

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NÚBIA CRISTINA DOS SANTOS LEMES

**USOS DE SI E TESTEMUNHOS DE TRABALHADORES DOCENTES
READAPTADOS**

Goiânia – GO
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

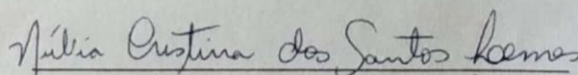
Nome completo do autor: Núbia Cristina dos Santos Lemes

Título do trabalho: Usos de si e testemunhos de trabalhadores docentes readaptados

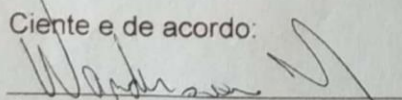
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 06 / 09 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

NÚBIA CRISTINA DOS SANTOS LEMES

USOS DE SI E TESTEMUNHOS DE TRABALHADORES DOCENTES READAPTADOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

Goiânia – GO
2019

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

Lemes, Núbia Cristina dos Santos

Usos de si e testemunhos de trabalhadores docentes readaptados
[manuscrito] / Núbia Cristina dos Santos Lemes. - 2019.
204 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, símbolos, tabelas, lista de figuras, lista
de tabelas.

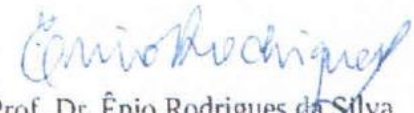
1. Saúde. 2. Trabalho docente. 3. Professor readaptado. 4.
Testemunhos. 5. Corpo-si. I. Alves, Dr. Wanderson Ferreira, orient. II.
Título.

CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE NÚBIA CRISTINA DOS SANTOS LEMES – Aos vinte e seis dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezenove (26/08/2019), às 08h30min, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves, orientador, doutor em Educação pela USP; Prof. Dr. Ênio Rodrigues da Silva, doutor em Educação pela UFMG; prof.^a Dr.^a Livia Gomes dos Santos, doutora em Psicologia pela PUC/SP; Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, doutor em Educação pela UFG e Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista, doutor em Educação pela UFG, para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“Usos de si e testemunhos de trabalhadores docentes readaptados”**, em nível de Doutorado, área de concentração em Educação, de autoria de **Núbia Cristina dos Santos Lemes**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOUTORA EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves
Presidente – PPGE/FE/UFV



Prof. Dr. Ênio Rodrigues da Silva
Membro – UFSB



Prof.^a Dr.^a Livia Gomes dos Santos
Membro – FE/PPGP



Prof. Dr. Ricardo Antônio G. Teixeira
Membro – PPGE/FE/UFV



Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista
Membro – PPGE/FE/UFV

AGRADECIMENTOS

Ao professor Wanderson, muito compreensivo diante de minhas limitações. Tu tens um modo raro de lidar com o humano e desvelar as coisas do mundo ... *Merci pour tout!*

Aos professores Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Ênio Rodrigues da Silva, Livia Gomes dos Santos e Tadeu João Ribeiro Baptista, que se abdicaram de seus tempos livres na leitura desta pesquisa, especialmente aos professores Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira e Élide Azevedo Hennington que, ao participaram da Qualificação, trouxeram contribuições relevantes para a qualidade do que hoje se apresenta nesta pesquisa.

Ao professor Haroldo Reimer pelo incentivo e a criação de possibilidades. Sem a sua intervenção na efetivação do Dinter, esta trajetória não teria sido possível. Terá sempre a minha gratidão!

Aos professores da UEG e UFG que tornaram possível a execução do Projeto Dinter.

Aos colegas do Dinter pelo compartilhamento de saberes, em especial à Kênia, Keides e Verinha!

À Maria Olinda e seu irmão Azésio pela ajuda na solução de demandas burocráticas na SEDUC.

À Divina Lunas e Eliane Anderi, pelos esclarecimentos e sugestões no processo de seleção do Dinter.

Aos colegas do grupo de estudo GEPAST que, sob a coordenação e orientação do professor Wanderson, possibilitaram a ampliação de meus conhecimentos.

À minha família: Nilma, Divina, Eliana, Zildinha, Bub, mãe! Sempre confiaram em mim, isso me fez acreditar que eu poderia conseguir, especialmente aos meus amores mais próximos, Carolaine Cristina e Neivan Muniz.

Aos professores readaptados do município de Iporá, pela confiança em compartilhar as suas histórias de vida e de trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação e à Universidade Estadual de Goiás pela licença concedida para esta pesquisa.

À Coordenação Regional de Educação de Iporá que me permitiu adentrar às escolas para o contato com os diretores e os professores readaptados do município e fornecer dados que eu precisava.

À Gerencia de Saúde e Bem-Estar da SEDUC que me concedeu entrevista.

À Gerencia de Saúde e Prevenção do Estado de Goiás pelas devolutivas às minhas solicitações, fornecendo dados para esta pesquisa.

À presidente do Sindicato dos Trabalhadores do Estado de Goiás que me concedeu entrevista.

Aos amigos, pelo desejo de que meus projetos fossem concretizados.

Au mon Dieu!

“Que luz estamos seguros de contemplar para declarar cegos todos os outros olhos que não os do homem? Que significado estamos certos de ter dado à nossa vida para declarar estúpidos todos os outros comportamentos que não os nossos gestos? Sem dúvida, o animal não sabe resolver todos os problemas que lhe formulamos, mas por se tratar dos nossos e não dos dele. O homem faria melhor que o pássaro seu ninho, melhor do que a aranha sua teia?”

Georges Canguilhem
O conhecimento da Vida

LEMES, Núbia Cristina dos Santos. *Usos de si e testemunhos de trabalhadores docentes readaptados*. 2019. 204f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como se apresentam a experiência de vida e de trabalho do professor readaptado, a partir de seus testemunhos. A metodologia utilizada foi a qualitativa, com emprego da entrevista individual semiestruturada. As entrevistas foram transcritas e organizadas segundo a codificação e categorização temáticas de Graham Gibbs. A perspectiva ergológica concebida por Yves Schwartz foi o aporte na interpretação dos testemunhos de vida e de trabalho nos usos do corpo-si. A clínica da atividade fundamentada em Yves Clot possibilitou compreender as situações de amputação do poder de agir. O conhecimento da vida a partir de Georges Canguilhem permitiu associar a saúde à capacidade normativa do vivente humano. Philippe Davezies tornou possível o entendimento da relação entre o envolvimento das dimensões afetivas no trabalho e o adoecimento dos professores e Christophe Dejours forneceu o embasamento relacional entre a organização do trabalho e o sofrimento psíquico. Um professor e cinco professoras participaram da pesquisa que abrangeu a população de professores readaptados de Iporá, Estado de Goiás. A análise dos testemunhos revelou como a vida e o trabalho dos professores se interseccionam e como o corpo-si afetou-se nas dramáticas vivenciadas no trabalho. Ao se tornarem readaptados, os professores assumem as funções de dinamizador de biblioteca e assessor pedagógico, contudo, nas escolas eles desenvolvem variadas atividades. Afastado da sala de aula, o professor readaptado busca novos sentidos nas tarefas que lhe são imputadas. Mesmo assim, sobressai nos testemunhos, que o sentido do trabalho, para o professor readaptado, encontra-se na atividade de sala de aula. Foi unânime nos testemunhos a existência do estigma perante o coletivo profissional do professor readaptado. Para estes, os novos objetos do trabalho substituíram o objeto/sujeito/aluno. Esses novos objetos passaram à qualidade de objetos emocionalmente competentes. A pesquisa revelou também que a Gestar-SEDUC não dispõe de equipe suficiente para a demanda estadual que, conforme os dados da GESPPE do ano de 2017, de um total de 10.100 professores efetivos, contava 100 professores readaptados temporariamente ou definitivamente, sendo que 54% tinha idade entre 41 e 50 anos. Em 2018, o número de readaptações aumentou para 167 professores, mas manteve-se na mesma faixa etária o maior índice de readaptações, calculado em aproximadamente 50%. A pesquisa confirmou 80% dos acometimentos patológicos no sexo feminino e que ainda inexiste esclarecimento dos órgãos competentes sobre como lidar com o professor readaptado na escola. O índice de adoecimento da categoria se revela crescente. Além dos docentes que se encontram afastados legalmente do exercício profissional, igual quantidade de professores adoecidos está fora da sala de aula de maneira oficiosa. A pesquisa também detectou que o Sindicato dos Trabalhadores do Estado de Goiás não tem exigido o cuidado da saúde dos professores. Em razão de tudo isso, as políticas públicas carecem de ações efetivas que consigam criar possibilidades de recuperação da saúde do professor readaptado e condições ambientais e organizacionais adequadas de trabalho.

Palavras-chave: Saúde; Trabalho docente; Professor readaptado; Testemunhos; Corpo-si.

LEMES, Núbia Cristina dos Santos. *Les usages de soi et témoignages de travaux professeurs réadaptés*. 2019. 204f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche c'est comprendre comme se présente la expérience de vie et de travail du professeur réadapté, a partir de leurs témoignages. La méthodologie utilisée a été la qualitative, avec emploi de la entretien individuel semi-structurée. Les entretiens ont eu transcrite et organisé deuxième la codage et la catégorisation thématiques de Graham Gibbs. La perspective ergologique pensée pour Yves Schwartz a été l'apport de l'interprétation des témoignages de vie et du travail dans les usages du corps-soi. La clinique de l'activité fundamentada sur Yves Clot a permis comprendre les situations d'amputation du pouvoir d'agir. Le connaissance de la vie a partir de Georges Canguilhem a permis d'associer la santé à la capacité normative du vivant humain. Philippe Davezies est devenu possible la compréhension de la relation entre l'implication des dimensions affectives au travail et la maladie des professeurs e Christophe Dejours a fourni la base relationnelle entre la l'organisation du travail et la souffrance psychique. Un professeur et cinq professeurs ont participé de la recherche qui a couvert la population de professeurs réadaptés du Iporá, État de Goiás. L'analyse des témoignages a révélé comment la vie et le travail des professeurs se intersectent et comment le corps-soi a été affecté dans les dramatiques a vécu au travail. Une fois réadaptés, les professeurs assument les fonctions de dynamisant de la bibliothèque et conseiller pédagogique, cependant, dans les écoles ils développent une variété d'activités. Loin de la classe, le professeur réadapté cherche nouvelles sens dans les tâches que lui sont imputées. Quand même, il ressort des témoignages que le sens du travail pour le professeur réadapté, reside dans l'activité de la classe. Les témoignages ont été unanimes sur l'existence de la stigmatisation devant le collectif professionnel du professeur réadapté. Pour ceux-ci, les nouveaux objets ont remplacé l'objet/sujet/élève. Ces nouveaux objets ont devenu des objets émotionnellement compétentes. L'enquête a également a révélé que la Gestar-SEDUC ne dispose pas de equipe suffisamment pour la demande de l'État selon lesquelles les données de la GESPPE de l'année 2017, sur un total de 10.100 enseignants efficace, contait 100 professeurs réadaptés de manière temporaire ou définitive, dont 54% avaient entre 41 et 50 ans. En 2018, le numéro de réadaptations est passé à 167 professeurs, mais a gardé dans la même groupe l'indice plus élevé de réadaptations estimé à environ 50%. La recherche a confirmé 80% des complications pathologiques dans le sexe féminin et que encore n'y a clarification de l'apart des organismes compétentes sur le traiter avec le professeur réadapté à l'école. L'index de maladie dans la catégorie augmente. À part du professeurs soustraits légalement à l'exercice de la profession, le même numéro du professeurs malades sort de la classe officiellement. L'enquête également a révélé que le Syndicat des Travailleurs de l'État de Goiás n'ont pas demandé le soin de la santé des professeurs. À cause de tout cela, les politiques publiques manquent d'actions efficaces qui pouvant créer possibilités de réhabilitation de la santé du professeur réadapté et conditions environnementales et organisationnelles de travail adéquates.

Mots-clés: Santé; Travail des professeurs; Professeur réadapté; Des témoignages; Corps-soi.

LEMES, Núbia Cristina dos Santos. *Uses of yourself and testimonies of readapted teaching workers*. 2019. 204f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

ABSTRACT

The objective of this research is to understand how the readjusted teacher's life and work experience is presented, based on his testimonies. The methodology used was qualitative, using semi-structured individual interviews. The interviews were transcribed and organized according to Graham Gibbs thematic coding and categorization. The ergological perspective conceived by Yves Schwartz was the contribution in the interpretation of the testimonies of life and work in the uses of the body-self. The activity clinic based on Yves Clot made it possible to understand the situations of amputation of the power to act. The knowledge of life from Georges Canguilhem allowed us to associate health with the normative capacity of the human living. Philippe Davezies made it possible to understand the relationship between the involvement of affective dimensions at work and the illness of teachers, and Christophe Dejours provided the relational basis between work organization and psychological distress. One teacher and five teachers participated in the research that included the population of readapted teachers from Iporá, Goiás State. The analysis of the testimonies revealed how teachers' lives and work intersect and how the body-self was affected by the dramatic experiences experienced at work. Upon becoming readapted, teachers assume the role of library facilitator and pedagogical advisor, however, in schools they perform various activities. Out of the classroom, the readjusted teacher seeks new meanings in the tasks assigned to him. Even so, it stands out in the testimonies that the meaning of work, for the readjusted teacher, lies in the classroom activity. It was unanimous in the testimonies the existence of stigma before the professional collective of the readapted teacher. For these, the new objects of work replaced the object / subject / student. These new objects became the quality of emotionally competent objects. The survey also revealed that Gestar-SEDUC does not have enough staff for the state demand that, according to GESPRES data for 2017, out of a total of 10,100 permanent teachers, had 100 teachers temporarily or permanently readapted, and 54% was between 41 and 50 years old. In 2018, the number of readaptations increased to 167 teachers, but the highest readaptation rate remained at the same age, estimated at approximately 50%. The survey confirmed 80% of pathological disorders in females and that there is still no clarification from the competent bodies on how to deal with the teacher readjusted at school. The rate of illness in the category is increasing. In addition to teachers who are legally removed from professional practice, the same amount of sick teachers is off the classroom in an unofficial manner. The survey also found that the Goiás State Workers Union has not required teachers' health care. Because of all this, public policies lack effective actions that can create possibilities for recovery of the readjusted teacher's health and adequate environmental and organizational working conditions.

Keywords: Health; teaching work; Readapted teacher; Testimonials; body-self.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Estado de Goiás com demarcação de Iporá a Oeste de Goiânia.....	23
Figura 2	Contextos em que se inserem a saúde do trabalhador.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Benefícios Auxílios-Doença Acidentários Concedidos segundo os Códigos da CID-10 em 2017.....	71
----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Histórico profissional dos professores readaptados.....	120
----------	---	-----

LISTA DE SIGLAS

AGANP	Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos
AVC	Acidente Vascular Cerebral
CEREST	Centros de Referência à Saúde do Trabalhador
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAM	Conservatório Nacional de Artes e <i>Métiers</i>
CRE	Coordenação Regional de Educação
EPIs	Equipamentos de Proteção Individual
EPREBI	Equipe de Prevenção Biopsicossocial
FUNDACENTRO	Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho
GESPRE	Gerência de Saúde e Prevenção do Estado de Goiás
Gestar	Gerência de Saúde e Bem-Estar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPS	Instituto Nacional da Previdência Social
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPASGO	Instituto de Assistência dos Servidores Públicos do Estado de Goiás
LOS	Lei Orgânica da Saúde
MOI	Movimento Operário Italiano
NR	Norma Regulamentadora
NTEP	Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OSHA	Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCMSO	Programa de Controle Médico e Saúde Ocupacional
PPRA	Programa de Prevenção de Riscos Ambientais
RENAST	Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador
SAMDU	Serviço de Assistência Médica Domiciliar e de Urgência
SAPS	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEGPLAN	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
SINTEGO	Sindicato do Trabalhadores em Educação de Goiás
SUCAM	Superintendência de Campanhas de Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: O TRABALHO E A SAÚDE DO PROFESSOR	36
1.1 As especificidades do trabalho docente	36
1.1.1 Condições materiais e organizacionais de realização do trabalho docente	43
1.2 A saúde como dimensão da vida e sua intersecção com o trabalho: caminhos para a análise da saúde do trabalhador docente	53
1.2.1 Vias de danos à saúde e estratégias de sua promoção: diretrizes das Conferências Internacionais de Saúde e histórico de combate às doenças no Brasil	53
1.2.2 A atualidade da saúde do trabalhador no Brasil	60
1.2.3 Professor: um trabalhador em condições potencialmente estressantes	66
1.2.4 A carga cognitiva de trabalho: evidências para um nexo causal do adoecimento mental dos professores	70
1.2.5 O nexo causal entre o trabalho e o adoecimento dos professores	78
1.3 Contribuições de Yves Clot, Georges Canguilhem, Yves Schwartz, Philippe Davezies e Christophe Dejours para a compreensão das implicações objetivas e subjetivas da vida e do trabalho do professor readaptado	80
1.3.1 Yves Clot e a amputação do poder de agir	82
1.3.2 As normas de Georges Canguilhem	84
1.3.3 Yves Schwartz e os usos de si	88
1.3.4 Philippe Davezies e o envolvimento das dimensões afetivas no trabalho	90
1.3.5 As implicações da organização do trabalho em Christophe Dejours	94
CAPÍTULO 2: O TRABALHADOR DOCENTE EM SITUAÇÃO DE AFASTAMENTO DA SALA DE AULA	103
2.1 Processos de afastamento da sala de aula e a readaptação do trabalhador docente no Estado de Goiás	103
2.2 Estrutura das políticas públicas na proteção da doença, promoção e recuperação da saúde do trabalhador docente em Goiás	102

2.2.1 Gerência de Saúde e Prevenção (GESPRE) e Gerência de Saúde e Bem-Estar (Gestar) do Estado de Goiás	114
CAPÍTULO 3: TESTEMUNHOS SOBRE OS USOS DE SI DOS TRABALHADORES DOCENTES READAPTADOS	118
3.1 Histórico profissional dos professores readaptados	118
3.2 Testemunhos sobre os usos de si	121
3.2.1 “ <i>Eu fui tolhida</i> ” – a amputação do poder de agir	121
3.2.2 “ <i>Eu não durmo, tenho pesadelo, fico com medo</i> ” – o corpo-si	136
3.2.3 “ <i>Alojamento de pessoas que não fazem nada!</i> ” – o estigma	143
3.2.4 “ <i>O readaptado não está morto!</i> ” – a normatividade	151
3.2.5 “ <i>Eu sou ser humano</i> ” – o reconhecimento do trabalhador e as instâncias institucionais	158
CONCLUSÕES	176
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	193
ANEXOS	200

INTRODUÇÃO

Quão horrível pode ser o sorriso de um homem que está sofrendo e, contudo, finge que tudo está bem, quão patética a postura tesa, porém cambaleante de um homem que, por não saber compartilhar os seus problemas com os outros através das liturgias históricas, está a ponto de ruir sob elas. Quão patético também é o homem que, em seus tempos difíceis, é a expressão máxima daquele individualismo em que nós todos fomos criados – a insistência de que seus problemas são tão privados e únicos que nenhum unguento social pode aliviá-los (HUGHES, 2005, p. 168).

Esta pesquisa se interessa pelo trabalho e saúde dos professores da educação básica, em especial os professores da rede pública estadual de Goiás. Seu objeto de estudo são os professores readaptados, isto é, aqueles que se encontram afastados temporariamente ou definitivamente da regência da sala de aula por algum comprometimento de saúde.

O estudo da temática trabalho e saúde docente é, de muitos modos, importante. Inicialmente, pelo simples fato de os professores serem profissionais que desenvolvem atribuições de grande responsabilidade na escola e frente a seus alunos. As políticas públicas também impõem sobre esses profissionais uma série de exigências e deles a sociedade espera muito. Todo esse conjunto de imputações tem consequências. Conforme a literatura científica vem indicando, há aspectos preocupantes no que diz respeito aos processos saúde-doença relacionados à docência.

A questão é bem explicitada em diversos estudos¹ empíricos, como por exemplo, os de Gasparini, Barreto e Assunção (2006); Neves e Seligmann-Silva (2006); Carlotto e Palazzo (2006); Gomes e Brito (2006); Noronha, Assunção e Oliveira (2008); Araújo e Carvalho (2009); Zibetti, Tamboril e Sartoro (2011) Meira *et al.* (2014); Freire (2014); Jotz, Seminotti, Fritsch (2015); Macaia e Fisher (2015), Silva (2018).

¹ Pesquisadores da Fundacentro (A Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho é uma instituição vinculada ao Ministério do Trabalho, fundada em 1966 e que realiza estudos e divulga pesquisas na área de segurança, higiene e medicina do trabalho) realizaram, de 2005 a 2009, pesquisa campo em seis estados brasileiros avaliando as condições de trabalho sobre a saúde dos professores. As investigações detectaram condições de trabalho precárias, sofrimento e adoecimento dos professores. Os livros gerados a partir da pesquisa, podem ser lidos e baixados em: <http://www.fundacentro.gov.br/biblioteca/bibliotecadigital?P=O%20Trabalho%20de%20professores&f=4&qp=10>. Acesso em: 30 dez. 2017.

É interessante notar como a própria imprensa tem repercutido a problemática do adoecimento docente: Luiz Fernando Toledo e Victor Vieira publicaram no jornal *O Estado de São Paulo*, no dia 24 de março de 2016, a matéria intitulada “*SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental*” na qual consideram, a partir da opinião de especialistas, as condições de trabalho da docência como estressante, pela carga horária elevada, conflitos com os alunos e acúmulo de mais de um emprego².

Os professores podem desenvolver *transtornos mentais e comportamentais* como síndromes, depressão e uma série de *doenças psicossomáticas*³, consequentes de fatores ambientais e organizacionais do trabalho. É o que demonstram os estudos de Araújo e Carvalho (2009) ao pesquisarem professores da pré-escola, ensino fundamental, médio e universitário no Estado da Bahia. Em um período de dez anos, os autores identificaram três grupos epidemiológicos que comprometem a saúde dos professores: *distúrbios com a voz* (dor de garganta, rouquidão, perda temporária da voz, diagnóstico médico de calo nas cordas vocais), *distúrbios osteomusculares* (dor nos braços, pernas ou costas, diagnóstico médico de LER/Dort) e *transtornos mentais comuns*⁴.

Gasparini, Barreto e Assunção (2006) pesquisaram 751 professores da rede municipal de Belo Horizonte, identificando transtornos mentais relacionados ao ambiente e à organização do trabalho. As autoras notaram que os transtornos mentais predominam em decorrência das características do trabalho docente, relacionando-se, com maior significância, a experiências de violência, condições desconfortáveis do ambiente de trabalho, e sua organização, no que tange à autonomia, à criatividade e ao tempo para o preparo das aulas. A pesquisa apontou “uma associação forte e

² A matéria pode ser lida em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>. Acesso em: 30 dez. 2017.

