 2001.

SIMPLICÍO, S.D.; ANDRADE, M.S. Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede pública municipal de São Paulo. **Psico**, Rio Grande do Sul, v. 42, n. 2, p. 159-67, 2011.

SODELLI, M.; SODELLI-TEODORO, A. Visitando os “Seminários de Zollikon”: novos fundamentos para a psicoterapia fenomenológica. **Psicologia Revista**, São Paulo, vol. 20, n.2, p. 245-272, 2011.

SOUZA, K. R. et al. Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003.

SOUZA, L. A.A. de. Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da escola pública. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

SOUZA, R.M.B. **Significados atribuídos ao trabalho em condições precárias: um estudo com feirantes do Lago da Ordem de Curitiba-PR**. 2009. 109 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2009.

SOUZA, W. F. de. Transtornos mentais e comportamentais relacionados ao trabalho: o que a psicologia tem a dizer e a contribuir para a saúde de quem trabalha? **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.25, n.1, jan.-apr. 2013.

TRAWEGER, C. et al. Psychosocial factors at the workplace—do they affect substance use? Evidence from the Tyrolean Workplace study. **Pharmacoepidemiology and Drug Safety**, v.13, p.399–403, 2004.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

VIEIRA, R. C. **Readaptação funcional de professores no serviço público: a organização como determinante de conflitos intersubjetivos e dramas pessoais.** 2013. 118 fls. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Minas – Belo Horizonte, 2013.

WERLE, M. A. A angústia, o nada e a morte em Heidegger. **Trans/Form/Ação**, Marília, vol.26, n.1, 2003.

ZAMBRONI-DE-SOUZA, P. C. Trabalho, organização e pessoas com transtornos mentais graves. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, vol. 9, n.1, p. 91-105, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

- Caracterização: Nome, idade, graduação, anos de profissão, disciplina, função atual.

1) Como foi o início da sua carreira como professor? Como foi a escolha?

- Construção identidade professor.

2) Como era o seu trabalho antes do afastamento?

3) Conte-me como foi seu processo de afastamento da sala de aula?

4) Como você se sentiu ao saber que não iria mais atuar em sala de aula?

5) Como foi retornar ao trabalho? Como você se sentiu? (Pensou a respeito?)

- Como você acredita que seus colegas de trabalho veem a readaptação?

- Como a família reagiu ao saber?

6) Como é estar readaptado?

- Como você imaginava que iria ser a readaptação e como vê hoje.

7) Como você se sente em seu novo posto de trabalho?

8) Qual palavra você usaria para definir a readaptação?

10) Você acredita que a readaptação auxiliou na melhora de sua condição que levou seu afastamento da sala de aula?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**“PRÓ-MESTRE II (2014-2015) - Saúde, estilo de vida e trabalho em professores da rede pública do Paraná”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Retornando ao trabalho: compreensão do ser-professor-readaptado por transtornos psíquicos”**, a ser realizada com professores readaptados das escolas estaduais participantes da primeira etapa do estudo **PRÓ-MESTRE (2012-2013)**. O objetivo da pesquisa é analisar os sentidos sobre o retorno ao trabalho como readaptado de professores ativos e readaptados por transtornos psíquicos na rede estadual de Londrina – Paraná. Sua participação é muito importante e ela se daria respondendo a uma entrevista, a qual será registrada através de um gravador de voz, com perguntas sobre seu trabalho atual, o processo de readaptação e sua percepção sobre esse assunto.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As entrevistas serão transcritas e os registros gravados serão apagados.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Entre os benefícios esperados do estudo, destacam-se as possíveis repercussões dos resultados nas condições de trabalho, um novo olhar a política de readaptação e na atenção à saúde do trabalhador, com vistas à melhoria na qualidade de vida e no estado de saúde dos professores readaptados. Além disso, caso haja identificação de problemas de saúde, os professores afetados serão orientados a buscar atenção profissional apropriada a cada caso.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar o Professor Alberto Durán González (coordenador da pesquisa), que poderá ser encontrado na Rua Robert Koch, nº 60 – Vila Operária – CEP: 86038-440 – Londrina – PR, nos telefones (43) 3371-2398 ou (43) 9916-8297, ou ainda no e-mail: betoduran80@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455 ou por e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 2015.