³ “Através de Helmholtz, o termo *psicossomático* foi introduzido na Medicina no ano de 1818, designando as doenças somáticas que apareciam, tendo como fator etiológico (causas) os aspectos mentais (Rodrigues, 1992). Atualmente o conceito psicossomático evoluiu ‘para o estudo da pessoa como ser histórico, que é um sistema único constituído por três sistemas: corpo, mente e social’ (Rodrigues, 1992, p. 97). O indivíduo é visto como um todo, ou seja, uma visão integral como ser biopsicossocial, onde o processo de adoecer é considerado não como uma situação casual, mas como uma resposta de um sistema, de uma pessoa inserida em uma sociedade” (OLIVEIRA, 2003, p. 10).

⁴ Segundo Goldberg e Huxley (1992 *apud* ARAÚJO; CARVALHO, 2009, p. 446), a “insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas” são os seus principais sintomas.

com gradiente de intensidade positivo entre a prevalência de transtornos mentais e todas as variáveis relacionadas à experiência de violência na escola” (p. 2.685).

Noronha, Assunção e Oliveira (2008) confirmam que sobre o docente pesa uma “sobrecarga emocional derivada das exigências de investimentos pessoais dos professores em suas relações com alunos, pais dos alunos e comunidade” (p. 67).

Professoras da primeira fase do ensino fundamental do município de João Pessoa foram pesquisadas por Neves e Seligmann-Silva (2006). A pesquisa apontou sofrimentos ocasionados por extensas jornadas de trabalho, pela baixa remuneração e pelas condições precárias de trabalho. Além disso, constatou a presença simultânea do prazer e do sofrimento no exercício da docência. As professoras pesquisadas alegaram que a maior fonte de prazer, na docência, está na relação com os alunos, enquanto “as relações hierárquicas, a longa e exaustiva jornada de trabalho, a dificuldade de operar o controle-de-turma, o crescente rebaixamento salarial e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social de seu trabalho” (p. 63) potencializam o sofrimento. Além dessas questões organizacionais e ambientais, Neves e Seligmann-Silva (2006) mencionam problemas com a voz, alergias, problemas osteomusculares e na visão⁵.

Carlotto e Palazzo (2006) mostram a associação direta entre atividades estressantes no trabalho do professor e a síndrome de *burnout* num estudo realizado com 190 professores de escolas particulares de Porto Alegre. A investigação revelou características das três dimensões que compõem o *burnout*: “exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal no trabalho” (p. 1.025), pelos professores. A Síndrome de *burnout* geralmente é confundida com o nome de uma pessoa, porém a palavra é de origem inglesa e quer dizer queima. “É um tipo de estresse de caráter duradouro, sendo considerada por Maslach e Jackson (1981) uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367). Tem relação direta com a falta de envolvimento no trabalho, a despersonalização, mas se evidencia para além do trabalho. A obra de Codo (1999) detalha com precisão a síndrome.

Meira *et al* (2014) partindo das concepções dos professores de Jequié na Bahia, abordam a condição de trabalho e saúde desses docentes, perpassando fatores ambientais e organizacionais como a sobrecarga de trabalho, a indisciplina

⁵ O problema mais comum é a presbiopia que é a “doença da vista cansada”, pois há maior exigência dos músculos da íris à medida do esforço e do avançar da idade.

escolar dos alunos, a pressão organizacional da escola, a desvalorização profissional, o mobiliário inadequado e as consequências sobre a saúde do professor: “tensão emocional provocada pelo trabalho, a privação do lazer e os distúrbios musculoesqueléticos” (p. 280).

Silva (2018) investigou a repercussão do trabalho de 29 professores da educação básica do município de São Paulo, sobre a vida pessoal e a implicação dessa dinâmica no processo saúde-doença docente. Os depoimentos revelaram que as agressões sofridas no trabalho, se projetam de um modo nocivo sobre as vidas dos professores.

Gomes e Brito (2006) a partir de estudo com onze professores do ensino médio de uma escola da cidade do Rio de Janeiro afirmam que os professores têm sofrido esgotamento devido à precariedade dos recursos materiais e humanos, baixos salários, e aumento das suas funções. Os pesquisadores alegaram, a partir do estudo, que os professores ocupam o tempo que seria livre, realizando tarefas que não são possíveis de serem concluídas na escola por uma série de fatores organizacionais e ambientais, dentre eles: “número elevado de alunos por turma, espaço inadequado para desenvolver as atividades fora da sala de aula (sala dos professores), más condições de trabalho (ruído, falta de recursos materiais, como computador, livros, folhas e revistas), tempo insuficiente, constantes interrupções por parte dos alunos etc” (*op. cit.*, p. 56).

Do Estado de Rondônia, a pesquisa de Zibetti, Tamboril e Sartoro (2011) traz testemunhos dramáticos de professoras⁶ que apresentavam quadros depressivos e de estresse. A investigação revelou que as extensas jornadas de trabalho, a baixa remuneração e as condições precárias de trabalho se refletiram em transtornos na vida pessoal de algumas professoras, levando-as ao desejo do afastamento da própria família. Essa pesquisa focaliza especialmente o gênero feminino ao abordar a saúde das professoras. Nesse sentido, há que se considerar que as professoras podem ser comprometidas em sua saúde, de modo diferente em relação aos professores. Isso porque, afora o trabalho que desenvolvem como profissionais da educação, ministrando aulas em dois e às vezes três turnos, as professoras exercem funções

⁶ Ao utilizarmos o termo professores nesta pesquisa, estamos nos referindo aos dois gêneros. Quando no texto, formos tratar de um gênero em específico, isto será esclarecido, como nesta passagem.

domésticas⁷, num nível quantitativo superior ao dos homens, como atestam as pesquisas de Zibetti, Tamboril e Sartoro (2011); Araújo e Carvalho (2009) e Batista *et al.* (2009).

Na análise de efeitos sobre a saúde, por gênero docente, o estudo de Batista *et al.* (2009), ao analisarem separadamente os gêneros masculino e feminino, concluiu que as professoras são acometidas por patologias em níveis distintos dos professores, “mulheres afastam-se com mais frequência por conta dos transtornos mentais e comportamentais e os homens devido a doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo” (BATISTA *et al.*, 2009, p. 666).

Freire (2014, p. 6) mostra que os professores do Estado do Tocantins “enfrentam uma organização de trabalho caracterizada por pressão para atingir metas, sobrecarga de trabalho, violência física e psicológica, segregação de funcionários, humilhações, discriminações, número reduzido de efetivo e desvalorização da profissão”. A autora destaca que essas vivências de sofrimento frequentemente desembocam em processos de adoecimento.

A impossibilidade de agir para concretizar os objetivos do ensino em razão da falta dos meios necessários; os impedimentos sobre a atividade; a amputação do poder de agir e a vida pessoal invadida pelo trabalho, são fatores que podem desencadear danos à saúde do trabalhador docente, e cada professor, a partir de suas singularidades, pode apresentar diferentes reações diante das condições e pressões do meio de trabalho, conforme consideram Gomes e Brito (2006, p. 58):

O limiar entre a saúde e a doença é singular, ainda que seja influenciado por planos que transcendem o estritamente individual, como o cultural e o socioeconômico. Porém, em última instância, a influência desses contextos dá-se no nível individual. Isso pode ser verificado na medida em que há diferentes respostas diante da mesma estimulação num mesmo grupo socioeconômico e cultural.

⁷ A atividade doméstica é realizada gratuitamente pela mulher para suprir as necessidades da sua família. É ainda naturalizada como sendo atribuição de mulher, mais fortemente em sociedades japonesas, contudo, Hirata e Kergoat (2007) acreditam que todas as sociedades conhecidas comungam, no tempo e no espaço, da ideologia naturalista que legitima o princípio de separação (de que existem trabalhos que devem ser feitos por homens e trabalhos que devem ser realizados por mulheres) e o princípio hierárquico (de que trabalho de homem vale mais que trabalho de mulher). Como crítica e possibilidade de questionamento a nível psicológico e afetivo, citam o fato de mulheres conscientes da opressão que as distingue sexualmente nas atribuições remuneradas, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, “continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico, inclusive entre as militantes feministas, sindicalistas, políticas, plenamente conscientes dessa desigualdade” (p. 607).

Como exposto, diversos estudos convergem para a compreensão de que o exercício da docência pode, dentro de certas condições, comprometer a saúde dos professores, seja com distúrbios de voz, seja com distúrbios osteomusculares ou transtornos mentais. Justamente perseguindo as questões levantadas por esse conjunto de estudos e pesquisas é que fazemos aqui o delineamento do nosso objeto. Nós estudaremos especificamente os professores readaptados.

A eleição e o delineamento deste objeto de pesquisa – a experiência de vida e trabalho do professor readaptado – se justificam de um lado pela singularidade do objeto, de outro, pela existência de uma precária literatura em torno da temática, em que pese sua grande relevância. A singularidade do objeto se destaca à medida que o professor readaptado é a expressão de uma série de contradições do trabalho escolar e das políticas públicas. Ele é resultante de uma história na qual percursos pessoais, profissionais, ambientais e organizacionais se encontraram e se desencontraram. Portanto, compreender a experiência de vida e de trabalho desse professor é, a um só tempo, interrogar pelo avesso o modo como o trabalho se apresenta na escola e o modo como as políticas lidam com o trabalho do professor.

A abordagem a respeito da saúde dos professores é um tipo de investigação que vem se acentuando nas duas últimas décadas. Contudo, ainda são escassos os estudos que buscam desvelar a vida e o trabalho do professor readaptado. A exemplo, nas resenhas organizadas por Leite e Souza (2006)⁸, de 65 teses, dissertações e livros publicados por várias instituições de ensino superior do país e do exterior, apenas oito (12%) tratam de afastamento ou readaptação do professor. Essas pesquisas se limitam a identificar os problemas de saúde mais comuns entre os professores, sem, no entanto, explorarem os desprendimentos objetivos e subjetivos ao trabalhador afastado da regência da sala de aula.

Muito recentemente, as pesquisadoras Facci e Urt (2017) entrevistaram vinte professores readaptados de escolas públicas do estado do Paraná, investigando as causas do adoecimento daqueles professores. Os dados revelaram a relação do adoecimento docente com a precarização do trabalho, com os preconceitos vivenciados e com a desvalorização do seu trabalho.

A pesquisa de Macaia e Fischer (2015) a partir de entrevistas com vinte professores do ensino fundamental do município de São Paulo em processo de

⁸ Os trabalhos resenhados foram publicados entre os anos de 1996 a 2006. Eles abordam as condições do trabalho dos professores da educação básica no Brasil e as repercussões sobre sua saúde.

readaptação, atribui às condições e à organização do trabalho, os principais determinantes para o quadro de adoecimento mental e afastamento do trabalho dos professores gerando a readaptação.

Cacciari *et al.* (2017) avaliou 92 trabalhadores readaptados de uma universidade estadual pública do Paraná. Os resultados mostraram que a maioria daqueles trabalhadores não percebeu alterações em seu estado de saúde na condição de readaptado.

Antunes (2014) aponta que o adoecimento psíquico atinge uma vasta parcela da categoria docente na rede estadual paulista. Ao apresentar a trajetória de profissionais docentes readaptados, ressaltou que os problemas vivenciados por eles, impactam a sua identidade profissional, prejudicando sua qualidade de vida.

Arbex, Souza e Mendonça (2013, p. 265, *grifos nossos*) compreendem que o afastamento do professor da sala de aula “gera uma *nova condição laboral, social e simbólica* – a de readaptado –, levando-o a vivenciar relações singulares sucedidas no próprio ambiente de trabalho, além de sentimentos de perda, frustração e fracasso”.

Pesquisar este objeto, o professor readaptado, é, portanto, de extrema importância diante da constatação das pesquisas que apontam o trabalho docente como fonte de comprometimento da saúde, do afastamento da sala de aula e do retorno ao trabalho na condição de readaptado e, para além disso, pela pouca atenção que as investigações têm dado à condição de vida e de trabalho do professor readaptado.

Nessa via, mais reduzidos ainda são os trabalhos⁹ que, ao tratar do adoecimento do professor, exploram o nexo causal trabalho-doença. Os estudos de Lima (2003, 2013), a partir de consistente embasamento teórico em Louis Le Guillant¹⁰, sugerem a relação entre condições específicas de trabalho e o desenvolvimento de transtornos mentais, com forte existência “de um nexo causal

⁹ Lima (2003) mostra que foram os meios de comunicação que, entre os anos 1986 e 2000, divulgaram as primeiras evidências do desgaste mental e de sua relação com algumas categorias profissionais. Esses meios de comunicação são: as revistas *Veja*, *Isto É*, *Galileu* e os jornais: *Folha de São Paulo* e *O Globo*.

¹⁰ Le Guillant (1900-1968) foi um psiquiatra pesquisador dos distúrbios mentais que atingiriam certas categorias profissionais. Concebeu que algumas condições específicas de trabalho poderiam favorecer à eclosão de quadros neuróticos ou psicóticos. É citado em várias passagens da obra de Lima (2003, 2013) por suas importantes contribuições no campo da saúde mental e do trabalho.

entre alguns distúrbios mentais e o exercício de certas atividades profissionais” (LIMA, 2003, p. 87).

Lima (*op. cit.*) observa que o excesso de carga horária, a rigidez de disciplina e de hierarquia, os baixos salários, a pressão da atividade, podem ocasionar a fadiga, a ansiedade, a insegurança, a tensão. Esses fatores estariam desencadeando o adoecimento mental, que se manifesta de várias formas: “violência familiar, distúrbios de sono (insônia ou sono agitado por pesadelos), disfunção sexual, medo de sair às ruas e alcoolismo” (p. 85).

Ora, se o trabalho docente engloba um conjunto de especificidades que incorporam toda a dimensão de exigências e fatores apontados por Lima (*op. cit.*), não é de se estranhar a grande decorrência do adoecimento mental entre a categoria docente mostrado pelas pesquisas ao longo dos últimos anos. Essa constatação, aliás, nos leva a algumas inquietações: há um nexo causal entre o trabalho e o adoecimento dos professores? Se ele existe, como abordá-lo? O que transcorre nos espaços de trabalho do professor readaptado que comprometeria a recuperação de sua saúde? Que caminhos, objetivos e subjetivos, o professor percorreu, do ponto de vista da vida e trabalho, até chegar à condição de readaptado? Quais os desdobramentos sobre a vida e o trabalho, daquele que está na condição de professor readaptado? Como tem sido realizado o processo de readaptação dos professores no Estado de Goiás? Como são reencaminhados à escola após a decisão da necessidade de readaptação? Por quem são acompanhados? Eles têm condições reais de voltar à sala de aula após o processo de readaptação temporária? Em que medida têm sido válidas as propostas de readaptação, para a recuperação da saúde dos professores afastados da sala de aula motivados por doença? Como poderiam ser diferentes?

Essas questões culminam na pergunta norteadora desta pesquisa: *Como se apresenta, do ponto de vista objetivo e subjetivo, a experiência de vida e trabalho do professor readaptado na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) de Goiás?*

Com o objetivo de compreender a experiência de vida e de trabalho do professor readaptado na SEDUC, os seguintes objetivos específicos se desdobraram:

- 1 – Compreender os sentidos e implicações dos processos de readaptação na experiência de vida e de trabalho docente; interrogando o modo como o trabalho se apresenta na escola;

2 – Analisar as políticas da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em termos de legislação e procedimentos, a respeito dos servidores públicos em situação de afastamento da sala de aula;

3 – Contribuir para o melhor conhecimento dos processos saúde-doença no âmbito do trabalho docente e favorecer políticas e ações que promovam a melhoria das condições de trabalho e de vida do professor.

Justificativa

Este estudo se insere na cidade de Iporá, um município do oeste goiano, localizado a 220 quilômetros da capital Goiânia. Abaixo no mapa, pode ser vista a localização de Iporá a oeste de Goiânia.

Figura 1: Mapa do Estado de Goiás com demarcação de Iporá a Oeste de Goiânia



Fonte: Ensinar e Aprender (GOIÁS, 2001b)

Com uma população estimada de 31.563¹¹ habitantes no ano de 2018, Iporá é um polo regional de Educação. Seu potencial de formação de professores reside na contingência de espaços com essa finalidade. Atualmente, a cidade de Iporá possui cinco instituições particulares¹² de ensino, um instituto federal e uma universidade estadual. A universidade estadual é a que está há mais tempo, desde o ano de 1988, atuando na formação de professores nas áreas de Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática, cujos acadêmicos são oriundos de aproximadamente dezoito cidades¹³ da região. Além disso, nesse município encontra-se a sede da Coordenação Regional de Educação na qual se jurisdicionam oito municípios e vinte e quatro escolas estaduais¹⁴.

Elegemos a rede pública estadual de ensino básico goiano como lugar de pesquisa, com o objetivo principal de analisar como se apresenta a experiência de vida e trabalho dos professores readaptados a partir de seus testemunhos. Nessa rede de ensino eu atuo como docente e tenho observado o que nela se passa em relação ao comprometimento da saúde dos professores. Na mesma rede busquei os testemunhos dos professores que vivenciam o desencadeamento do processo de readaptação, advindo de um afastamento da sala de aula motivado por doença.

Nessa direção reside a minha motivação pessoal. Enquanto docente e tendo passado por vários momentos de aflição, angústias, ansiedade e impotência para agir diante de situações na profissão, me propus a compreender o desencadeamento destes males sobre o trabalhador docente.

Sabendo que no quadro de promoção da saúde dos professores do Estado de Goiás, repete-se a instauração de ações do Ministério Público goiano, exigindo das lideranças da administração pública, a promoção da saúde daqueles trabalhadores, uma vez que tem sido detectada a situação agravante de seu adoecimento. Fato é que, no ano de 2002, o Ministério Público (MP) instaurou Inquérito Civil Público contra o governo goiano, exigindo a promoção da saúde do servidor público, solicitando a realização de exames ocupacionais periódicos.

¹¹ Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

¹² Com ensino presencial e/ou à distância.

¹³ Conforme dados da Secretaria da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Iporá (2019).

¹⁴ Conforme dados da Coordenação Regional de Educação de Iporá (2019).

Contudo, as ações previstas para efetivação do Decreto n. 5.757/2003¹⁵ (GOIÁS, 2003), até o ano de 2007, não tinham sido cumpridas em sua íntegra. O Decreto 5.757 de 21 de maio de 2003 (GOIÁS, 2003) instituiu o programa *Saúde no Serviço Público*, que prevê a implementação de exames ocupacionais periódicos, monitoramento da saúde e realização de ações preventivas junto aos servidores públicos do Estado de Goiás. Com o descumprimento desse Decreto, o Ministério Público instaurou outro inquérito, cobrando novamente a implementação de ações de promoção da saúde e segurança no trabalho, com o foco desta vez, nos servidores da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Em 2011, o Ministério Público de Goiás moveu novamente Ação Civil contra o Estado. Dentre os fatores de motivação, conforme argumentos descritos no própria Ação Civil, destaca-se que, mesmo havendo epidemia crescente de doenças mentais entre professores do Estado, este se recusa ou se omite em cumprir o Decreto Estadual n. 5.757/2003; a Secretaria da Educação menospreza a importância de implementar um projeto de proteção de saúde mental dos professores; e ainda, não há investigação sobre o nexo causal dos agravos que se suspeita serem relacionados ao trabalho. E argumenta o Ministério Público que:

Ao longo desses anos tem, não só cobrado do Estado, mas também orientado quanto às medidas de adequação a serem adotadas, insistiu que *o Estado apresentasse pelo menos um projeto sério* para solução dos problemas ora relatados, com um cronograma de curto, médio e longo prazo, mas não foi atendido, só restando à Promotoria a via Judicial para buscar a efetivação do direito à saúde no trabalho dos servidores públicos do Estado de Goiás, em especial, na ação ora protocolada, os Professores (MINISTÉRIO, 2011, p. 06, destaques nossos).

A Ação Civil protocolada em 23 de abril de 2011 pelo Ministério Público destaca, conforme se vê na citação acima, seu empenho para com a preservação da saúde dos professores e a exigência de medidas efetivas por parte da Secretaria da Educação goiana. Não em vão, pois, conforme o documento do Ministério observa, em média quatro professores num universo de 29 mil professores efetivos, se afastaram ao dia, no ano de 2011, por problemas de saúde mental, sem contar os agravos da voz e as doenças osteomusculares.

Somente em doze de abril de 2017, a Secretária de Estado da Educação, assinou uma instrução normativa (INSTRUÇÃO, 2017) estabelecendo procedimento sobre a elaboração e implementação do Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA) nos estabelecimentos da administração pública estadual. Dentre as indicações da instrução normativa, se insere a aquisição de equipamentos de proteção individual (EPIs). E no dia 17 de novembro de 2017, foram publicados no Diário Oficial do Estado de Goiás, os procedimentos para os servidores públicos goianos realizarem os exames médicos periódicos. Essa edição do jornal publicou em sua primeira página, a Instrução Normativa n. 009/2017 da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN) do Estado de Goiás, dispondo os procedimentos acerca “da realização dos exames médicos periódicos dos Servidores Públicos da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo do Estado de Goiás” (DIÁRIO, 2017, p. 1).

Nesse contexto de negligência dos gestores públicos com a saúde dos professores; da atualidade das tensões existentes entre o trabalhador docente e seu meio de trabalho; da intersecção entre a vida e o trabalho docente, incide esta pesquisa.

Desdobramentos metodológicos

A escolha pelo professor readaptado se deu em razão de ser um contingente existente na realidade da Educação brasileira e por existir pouco estudo revelando o que esses professores vivenciam enquanto trabalhadores afastados de seu posto de trabalho que é a sala de aula. Nesse sentido, realizamos estudo de caso, tomando os testemunhos dos professores readaptados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, cujos roteiros se encontram no final desta pesquisa. Buscamos compreender como é apresentada sua experiência de vida e de trabalho, a partir de sua palavra, para revelar os usos de si por si e pelos outros (SCHWARTZ, 2000; ROSA, 2004).

Os docentes foram tratados como sujeitos de um processo que quisemos descortinar e, suas falas entendidas como testemunhos de suas renormalizações, enquanto frutos do encontro das normas com a experiência. A perspectiva ergológica (SCHWARTZ, 2000) nos possibilitou revelar como se dá o desenrolar de um trabalho enquanto uso de si por si e pelo outro. Para analisar e elucidar o trabalho dos

professores readaptados deste estudo, a Clínica da Atividade nos ofereceu seus métodos, segundo o operador teórico central que é a amputação do poder de agir (CLOT, 2006) cujo fundamento é a atividade impedida. Os fundamentos teóricos de Gibbs (2009) para codificação e categorização temáticas de análise de narrativas, foram referência de organização da análise dos testemunhos coletados.

Os testemunhos são a escuta obtida de quem estabelece aproximação através da palavra, que advém da aproximação da atividade real de trabalho, considera Rosa (2004, p. 24). “Os testemunhos tematizam, explicam, diagnosticam o que é vivido naquele processo de reconfiguração do uso de si [...]. O testemunho é história individual e também social”. É história social individual (ROSA, 2004; POLLAK, 1989) que é feita com e em direção a outros seres e para além de ambos (os testemunhos revelam esta conexão de uns com outros). Testemunhar é registrar as lembranças individuais contra o esquecimento, deixando na história o relato para quem não fez parte dela.

Os professores pesquisados estavam fora da regência de sala de aula, em processo de adaptação temporária ou definitiva. Eles foram localizados por meio da Coordenação Regional de Educação de Iporá, Estado de Goiás. Ressaltamos a preservação do anonimato das escolas, assim como das pessoas envolvidas na pesquisa.

A adaptação dos professores foi abordada na perspectiva das relações estabelecidas com gestores e colegas de trabalho, a partir dos encaminhamentos dados pelos órgãos de saúde da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), e pela representação da categoria docente no Estado de Goiás, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO). Entrevistamos, para tanto, a Gerente da Saúde e Bem-Estar (Gestar) da SEDUC de Goiás, a presidente do SINTEGO e os Diretores das Unidades Educacionais em que localizamos professores readaptados. Leis, decretos, portarias e instrumentos normativos, da legislação goiana e federal, serviram de apoio como bases de análise documental.

O caminho percorrido até o professor readaptado

A partir do nosso contato com o Departamento Pessoal da Coordenação Regional de Educação (CRE) de Iporá, fizemos o levantamento de quem eram os professores readaptados no município, registrando em nosso diário de campo as

informações coletadas e os percursos da pesquisa. Essa é uma estratégia fundamental para apoiar as conclusões sobre o trabalhador pesquisado, uma vez que no diário de campo registramos observações a respeito dos acontecimentos analisados no decurso da pesquisa.

A CRE forneceu todas as informações necessárias para o andamento desta pesquisa e após tomar conhecimento do projeto, consentiu a sua realização, assinando termo de compromisso que foi anexado à documentação encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás. Identificamos seis professores na condição de readaptados, temporária ou definitivamente, os quais foram contatados após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás sob o parecer n. 2.509.347 (Plataforma Brasil), no anexo desta pesquisa.

Visitamos cada escola em que localizamos professores readaptados, conversando com eles e com seus diretores para apresentar a pesquisa. Cada professor readaptado que foi convidado a testemunhar sua experiência de vida e trabalho não impôs condições à entrevista, tampouco se opôs a falar de si. Registramos o contato telefônico de cada professor, para, em seguida, ligar e marcar o momento e local da entrevista. Esclarecemos a cada entrevistado, que seria feita uma devolutiva da pesquisa por meio de palestras ou de publicações. No dia da entrevista, fazendo apontamentos no diário de campo, sem, no entanto, constranger o entrevistado, observamos como o professor se portava mediante as perguntas, se com naturalidade ou se intimidado em falar. No registro das entrevistas utilizamos o celular como recurso. Para que não houvesse imprevistos, como a impossibilidade de gravação da voz do entrevistado ou mesmo ter que interromper a entrevista para efetuar uma recarga, demos atenção prévia à carga da bateria.

Supervisionamos todas as transcrições, contrastando cada uma das entrevistas e transcrições efetuadas, certificando-nos de que o material transcrito estava fiel ao testemunhado. A partir das transcrições, realizamos a codificação descritiva, que consiste, inicialmente, em usar termos do próprio testemunho a fim de se chegar à codificação analítica. Esses termos foram inicialmente os códigos, conforme sugere Gibbs (2009).

Ao identificarmos as passagens dos testemunhos que exemplificaram a mesma ideia temática, fizemos a codificação temática e, por fim, a codificação analítica baseada na análise e interpretação das falas. Identificamos as semelhanças e diferenças diante do que remeteu às especificidades da docência, nos conceitos e

pensamentos implícitos nos testemunhos, fazendo a codificação mais analítica e teórica. Desse modo, as codificações se refinaram num nível mais hierárquico.

Gibbs (2009) explica que, para avançar da codificação descritiva, para a codificação analítica e teórica, deve-se analisar toda a transcrição de um entrevistado, atentando para passagens que poderão receber a mesma codificação. Diante disso, fizemos a análise de todas as transcrições individuais e uma vez concluída a codificação descritiva, partimos para a codificação temática e daí para a analítica. Assim, verificamos as passagens dos distintos testemunhos, que poderiam receber a mesma codificação, para finalmente relacionar a codificação dos testemunhos entre si. O procedimento possibilitou organizar e relacionar as interpretações de cada testemunho.

Fizemos uma lista de temáticas fundamentais oriundas dos objetivos da pesquisa, da literatura que nos serviu de fundamento teórico, do roteiro da entrevista semiestruturada, das percepções descritas no diário de campo - no decurso das entrevistas - para então ascender à codificação dos testemunhos. Essa lista de codificação temática serviu apenas como “memorando” dos objetivos da pesquisa, assim, não constitui diretriz de análise, pois o trabalho de análise dos dados encarregou-se de: “tentar tirar dos dados o que de fato significam, e não impor uma interpretação com base em teorias preexistentes” (GIBBS, 2009, p. 68). Enfim, as codificações emergiram fundamentalmente dos testemunhos dos entrevistados.

A partir de sugestões de Gibbs (2009) do que poderia ser codificado, foram observados nas transcrições dos testemunhos: eventos, atividades, estratégias, estados, sentidos, condições, consequências, contextos.

A análise dos testemunhos se atentou para o que os professores disseram; para os eventos que descreveram; para a forma como disseram; para os sentimentos que retrataram ter vivenciado. Esse procedimento fez-se conforme a análise de narrativas proposta por Gibbs (2009), quando explica que as narrativas possibilitam compartilhar o sentido que a experiência tem para a vida dos entrevistados. Esse tipo de análise permitiu perceber os sentidos do trabalho na vida dos professores readaptados.

Tivemos facilidade de acesso aos professores readaptados, porque todos eles fazem parte de nosso círculo de conhecimento profissional, pelo fato de termos trabalhado na CRE durante 15 anos, e termos tido contato com todos os professores de todas as escolas jurisdicionadas àquela Coordenação de Ensino. Por outro lado,

os professores desejaram falar de si, pela confiança sentida de que as suas revelações teriam estritamente o fim acadêmico. E eles queriam falar sobre o trabalho e as suas vidas.

Importante salientar que o vínculo pessoal com os participantes da pesquisa, deu-lhes a liberdade de pedir confirmação de suas falas sobre momentos de sua atividade na escola, relacionando fases do trabalho a ocasiões de formação continuada ou mesmo solicitando a sustentação de fatos que vivenciaram, no decorrer de sua vida ativa na sala de aula.

De forma voluntária, os seis professores aceitaram participar da pesquisa. Entrevistamos todos eles. Mantivemos sigilo sobre suas identidades substituindo seus nomes reais por estes: Glaucia, Manoel, Laura, Juliana, Margarida e Glória.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, tendo como centralidade o trabalho e sua relação com a vida do docente. Cada entrevistado foi direcionado por meio de questões que se desdobraram em outras perguntas relacionadas ao seu testemunho, todavia, os questionamentos concentraram-se no objetivo da pesquisa. As questões contemplaram as seguintes temáticas:

- I – Percurso profissional e suas relações com o viver
- II – Trabalho: condições organizacionais e materiais de realização
- III – Relação entre gestão da escola e colegas com o readaptado

Em relação ao percurso profissional, as questões versaram sobre o tempo na docência e o tipo de graduação e as intersecções desse percurso com as situações de vida. Das condições organizacionais e materiais de realização do trabalho, as questões buscaram compreender as demandas exigidas na execução do ofício profissional, indagando sobre situações de vida e de trabalho decorridas antes e depois da readaptação, bem como as possibilidades funcionais enquanto professor readaptado. Da relação entre gestão da escola e colegas com o professor readaptado, a descrição do convívio com os colegas foi solicitada.

Como Rosa (2004), priorizamos a palavra, que testemunha a vida. A palavra é a exposição de si e do outro e, portanto, carrega a história individual e social constituída no debate entre o ser vivo e o seu meio. Palavras como: *Nada dava mais prazer que estar na sala de aula!; Eu esqueci de mim!; Falou que eu tinha preguiça de trabalhar; Eu não durmo, tenho pesadelo, fico com medo; Me interna, eu tô doida mesmo!; Você ainda não morreu não?!; Eu sou ser humano!* - representam o núcleo dos testemunhos.

Esses testemunhos foram interpretados perante os aportes teóricos de Yves Clot, Yves Schwartz, Philippe Davezies, Georges Canguilhem e Christophe Dejours, configurando-se nos seguintes grupos temáticos, os quais revelam os usos de si dos trabalhadores docentes readaptados:

- *“Eu fui tolhida!”* - a amputação do poder de agir
- *“Eu não durmo, tenho pesadelo, fico com medo”* – o corpo-si
- *“Alojamento de pessoas que não fazem nada!”* – o estigma
- *“O readaptado não está morto!”* – a normatividade
- *“Eu sou ser humano”* – o reconhecimento do trabalhador e as instâncias institucionais

Nas entrevistas, buscamos estabelecer um clima cordial e de diálogo com os participantes a fim de ficarem à vontade e nos revelarem com a máxima profundidade, sentimentos e vivências na condição de readaptado e com isso nos possibilitar interpretar com a maior aproximação possível, as implicações, sentidos e significados, da readaptação em suas vidas. Esclarecemos que as perguntas seriam feitas de forma aberta e que, no decorrer de seus testemunhos, poderíamos ir abordando outras questões, assim como, deixamos claro que, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶, se não quisessem responder às perguntas feitas, seriam respeitados em sua decisão.

Outro ponto que fizemos questão de enfatizar, foi a necessidade de um lugar tranquilo para a entrevista, uma vez que ela duraria aproximadamente uma hora, dependendo do que o entrevistado abordasse. Poderíamos ser interrompidos por alunos ou pelos próprios colegas, se a entrevista fosse realizada no seu turno de trabalho na escola. Realizamos entrevistas com três professores fora do ambiente de trabalho deles. Os outros três preferiram que essa atividade fosse realizada em seu próprio ambiente de trabalho. Felizmente, essa decisão não gerou transtornos em nosso trabalho naquele campo.

As duas primeiras entrevistas foram feitas no mês de outubro de 2018, após contato telefônico com os entrevistados e agendamento do dia e horário. A primeira entrevista foi feita na residência da professora Glaucia. Ela nos recebeu cordialmente e respondeu todas as questões que lhe foram propostas. Essa entrevista durou uma hora e 52 minutos (1h52min) e foi realizada no dia 17 de outubro de 2018. A segunda

¹⁶ Todos os entrevistados foram solicitados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde atestaram a sua participação e o consentimento sobre os elementos da entrevista que poderiam ser divulgados.

entrevista foi realizada com o professor Manoel, numa sala de aula de uma universidade no dia 19 de outubro, e durou uma hora e onze minutos (1h11min).

Como sugestão do professor orientador desta pesquisa, interrompemos as entrevistas para que o trabalho fosse qualificado e, em seguida, fossem realizados encaminhamentos a partir das sugestões da banca de qualificação. Então, após esse processo, foram concluídas as demais entrevistas: os quatro professores readaptados que faltavam ser entrevistados, a Presidente do SINTEGO, a gerente da Gestar e os três diretores das escolas em que estavam modulados¹⁷ os professores readaptados.

As entrevistas restantes foram realizadas entre os meses de março a abril de 2019, após a qualificação da pesquisa. A terceira entrevista foi realizada com a professora readaptada Margarida, no dia 19 de março e durou 54 minutos. Essa entrevista foi feita na escola em que a professora é modulada. No dia 21 de março entrevistamos, também, no seu local de trabalho, a professora readaptada Juliana, durante uma hora e dezessete minutos (1h17min). Dias depois, exatamente em 26 de março, a professora readaptada Glória foi entrevistada, durante 26 minutos, no seu local de trabalho. A última entrevista com os professores readaptados foi realizada no dia dez de abril. Ela teve como ambiente a residência da professora Laura e durou 25 minutos. No decorrer das entrevistas com os últimos quatro professores readaptados, ouvimos também os seus diretores, a gerente da Gestar e a presidente do SINTEGO. A disponibilidade de cada entrevistado foi a única variável de critério de escolha da ordem das entrevistas.

Os participantes da pesquisa

Entrevistamos seis professores readaptados e três diretores de unidades escolares. O número de diretores não coincide com a quantidade de professores readaptados, pois houve casos em que numa mesma escola havia mais de um professor readaptado. Todos os diretores entrevistados trabalham e residem na cidade de Iporá. Entrevistamos também a presidente do SINTEGO e a gerente da Gestar.

¹⁷ Termo utilizado para definir a formalização da carga horária do professor em determinada unidade escolar.

As atribuições dos professores readaptados

Ao se tornarem readaptados, os professores assumem as funções de dinamizador de biblioteca e assessor pedagógico. Funções que se desdobram em variadas atribuições, conforme observamos diante do trabalho desenvolvido pelos professores readaptados.

Mediante o objetivo da pesquisa, de compreensão da vida e do trabalho do professor readaptado, a partir de seus testemunhos, nosso contato com o trabalho deles se deu de modo informal. À medida que os visitamos para marcar a entrevista, apresentar o projeto de pesquisa e realizar a entrevista, observamos a realização de algumas de suas atividades. Eles testemunharam que desenvolvem projetos de contação de histórias; realizam oficinas de redação; organizam concurso literário; colaboram na organização de documentação da secretaria; auxiliam na manutenção dos computadores da escola; confeccionam cartazes; ensaiam peça teatral e músicas; tiram dúvidas de professores na solução de questões de avaliações externas; realizam aulas de reforço, ensinando leitura, escrita e operações básicas de matemática; auxiliam os alunos a manusearem o computador e a fazerem pesquisas na internet e atuam como professores de apoio de alunos com deficiência.

Bases teóricas

Quando se impede o emprego das potencialidades do vivente humano nas situações de trabalho, quando se “calibra o gesto” (CLOT, 2006), limitando até onde se pode ir, tem-se a privação no trabalhador do exercício pleno de sua atividade. A atividade reprimida impede a criação de normas (CANGUILHEM, 1982), amputa o “poder de agir” dos sujeitos e evita disporem de suas ações para “transformar seu vivido em recurso de vivência de uma nova experiência” (CLOT, 2006, p. 10).

Amputado o poder de agir, o corpo pode se encontrar em estado de sofrimento, afirma Ricoeur nas palavras de Davezies (2010). “Estudos epidemiológicos evidenciaram, os trabalhadores são ameaçados em sua saúde quando limitações organizacionais impedem de desenvolver sua atividade e sua relação com o mundo. [...] A exigência impõe um enquadramento muito rigoroso da subjetividade” (DAVEZIES, 2010, p.162-163).

Ora, a vitalidade do indivíduo anseia pelo movimento, pela instalação de normas ao seu meio, para falar como Canguilhem (2001). Se do indivíduo é amputado o poder de agir, as possibilidades de revitalização de sua saúde são minoradas. O que podemos expressar da relação entre a amputação do poder de agir e o professor readaptado?

Nas escolhas feitas pelo trabalhador visando concretizar sua atividade, estão em julgamento, valores constituídos na vivência de diferentes coletivos culturais ao longo da história. Esses valores consagram a sua experiência e dão sentido à sua vida e ao seu trabalho. Quando o trabalhador toma posse das normas de trabalho, renormaliza-as, faz “usos de si” (SCHWARTZ, 2000) de acordo com a experiência constituída em sua história de existência.

O uso de si por si demanda capacidades constituídas afetivamente, socialmente e cognitivamente. O uso de si pelo outro é dado nas circunstâncias das exigências, regulações e prescrições do trabalho. Os usos de si por si e pelos outros podem ser atestados pela linguagem (ROSA, 2004), que dá vida ao testemunho da experiência de vida e trabalho. Para o conceito de experiência, uma boa proximidade talvez seja a sedimentação de conhecimentos resultantes de vivências em diferentes espaços, entremeado a distintas pessoas e situações no decorrer do tempo.

Ao buscar compreender a experiência de vida e de trabalho do professor readaptado, este estudo se fez sob o título: *usos de si e testemunhos de trabalhadores docentes readaptados*, cuja inspiração parte da obra de Rosa (2004), que tem um modo bastante peculiar de aproximação das histórias de vida e de trabalho dos seus pesquisados. Rosa (*op. cit.*) adentrou na realidade, no trabalho e nos lares dos trabalhadores. Essa proximidade levou ao estreitamento da distância pesquisador-pesquisado, facilitando o melhor desvelamento do real. Essa estratégia que também tentamos utilizar, nos possibilitou uma melhor compreensão da vida e do trabalho dos nossos entrevistados.

Este estudo desdobrou-se em três capítulos. O capítulo 1 apresenta o trabalho e a saúde do professor de modo a explorar as especificidades da atividade docente e as condições materiais e organizacionais de realização desse trabalho e seu reflexo sobre a saúde, à luz das contribuições de Yves Clot, Yves Schwartz, Philippe Davezies, Georges Canguilhem e Christophe Dejours. Ao tratar das vias de danos à saúde do trabalhador, na atualidade, esse capítulo discute o nexo causal trabalho e

adoecimento do professor, partindo da exposição de situações que conduzem à conclusão do nível elevado da carga cognitiva do professor.

O capítulo 2 trata dos processos de afastamento e readaptação do trabalhador docente, mostrando como eles são especificados na legislação estadual goiana e o efetivamente realizado nas escolas. Apresenta a estrutura das políticas públicas em Goiás na promoção, proteção e recuperação da saúde do trabalhador docente.

Já o capítulo 3 aborda os testemunhos sobre os usos de si de trabalhadores docentes readaptados. O referido capítulo revela, sob a luz da perspectiva ergológica, a experiência de vida e de trabalho do professor readaptado, a partir da interpretação dos seus testemunhos. Nesse capítulo, foram discutidas possibilidades de intervenção no campo de trabalho dos professores, como recepção e acolhimento do professor readaptado, para que no seu retorno à escola ele tenha um ambiente mais adequado que anteriormente à sua saída. Além dessa, existem outras estratégias que, sendo desenvolvidas pela gestão local e pela política estadual, podem reduzir, quiçá, suprimir as possibilidades de novas readaptações, por outros professores.

Nas conclusões retomamos as discussões sobre a saúde do professor, elencando elementos desta pesquisa que contribuem para surgirem políticas e ações de promoção de melhores condições ambientais e organizacionais de trabalho e saúde para o professor. E, naturalmente, reconhecendo nossas limitações, sabemos que, de nossa parte, um passo foi dado nesse intento.

CAPÍTULO 1

O TRABALHO E A SAÚDE DO PROFESSOR

Embora a sala de aula seja reconhecidamente um lugar de realização profissional, ela é também o principal espaço de adoecimento e da sobrecarga física e mental (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013, p. 274).

Este capítulo discute algumas das especificidades do trabalho docente e apresenta um conjunto de aspectos contextuais, relacionando o trabalho do professor com a sua saúde. Para tanto, aborda o processo de promoção da saúde, enquanto condição de defesa da vida, ao longo da história do Brasil, bem como as recomendações das Cartas produzidas nas Conferências Internacionais de Promoção da Saúde. O capítulo está organizado em três seções. A primeira seção discute o trabalho docente e suas singularidades, explorando as condições materiais e condições organizacionais de realização desse trabalho. A segunda seção apresenta a saúde como dimensão da vida e sua intersecção com o trabalho, tratando das vias de danos à saúde, das estratégias de sua promoção, da atualidade da saúde do trabalhador brasileiro, abordando o trabalhador professor em relação à sua carga cognitiva de trabalho e à invisibilidade dos riscos à sua saúde mental. Uma explanação sobre o nexo causal entre trabalho e adoecimento do professor finaliza a seção. A última seção traz as contribuições de Yves Clot, Georges Canguilhem, Yves Schwartz, Philippe Davezies e Christophe Dejours na compreensão das implicações objetivas e subjetivas do trabalho docente. Essa composição inicial estruturada por seções fornece o embasamento para a compreensão da experiência de vida e de trabalho do professor readaptado da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, objeto de estudo desta pesquisa.

1.1 As especificidades do trabalho docente

Na Física a força aplicada em um corpo e o deslocamento por ele realizado define o que é o trabalho mecânico de forma matematicamente indiscutível. Porém, em se tratando de trabalho humano, há variáveis que não se limitam a uma mera quantificação.

Essas variáveis são suscitadas, por exemplo, no ato do trabalhador planejar para que o trabalho seja mais adequadamente realizado ou ao dedicar-se ao controle dos imprevistos que surgem na execução de sua atividade. De qualquer modo, no trabalho, ou nos caminhos que antecedem a sua realização, tudo se passa à luz de objetivos e valores essencialmente humanos.

Nesse processo de agir sobre as coisas, o homem emprega elementos de si e também da natureza. Sua energia, por exemplo, é considerada por Paro (2000) como elemento do próprio homem, ao passo que os instrumentos que utiliza na modificação da natureza são exteriores a ele, mesmo que já possuam alguma característica humana no seu processo de terem sido concebidos pelo homem.

Com isso, no ato de produzir, o homem utiliza meios de produção (instrumentos e objetos de trabalho) e força de trabalho dada pela energia de seu corpo. Não há cálculo algum capaz de expressar essa energia investida, porém, pode-se compreender como o homem a utiliza no seu gesto consciente de agir sobre os objetos, desde que nos aproximemos dos lugares em que o trabalho acontece ou daqueles que o realizam.

Façamos a imersão no trabalho docente, cujas características são muito específicas, a começar pelo objeto de trabalho que é o próprio ser humano. Nessa direção, Paro (2000) a partir de Marx, conceitua o trabalho docente como um serviço, como um trabalho não material em que a produção e o consumo não se separam, em que o aluno é consumidor da aula e também objeto de trabalho do professor.

Em razão de lidar com um objeto muito particular em seu trabalho, o professor exerce uma transformação diferente da que é feita sobre o objeto material. Nesse sentido, Paro (2000) esclarece que, no processo material de produção, as modificações são dadas no campo material, “enquanto a transformação que se dá no processo pedagógico diz respeito à personalidade viva do educando, pela apropriação de conhecimento, atitudes, valores, habilidades, técnicas etc” (p. 32).

O objeto/sujeito de trabalho docente, portanto, se configura no campo das relações humanas, ou melhor, no da interação humana, para falar como Tardif e Lessard (2014). Os modelos de trabalho material são incapazes de explicar o trabalho docente sem desfigurá-lo, afinal, “*ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (op. cit., p. 31, grifos no original).

Consequentemente, lidar com pessoas envolve questões afetivas, éticas, da ordem dos valores inerentes às relações humanas. Portanto, lidar com o objeto, sendo

ele humano, é muito complexo. Por mais que se tente expor a relação sucedida no trabalho com o outro, a descrição do que realmente se passa fica a desejar, porque o tratamento reservado ao objeto/sujeito não se reduz à sua transformação objetiva ou instrumental como o que se passa com coisas. É por isso que a relação entre o objeto/sujeito de trabalho docente é para além do que se passa entre o trabalhador e a matéria inerte e com isso tem seus efeitos.

No trabalho de ensino, é impossível separar produção e consumo de uma aula, confirma Saviani (2012) ao considerá-la, simultaneamente, o produto e o ato de produzir a aprendizagem. Já Paro (2000) vai além desse conceito, mostrando que a aula:

Não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. Uma concepção da educação enquanto relação social (...) nos revelará que o produto de tal processo é algo mais complexo do que o suposto por Saviani. Entendida a educação como a apropriação de um saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos etc.) historicamente produzido e a escola como *uma das* instâncias que proveem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. Neste ato, o educando apropria-se de um saber que a ele é incorporado. Há, portanto, algo que permanece para além de aprender (p. 32, *grifos no original*).

Diante dessa premissa, Paro (2000) defende que, além do aluno ser simultaneamente consumidor e objeto/sujeito de trabalho do professor, ele internaliza, produz conhecimentos, valores e atitudes que farão parte de sua vida para além da sala de aula. Assim sustenta-se a justificativa de que a aula não se encerra com o seu término na escola, nem para o aluno, tampouco para o professor que detém o “saber fazer”¹⁸ que o aluno apropria e incorpora aos seus modos gerais de ação.

No trabalho pedagógico, os valores, as atitudes e as habilidades docentes não se separam da produção de conhecimento. Portanto, são inseparáveis o saber fazer docente do processo de produção de conhecimento (PARO, 2000). Desse modo, não se pode pensar em expropriar¹⁹ o trabalhador-educador no seu saber fazer.

¹⁸ Maurice Tardif (2014) dedica uma obra inteira para tratar dos *saberes docentes e formação profissional*. Nela, Tardif acentua que o saber não é uma coisa flutuante no espaço, ele se relaciona com a pessoa, sua identidade, experiência de vida, com a sua história profissional, com a relação com os alunos e com outros atores da escola.

¹⁹ Categoria marxista que explica o domínio do capital sobre a força de trabalho, que a exaure na produção de mais-valia, ou seja, de lucro. O professor da escola particular, ao ser empregado, está na condição de empregado produtivo, sendo visionado como produtor de mais-valia. Na escola pública, o Estado empregador paga o salário do professor sem a característica objetiva da mais-valia, o que faz o trabalho docente na escola pública ser considerado não produtivo. Essa é a concepção do trabalho docente em sua forma social concebida na sociedade do capital, que Paro (2000) nos ajuda a explicar.

O trabalho do professor da escola pública atende às camadas trabalhadoras da população em seu direito à Educação, garantido constitucionalmente. Esse trabalho institui possibilidades de criação de condições de existência e contato com a diversidade cultural dos espaços privilegiados, tornados elitizados pelo acesso financeiro. A escola se torna então, lugar privilegiado de acesso à cultura e ao saber produzido por homens que trouxeram criações à existência.

O trabalho docente, portanto, tem uma natureza muito particular que requer conhecimento tanto do conteúdo, como do objeto/sujeito de trabalho. Devido a isso, a docência é uma profissão ligada ao intelecto, um trabalho cognitivo que lida com informações, que favorece à aquisição da cultura e à construção de conhecimentos intermediados às relações entre pessoas. Estas exigências são muito importantes na docência.

Nessa direção, Roldão (2007) é enfática em situar a docência como indispensável no processo de adquirir saber do aluno, defendendo que “a função específica definidora do profissional professor não reside, pois, na passagem do saber, mas sim na função de ensinar, e ensinar não é apenas, nem sobretudo, ‘passar’ um saber” (p. 36) é, antes, fazer com que o outro aprenda. Nesse sentido é que se pode afirmar que a profissão docente é, deveras, complexa. Muito mais que ensinar, a docência é:

[...] Cada vez mais indispensável, porque não basta pôr a informação disponível para que o outro *aprenda*, é preciso que haja alguém que proceda à organização e estruturação de um conjunto de ações que levem o outro a aprender. Isso é, a meu ver, o que define ensinar, o que marca a diferença desta atividade, a sua especificidade e necessidade social (ROLDÃO, 2007, p. 36, *grifos no original*).

Portanto, é próprio do docente ser aquele que ensina, aquele que organiza o ensino, mediante ações específicas para o aluno aprender. Nesse processo, como trabalho sobre o humano, o professor instrui, ajuda, entretém, controla etc. Intermediadas pela linguagem, as ações do docente precisam convencer o objeto/sujeito de trabalho, a não se opor ou oferecer resistência ao que lhe é proposto, pois, conforme seus interesses, o aluno pode participar das propostas do professor, enquanto ser coprodutor da atividade docente, como também ele pode ficar passivo ou mesmo resistir, provocando inclusive o impedimento das atividades propostas pelo professor.

Essa é uma situação muito comum nos dias atuais, quando, para ministrar suas aulas, o professor compete com a comunicação que os alunos criam em paralelo aos objetivos da aula, onde deveriam existir ambientes propícios e harmoniosos à aprendizagem, os quais exigem atenção, envolvimento e respeito. É por isso que a atividade do professor envolve o planejamento para um conjunto de inesperados. Ele deve se organizar para atuar diante do aluno que não compreende o conteúdo trabalhado ou não se interessa por este etc.

Com a inserção dos alunos com deficiência nas salas de aula, o trabalho docente se multiplicou porque, além de elaborar as atividades para os demais alunos, o professor necessita planejar ações para os alunos que possuem níveis de aprendizagem muito distintas dos demais. Esse trabalho diversificado aumenta a demanda na preparação e confecção de recursos, sobrecarregando ainda mais o docente. Com isso, mesmo que o professor planeje para um coletivo, ele necessita considerar as diferenças individuais. Esse é mais um elemento definidor da natureza do trabalho docente que, para Tardif e Lessard (2014) é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que ensina para um coletivo, a atenção do professor é para o individual.

Além de todos esses enfrentamentos, o professor mobiliza diferentes capacidades para a efetivação do seu trabalho. Primeiro porque a atualidade das transformações sucedidas na Educação, em decorrência da invasão de interesses mercantilistas, tem intensificado o trabalho docente, diversificando suas atribuições e exigindo do professor o alcance de metas não compatíveis com os investimentos públicos aplicados. Segundo, porque o trabalho do professor não se restringe ao ensino. A ele compete participar de atividades diversas na escola, não só as pedagógicas, como também administrativas: deve participar de conselhos de classe, organizar eventos, atender pais ou responsáveis dos alunos. Isso tudo exige uma habilidade do professor que lhe possibilite lidar com os diversos níveis sociais e culturais, além da necessidade de demonstrar saber técnico, pedagógico, político. Dessa forma, “o professor tem que ser também um intelectual, um profissional de cultura” (ROLDÃO, 2007, p. 39).

Os saberes envolvidos no ato de ensinar não são reconhecidos pelo senso comum, tampouco especificados nas prescrições da docência, nos “manuais de professores”, não porque sejam desprezados. Ocorre que há uma diferença, argumenta Alves (2015), entre o trabalho real e o que foi prescrito. Porém esse distanciamento não é fruto de falhas da especificação do que o professor deve fazer

para o seu trabalho acontecer, o que de fato ocorre é que não se pode prever todos as mobilizações que o real exige e que são da ordem do engajamento humano, dado pelas necessidades oriundas nas interações, de suas mediações. Por exemplo, o professor faz o uso de conhecimentos construídos na história do fazer para solucionar um problema imprevisto, ele troca saberes com os colegas a fim de buscar amparo na tomada de decisões.

O trabalho docente lida com imprevisíveis, onde não se pode prever a história de uma aula, pois ela vai se constituindo a partir da interação entre pessoas. Assim, os aspectos históricos e sociais transversam o trabalho docente. O aspecto social é observado no fato de o trabalho acontecer em contextos constituídos de valores compartilhados pelos envolvidos nesse processo, desenvolvendo então uma relação entre o que está sendo feito e o meio no qual esse ato se faz. De algum modo então, a dimensão social do trabalho se relaciona aos objetivos e valores humanos e a atividade docente transborda o ensino, a sala de aula para ganhar outros espaços.

Além dessas duas dimensões, quatro elementos são delimitados por Alves (2015) como aspectos importantes em relação ao trabalho docente. São as *prescrições, os coletivos de trabalho, as regras do ofício e as ferramentas*. Essas questões são fundantes na análise do trabalho de ensinar.

Com respeito às *Prescrições*, Alves (2015) destaca sua importância no direcionamento do que fazer. A prescrição é, portanto, definidora da tarefa a ser realizada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é um exemplo de prescrição do trabalho docente, destacado por Alves (*op. cit.*). Além desse, temos os projetos pedagógicos, as matrizes curriculares etc. Sobre as prescrições para o trabalho docente, Alves (*op. cit.*) esclarece que elas são dispersas e vagas quando comparadas às prescrições de outros campos profissionais. Sendo assim, é importante que o professor as interprete, tornando-as funcionais e úteis ao seu coletivo.

Outro aspecto importante do trabalho docente são os *Coletivos de trabalho*. Eles são diversos, pois podem se constituir por professores de uma mesma escola, por professores que ministram aula numa turma, por professores de uma mesma disciplina, enfim, coletivos de trabalho docente, em sua especificidade, organizam formas de fazer de acordo com os contornos necessários a isso, “sedimentam as identidades profissionais e formas de aproximação ou distanciamento entre eles” (ALVES, 2015, p. 15). Outro aspecto relevante do fazer docente são as *Regras do*

ofício. As regras do ofício podem ser definidas como a memória social da profissão nos diz Alves (2015). É o que Clot (2006) denomina gênero profissional.

Por fim, as *Ferramentas* são elementos que, sob gestão do professor, adquirem funcionalidade, tornando-se instrumentos para a ação de ensinar. Quando o professor seleciona do livro didático, aquilo que percebe pertinente à sua turma; quando escolhe filmes com mensagens educativas, quando propõe leituras complementares em revistas da atualidade, toma posse das ferramentas como meios de singularizar suas aulas e diversificar as possibilidades de ensinar. Essas ferramentas são descritas por Paro (2000) como tecnologias do ensino.

Essa diversidade de aspectos alusivos ao trabalho de ensinar o configura como paradoxal, diverso e difícil de caracterizar. Nesse sentido é que Alves (2015) defende a importância de ascender às complexidades das situações laborais para que esta aproximação conduza à compreensão do trabalho docente. Contudo, alerta Alves (2010, p. 54): “o que o trabalhador põe em jogo na situação de trabalho não é da ordem do diretamente visível, o que arrisca, engaja e desenvolve não se vê”. O que o visível revela é a tarefa, mas a tarefa é incapaz de revelar o trabalho real. Para tanto, a análise da *atividade* traz maiores aproximações. Ela se passa com a existência da presença humana fazendo mediações naquilo que é prescrito, tornando a tarefa possível. Em discussão ao longo desta pesquisa, mostramos várias situações em que o professor está em atividade. Nos deteremos sobre a definição, tomando como faz Alves (2015), o conceito da ergonomia, em exploração que será dada adiante.

Até aqui descrevemos a natureza do trabalho docente, perpassando os elementos constituintes da docência, reconhecendo que as questões afetivas também são inerentes ao trabalho do professor, uma vez que ensinar é lidar com relações entre pessoas, com interações humanas. Portanto, mesmo tendo o seu trabalho organizado por um plano de aula, há imprevistos exigindo sempre uma reorganização dos prescritos.

Mostramos que, além de planejar como fazer para desenvolver o conteúdo, o docente precisa se preparar para convencer os alunos de que a escola é mesmo o lugar que deveriam estar. Caso contrário, a perturbação gerada pelos resistentes provoca o impedimento do trabalho na sala de aula. Nesse sentido, “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 38).

No exercício da docência coexistem outras questões geradoras de desafios. Elas podem ser classificadas em condições materiais e condições organizacionais do trabalho. Elas estão em jogo quando se trata dos fracassos inerentes ao sistema educativo, dentre eles, a situação de adoecimento e afastamento do professor da sala de aula.

1.1.1 Condições materiais e organizacionais de realização do trabalho docente

Desde a segunda guerra mundial não se passou mais de uma década sem que acontecesse uma reforma do ensino no Brasil, apontam Tardif e Lessard (2014). Ocorre, porém, que, essas reformas não intercedem de modo necessariamente positivo sobre o trabalho dos professores. Ao contrário, gradualmente e com mais intensidade impõem e instalam uma política meritocrática cujas principais diretrizes de gestão são disseminadas por ideários do neoliberalismo, da Nova Gestão Pública e das organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial.

Categorias de mercado têm sido utilizadas para administrar e descrever o trabalho dos professores: eficácia, gestão, estratégia, rendimento, sucesso. O trabalho docente fragmentou-se e passou a ser administrado por diferentes profissionais denominados atualmente de gestores da educação (o diretor, o secretário, o coordenador pedagógico, o coordenador de turno, o tutor pedagógico etc.), controlando o trabalho docente no alcance de metas preestabelecidas cuja mensuração, a partir de padrões de quantificação é o principal referencial das exigências sobre o trabalho do professor.

Na organização escolar, o professor realiza o seu trabalho com turmas comumente distribuídas pela equipe “gestora” que também define os horários das aulas. O currículo é predeterminado, assim como o direcionamento dos livros didáticos a serem adotados. O número, o padrão e o período de realização de avaliações também são determinados. A esse respeito, Hypólito (1997) mostra que, quanto maior o nível de determinações externas sobre o trabalho, mais ele é intensificado. Naturalmente, ao cumprir as exigências que lhe abatem, não resta tempo ao professor para pensar, nem mesmo no que lhe ocorre²⁰ e intensifica o seu trabalho. Não é

²⁰ Paro (2000) explica como se dá a desqualificação do saber do trabalhador no processo de produção material sucedido quando o trabalho se subordina ao capital. Quando o empregador paga o salário pela força de trabalho, ele passa a comandar o trabalho, concebendo-o para que o trabalhador o

incomum o professor lidar com situações como ter que ligar de seu próprio aparelho telefônico para a família de uma criança com alguma complicação na escola. Esse é um caso típico de contradição ao assentir uma responsabilidade social, o que Assunção e Oliveira (2009) denominam *assistência global*, enquanto predomina a ausência dos meios para a intervenção.

Não que seja desmerecida a necessidade de um direcionamento para o trabalho do professor, afinal, não seria interessante retornar ao tempo de quando somente a ele cabia a decisão do que seria necessário ensinar. O que está em causa é o burocrático e longo percurso no alcance das prescrições e o excessivo controle do seu cumprimento, deixando transparecer que o professor carece da fiscalização para cumprir a sua função de ensinar.

O baixo salário²¹ conduz o professor a assumir um número elevado de aulas e a trabalhar em mais de uma escola, intensificando o número de exigências que deve cumprir. Atarefado, o professor acaba por não encontrar alternativa que não seja seguir os manuais. Juntam-se à extensiva carga horária e à sobrecarga de trabalho, outras condições objetivas de ordem estrutural como salas de aula inadequadas para o longo período que os professores e alunos permanecem nas escolas; salas de professores mal equipadas para o estudo, expostas ao barulho e interrupções, falta de material adequado ao preparo das aulas como revistas atualizadas, computadores com internet; salas de aula escassas de equipamentos; recursos pedagógicos insuficientes ao número de alunos; bibliotecas, quando existentes, mal equipadas; laboratórios inexistentes; recursos tecnológicos em condições inadequadas de uso; o número de alunos na sala impede a atenção individual, pois em alguns casos, o

execute. Nesse processo, o trabalhador é considerado mero executor de um processo que é externamente pensado por outros atores, e que, portanto, não demandaria de seu saber na execução. Nesse sentido, esse saber, saber fazer na visão de Paro (2000) é desprezado. O capital então, enquanto detentor do saber e da concepção, passa a comandar os ritmos, atos, condutas, horários etc do trabalhador.

²¹ O site da revista *Pesquisa da Fapesp* divulgou, em março de 2018, uma matéria sobre média salarial docente, a partir do relatório *Education at a glance*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - edição 2017. Conforme a matéria, a média salarial do docente brasileiro do ensino básico só supera a dos professores da Indonésia, segundo estudo com cerca de 40 países. A matéria também aponta que os professores brasileiros são os que trabalham mais. (Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/03/20/salario-de-professor-brasileiro/>). Já a revista *Veja*, em matéria de fevereiro de 2017, apontou que o estudo da OCDE - edição 2014 indicou que o salário dos professores brasileiros é um dos piores do mundo. (Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/salario-dos-professores-brasileiros-esta-entre-os-piores-do-mundo/>).

professor mal consegue se mover entre as filas, para não dizer do aluno, com seu pouco interesse de acesso ao conhecimento. Além dessas questões, há ainda outros elementos que refletem a desvalorização social do trabalho docente, como perdas de direitos trabalhistas, atraso de salário e violência nas escolas.

Esse contexto conduz o professor a ocupar seu tempo livre ainda mais do que já ocupa, organizando recursos que não são encontrados nas escolas, subtraindo-lhe a chance do lazer, do descanso, da prática de atividade física, do cuidado com a sua saúde.

Não lhe restam tempo, energia ou oportunidades para refletir sobre seus desejos, expectativas, anseios, sonhos e projetos pessoais, nem para pensar as condições sob as quais se dá o seu trabalho, sua qualidade de vida, suas condições de saúde e os aspectos determinantes e intervenientes do seu processo saúde-doença (SIMPLÍCIO; ANDRADE, 2011, p. 165).

No atual cenário de desvalorização da educação no país, quando se trata do trabalho docente, outra condição que os professores enfrentam são os contratos precários de trabalho. Enquanto o desemprego é uma circunstância que gera a incerteza da sustentação da condição de existência do indivíduo, uma vez subempregado – situação dos contratos precários de trabalho - o trabalhador acaba aceitando a situação de precariedade que essa condição oferece.

No caso do Estado de Goiás²², os trabalhadores da educação que se encontram em regime de contrato temporário de trabalho são um bom exemplo do que é o subemprego na Educação. Com essa instabilidade, as condições salariais são desiguais diante do trabalho intenso que é feito. Em situação instável de emprego, aquele que tem uma postura crítica perante a precarização das situações enfrentadas no trabalho, por medo de perder o mínimo que lhe garanta a subsistência, foge de qualquer tentativa de manifestação contrária ao que está posto.

²² Embora a legislação brasileira que trata do trabalho na escola preveja que a inserção na pasta da Secretaria da Educação seja condicionada à aprovação em um concurso público, isso vem sendo ignorado ano a ano pelos governos estaduais goianos. O último concurso para seleção de professores, em todas as áreas do conhecimento no Estado de Goiás foi realizado em 2010. Em 2018 houve concurso público para provimento de vagas apenas nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, sendo oferecidas apenas 900 vagas, enquanto o déficit é de mais de 10 mil professores. A alternativa para os egressos dos cursos de Licenciatura não é outra senão se submeter aos contratos temporários de trabalho e enfrentar a insegurança, a instabilidade, os horários “picados”, a variabilidade de disciplinas e as turmas que os professores efetivos dispensam. Esse cenário se repete em vários estados da Nação brasileira.

As reformas educacionais em curso vêm centrando exclusivamente no professor a responsabilidade por resultados, enquanto subtraem o dever do Estado em garantir o suporte social para acomodar as exigências, confirmam Assunção e Oliveira (2009). No Estado de Goiás, por exemplo, a reforma educacional denominada Pacto pela Educação²³, é um exemplo de projeto em sintonia com os interesses capitalistas. Implementado pela Secretaria da Educação, o Pacto não é fruto exclusivo do compromisso do governo pela universalização²⁴ da Educação, porque reflete a tentativa de gerenciamento empresarial na Educação pública estatal, a se ver pelas suas diretrizes. Estas conduzem mudanças na gestão da rede pública educacional que criam uma carga de exigências e influenciam diretamente o trabalho do professor, sem no entanto, produzir condições adequadas para a sua realização.

Condições de trabalho, ambientais e organizacionais, inadequadas expõem o trabalhador a doenças psicossomáticas, as quais podem ser de caráter físico e/ou mental, uma vez que “nas condições de trabalho é o corpo que recebe o impacto, enquanto que na organização do trabalho o alvo é o funcionamento mental” (DEJOURS, 1992, p. 78). Desse modo, de uma forma ou de outra, o corpo responde, física ou psicologicamente.

Por *condição de trabalho* é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, vibração, irradiação, altitude etc), ambiente químico (produtos manipulados, vapores e gases tóxicos, poeiras, fumaças etc), o ambiente biológico (vírus, bactérias, parasitas, fungos), as condições de higiene, de segurança, e as características antropométricas do posto de

²³ A tese de Simônia Peres da Silva (2014) intitulada: *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás* - mostra que o Pacto pela Educação foi formulado no Governo de Marconi Perillo (2011-2014) para orientar a reforma do ensino da rede educativa do Estado de Goiás. O Pacto teve “forte influência de organismos internacionais na política educacional do Estado e significativa presença de organizações não governamentais na implementação de estratégias reformistas, que expressam os interesses das elites regionais e nacionais [...]. O programa de reconhecimento e remuneração por mérito é percebido pelos professores como um mecanismo de controle e punição de suas ações; esvaziamento do protagonismo dos professores nas atividades de ensino-aprendizagem; as políticas de resultado vêm promovendo o estreitamento do currículo escolar e a regulação das decisões pedagógicas da escola; a padronização do processo de ensino-aprendizagem e sua subordinação às metas definidas em competências e habilidades, condicionando-o a uma reflexividade mimética, à memorização de conteúdos para responder testes, empobrecendo a formação cultural e científica e o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos” (p. 08).

²⁴ Os anos de 1960 caracterizaram-se pela defesa da Educação como condição de mobilidade social. No ideário nacional-desenvolvimentista, adequar a educação aos padrões de acumulação Taylorfordista era a exigência. Já nos anos de 1990 para adequar-se às funções exigidas e dela esperada, a educação novamente foi a linha de frente na elevação das condições de vida, como eixo principal de “equidade social” (OLIVEIRA, 2000). Virando o século, novas demandas se dirigiram para a Educação. Os anos iniciais do século XXI assistiram a uma retomada da Educação como condição de empregabilidade.

trabalho. Por *organização do trabalho* designamos a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que ele dela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc. [...] A organização do trabalho funciona a nível do funcionamento psíquico (DEJOURS, *op. cit.*, p. 25, *grifos no original*).

Por mais detalhada que pareça essa distinção entre as condições ambientais ou materiais e as organizacionais do trabalho feita por Dejours, ela não alcança a amplitude do que se compreende como *meio*, sob o entendimento de Canguilhem (2001), com quem concordamos. O ambiente agrega aquilo que é fisicamente disposto, como equipamentos para descanso (a exemplo, bancos para os momentos de pausa do trabalho), temperatura adequada no posto de trabalho, ruído que não ultrapasse 65 dB conforme a Norma Regulamentadora da Medicina do Trabalho (NR 17), além dos recursos materiais para a execução do trabalho.

Mas o meio, na abordagem de Canguilhem (2001), comporta uma riqueza de acontecimentos e inserções do vivente humano na sua infinita capacidade normativa. Daí então, o meio está sempre em modificação pelo vivo, especialmente pelo vivente humano, por sua capacidade de instituir normas a ele. Portanto, ao nos referirmos ao ambiente, fica subentendido que nele, se situa o vivente com seu perfil normatizante.

Abordar as condições de trabalho envolve necessariamente conhecer seus efeitos sobre a vida dos trabalhadores. Marx, segundo Gollac e Volkoff (2000), já afirmava que as condições de trabalho são intimamente ligadas à condição de vida. Essas condições são marcadas pela sua historicidade, no sentido de que são definidas e abertas a novos critérios, conforme o contexto histórico-social de seu reconhecimento ou negação, derivados da luta contínua dos trabalhadores na resistência ao movimento de acumulação capitalista.

Insatisfeito com as condições ambientais e organizacionais imprescindíveis para a efetivação de um trabalho de qualidade, esgotado pela intensidade das exigências, o trabalhador docente acaba não conseguindo refletir como certas condições de trabalho podem afetar a sua saúde.

Na situação atual, a precarização das condições e formas de organização de trabalho nas escolas públicas dificulta muito o encontro entre os que ali atuam, instituindo-se uma aceleração que coloca impedimentos para os diferentes segmentos de profissionais de educação poderem parar para conversar com os outros (de qualquer segmento) sobre como está sua situação de trabalho, como estão trabalhando etc. (FRANÇA, 2013, p. 76).

O professor quer realizar um bom trabalho e ver seu aluno aprendendo. Entretanto, cria-se com isso um dilema: o docente não possui condições organizacionais e materiais para tanto, conforme retratamos. Tornado unicamente responsável pelo alcance de resultados, o professor pode manifestar certos sintomas psíquicos como a angústia, a ansiedade, o estresse e a exaustão.

A atual situação de trabalho dos docentes é limitante, pois a possibilidade de agir sobre os objetivos (ensinar/educar turmas de cerca de 40 alunos, muitas vezes com dificuldades de aprendizagem) ou sobre os meios (recursos materiais, infraestrutura etc) é muito pequena, implicando que os resultados exigidos sejam atingidos ao custo de modificações do estado interno, representando danos à saúde (GOMES; BRITO, 2006, p. 08).

A “vivência subjetiva negativa” (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008), para não dizer, o sofrimento, pode trazer complicações para o organismo, com o risco de evoluir para quadros graves de adoecimento mental, conforme retrataremos posteriormente. Daí a importância de existirem ambientes favoráveis de trabalho, pois o processo saúde-doença é também construído no trabalho, garantem Simplício e Andrade (2011).

Quem está exterior ao trabalho docente, enxerga apenas a tarefa que o professor realiza, e espera dele, a preparação do aluno para ter sempre “boas notas”. Contudo, no caminho entre o ensino e a sua objetivação, consolidada nos resultados positivos, em boas notas, existe o aluno e suas variáveis individuais construídas no seu viver coletivo, como fator determinante e as condições materiais e organizacionais de trabalho do professor. Trabalho aliás, julgado de pouca qualidade²⁵ no cenário da educação brasileira.

De sua experiência clínica, Dejours (1992) conclui que a organização do trabalho tem papel fundamental na morbidade do trabalhador, ao potencializar os efeitos patogênicos sobre o corpo, ao definir estruturas rígidas de trabalho, ambientes hostis, delimitação e regulação do conteúdo do trabalho. Daí Dejours (*op. cit.*, p. 129) alerta: “é preciso que a organização do trabalho facilite o livre jogo do funcionamento mental”, afinal é ela a responsável por uma das maiores causas da doença somática ao provocar o bloqueio contínuo do funcionamento mental.

²⁵ Dourado e Oliveira (2009), em artigo publicado no Caderno Cedes, elencam considerações sobre variáveis que devem ser observadas para o julgamento dos méritos da qualidade na educação.

A organização do trabalho exerce, sobre o homem, uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições, emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora. Esse sofrimento, de natureza mental, começa quando o homem, no trabalho, já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa no sentido de torna-la mais conforme às suas necessidades fisiológicas e a seus desejos psicológicos – isso é, quando a relação homem-trabalho é bloqueada (DEJOURS, 1992, p. 133, grifos no original).

O impacto causado pela organização do trabalho sobre o funcionamento mental dos trabalhadores desorganiza os sistemas defensivos espontâneos. Estes, uma vez debilitados, são portas abertas para o aparecimento de doenças somáticas, explica Dejours (1992), acrescentando que, tudo se principia com o sofrimento mental resultante da distância entre os interesses da organização do trabalho, as necessidades de sobrevivência e os desejos do trabalhador.

Outro fato constituinte das modernas sociedades pós-industriais²⁶ que contribui para aumentar as tensões na escola e por sua vez a carga mental dos professores situa-se no universo das mídias informáticas atuais. Fora da escola, os alunos têm ao seu alcance a possibilidade de ir e vir por infinitas fronteiras do espaço mundial por meio da *internet*. Essa possibilidade tem reduzido o interesse deles pela escola. Lugar onde eles deveriam concentrar-se no diálogo com o professor, respeitar horários determinados e se disporem a realizar as escolhas feitas previamente pelo docente. Essa situação resulta na falta de interesse dos alunos (pois têm uma grandeza de possibilidades fora da escola) e uma certa preocupação no professor em como acender o interesse desses alunos. E, muitas vezes, o professor não sabe mesmo, não tem outras possibilidades que as desenvolvidas tradicionalmente por meio da fala, do livro didático e da lousa.

Esse é mais um fator que causa ao professor um sentimento de incapacidade em meio ao que necessitaria desenvolver. É preciso ter muita criatividade para ensinar nos dias atuais. Sem as possibilidades e recursos para tanto, recai-se no incômodo e fragilização pela sensação de estar limitado. Esse processo constitui mais um fator de intensificação da carga mental dos professores. Isso se junta ao fato de que, mesmo

²⁶ “A sociedade pós-industrial tem por base os serviços e a fonte do poder nela existente radica na informação. Esta sociedade pauta-se, pois, pela ascensão dos serviços, que se tornam hegemônicos e, inversamente, pelo declínio das atividades industriais”. Esse é um extrato da resenha feita por José Flávio Bertero da obra de Daniel Bell (*O Advento da Sociedade Pós-industrial*), autor do termo *sociedade pós-industrial* no ano de 1973. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAI%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT3/gt3m2c4.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

que ensine para um coletivo, existe a condição de que o coletivo não é sistematicamente quem aprende, mas o indivíduo, o objeto/sujeito. Portanto, mesmo que o professor ensine para o grupo, deve-se atentar para sua heterogeneidade, na qual há pessoas com distintos interesses e diferentes tempos de aprendizagem. Essa situação demonstra que generalizar por uma racionalidade métrica os resultados do trabalho docente é por demais inconveniente e por que não dizer, adocedor.

Não podemos deixar de mencionar o envolvimento afetivo que também eleva a carga mental do docente, como o confronto diário com diferentes problemas dos alunos, carentes de atenção e afeto, violados no seu direito de crescer num lar constituído por uma família, ou quando em muitos momentos, o professor tem de lidar com alunos que são vítimas da violência doméstica/familiar. Por toda essa conjuntura é que Tardif e Lessard (2014) apresentam a docência como: “uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro” (*op. cit.*, p. 275), sem, no entanto, poder controlá-lo totalmente.

Por esses motivos, a docência é um trabalho intelectual e emocional em que a personalidade se torna um recurso do trabalho docente, como uma tecnologia do trabalho. Isso porque o trabalho docente é feito em meio a pessoas que manifestam diferentes personalidades também diferentes da personalidade do professor, sendo a personalidade deste um elemento que se integra à interação e é absorvida pelo trabalho, como confirmam Tardif e Lessard (2014). Nesse sentido é que a dimensão interativa do ensino se relaciona à sua dimensão instrumental. Mesmo que os objetivos desta última dimensão sejam densos e, de certo modo, ambíguos, encontram na dimensão interativa do ensino, a possibilidade de sua realização, produzindo seres socialmente humanizados. A escola se constitui num lugar privilegiado para isso.

Esses objetivos colocam o professor à mercê da avaliação de seu trabalho, que, na opinião pública, sempre deixa a desejar. Resta ao professor, diante da diversidade de suas tarefas, encontrar um equilíbrio entre o que lhe exigem as normas e o que os postos de trabalho oferecem de condições para atuar. Tardif e Lessard (2014) mostram que, a consequência da perda de equilíbrio nessa situação, é o esgotamento profissional, a indiferença, o abandono das questões burocráticas relacionadas ao trabalho. Fato que se confirma na caracterização da Síndrome de *burnout*, incidente com bastante frequência na atividade profissional docente.

Submetido à lógica prescritiva e reguladora, que vigia, define e responsabiliza por atingir resultados que não competem somente ao professor, mas o fazem acreditar que é responsável por isso, o professor termina por assumir a culpa, incorporando-a como fracasso pessoal, o que lhe traz conflitos por acreditar que faz um mau trabalho.

Outro fator que revela a regulação sobre o trabalho docente e contribui para produzir um estado de ansiedade sobre o professor é o controle do seu planejamento de aulas. Esse controle tem sido sistematicamente exercido pelo confronto entre o que foi planejado, com o que é prescrito e com o que foi executado²⁷. Certa vez presenciei um colega na escola num momento antecedente à sua aula ser observada pelo coordenador pedagógico. Ele ficou tão desconfortável com a situação que mal conseguia caminhar da sala de professores até a sua sala de aula. Seu estado de ansiedade foi tamanho que o professor bloqueou seu poder de ação a ponto de não conseguir manusear o *datashow*, outrora utilizado com destreza. Imaginemos os momentos que antecederam essa aula, como se sucederam seus instantes com sua família? Teria tido tranquilidade ao dormir? Ou teria tido insônia ao refletir sobre os momentos em que seria avaliado por um colega de trabalho?

Nesse arranjo, comprova-se a falta de autonomia do professor para a organização de um currículo compatível com as necessidades de seus alunos, uma vez que deve planejar e executar a partir de um currículo prescrito.

Cabe mencionar também sobre a violência sofrida pelos professores na escola. Tem sido comum alunos agredirem professores²⁸, por eles serem a figura materializada da exigência de os alunos estarem, muitas vezes contra a vontade, nos espaços da sala de aula. Sem contar, as situações ocasionadas durante a aula, de

²⁷ No estado de Goiás, o coordenador pedagógico acompanha os planejamentos dos professores por meio da plataforma de Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP).

²⁸ Como ilustração desse fato podemos citar:

1. Em agosto de 2017, no interior de Santa Catarina, um jovem de 15 anos agrediu com socos sua professora, dentro da sala de aula. Segundo a professora, a motivação da agressão se deu por ela simplesmente ter relatado à direção da escola, o mau comportamento do aluno na sala de aula. A matéria completa sobre o fato pode ser lida em:

https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2017/08/21/interna_nacional.893790/professora-e-agredida-por-aluno-de-15-anos-em-santa-catarina.shtml. Acesso em: 28 nov. 2018.

2. Em setembro de 2018, em Rio das Ostras, estado do Rio de Janeiro, um professor foi agredido e ameaçado de morte em sala de aula por seus alunos. A matéria pode ser lida em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/21/professor-agredido-em-sala-de-aula-no-rj-diz-que-chegou-a-pedir-ajuda.ghtml>. Acesso em: 28 nov. 2018.

3. Em 30 de abril de 2019, em Valparaíso de Goiás, um professor foi assassinado por um aluno dentro da sala de professores da escola. A motivação, segundo reportagem do site mais goiás, foi uma discussão entre os dois durante uma aula que levou o professor a expulsar o aluno do colégio. Disponível em <https://www.emaisgoias.com.br/professor-e-morto-por-aluno-dentro-de-escola-em-valparaiso/>. Acesso em: 17 maio. 2019.

provocações gratuitas dos alunos ferindo a identidade do professor. Na maioria dessas ocasiões como estratégia defensiva individual, o professor ignora os insultos para não se fatigar ou causar atritos, pois, se tenta exigir a postura de respeito dos alunos, pode travar uma batalha com eles na sala de aula, tornando o ambiente insustentável ao trabalho.

Mesmo diante desses conflitos, Neves e Seligmann-Silva (2006), consideram que o trabalho docente tem a possibilidade de gerar não somente o sofrimento, mas também o prazer. O prazer no trabalho docente pode ser encontrado quando há boas relações com os alunos e colegas de trabalho, quando os professores produzem conhecimento e são reconhecidos pelo que fazem e também quando tem liberdade para gerir os seus atos. Esses elementos suscitam a realização no ato de ensinar, na visão de Mendes (2007). Enquanto para Tardif e Lessard (2014), ao apresentarem a opinião de professores, consideram que o amor que recebe dos alunos é o nutriente que alimenta o professor.

Diante desta análise do trabalho do professor sob condições materiais e organizacionais muito específicas, é possível concluir que o trabalho docente contém situações muito singulares que exigem adequadas condições de trabalho. Além de lidar com os conflitos nas relações entre os alunos, o professor enfrenta longas jornadas de trabalho, uma diversidade e complexidade de atividades, a desvalorização salarial e o escasso reconhecimento social do seu trabalho. Esses elementos dão uma ideia da diversidade de tarefas e enfrentamentos constituintes do trabalho real dos professores, realizado muitas vezes em condições que não podem dominar, em meio a exigências impostas sem, contudo, terem possibilidades reais de concretizá-las. Esse coletivo resulta na carga mental de trabalho dos professores, a qual pode desencadear frustrações e sofrimento, confirmam Neves e Seligmann-Silva (2006).

Para Gomes (2002), se consideradas isoladas, as condições que os professores vivenciam no seu trabalho não ocasionam riscos, mas se consideradas agregadas ao todo que compõe o seu trabalho, podem causar transtornos à saúde.

A carga mental docente é extenuante: na lida com alunos desinteressados e desordeiros, nas longas jornadas de trabalho, nas muitas e complexas atividades, na desvalorização social de seu trabalho, na falta de reconhecimento, consequências não tardam a se manifestar sobre a saúde do professor. Nesse cenário reside o que nos preocupou e o que nos motivou a este estudo. Os professores sofrem ao tentarem,

por diversos meios, atender às demandas, sem, na maioria das vezes, terem condições reais de atingi-las. Sofrem, por não conseguirem controlar o ambiente onde trabalham. Sofrem pela intensidade de tarefas a cumprir. Sofrem por terem sua autonomia sendo subtraída. O sofrimento compromete a saúde mental e física do professor.

1.2 A saúde como dimensão da vida e sua intersecção com o trabalho: caminhos para a análise da saúde do trabalhador docente

O trabalho tem tamanha importância a ponto de se afirmar que estar em trabalho sinaliza o estado saudável do corpo e “a falta de trabalho torna-se, em si, um sinônimo de doença” (DEJOURS, 1992, p. 33). Ora, se a falta de trabalho sinaliza a doença, porque pode desenvolver patologias um corpo que trabalha? O que há de nocivo no trabalho a ponto de o corpo manifestar sofrimento? Que relações podem ser estabelecidas entre a intensificação do trabalho, suas condições materiais e organizacionais de execução e a manifestação de patologias pelo trabalhador? Como realizar a promoção e o cuidado da saúde do trabalhador? Como se dá a relação trabalho-doença e as possibilidades de ação do trabalhador na defesa de sua saúde? Algumas dessas questões foram abordadas em explorações precedentes, outras movem as próximas discussões que culminam na análise da saúde do trabalhador docente.

1.2.1 Vias de danos à saúde e estratégias de sua promoção: diretrizes das Conferências Internacionais de Saúde e histórico de combate às doenças no Brasil

O discurso da nova saúde pública no sentido da promoção da saúde se insere num contexto capitalista neoliberal em que fortalecer a autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais desencadearia práticas de promoção da saúde. Czeresnia (1999) questiona se esta autonomia é efetivamente proposta e construída, uma vez que este tipo de sociedade capitalista neoliberal, certamente conformaria os sujeitos a uma autonomia regulada, em que o Estado diminuiria suas responsabilidades e os sujeitos tomariam conta de si. Já “as ações preventivas definem-se como intervenções orientadas a evitar o surgimento de doenças específicas, reduzindo sua incidência e prevalência nas populações” (CZERESNIA, 1999, p. 702).

Czeresnia (1999) aponta que a promoção da saúde tem uma grande abrangência, em que circunscreve o campo específico da saúde, como também inclui o ambiente, atravessa a perspectiva local e global e incorpora elementos físicos, psicológicos e sociais. Desse modo, a promoção da saúde é definida de maneira mais ampla que a prevenção. Para Czeresnia (*op. cit.*), buscar a saúde não é só uma questão de sobrevivência, mas de qualificação da existência, de estímulo à autonomia que potencialize a vitalidade dos sujeitos e seus modos de representar e lidar com as representações do adoecer.

A ideia de promoção envolve a de fortalecimento da capacidade individual e coletiva para lidar com a multiplicidade dos condicionantes da saúde. Promoção, nesse sentido, vai além de uma aplicação técnica e normativa, aceitando-se que não basta conhecer o funcionamento das doenças e encontrar mecanismos para seu controle. Essa concepção diz respeito ao fortalecimento da saúde por meio da construção de capacidade de escolha, bem como à utilização o conhecimento com o discernimento de atentar para as diferenças e singularidades dos acontecimentos (CZERESNIA, 1999, p.703)

A saúde e o adoecer são formas singulares e subjetivas de existência, impossíveis de serem reconhecidas e significadas pela palavra (CZERESNIA, 1999). A doença é um conceito formulado a partir de uma construção mental. Mas o adoecer é uma experiência de vida que se decorre num corpo que não é constituído apenas de órgãos em que a doença teria forma própria. E por isso a autora, ao contrário de utilizar o termo doença quando se trata do vivo, ela se refere ao termo adoecer, uma vez que, antes da doença, existe o corpo com seus significados da vida. E, mesmo que a palavra seja uma elaborada forma de comunicação e expressão desse corpo, ela é insuficiente para apreender a totalidade da realidade, já dizia Edgar Morin.

Nesse sentido, Czeresnia (1999) argumenta que a construção científica dos conceitos de saúde e do adoecer é limitada e redutora. Esses conceitos não conseguem abarcar as singularidades, definir o que o corpo sente, uma vez que há partes do corpo que são acessíveis só a seu titular já dizia Descartes. Desse modo, a ciência não dá conta de esclarecer com necessária profundidade a distinção entre a saúde e o adoecer e, portanto, é importante valorizar outras formas de análise das singularidades do vivente, como a interação entre sensibilidade e pensamento. Mas isso não ocorre sem tensões. Mesmo que o sujeito esteja carregado de emoção para relatar seus sintomas, a palavra ainda não abarca a subjetividade, logo os termos

saúde e doença são complexos e promover a saúde e prevenir a doença exige reflexões que não apenas capacitação técnica ou responsabilização dos indivíduos.

A história relativa a práticas de promoção e prevenção não deixa dúvidas sobre o posicionamento daqueles que geriram os homens nos seus locais de vida e trabalho e mesmo que gozar de boa saúde seja fundamental na vida, até o século XIX, cuidar das condições de saúde dos trabalhadores não passou de uma mera luta pela sobrevivência. Viver se relacionava apenas, à redução da duração do trabalho, atesta Dejours (1992) revelando que, por não ser objeto de discussão ou preocupação governamental, entre um projeto de lei e a sua votação na França se esperavam décadas. A exemplo disso, foram necessários vinte e cinco anos (de 1894 a 1919) para a conquista da jornada de oito horas de trabalho semanais. Somente na primeira guerra mundial, o cuidado com os trabalhadores teve proporções significativas, isso porque as mortes na guerra os reduziram, conduzindo à necessidade de proteção dos que restavam, por meio da prevenção de acidentes ou de doenças provenientes dos postos de trabalho.

O ano de 1944 é localizado por Dejours (1992) como marco de reivindicações trabalhistas francesas, se destacando uma frente de luta pela saúde - duração do trabalho, férias, aposentadoria, salários, indenizações. As lutas por condições adequadas de trabalho que garantissem a proteção da saúde tiveram seu ápice em 1968. A legitimação foi dada pelo patronato, que levou em conta tais reivindicações, mas o fato de considera-las legítimas não era garantia do seu efetivo cumprimento.

Os anos 1960 demarcam o início dos debates, em várias partes do mundo, acerca da preocupação com a promoção da saúde e não somente com o cuidado da enfermidade. Ao longo das últimas cinco décadas, a saúde passou a constituir agenda de atenção mundial, através da realização das Conferências Internacionais de Saúde²⁹, das Conferências Mundiais de Promoção da Saúde³⁰ e das Conferências

²⁹ Em paralelo às Conferências Internacionais de Saúde, realizaram-se outras Conferências discutindo o cuidado com a saúde, como a Conferência sobre Cuidados Primários de Saúde, no ano de 1978, em Alma-Ata na antiga União Soviética. O efeito dessa conferência se deu na Declaração de Alma-Ata, a qual defendeu a promoção e proteção da saúde como condição de desenvolvimento econômico e social. Como as Cartas que a sucederam, atribuiu ao indivíduo e ao coletivo um significativo papel no planejamento e consecução de cuidados com a saúde.

³⁰ O Brasil sediou, em 2016, a vigésima segunda Conferência Mundial de Promoção da Saúde, realizada em Curitiba - Paraná, cujo objetivo foi criar um fórum em que pesquisadores e envolvidos com a promoção da saúde compartilhassem e propusessem novas políticas de avanço na promoção da saúde e a sua equidade.

Nacionais de Saúde. O produto material dessas conferências foram as Cartas de Promoção da Saúde. As Cartas chamaram a atenção para a importância de o ser humano conviver em ambientes favoráveis a uma vida saudável. Tais ambientes deveriam incluir condições adequadas de habitação, boa e variada alimentação e um trabalho que não impedisse as escolhas adequadas à sua execução.

A Carta de Ottawa, produzida na primeira Conferência Internacional de Promoção da Saúde na cidade de *Ottawa*, em 1986, no Canadá, defende a saúde como condição para a vida (BRASIL, 2002), mas não uma vida qualquer. Defende uma vida saudável, onde coexista trabalho, educação, alimentação, moradia, lazer, além de paz, justiça social e equidade. Para isso, a Carta de Ottawa mostra que a promoção da saúde necessitaria ser item de agenda política, onde cada dirigente político deveria se responsabilizar tanto pela saúde, como pelas consequências de decisões que não a promovessem.

Essa Carta, portanto, chama a atenção para o trabalho como condição de saúde, considerando que, em qualquer lugar que os indivíduos estejam, em qualquer atividade que executem, o exercício de cultivar a saúde é imprescindível. Seja pelo cuidado próprio, seja pela cobrança dos setores responsáveis.

A saúde é construída e vivida pelas pessoas dentro daquilo que fazem no seu dia-a-dia: onde elas aprendem, trabalham, divertem-se e amam. A saúde é construída pelo cuidado de cada um consigo mesmo e com os outros, pela capacidade de tomar decisões e de ter controle sobre as circunstâncias da própria vida, e pela luta para que a sociedade ofereça condições que permitam a obtenção da saúde por todos os seus membros (BRASIL, 2002, p. 22).

A segunda Conferência Internacional de Promoção da Saúde teve lugar em Adelaide, na Austrália em 1988, reafirmando as linhas de ação da Carta de *Ottawa*, com visão específica para a saúde da mulher, outrora não contemplada. Já a terceira Conferência Internacional de Promoção da Saúde ocorreu em *Sundsvall*, na Suécia em 1991. Apelou para a importância do reconhecimento de que ambientes favoráveis e saúde são interdependentes e prioritários nas políticas governamentais. Os ambientes promotores de saúde foram definidos na terceira Conferência, em dimensões e critérios. Um desses critérios traz o reconhecimento de que a mulher é força propulsiva de ambientes saudáveis.

1. A dimensão social, que inclui as maneiras pelas quais normas, costumes e processos sociais afetam a saúde;
2. A dimensão política, que requer dos governos a garantia da participação democrática nos processos de decisão e a descentralização dos recursos e das responsabilidades e requer o compromisso com os direitos humanos, com a paz e com a realocação de recursos oriundos da corrida armamentista;
3. A dimensão econômica, que requer o reescalonamento dos recursos para a saúde e o desenvolvimento sustentável;
4. A necessidade de reconhecer e utilizar a capacidade e o conhecimento das mulheres em todos os setores, inclusive os setores político e econômico, para que se possa desenvolver uma infraestrutura mais positiva para ambientes favoráveis à saúde (BRASIL, 2002, p. 42).

A quarta Conferência Internacional de Promoção da Saúde realizou-se em Jacarta na Indonésia em 1997, resultando na Declaração de Jacarta, imbuindo pela primeira vez o setor privado a se comprometer, por meio de ações específicas, com a promoção da saúde. Na quinta Conferência Internacional de Promoção da Saúde, na Cidade do México, no ano 2000, reafirmou-se a necessidade do apoio governamental na defesa prioritária da promoção da saúde, direcionando a elaboração de planos nacionais de promoção da saúde e apoio às pesquisas que ampliassem o conhecimento sobre áreas prioritárias, inclusive indicando que as ações nesse sentido contassem com apoio financeiro. Na sexta Conferência Internacional de Promoção da Saúde, sediada em *Bangkok*, na Tailândia, em 2005, a globalização fez presença como tema. Nessa conferência se reafirmaram os valores da Carta de Ottawa e a instituição de alianças para a melhoria social e o desenvolvimento da saúde nas mais diversas nações.

Diante disso, vemos que as Conferências sobre a saúde tentaram de alguma forma, chamar a atenção para o cuidado não somente com a pessoa doente, mas prioritariamente, destacaram a importância de ações de promoção da saúde para que o indivíduo não se acometesse de patologias. Nessa direção, as cartas invocaram não só as políticas governamentais, como também, os próprios indivíduos a terem a responsabilidade de cuidar de sua saúde.

Nesse percurso de apresentação dos documentos produzidas sobre a saúde, não poderíamos deixar de mencionar – embora um pouco distante do período histórico retratado, a obra de Ramazzini (2016)³¹. Escrita e publicada no ano de 1700, é o mais

³¹ A obra de Ramazzini (2016) foi publicada no site da Fundacentro:
<http://www.fundacentro.gov.br/biblioteca/biblioteca-digital/publicacao/detalhe/2016/6/as-doencas-dos-trabalhadores>.

antigo registro, já divulgado, a se preocupar com a saúde do trabalhador, indica Jacques (2003).

A obra retrata o adoecimento desencadeado pelo trabalho e foi produzida a partir da inserção de Ramazzini em diferentes ambientes de trabalho para observar as situações que poderiam desenvolver patologias nos trabalhadores. Ele visitou esses ambientes e conversou com trabalhadores de cinquenta distintos postos de trabalho. A partir do que descreveram os próprios trabalhadores, Ramazzini registrou em seu texto, as principais doenças que acometiam aqueles profissionais. O prefácio de sua obra é revelador e atual, sendo a principal referência teórica em Medicina Social já existente, revela Jacques (2003).

Além de expor os males que acometiam as profissões, Ramazzini (2016), prescreveu estratégias de prevenção, valorizando muito mais as ações de promoção da saúde, que a preocupação com a projeção da cura. Mesmo assim, após duzentos anos de Ramazzini ter alertado para a importância da promoção da saúde, as Conferências Internacionais de Promoção da Saúde revelaram que ainda predominava o ato de cuidar da enfermidade.

No Brasil, o cuidado com a saúde sofreu enfrentamentos diversos ao longo da história da constituição das instituições de promoção da saúde. A diversidade de enfrentamentos se deu especialmente porque o país, na sua extensa dimensão territorial³², sempre abrigou diferenças extremas nos níveis socioeconômicos da população, existindo regiões sem nenhuma infraestrutura para abrigar a vida humana. Nesse cenário, prevenir e controlar doenças sempre exigiu demasiado esforço das autoridades públicas.

No início do século XX, em meio aos debates sobre o desenvolvimento socioeconômico, as doenças predominantes naquele período no Brasil, preocupavam os gestores públicos a ponto de concluírem, que elas causariam o impedimento no desenvolvimento e modernização da nação. Com isso, as doenças se tornaram objeto de análise, permeando a discussão sobre a qualidade de vida, afinal, naquele período, a população era extremamente desnutrida e aproximadamente 90% analfabeta.

Em sua maioria, as doenças tinham característica transmissível, muito em função da existência de condições propícias, como a falta de saneamento urbano, habitações insalubres, falta de fiscalização dos alimentos, enfim, precárias condições

³² A área territorial do Brasil é de aproximadamente 8.515.759,090 km² aponta o site do IBGE.

de saúde e de vida. Foi nesse período, início de século XX, que surtos epidêmicos de *varíola*, *febre amarela* e *peste bubônica*³³, frente às precárias condições sanitárias, devastaram a sociedade brasileira. Pela imagem de nação nociva à vida, a gestão pública reconheceu, então, a necessidade de uma política de saneamento das cidades brasileiras. Nesse ponto se entrecruzam a medicina e o Estado, em fins do século XIX e início do XX (1902-1906), no governo de Rodrigues Alves. Ele elegeu o médico sanitarista Oswaldo Cruz como diretor geral de saúde pública. Oswaldo Cruz coordenou uma política de controle de epidemias no Brasil e consolidou reformas nos serviços de saúde. Na gestão de Oswaldo Cruz, no ano de 1904, foi aprovado o novo Código Sanitário brasileiro.

Entretanto, as reformas urbana e sanitária promovidas pelo presidente da República Rodrigues Alves e seus assessores, liderados por Oswaldo Cruz, tiveram opositores. “Protestos populares e sublevações militares resultaram na *Revolta da Vacina*, ocorrida entre 10 e 16 de novembro de 1904. Deflagrada a partir da divulgação da Lei da vacinação obrigatória contra a varíola, a Revolta viu entrecruzarem-se interesses diversos” (BRASIL, 2003, p. 20). Uns em reação à obrigatoriedade da vacinação, outros apenas por motivação antigovernamental.

Na batalha pela existência de uma política nacional de saneamento, as forças propositivas tiveram uma vitória, a criação, em 1918, da Liga Pró-saneamento (BRASIL, 2003). A Liga foi fundamental ao argumentar sobre a necessidade de o país se comprometer com a saúde e a educação. Os relatórios das expedições dos sanitaristas do Instituto Oswaldo Cruz, feitas entre 1912 e 1917 revelaram a permanência de um povo doente e analfabeto, fazendo então incorporar saúde e educação no debate em relação à constituição física e moral do povo brasileiro, como elementos capazes de desencadear o progresso da nação (BRASIL, 2003). Sucedeu então a criação do Ministério da Saúde e Educação no ano de 1930, depois do já instituído Departamento Nacional de Saúde Pública, em 1920. A Liga defendia que o papel daquele Ministério deveria ser a coordenação de ações de promoção da saúde em caráter nacional.

³³ Além dessas enfermidades, a malária, a ancilostomíase, a tuberculose, a hanseníase, a sífilis, o tracoma, a esquistossomose, a leishmaniose, assolaram a população no país, transmitindo uma imagem do Brasil como lugar extremamente insalubre, projetando no exterior uma representação negativa e prejudicial à sua economia. (BRASIL, 2003).

A importância de uma organização que pudesse alcançar os espaços mais remotos do país se deu pela necessidade de controlar, uniformemente, ameaças de epidemias em todas as regiões, para que não houvesse disseminação de um lugar onde a epidemia não estivesse controlada, para outro livre de epidemias.

Entrou em cena, como tentativa de combater os agentes causais e destruir o vetor transmissor de doenças, a brigada sanitária. Esse grupo organizou o movimento denominado Campanhismo. Com ações em formatos militares, os componentes do movimento foram para os campos de combate, com a missão de eliminar os focos das enfermidades. As ações do Campanhismo se configuraram para além do isolamento e da quarentena dos doentes. Os campanhistas organizaram campanhas de vacinação e vigilância sanitária, trazendo consigo “a ideia de que a mobilização, dirigida para finalidades específicas, poderia obter vitórias expressivas contra as doenças que fossem foco de sua atenção” (BRASIL, 2003, p. 26).

O Campanhismo alterou o quadro epidemiológico que assolava o país no início do século XX, sendo modelo de promoção da saúde do Ministério da Saúde, criado em 1953. Por sua intervenção, é possível considerar que as campanhas de vacinação principiadas nos anos 1900 e o Campanhismo foram efetivamente os primeiros movimentos brasileiros de promoção da saúde, cuja preocupação se viu internacionalmente nas várias Cartas elaboradas nas Conferências Internacionais de Promoção da Saúde. Movimentos assim foram essenciais no combate às doenças no Brasil e diretamente fundamentais na promoção da saúde do trabalhador, que lutou por sua sobrevivência ao condenar a duração excessiva do trabalho e buscou a saúde de seu corpo ao denunciar as condições de trabalho. Na atualidade? São inúmeras as dramaticidades como poderemos ver adiante.

1.2.2 A atualidade da saúde do trabalhador no Brasil

A universalidade da atenção integral à saúde, como direito social, só foi dada na Constituição Federal de 1988, quando atribuiu à iniciativa pública esse papel. A lei é bastante ampla, abrange o cuidado com a saúde em geral, referindo-se à saúde dos trabalhadores, estando eles com carteira assinada ou não, empregados ou sem ocupação registrada. Essa medida foi regulamentada na Lei Orgânica da Saúde, que dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde (LOS, BRASIL, Lei n. 8.080/1.990, artigo 6º, §3º), e a atribuição foi dada ao Sistema Único

de Saúde (SUS), através das Redes de Atenção à Saúde. Contudo, somente no ano de 2012 a promoção da saúde se tornou mais efetiva, a partir do fortalecimento da vigilância à saúde do trabalhador, esclarece Dias (2017).

Uma vez que a saúde do trabalhador encontra-se no âmbito do direito universal à saúde, garantida constitucionalmente pelo Estado e regulamentada pela Lei Orgânica da Saúde, o Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário³⁴ (NTEP, lei n. 11.430 de 26/12/2006, decreto n. 6.042 de 12/02/2007) incorporou ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), a possibilidade de conceder benefícios aos trabalhadores pelo adoecimento no processo de trabalho³⁵.

Em termos de política pública de atenção básica à saúde do trabalhador brasileiro, a criação da Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST), em 2002, representou um avanço, pois trouxe a discussão da saúde do trabalhador para o SUS (DIAS, 2017). A RENAST com suporte técnico nos Centros de Referência à Saúde do Trabalhador (CEREST), incorpora práticas de saúde e informação que compreendem a promoção da saúde, a vigilância e a assistência o mais próximo possível de onde as pessoas vivem e trabalham.

A Atenção Básica à saúde é conhecida também como Atenção Primária. Suas ações de vigilância e promoção da saúde objetivam alcançar o mais alto patamar de saúde. Nesse sentido, sua atuação se dá através: do mapeamento das atividades produtivas; da identificação dos usuários trabalhadores e seu perfil epidemiológico; da

³⁴ Segundo o site da Previdência Social, O NTEP aponta, a partir do cruzamento das informações de código da Classificação Internacional de Doenças – CID-10 (em sua décima revisão) e do código da Classificação Nacional de Atividade Econômica – CNAE, a existência de uma relação entre a lesão ou agravo e a atividade desenvolvida pelo trabalhador. O NTEP é uma ferramenta auxiliar de perícia do INSS para analisar se a incapacidade para o trabalho é de natureza previdenciária ou acidentária.
Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/a-previdencia/saude-e-seguranca-do-trabalhador/politicas-de-prevencao/nexo-tecnico-epidemiologico-previdenciario-ntep/>. Acesso em: 25 dez. 2018.

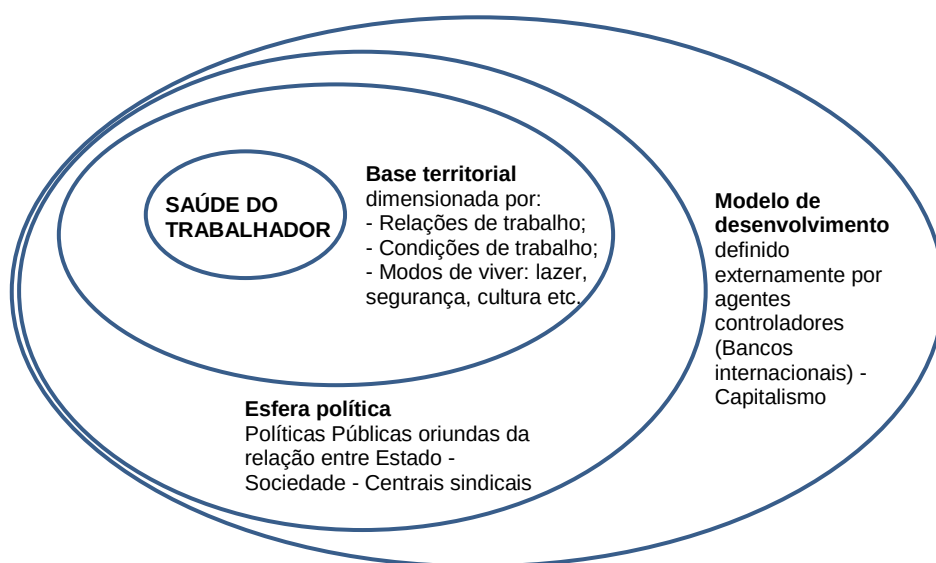
³⁵ “As doenças relacionadas ao trabalho têm implicações legais que atingem a vida dos pacientes. O seu reconhecimento é regido por normas e legislação. [...] [a] notificação [é] compulsória [...]. Não há implicações diretas para o paciente, pois a finalidade é a notificação para prevenção de novos casos de agravamento dos já existentes e organização de serviços e especialidades necessárias, por meio de intervenções nas áreas de assistência, vigilância e planejamento. Para os segurados do Seguro Acidente de Trabalho (SAT), além da notificação aos sistemas de informações de saúde, é necessário notificar os casos à Previdência Social. Nesse caso, há consequências diretas para o paciente, pois – a partir do reconhecimento de uma doença ocupacional pela Previdência Social e da incapacidade para o trabalho – ocorre a concessão de auxílio-doença por acidente de trabalho para os trabalhadores com necessidade de afastamentos por mais de 15 dias (auxílio-doença de espécie 91 – B91). A concessão de auxílio-doença por acidente de trabalho implica manutenção do recolhimento do fundo de garantia durante o afastamento do trabalho e estabilidade durante um ano após o retorno ao serviço” (BRASIL, 2012, p. 8-9).

notificação sobre o perfil epidemiológico identificado nos trabalhadores e; da vigilância dos ambientes e condições de trabalho (DIAS, 2017). Além da atenção primária, outros dois níveis compõem a atenção à saúde no Brasil. O nível secundário com ações de diagnóstico, assistência e encaminhamento e o nível terciário por meio de procedimentos interventivos hospitalares e ambulatoriais.

Drasticamente, noutra direção, a reforma trabalhista brasileira, aprovada pela Lei 13.467/2017 (BRASIL, 2017), dá legalidade ao trabalho intermitente e à terceirização. A consequência dessa lei recairá na existência de cada vez menos trabalhadores registrados em regime regular de trabalho, com isso, sem prevenção de doenças e amparo de sua saúde pelos setores empregadores. Isso sobrecarregará mais ainda o Sistema Único de Saúde, o que dificultará o acesso aos direitos sociais garantidos constitucionalmente, sem contar que a informalidade das ocupações dificultará também os registros das doenças ocupacionais.

Uma análise do esquema seguinte, adaptado de Souza (2017), nos conduz a pensar sobre a saúde do trabalhador como um processo inserido numa esfera múltipla, cujo modelo de desenvolvimento direciona e regula as relações de trabalho. Esse cenário se caracteriza pela reestruturação capitalista (OLIVEIRA, 2000), com processos de organização e regulação do trabalho interferindo na vida e saúde do trabalhador no mais alto grau de possibilidades.

Figura 2: Contextos em que se inserem a saúde do trabalhador



Fonte: Adaptado de Souza (2017)

O esquema apresenta dimensões que se interseccionam à saúde do trabalhador e, porque não dizer, a definem. Há um modelo de desenvolvimento interventor nas políticas públicas nacionais, mesmo que elas sejam originadas de uma esfera política perante os anseios da sociedade e, uma base territorial dimensionada por relações de trabalho e modos de viver. Como esses contextos estão diretamente conectados à saúde do trabalhador, há múltiplos interesses coordenados sobre os processos de trabalho e nele influenciando, sem ações efetivas de diálogo sobre a saúde do trabalhador. Na verdade, a saúde do trabalhador fica à mercê de todas as formas de regulação das diferentes esferas de poder. Impera a preocupação somente com a saúde do trabalhador na escala de impedimento da doença, enquanto consequência de perda da força de trabalho.

Atitude não muito diferente se viu, ao longo da história da promoção da saúde do trabalhador aqui apresentada, quando medidas de promoção da saúde não foram efetivamente desencadeadas. O despertar para melhores condições de trabalho emergiu efetivamente com o pós-guerra, quando a defesa da saúde do trabalhador se atentou para a importância de melhores condições de vida que não fosse apenas estar num trabalho³⁶.

O fim da ditadura militar no Brasil marcou uma série de movimentos paralelos comungando a luta pela redemocratização da política nacional. Forças sindicais se organizaram e partidos políticos foram constituídos. Nesse período, sucedeu-se a Reforma Sanitária, movimento constituído de vários elementos centrados na *democratização: da saúde, do Estado, da sociedade e da cultura*, na visão de Paim (2007, p. 151).

a) *democratização da saúde*, o que implica a elevação da consciência sanitária sobre saúde e seus determinantes e o reconhecimento do direito à saúde, inerente à cidadania, garantindo o acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde e participação social no estabelecimento de políticas e na gestão; b) *democratização do Estado* e seus aparelhos, respeitando o pacto federativo, assegurando a descentralização do processo decisório e o controle social bem como fomentando a ética e a transparência nos governos; c) *democratização da sociedade e da cultura*, alcançando os espaços da organização econômica e da cultura, seja na produção e distribuição justa da riqueza, seja na adoção de uma ‘totalidade de mudanças’ em torno de um conjunto de políticas públicas e práticas de saúde, seja mediante uma reforma intelectual e moral (grifos no original).

³⁶ Como exemplo, citamos maio de 68. Um movimento internacional iniciado na França, de luta por melhores condições de trabalho, pela democracia e pela vida. No Brasil, a canção dos Titãs “A gente não quer só comida”, de 1987, ilustra bem o anseio por outros modos de viver. Esse ideário foi compartilhado com a defesa do Estado de Bem-Estar Social.

Segundo Paim (2007) a reforma sanitária foi um projeto civilizatório, em que o movimento da sociedade civil brasileira defendeu a democracia, os direitos sociais e um novo sistema de saúde. Daí ter tido dimensões ideológicas, políticas e culturais e a saúde como a referência fundamental.

Com essa abrangência, a Reforma Sanitária desencadeou a conquista da saúde dos trabalhadores como um bem e direito de todos, não só aqueles que possuíam carteira de trabalho assinada, regidos pela CLT³⁷. Porém, o trabalhador acaba sendo exclusivamente responsável pela proteção de sua saúde no trabalho, fato comprovado, quando são promovidas as conhecidas semanas de prevenção de acidentes pela equipe de segurança do trabalho das empresas. Nesses eventos, a discussão se restringe às práticas de promoção da saúde por parte do trabalhador.

Além disso, o próprio conceito de promoção da saúde no entendimento da Organização Mundial da Saúde (OMS) responsabiliza o sujeito pelo cuidado de sua saúde. Para a OMS (BRASIL, 1986), a promoção da saúde é: “o processo de habilitar pessoas a assumir o controle de sua saúde e a melhorá-la”, sem contar a responsabilização da pessoa pela sua condição de doença. As ações de promoção da saúde no trabalho não se restringem a mudanças comportamentais ou ao estilo de vida como alimentação, atividade física, sexual e lazer. Embora tudo isso seja importante para a promoção da saúde, os postos de trabalho devem oferecer condições adequadas para ele ser executado, e a organização do trabalho não o deve regular tanto, a ponto de subtrair do trabalhador o direito de fazer suas escolhas, mais adequadas às suas necessidades laborais.

Antecipar e prever danos para mudar os processos de trabalho e garantir a saúde não cabe apenas ao trabalhador, mas bem mais aos empregadores que contam com condições de tornar adequados os ambientes de trabalho, já que está em seu poder, o controle das forças produtivas. Mas estaria o Estado preocupado em promover ações efetivas de cuidado com a saúde do trabalhador? Vimos que os movimentos de proteção da saúde, existentes desde os primórdios dos anos 1900³⁸,

³⁷ CLT é a sigla que define a Consolidação das Leis do Trabalho no Brasil. Foi efetivada no dia 1º de maio de 1943, regulamentando as relações individuais e coletivas do trabalho. Aqueles que possuem a Carteira de Trabalho têm contratos regidos pela CLT e, portanto, são denominados celetistas.

³⁸ Ao longo da história, as empresas privadas foram pioneiras na criação de sistemas de proteção do trabalhador através de caixas de pensão. Porém, os fundos se reservavam aos casos de acidentes no trabalho e invalidez. Ao longo século XX, várias instituições de promoção da saúde foram criadas

não foram o bastante para resguardar a saúde do trabalhador. Medidas preventivas sustentadas por uma política de governo de fato efetiva, teriam mais resultados que a modificação de hábitos de vida e as mudanças comportamentais teriam sozinhas. Essas últimas, mesmo sendo essenciais, não são o bastante para a prevenção de doenças.

Logo, a saúde do trabalhador só será tomada como questão de atenção, se forem identificadas situações que indiquem que esse assunto merece cuidado. Nessa intenção, tanto os saberes dos trabalhadores, quanto as pesquisas acadêmicas dão um bom sinal, ao mostrarem o que de fato se passa nos ambientes de trabalho e como as condições, tanto ambientais quanto organizacionais, interferem em larga medida, sobre a saúde dos trabalhadores.

Assunção e Oliveira (2009), por exemplo, já alertaram que a intensificação do trabalho extenua e fragiliza a saúde, provocando tanto o dano físico como o mental. Thomé (2009) detectou que as mulheres que cumprem jornadas estendidas de trabalho são representativas nesta análise de intensificação do trabalho, aparecendo inclusive como população mais atingida com ocorrência depressiva. Um trabalhador pode não apresentar um quadro patológico de imediato, mas ele pode sofrer um desgaste mental sucessivo, por realizar um trabalho sob rotina de carga mental intensiva. Em relação ao trabalho docente, Jotz, Seminotti e Fritsch (2015) mostraram que o contexto de sobrecarga de afazeres que os professores vivenciam, compromete a sua saúde. Além do mais, sua condição e organização de trabalho, abrigam fatores potencialmente estressantes.

no país. O Instituto Nacional da Previdência Social (INPS) foi consolidado em 1966 pela fusão entre os institutos de aposentadoria e pensões privados existentes (bancários, marítimos, comerciários, industriários, empregados de transportes e cargas, ferroviários e servidores públicos), aos “serviços integrados e comuns a todos esses institutos - entre os quais o Serviço de Assistência Médica Domiciliar e de Urgência (SAMDU) e o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS)” (ABREU, s/a). O INPS concedia e mantinha benefícios aos empregados e empregadores urbanos e rurais e a seus dependentes, tais como: aposentadorias, pensões, auxílios, abonos, salários família e maternidade e seguros por acidente de trabalho. Unir institutos de aposentadoria e pensões privadas partiu de intermédio militar intencionando desarticular forças políticas da classe trabalhadora e reprimir a onda comunista e revolucionária das entidades sindicais. Em 1970 foi criada a Superintendência de Campanhas de Saúde (SUCAM), cuja finalidade foi a inserção nos meios rurais para o combate a endemias. O INPS e a SUCAM foram extintos em 1990. Criado em 1977, o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS) assumiu algumas funções do INPS. O INAMPS foi extinto em 1993 e suas competências transferidas às instâncias federal, estadual e municipal, gestoras do SUS (FLEURY; CARVALHO, s/a).

1.2.3 Professor: um trabalhador sob condições potencialmente estressantes

Quando se faz referência à saúde dos professores, o termo estresse³⁹ é recorrente. Esse conceito popularizou-se na comunicação social depois que pesquisas acadêmicas o desvelaram da relação entre saúde mental e trabalho. A origem do estresse nem sempre é hereditária e sua conceitualização poucas vezes está acompanhada do rigor científico necessário, visto que o utilizam para qualificar uma simples irritabilidade até um quadro de depressão grave, revela Jacques (2003).

Nesse sentido, Jacques (2003) esclarece que o estresse apresenta algumas distinções. Dentre outras, cita as dimensões biológica e psicológica. Na dimensão biológica, o estresse exprime a conexão entre alterações bioquímicas no organismo e processos psíquicos. Já o estresse psicológico é resultante da relação prejudicial entre a pessoa e o meio ambiente. O conceito se estende a reações psicológicas de ordem emocional, física, mental e química, diante do que pode irritar, excitar e/ou confundir a pessoa.

Para Jacques (2003), o estresse não é uma doença, ele se associa às diferentes vivências do sujeito e mesmo não sendo relacionado apenas ao trabalho, tem nele seu principal desencadeador. Ao contrário da síndrome de *burnout*⁴⁰ que tem no trabalho o pivô do adoecimento.

Clot (2006, p. 16), vê o estresse como o sinônimo das tensões psíquicas que expõem os sujeitos “a inibições, rejeições e sofrimento”, confirmando que esse é um fenômeno produzido quando exige-se do indivíduo mais do que seus recursos pessoais são capazes de executar, especialmente quando a cobrança do fazer exige o menor tempo possível, dissocia o gesto e amputa a atividade possível.

O trabalhador docente tem vivenciado uma gama de situações de estresse no trabalho. Essas tensões psíquicas cada vez mais se acentuam - sem distinção de rede de ensino, sob sistemas capitalistas explícitos (redes particulares) ou velados - processos de desgaste coletivos sobre a categoria docente e que não dependem apenas das características físicas ou psíquicas individuais, como também das condições e organização do trabalho a que são submetidos, comprometendo

³⁹ O termo tem origem na física ao definir o desgaste de materiais submetidos a excessos de peso, calor ou radiação (JACQUES, 2003).

⁴⁰ A Portaria n. 1.339/99 do Ministério do Trabalho (BRASIL, 2008) considera o trabalho apenas como contribuidor da síndrome, sem, no entanto, atribuir-lhe o *status* prioritário à patologia.

capacidades vitais do professor de manter-se saudável e em possibilidades de exercer a sua atividade com qualidade.

Ao longo desta pesquisa foram apresentados resultados de diversas investigações feitas em vários Estados brasileiros revelando o caráter alarmante do número de professores com adoecimento nos últimos anos. Essas mesmas investigações dão pistas de que a escola tem se constituído num ambiente que abriga fatores potencialmente estressantes. Esses fatores são descritos abaixo, a partir da visão de Kagan (1989, *apud* ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 365), do seguinte modo:

- a) falta de apoio administrativo (percebem que o diretor tem pouca consideração pelos problemas da sala de aula);
- b) a relação com os alunos (sentimento de incapacidade para motivar ou controlar os alunos);
- c) a relação com os colegas (percebem animosidade na relação com os colegas e distribuição desigual das tarefas entre os pares);
- d) excesso de trabalho (percebem excesso de expectativa da gestão quanto ao volume de tarefas a serem realizadas por eles);
- e) insegurança financeira (salários inadequados e discrepantes em face do grau de responsabilidade da sua missão).

As condições ambientais e organizacionais de trabalho influenciam o trabalho do professor, seja na sua intensificação, na sua regulação ou no seu impedimento. Os estudos de Assunção e Oliveira (2009) mostram que responder a demandas burocráticas, “regulatórias”, acaba concorrendo com a atividade principal de ensinar. Mas, como responder à burocracia e ir além disso para fazer a diferença na sala de aula? Esta é uma incógnita que coopera para ampliar ainda mais a carga mental do professor.

Em suma, o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Além do planejamento das aulas, materializado nos planos de aula, a carga de trabalho docente se estende à necessidade de investir esforços nas relações com pais de alunos, professores, direção e coordenação escolar e demais órgãos do sistema educacional. Além disso, há uma situação que Simplício e Andrade (2011) trazem, pouco debatida pelos demais autores: a insegurança e instabilidade na

carreira docente. Nesse caso, predominam contratos precários de trabalho que se transformam em fonte de sofrimento, quando os professores adentram o ambiente da escola, devido às condições de trabalho, ao pouco acolhimento e até mesmo à rejeição dos colegas. Esse sofrimento, como atesta Dejours (1994), produz ansiedade e insatisfação. Esses são efeitos nocivos que podem colaborar para o desencadeamento de tensões psíquicas.

A partir dos dados da pesquisa realizada na rede municipal de São Paulo, Simpício e Andrade (*op. cit.*) apontam que o professor sem vínculo efetivo é tratado com descaso pelos colegas e, muitas vezes, para os que são efetivos, sendo recém-chegados, a ocorrência é similar. Não há acolhimento ao entrarem na escola, sendo tratados com hostilidade. Esses são outros elementos que ocasionam situações de sofrimento, confirmando o que foi detectado por Codo (1999) de que nos primeiros anos de trabalho os profissionais estão mais insatisfeitos. Mesmo que as condições adversas do trabalho não causem a manifestação física da patologia, vivências de “angústia, desgosto, desesperança, raiva, estresse”, podem desencadear doenças, confirmam Mariano e Muniz (2006, p. 87). Além disso, outras situações podem desencadear o adoecimento docente, conforme descreve Esteve (1999, p. 78) na sequência abaixo, cuja ordem é da maior para a menor ocorrência:

1. Sentimento de desconcerto e insatisfação ante aos problemas reais da prática da educação, contradição com a imagem ideal que os professores querem realizar;
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
3. Pedido de transferência como forma de fugir de situações conflitivas;
4. Desejo manifestado de abandonar a docência (realizado ou não);
5. Absenteísmo como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
6. Esgotamento, cansaço físico permanente;
7. Ansiedade como risco ou ansiedade de expectativa;
8. Estresse;
9. Depreciação de si, autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar a educação;
10. Ansiedade como estado permanente, associado como causa-efeito a diversos diagnósticos de enfermidade mental;
11. Neurose reativa;
12. Depressões.

Uma questão presente na categoria docente, quando se trata de doenças, é a “ideologia da vergonha” (DEJOURS, 1992). Os trabalhadores docentes evitam falar sobre o que estão sentindo, pelo receio de serem acusados pelo seu adoecimento. Com isso, sentem-se sós e responsáveis pelo que lhes acomete. “O adoecimento é

também tratado de forma individual e vivenciado como algo individual no momento em que a sua ligação com o processo e a organização do trabalho são ocultados ou negados” (TITTONI; NARDI, 2008, p. 18).

O adoecimento traz impedimentos nos projetos de vida e na regularidade do trabalho. Ninguém quer estar doente, especialmente o professor que, enquanto servidor público, deve lidar com as burocracias do sistema de saúde para a concessão de afastamentos. Ademais, faltar à escola não elimina seu trabalho. Saindo por um período curto de tempo, no seu retorno geralmente precisa intensificar o trabalho com o fim de realizar o que não foi feito em sua ausência. Esse fator pouco presente nos levantamentos sobre a saúde do professor confirma a hipótese de que os professores veem normalidade em desenvolver certas patologias, especialmente os sintomas psíquicos, os quais são até tratados sob certa informalidade, como observam Neves e Seligmann-Silva (2006).

Apesar de apresentarem sua gravidade no aspecto emocional do professor, os sintomas psíquicos geralmente não acabam evoluindo para transtornos graves. Logo, o professor não se afasta da sala de aula e convive com a tensão expressa nos sinais do sofrimento psíquico que, com a frequência, constituem-se em processo cumulativo: “desânimo, fadiga, frustração, depressão, impotência, insegurança em realizar as atividades cotidianas, manifestações de irritação, angústia e, até mesmo, sensação de enlouquecimento” (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006, p. 69). A esse respeito, Araújo e Carvalho (2009, p. 446) consideram que “a ausência de reconhecimento do adoecimento e da sua relação com o trabalho tem como maior consequência a manutenção de situações prejudiciais à saúde, o que, por sua vez, colabora para o aumento do adoecimento na categoria e para o abandono da profissão”.

Trazer para a discussão as prescrições do trabalho e a gestão de riscos delineados pelos confrontos normativos existentes entre as experiências individuais e coletivas, significa analisar em que situações o trabalho é realizado e gerido, assim como, quais as estratégias de prevenção e proteção dos trabalhadores professores são necessárias para que o seu trabalho não suceda em riscos de adoecimento. Isso implica reconhecer que as regulações da gestão instituída devem ser debatidas por quem realiza o trabalho, questionando, por exemplo: o que vem acontecendo nos espaços de trabalho docente que comprometeriam a sua saúde? Há movimentos consolidados de atenção à saúde docente nas políticas públicas?

Assim, faz-se necessário abordar as diversas situações de comprometimento da saúde do trabalhador docente, como acima foi feito. Segue agora, a exploração da carga cognitiva de trabalho docente, fato ainda pouco considerado como desencadeador de riscos à saúde mental.

1.2.4 A carga cognitiva de trabalho: evidências para umnexo causal do adoecimento mental dos professores

O conceito de saúde defendido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), mesmo com suas limitações, envolve inúmeros aspectos como o estado de bem-estar físico, social e mental em que o sujeito pode trabalhar de forma criativa e útil, de modo a contribuir com a sua comunidade. Infere-se dessa consideração que não há saúde, sem saúde mental. Os fatores que determinam o nível de saúde mental de uma pessoa são múltiplos. Podem ser fatores sociais, psicológicos e biológicos. A OMS considera que as pressões socioeconômicas contínuas, as condições de trabalho estressantes, as discriminações, a exclusão social, o risco de violência e os problemas físicos de saúde, estariam entre os fatores sociais de riscos de adoecimento mental.

Os fatores psicológicos se relacionam à personalidade específica dos indivíduos, os quais, já chegam ao trabalho com uma história marcada pelo aspecto individual e social. Seu modo de vida, portanto, os acompanha nas situações de trabalho e nele influenciam. Já as causas biológicas englobam fatores genéticos que podem causar desequilíbrios químicos no cérebro, tornando os indivíduos mais propensos ao adoecimento mental, analisa a OMS.

Os transtornos mentais e comportamentais são responsáveis, conforme detectam Macaia e Fischer (2015), por uma parte considerável de afastamentos do trabalho no Brasil. É o que se vê na tabela 1, que consolida os dados dos benefícios Auxílios-Doença Acidentários concedidos no ano de 2017 no país. O capítulo V dessa tabela indica que os transtornos mentais e comportamentais se situam entre as três primeiras posições, dentre as vinte e uma da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) que mais determinam a concessão do benefício.

Tabela 1 - Benefícios Auxílios-Doença Acidentários Concedidos segundo os Códigos da CID-10 em 2017

Acompanhamento Mensal dos Benefícios Auxílios-Doença Acidentários Concedidos segundo os Códigos da CID-10 – Janeiro a Dezembro de 2017

CID-10 CATEGORIA	JAN	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
Capítulo I: Algumas doenças infecciosas e parasitárias (A00-B99)	53	49	101	57	81	62	60	64	66	68	57	61	779
Capítulo II: Neoplasias [tumores] (C00- D48)	36	32	43	33	35	43	27	48	30	26	46	37	436
Capítulo III: Doenças do sangue e dos órgãos hematopoiéticos e alguns transtornos imunitários (D50- D89)	4	4	3	2	2	4	2	5	3	1	-	1	31
Capítulo IV: Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas (E00-E90)	4	4	5	8	10	13	6	9	9	8	14	3	93
Capítulo V: Transtornos mentais e comportamentais (F00-F99)	661	738	913	715	870	865	695	896	795	608	722	683	9.161
Capítulo VI: Doenças do sistema nervoso (G00-G99)	309	337	415	308	391	352	331	440	329	280	344	294	4.130
Capítulo VII: Doenças do olho e anexos (H00- H59)	53	68	65	51	72	60	51	61	54	57	49	48	689
Capítulo VIII: Doenças do ouvido e da apófise mastoide (H60-H95)	4	8	9	10	7	11	10	9	7	1	4	5	85
Capítulo IX: Doenças do aparelho circulatório (I00- I99)	96	131	151	117	152	117	118	132	116	83	104	86	1.403
Capítulo X: Doenças do aparelho respiratório (J00- J99)	32	40	53	54	66	52	55	68	51	46	40	39	596
Capítulo XI: Doenças do aparelho digestivo (K00- K93)	187	173	239	178	201	199	165	215	174	150	163	151	2.195

Acompanhamento Mensal dos Benefícios Auxílios-Doença Acidentários Concedidos segundo os Códigos da CID-10 –
Janeiro a Dezembro de 2017

CID-10 CATEGORIA	JAN	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
Capítulo XII: Doenças da pele e do tecido subcutâneo (L00-L99)	39	51	65	50	51	54	46	58	50	31	44	29	568
Capítulo XIII: Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (M00-M99)	2.985	3.054	4.171	3.239	3.945	3.615	3.099	3.874	3.238	2.588	3.028	2.589	39.425
Capítulo XIV: Doenças do aparelho geniturinário (N00-N99)	11	11	10	9	14	9	8	19	6	6	11	8	122
Capítulo XVI: Algumas afecções originadas no período perinatal (P00- P96)	-	-	-	1	2	-	-	-	-	2	-	1	6
Capítulo XVIII: Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte (R00-R99)	22	19	31	19	34	29	19	33	25	23	23	27	304
Capítulo XIX: Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas (S00- T98)	9.924	10.007	12.689	10.291	12.484	11.547	9.989	12.785	10.542	8.459	10.081	8.958	127.756
Capítulo XX: Causas externas de morbidade e de mortalidade (V01-Y98)	44	64	88	74	98	69	66	97	61	45	53	59	818
Capítulo XXI: Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde (Z00-Z99)	43	25	41	27	30	35	32	42	35	23	18	22	373
999: Ignorada	114	134	208	162	196	201	209	190	211	154	175	154	2.108
TOTAL	14621	14949	19300	15405	18741	17337	14988	19045	15802	12659	14976	13255	191078

Fonte: Dados da Previdência Social coletados no site: <http://www.previdencia.gov.br/dados-abertos/estatisticas/tabelas-cid-10/>. Acesso em: 29 nov. 2018.

Em se tratando de afastamento do trabalho por problemas de saúde mental, os professores são uma categoria de servidores com enorme comprometimento, precisamente pelas especificidades que ora apresentamos.

Em São Paulo, no ano 2012, os professores foram a terceira categoria profissional que mais se afastou do trabalho por transtornos mentais e comportamentais, apontam Macaia e Fischer (2015), alegando que as condições e a organização do trabalho colaboram para o quadro de adoecimento dos professores. Entre esses fatores ambientais e organizacionais das condições de trabalho docente, podemos retomar: ocupar jornadas extensas de trabalho; ter o trabalho regulado e precarizado; lidar com a indisciplina dos alunos; não ter muitas vezes o controle sobre o próprio trabalho; trabalhar em ritmo e rotina densa em espaços com mobiliário inadequado. Macaia e Fischer (*op. cit.*) confirmam as previsões feitas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) quando estas anteviram o aumento de casos de adoecimento relacionados à saúde mental da população trabalhadora deste século. As autoras detectarem aumento em 15% em licenças médicas de professores do ensino fundamental da rede pública do município de São Paulo.

Esse agravamento na saúde dos professores foi tratado por Silva (2016), ao comentar, na página da Fundacentro, uma reportagem do jornal *o Estado de São Paulo* abordando o número de licenças médicas de professores da rede pública estadual de São Paulo. Silva (*op. cit.*) reflete sobre o alarmante número de licenças por transtornos mentais e comportamentais, sendo mais de vinte e cinco por cento do total levantado. O referido autor demonstra sua preocupação com a saúde do professor e como esse fato pode ameaçar a qualidade do ensino, observando que tem sido difícil tratar o tema institucionalmente.

Já a revista *Nova Escola*, que, embora não se trate de uma publicação propriamente científica, nos dá pistas de algo grave. Em agosto de 2018, a revista divulgou uma reportagem⁴¹ com resultados de levantamento realizado com cinco mil professores, por meio de seu site, ao longo dos meses de junho e julho de 2018. A matéria destaca que 66% dos professores respondentes, já precisaram se afastar da sala de aula por problemas de saúde, sendo que a ansiedade, o estresse, as dores de cabeça e a insônia foram os transtornos que mais afetaram os professores.

⁴¹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 28 nov. 2018.

Não somente os transtornos mentais e comportamentais afastam os professores da sala de aula. Dor nas costas, distúrbios na voz (dor de garganta, rouquidão, perda temporária da voz, diagnóstico médico de calo nas cordas vocais) e distúrbios osteomusculares (dor nos braços, pernas ou costas, diagnóstico médico de LER/Dort). Contudo, para os problemas físicos os preditores são mais explícitos que para os casos de adoecimento mental, além do que os primeiros têm recebido maior atenção das pesquisas e programas de promoção da saúde, inferem Macaia e Fischer (2015).

O adoecimento mental do professor principia-se por um cansaço mental e/ou nervosismo, ocasionado pela elevada demanda cognitiva, característica da profissão docente. Atos como identificar, analisar, selecionar, memorizar, relacionar, avaliar, julgar, são exemplos dessa atividade cognitiva que exige a tomada de decisões, muitas vezes, na urgência. Há modos específicos de organização do trabalho que acentuam a exigência desses atos. Dentre as condições que concorrem para essa ampliação, destacam-se: quando o trabalho é exercido sob exigência de tempo, desenvolvido sob situações conflituosas ou frequentemente interrompido, e também quando o trabalhador executa atividades que induzem a uma autoaceleração mental.

O nível frequente de tensão pode desencadear o sofrimento psíquico, cujos sinais podem se mostrar na expressão verbal, no comportamento neurótico e nas enfermidades psicossomáticas, declara Wisner (1994). O mesmo faz dizer que todas as atividades, inclusive o trabalho, têm no mínimo três aspectos que podem ser: *o físico, o cognitivo e o psíquico*. Eles são muito frequentes e inter-relacionados e cada um pode determinar uma sobrecarga e afetar a saúde mental do trabalhador.

A dimensão física engloba naturalmente a força física exigida do corpo. A dimensão cognitiva envolve escolhas e tomada de decisões, muitas vezes na urgência e sob a pressão de múltiplas variáveis. Já a dimensão psíquica do trabalho pode:

Ser definida em termos de níveis de *conflitos no interior da representação consciente ou inconsciente das relações entre a pessoa (ego) e a situação* (no caso, a organização do trabalho). Mas ela é também o nível em que o sofrimento e a fadiga física, a falta de sono provocada pela distribuição dos períodos de trabalho nas 24 horas, a sobrecarga de trabalho cognitivo podem determinar distúrbios afetivos (WISNER, 1994, p. 13, *grifos nossos*).

Em razão de o professor ser um profissional cuja carga cognitiva é predominante, intensa e complexa, podemos assim associar à sua atividade de ensinar, as três dimensões de carga de trabalho propostas por Wisner (1994):

- Dimensão física: correção de cadernos, elaboração/digitação de provas, trabalhos e exercícios, produção de recursos didáticos etc;
- Dimensão cognitiva: seleção de conteúdos e exercícios, escolhas de estratégias e metodologias de ensino etc;
- Dimensão psíquica: convívio com conflitos gerados nas relações entre aluno-aluno; aluno-professor.

A carga de trabalho cognitivo do professor pode chegar a níveis extremos em determinados momentos de sua atividade, em razão das decisões que devem ser tomadas em ritmo rápido ou nas situações inusitadas que exigem respostas imediatas, as quais envolvem a dimensão psíquica de seu trabalho. O esforço mental exigido na urgência da tomada de decisões, pode gerar a ansiedade, a angústia, a apreensão e o medo.

Para Wisner (1994), dificuldades de percepção e incompreensão da tarefa também contribuem para aumentar o esforço mental. Em muitas ocasiões, o docente necessita transformar, para o campo pedagógico, aquilo que é projetado apenas no campo idealizado em projetos dos órgãos da administração escolar.

O alto grau de esforço mental conduz a síndromes neuróticas como alterações do humor e do sono, pensamentos obsessivos, cefaleias, afirma Wisner (*op. cit.*) acrescentando que, um estudo de Le Guillant feito em 1952, mostrou que perturbações mentais se apresentavam também fora dos períodos de trabalho. “Os trabalhadores de que se exige um esforço mental intenso e prolongado apresentam uma síndrome neurótica”⁴² (p. 17).

Uma interessante experiência que relaciona esforço mental a agressividade e desorientação é narrado por Wisner (*op. cit.*). Conta ele que pacientes foram submetidos a uma dupla tarefa: apertar alternadamente um pedal verde e um vermelho. Para o pedal verde o pé esquerdo era utilizado, já para o pedal vermelho, o pé direito. Ao apertar o pedal, o paciente deveria redigir um texto. Quando as cores aleatoriamente aumentavam de frequência, os textos iam se tornando cada vez menos legíveis e sem sentido. Essa experiência verificou que quanto maior era o tempo de exposição ao experimento, mais agressivo e desorientado ficava o paciente, o que, para Wisner (*op. cit.*), se assemelha à realidade do ambiente de trabalho.

⁴² O filme *Tempos Modernos* traz esse drama vivenciado pelo personagem Carlitos, do cineasta/ator Charles Chaplin.

Portanto, crises de nervos, agressividade, desmaios, crises de raiva podem ser derivadas de situações de extensa carga cognitiva e esforço mental.

Barreiras vão sendo criadas para distanciar o público dos trabalhadores e protegê-los das pressões, mostra Wisner (1994) ao falar dos vidros (barreiras físicas); das senhas de acesso ao serviço do profissional (barreiras organizacionais); da linha pintada no chão dos estabelecimentos públicos (barreira simbólica). Observando essa fonte de defesa dos trabalhadores, dada nas barreiras físicas, organizacionais e simbólicas, como se adequariam aos trabalhadores professores na prevenção de conflitos mentais?

Vale lembrar que os professores lidam com um número elevado de pessoas simultaneamente. Com frequência, surgem situações conflituosas em sala de aula, em que há exigência de atuação imediata, conseqüentemente, há uma exigência de atividade cognitiva, que pode levar a perturbações mentais, como bem demonstra Wisner (1994). Fato aliás comprovado por Monteiro (2016) ao observar que, no ano de 2013, 17% do número total de afastamentos do trabalho entre os docentes do ensino privado na região Sul do Brasil foi motivado por adoecimento mental. Depois dessa constatação, Monteiro (*op. cit.*) coordenou uma pesquisa entre 755 professores de todos os níveis de ensino privado na região Sul do Brasil, entre os anos de 2015 e 2016. A pesquisa classificou em três grupos os transtornos mentais mais comuns ao profissional da docência: depressão, ansiedade e síndrome de *burnout*.

Na Classificação Internacional de Doenças, a depressão se desmembra em episódios depressivos e transtornos depressivos, localizados nas categorias F32 e F33 do capítulo V da CID-10. Os episódios depressivos e os transtornos depressivos são os principais motivos de adoecimento mental e afastamento de professores do trabalho, assegura Monteiro (2016). Humor deprimido, choro, sentimento de vazio, agitação ou diminuição da energia, pensamento suicida, alta irritabilidade, insônia, fadiga, tristeza profunda, sentimento de culpa e desvalia são comumente associados ao quadro depressivo, descritos nas características das categorias F32 e F33 da CID-10.

Os transtornos de ansiedade se associam à vigilância de uma ameaça futura, predominando a preocupação excessiva e persistente, cansaço, dificuldade de concentrar-se, irritabilidade, tensão muscular e perturbação do sono, indica Monteiro (2016) com base no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

A Síndrome de *burnout* advém da exposição a trabalho altamente estressante e com grande carga de tensão emocional. Os sintomas psicossomáticos de quem apresenta a Síndrome de *burnout* são geralmente: insônia, úlceras, dores de cabeça, hipertensão, abuso de álcool e medicamentos. Os trabalhos de Codo (1999) e seus colaboradores, em que “um dos objetivos é identificar quadros psicopatológicos associados a determinadas categorias profissionais” (JACQUES, 2003, p. 107), detectaram a síndrome de *burnout* em educadores a partir de estudo epidemiológico⁴³ realizado com profissionais da educação dos vinte e sete Estados brasileiros. A pesquisa apontou que dos 52.000 sujeitos pesquisados, aproximadamente 48% apresentavam *burnout*. Essa é uma síndrome classificada por Malash e Jackson (1981 *apud* LIMA, 2003) como a síndrome da desistência, elemento averiguado também em educadores de fora do Brasil. Para Codo (1999, p. 238) “o *burnout* envolve três componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento emocional no trabalho”.

Através de uma abordagem multidimensional da realidade desses profissionais (conjugando observação direta e entrevistas no local de trabalho, estudos de casos e aplicação de um inventário psicológico desenvolvido e validado pela equipe), a pesquisa tentou alcançar as condições objetivas e subjetivas do trabalho, concluindo, entre outras coisas, que um em cada quatro educadores é acometido por esse quadro de exaustão emocional (LIMA, 2003, p. 87).

É certo que o aparelho mental pode ser afetado. Seja pela vivência numa realidade que não satisfaz as aspirações do sujeito, seja pelo trabalho intensificado. Esses elementos estão entre as inúmeras possibilidades de condições ambientais e organizacionais desfavoráveis. Essas situações podem ser concretas ou simbólicas, e se provocam o impedimento da tomada decisões e a perda da autonomia, não tardam a trazer graves consequências ao aparelho mental. O nexo causal entre trabalho e adoecimento mental dos professores será objeto de discussão da próxima seção.

⁴³ O estudo epidemiológico se detém na compreensão coletiva do processo saúde-doença.

1.2.5 O nexos causal entre o trabalho e o adoecimento dos professores

Embora se apresente que o adoecimento mental do professor evolui de interfaces organizacionais e ambientais das condições de trabalho, não há clareza da relação hierárquica entre uma atitude agressiva de um aluno; o barulho intensivo na sala de aula; a constante interrupção de uma explicação de conteúdo; as exigências dos administradores públicos para os professores elevarem o índice de aprovação da escola etc - enquanto fatores de risco do adoecimento mental. Ou seja, não se pode ainda definir, dentre os elementos que contribuem para o adoecimento mental, o maior desencadeador. Mesmo assim, esses elementos devem ser considerados na definição dos critérios “de estabelecimento de nexos de causalidade entre a doença e o trabalho, que são, por seu lado, mecanismos fundamentais para o reconhecimento formal da patologia do trabalho” (ECHTERNACHT; VERISSIMO, 2016, p. 314).

Muito embora existam entre os teóricos, contradições em conceber que certas condições de trabalho podem decorrer no adoecimento mental, Dejours (1992) não acreditava na existência imediata dessa relação, enquanto Le Guillant (1984 *apud* LIMA, 2003) dedicou a maior parte de sua carreira como psiquiatra social de base teórica na Psicopatologia do Trabalho, a investigar o desenvolvimento de distúrbios mentais específicos que atingiriam certas categorias profissionais. Há divergências, portanto, e:

Não existe um consenso que tenha permitido uma classificação dos distúrbios psíquicos vinculados ao trabalho, existe uma concordância da importância etiológica [como causa de] do trabalho, mas não a respeito do modo como se exerce a conexão trabalho/psiquismo de forma suficiente a permitir um quadro teórico. Os distintos modelos teóricos vêm trazendo dificuldades para a clínica e prevenção (SELIGMANN-SILVA, 1995, p. 289 *apud* GLINA *et al.*, 2001, p. 614).

Para Dejours (1992), as afecções, como neuroses e psicoses, eram resultantes das estruturas de personalidade forjadas muito antes da inserção dos indivíduos no trabalho. Lima (2003) critica Dejours quando ele acusa de simplistas àqueles que atribuíam à sociedade a causa de todas as doenças mentais. Nesse sentido, Lima defende Le Guillant, ao mencionar que:

Sua preocupação constante era a de evitar cair em qualquer visão extremista do problema: seja pela supervalorização da influência do meio, seja pela ênfase excessiva na subjetividade. Assim, sua perspectiva era a de considerar o papel do meio, mas sem negligenciar aquilo que singularizava o

paciente [...], tentou apreender o fenômeno a partir de suas dimensões objetivas e subjetivas, coletivas e singulares (LIMA, 2003, p. 90).

Assim como os opositores de Le Guillant (LIMA, 2003), gestores públicos acreditam que os distúrbios mentais são decorrentes do próprio indivíduo, e nada têm de relação com atividades profissionais. Opinião aliás que ouvimos de um Coordenador Regional de Ensino de um município goiano. Ele atribuiu as dificuldades de os professores exercerem suas funções de docência em sala de aula, a uma tentativa de fugir do trabalho e à incapacidade profissional de exercício da profissão daqueles profissionais.

A despeito de distúrbios observados em duas categorias profissionais, Le Guillant defende que (1984, p. 359 *apud* LIMA, 2003, p. 90-91): “Se um estudo comparativo revela um índice de morbidade (ou de formas particulares de afecções, por exemplo, distúrbios mentais) mais elevado nessas duas categorias, a ideia do caráter nocivo de sua profissão estará seriamente confirmada”.

Há limites em explicar como se dá a passagem entre uma situação vivida e o distúrbio mental, acusa Lima (2013), sendo que o máximo que se avançou foi a explicitação da relação existente entre certas experiências de vida e trabalho com o surgimento de transtornos mentais específicos. Nesse sentido, a autora confirma a existência de limites teóricos no campo da saúde mental e trabalho que não foram ultrapassados, prevalecendo equivocadamente, a ideia da causalidade linear entre transtorno mental e trabalho e “junto com ela, a exigência de se estabelecer o peso exato das experiências pessoais em relação às experiências no trabalho” (LIMA, 2013, p. 92).

Embora sejam evidentes as discussões sobre a existência de uma causa imediata do transtorno mental, ela ainda não pode ser encontrada, porque a causa é fruto de uma aglomeração de fatores que não se manifestam isoladamente, nem tampouco imediatamente ao sofrimento mental. A doença mental se origina como fruto de uma série de conflitos ao longo do tempo, que muitas vezes, só sabe existirem, aquele que sofre. Uma vez que os distúrbios psíquicos comumente se encontram ocultos, é complexo associá-los ao trabalho que o indivíduo desempenha. Com isso, reconhecê-los como doença é um processo lento. Sem contar que existe a crença de que o indivíduo simula a doença. E não sendo possível associar ao trabalho ou caracterizá-lo como o desencadeador dos distúrbios psíquicos tão imediatamente, o

trabalhador é lesado não somente com a perda de qualidade de vida, como também com a negação de direitos legais de usufruir tratamento adequado em tempo hábil.

Não é subitamente ou ocasionado por uma situação específica que o transtorno mental sobrevém ao indivíduo. Ele é fruto de uma conjuntura de fatores, experiências, dentro e fora do posto de trabalho e originado do acúmulo de acontecimentos e vivências, onde muitos aspectos da organização do trabalho são coativos de maneira particularmente estreita e intolerável no desencadeamento do adoecimento mental, confirma Wisner (1994). Portanto, há vários aspectos das situações de trabalho que podem desencadear os transtornos mentais. Quanto maior a supressão ao trabalhador do poder de agir ao organizar a sua atividade, da atuação conforme as suas escolhas, de ser normativo, mais chances há de desdobramentos patológicos sobre o seu campo psíquico.

Da supressão do poder de agir, dos usos de si, do envolvimento das dimensões afetivas no trabalho, do ser normativo enquanto ser saudável, das tensões da organização do trabalho, tratam Yves Clot, Georges Canguilhem, Yves Schwartz, Philippe Davezies e Christophe Dejours. Eles serão apresentados na seção seguinte para amparar a compreensão das implicações objetivas e subjetivas da vida e do trabalho do professor readaptado.

1.3 Contribuições de Yves Clot, Georges Canguilhem, Yves Schwartz, Philippe Davezies e Christophe Dejours para a compreensão das implicações objetivas e subjetivas da vida e do trabalho do professor readaptado

Para a compreensão das implicações objetivas e subjetivas da vida e do trabalho do professor readaptado, é importante saber que há uma diferença considerável entre o que é atribuído ao professor, enquanto prescrito, e o que ele organiza para executar o que lhe foi determinado, que define o seu trabalho real. Para fazer essa distinção, tem-se os recursos teóricos da ergonomia.

A ergonomia compreende um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos que permite a análise do trabalho tendo em vista compreendê-lo para transformá-lo, considerando as exigências dos processos laborais, sua eficácia e a saúde do trabalhador. Trata-se de uma análise clínica, portanto situada, que atendendo determinada demanda toma em análise uma situação laboral específica e seus determinantes internos e externos (ALVES, 2015, p. 09-10).

A ergonomia é necessária como disciplina capaz de alertar o trabalhador para os riscos à sua saúde, se um trabalho é exercido em condições precárias, materiais e/ou organizacionais. O fundamento da ergonomia está no entendimento de que o trabalho prescrito não coincide com o trabalho real. Nessa distinção tem-se a definição da tarefa e o conceito de atividade. “Tarefa é aquilo que deve ser feito, enquanto a atividade é o que se faz” (LEPLAC; HOC, 1983 *apud* CLOT, 2010, p. 103).

Quando se trata de trabalho docente, as tarefas compõem aquilo que é descrito para a função de ensinar. São as prescrições, as normas, é o contexto visível e mais evidente do trabalho. Já a atividade compõe-se de tudo que o professor demanda, desde o momento em que planeja mentalmente sua aula, até as respostas que precisa dar diante de perguntas e situações imprevisíveis em sala de aula. A atividade é o trabalho real, são os impedimentos ou as antecipações, não somente aquilo tornado visível, como também o possível e o que não foi possível realizar, mesmo que planejado.

O que não está feito, o que pretenderia fazer, o que deveria ser feito, o que teria sido possível fazer, o que dever ser feito e mesmo o que se faz sem querer fazer, é acolhido na análise da atividade esclarecendo seus conflitos. O realizado deixou de ter o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real (CLOT, 2010, p. 149).

Nesse sentido, a atividade tem parte situada na consciência dos sujeitos e continuamente é o desenho das operações, enquanto rascunho da realidade no contexto subjetivo. Assim, planejamentos e seus impedimentos também compõem o real da atividade.

Ocorre que, se a atividade é atingida em seu desenvolvimento, se é de algum modo impedida, “um grande número de dramas humanos no trabalho encontra aí sua origem ou sua matéria. Excesso de atividade e sentimento de insignificância forma, nesse caso, uma mistura explosiva” (CLOT, 2010, p. 11). Nesse contexto, se a atividade é contrariada, decorrem conflitos sobre o domínio da subjetividade. O Conceito de subjetividade abarca a marca do social e a percepção do indivíduo sobre si enquanto fruto da relação que tem na conjuntura material e social em que está inserido. A subjetividade se define na construção interna, diante das interações humanas com o mundo material e social.

Para melhorar essa compreensão, as noções trazidas de Clot (2010), sobre a amputação do poder de agir são importantes e necessárias.

1.3.1 Yves Clot e a amputação do poder de agir

Yves Clot (1952-) é professor de psicologia do trabalho no Conservatório Nacional de Artes e Métiers – CNAM – Paris, na França. Teve como orientador de doutorado Yves Schwartz. Clot (2010) discute, no campo da clínica da atividade⁴⁴, questões teóricas e metodológicas do trabalho para ampliar o poder de agir do trabalhador e transformar os contextos de trabalho, a partir dos próprios coletivos de trabalho.

O poder de agir se relaciona com a atividade. Heterogêneo, o poder de agir “aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficiência da ação em que se opera o dinamismo da atividade, ou seja, sua eficácia. Esta por sua vez, não é somente o alvo dos objetivos perseguidos, mas também a descoberta de novas metas” (CLOT, 2010, p. 15). Assim, o poder de agir não se relaciona apenas às realizações que trazem eficácia ao trabalho, mas ao sentido que, o que está sendo feito traz ao trabalhador, se tem condições de despertar a sua criatividade, de fazê-lo sentir que faz um trabalho bem feito e reconhecer-se individual e coletivamente.

Para Clot (2010), o prazer em realizar o trabalho bem feito, de ser reconhecido pelo que se faz, de ter autonomia em tomar decisões, são sentimentos profissionais que podem se encontrar nos conteúdos, nos instrumentos, nos objetos, nas relações e em tudo aquilo que constitui o trabalho. Quando se alteram as relações de trabalho com o objeto de trabalho, conseqüentemente os sentimentos profissionais constitutivos do bem-estar e do prazer no trabalho são prejudicados. “Sem alguma coisa, que dá, ao menos de vez quando, um mínimo de orgulho, se torna difícil de ser alguém no trabalho” (CLOT, 2015, p. 4).

Não ser alguém no trabalho está necessariamente conectado ao sentimento de desvalia, de despersonalização, de falta de sentido no trabalho. Ora, se esses sentimentos são raízes de sofrimento mental, a saúde no trabalho conseqüentemente pode ser comprometida, uma vez que o sofrimento é um dos nexos do adoecimento mental. Assim, a saúde no trabalho está conectada à qualidade da atividade realizada,

⁴⁴ Clot embora tenha desenvolvido a clínica da atividade, reconhece em Allan Wisner o seu ponto de partida.

e também ao impedimento daquilo que se deveria fazer, ao poder de agir sobre si e sobre o mundo. Na verdade, para Clot (2015), os sujeitos muitas vezes se mobilizam mais para manter uma atividade contrariada, pouco visível e que exige muito da carga mental, que para realizar a atividade prescrita. Assim diz:

O que se revela cansativo, o que enfurece os trabalhadores, não é a realização da tarefa, mas o impedimento, a interrupção da ação em andamento. É de maneira recorrente, de não conseguir terminar o que foi iniciado, ter que esperar pensando sobre que poderiam fazer, fazer uma coisa pensando em outra e até começar uma tarefa sabendo muito bem que não podem realizá-la (CLOT, 2015, p. 12, *tradução nossa*).

O problema do trabalhador não é o trabalho, mas a atividade contrariada (CLOT, 2006). Quando ao mesmo tempo a mobilização pessoal é convocada e repudiada; quando a atividade pensante – dada em julgamentos, arbitragens, deliberações, avaliações – é negligenciada; quando o trabalhador é solicitado a objetivos irrealizáveis e se sente incapacitado a concretizá-los, entra em jogo a impotência no sentir-se impedido. Isso compreende situações de amputação do poder de agir e podem resultar num quadro clínico de sofrimento, que não é somente a dor física ou mental, mas à redução da capacidade de agir, considera Clot (2010).

Clot (2015) atribui ao profissional docente, o papel de trabalhador mais afetado em sua saúde quando se trata do envolvimento e entrega de energias a uma atividade conflitante e cheia de dilemas. Quando o professor sente que não consegue fazer o trabalho bem feito, ele sofre e esse conflito afeta a sua saúde.

A prevenção dos riscos profissionais se encontra na qualidade do trabalho, na possibilidade de tomar decisões e ter a iniciativa, em ter a liberdade para exercer o que é atribuído, poder opinar, discutir como fazer o trabalho bem feito, exercer o poder de agir, em *poder ser o coração do trabalho* (CLOT, 2015). Com isso, o sentido no que se faz seria mais facilmente alcançável e, por consequência a boa relação entre trabalho e saúde, já que o bem-estar no trabalho está associado ao trabalho bem feito. Mas, o que é um trabalho bem feito? Há conflitos na caracterização dos critérios de qualidade que somente aqueles que realizam o trabalho seriam capazes de principiar uma definição. Sabemos, porém, que por essa definição perpassa o respeito às individualidades e aos diferentes ritmos e, especialmente, à autonomia dos trabalhadores.

O comprometimento da saúde do trabalhador tem se agravado com a intensificação gestual. Essa é uma expressão de Clot (2006) para explicar a

desqualificação do movimento espontâneo do trabalhador que, ao mesmo tempo em que o extenua, exige sua mobilização integral “para que [...] se encarregue de conciliar o inconciliável: regularidade, velocidade, qualidade, segurança” (*op. cit.*, p. 16). A pressão temporal esmaga a possibilidade de um gesto bem feito e quando se “calibra o gesto” (CLOT, 2006), o trabalhador é privado de exercer com plenitude a sua atividade, é amputado no seu poder de agir.

Quando a iniciativa do sujeito é amputada, sua atividade é reprimida. Se há o impedimento do exercício da criatividade, a fadiga e a extenuação se evidenciam como frutos de um trabalho de pouca intervenção criativa. Tensões desse tipo desencadeiam perturbações ocasionando a descompensação psíquica, o sofrimento que pode evoluir para o adoecimento.

A amputação do poder de agir constitui para o vivente um embate com seu meio de trabalho. Um meio em que ele tenta impor suas normas, buscando autonomia, prazer e saúde no trabalho. É no debate de normas com o meio que o vivente encontra a possibilidade de manter-se vivo e com saúde, assim confirma Canguilhem (1982) na abordagem que será tratada adiante.

1.3.2 As normas de Georges Canguilhem

Georges Canguilhem (1904-1995) foi um filósofo e médico francês cujos trabalhos a partir de uma concepção filosófica, provocaram debates contemporâneos sobre biologia, medicina e história das ciências. É então na filosofia que Canguilhem (2005, p. 45) encontra subsídios para defender a saúde como “verdade do corpo em situação de exercício”.

Sem desprezar a ciência como “muro protetor da verdade no sentido lógico”, Canguilhem (2005) defende que o corpo vivido não é objeto, porque para o homem, viver é também conhecer; trazer coisas para a existência que, sem a presença singular desse corpo, elas não existiriam.

A verdade do corpo a que o autor se refere, na sua constituição ou autenticidade de existência, não é uma ideia que se pode representar. Essa verdade não pode ser explicada por teoremas. Embora haja uma ideia de corpo em geral, que pode ser exposta por conhecimentos biológicos e médicos, esse é um corpo subjetivo cuja referência de julgamento é a dor ou o prazer da vida orgânica, sintomas, aliás, anunciados pelo corpo sem muita clareza, considera Canguilhem (*op. cit.*).

Agravos que a doença pode provocar na vida social do ser humano