Pesquisador Responsável

Nome: _____

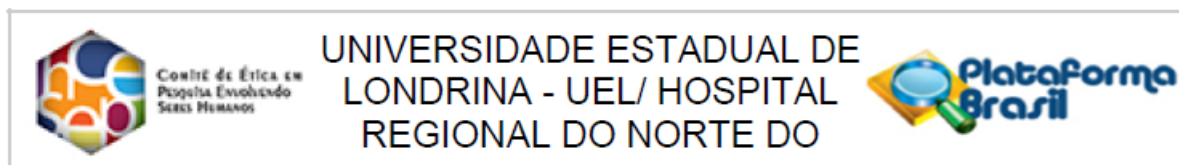
RG: _____

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PRÓ-MESTRE II (2014-2015) - Saúde, estilo de vida e trabalho em professores da rede pública do Paraná

Pesquisador: ARTHUR EUMANN MESAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33857114.4.0000.5231

Instituição Proponente: CCS - Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva

Patrocinador Principal: Fundação Araucária

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 742.355

Data da Relatoria: 31/07/2014

Apresentação do Projeto:

A atividade docente constitui uma das profissões com maior relevância social, sobretudo na Educação Básica, e geralmente apresenta condições de trabalho desafiadoras para o professor e com possíveis implicações para a sua saúde. Este projeto visa dar continuidade ao estudo Pró-Mestre, cuja etapa inicial consistiu em um estudo seccional quantitativo realizado no período de agosto de 2012 a junho de 2013, com levantamento de dados de 978 professores ativos em sala de aula e 102 professores readaptados das 20 escolas com maior número de professores da cidade de Londrina, PR. Considerando os dados obtidos no primeiro levantamento, o presente projeto - Pró-Mestre II (2014-2015) - propõe-se um novo levantamento de dados após cerca de 2 anos, visando identificar a incidência de alguns desfechos entre expostos e não expostos a determinadas condições de trabalho, de saúde ou de estilo de vida que, em teoria,

Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 742.355

poderiam conferir maior risco. Além dessa análise prospectiva, faz-se necessário aprofundar o conhecimento acerca de questões que receberam destaque na etapa inicial, seja por terem apresentado expressiva prevalência em professores ou pelos possíveis impactos sobre a saúde e, em consequência, sobre o seu trabalho. Entre essas questões, o grupo de pesquisas desenvolverá novo estudo transversal com maior detalhamento sobre oscilações de humor, sintomas depressivos, consumo de cafeína, qualidade do sono, distúrbios vocais e alterações cervicais, dor musculoesquelética e percepção postural, entre outros. Paralelamente, uma abordagem qualitativa será desenvolvida para uma maior aproximação com a realidade e os sentimentos dos professores que se encontram readaptados. Os resultados desta segunda etapa ampliarão o conhecimento científico acerca da saúde do professor e poderão fundamentar a elaboração de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de saúde e de trabalho desses profissionais.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a relação entre as condições de trabalho, de saúde e de estilo de vida 24 meses após uma entrevista inicial.

Caracterizar os professores quanto à mudança do tipo de vínculo e das condições de trabalho após 2 anos de seguimento.

Identificar se a menor satisfação no trabalho aumenta o risco de absenteísmo e de uso de serviços de saúde por professores da rede básica.

Conhecer a prevalência de sintomas depressivos em professores pertencentes ao grupo de estudo.

Identificar quais sintomas característicos da depressão são mais frequentes para então compreender a possível relação desses com a profissão docente. Caracterizar as atividades diárias de professores e analisar de que forma elas se relacionam com a percepção de bem estar físico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos envolvidos serão mínimos, pois os procedimentos envolvem apenas entrevistas, resposta a questionários não identificável e o registro de parâmetros de qualidade do sono, voz e audição, não sendo realizado nenhum procedimento invasivo. Caso haja identificação de problema de saúde, os professores afetados serão orientados a buscar atenção profissional apropriada a cada caso.

Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)

Bairro: Campus Universitário

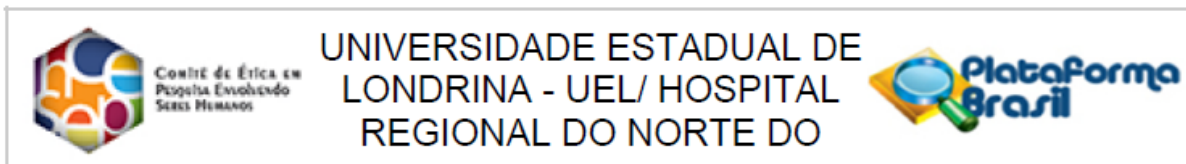
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 742.355

Benefícios:

Os resultados desta segunda etapa ampliarão o conhecimento científico acerca da saúde do professor e poderão fundamentar a elaboração de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de saúde e de trabalho desses profissionais

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

(UEL) que se propõe a analisar a saúde dos professores da Educação Básica da rede pública estadual sob diferentes perspectivas, incluindo metodologias quantitativas e qualitativas. A etapa inicial do estudo PróMestre

consistiu em um estudo seccional quantitativo realizado no período de agosto de 2012 a junho de 2013, com levantamento de dados de 978 professores ativos em sala de aula e 102 professores readaptados das 20 escolas com maior número de professores da cidade de Londrina, PR. Diversos dados foram obtidos na ocasião, entre os quais variáveis de caracterização sociodemográfica, perfil do tipo de vínculo e condições de trabalho, percepção do docente sobre determinadas cargas de trabalho e suas possíveis causas e consequências, aspectos do estilo de vida e de saúde autorreferida. Análises transversais vêm sendo feitas para identificar prevalências e características, sobretudo ocupacionais, associadas aos principais desfechos de interesse, como dor crônica, violência escolar, absenteísmo, dentre outros. Considerando os dados obtidos no primeiro levantamento, o presente projeto - Pró-Mestre II (20142015)

- propõe-se um novo levantamento de dados após cerca de 2 anos, visando identificar a incidência de alguns desfechos entre expostos e não expostos a determinadas condições de trabalho, de saúde ou de estilo de vida que, em teoria, poderiam conferir

maior risco. Buscar-se-á analisar fatores de risco para mudanças de estilo de vida, síndrome de Burnout, absenteísmo e utilização de serviços de saúde. Por outro lado, pretende-se investigar outras

Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)

Bairro: Campus Universitário

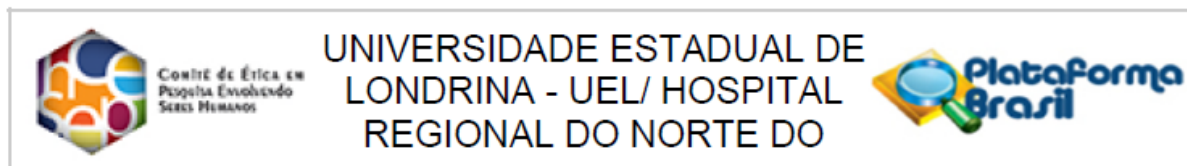
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 742.355

possíveis

consequências de condições observadas na coleta inicial, como o letramento em saúde insuficiente, a pior qualidade do sono, o relato de dor crônica ou de violência escolar sofrida pelo professor. Além dessa análise prospectiva, faz-se necessário aprofundar o conhecimento acerca de questões que receberam destaque na etapa inicial, seja por terem apresentado expressiva prevalência em professores ou pelos possíveis impactos sobre a saúde e, em consequência, sobre o seu trabalho. Entre essas questões, o grupo de pesquisas desenvolverá novo estudo transversal com maior detalhamento sobre oscilações de humor, sintomas depressivos, consumo de cafeína, qualidade do sono, distúrbios vocais e alterações cervicais, dor musculoesquelética e percepção postural, entre outros. Paralelamente, uma abordagem qualitativa será desenvolvida para uma maior aproximação com a realidade e os sentimentos dos professores que se encontram readaptados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto não está preenchida adequadamente.

Apresenta autorização do Núcleo Regional de Educação de Londrina

Apresenta também:

APÊNDICE A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Participação na entrevista)

APÊNDICE B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Participação na actigrafia)

APÊNDICE C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Participação na avaliação vocal)

APÊNDICE D. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores readaptados)

Apresenta financiamento de RS112.730,00 da CAPES - PROEQUIPAMENTOS, editais 065/2010 e 024/2013.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970
 UF: PR Município: LONDRINA
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br



CONSELHO DE ÉTICA EM
PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 742.355

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A correção da instituição proponente foi realizada adequadamente.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

LONDRINA, 07 de Agosto de 2014

Assinado por:

Paula Mariza Zedu Alliprandini
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445)

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA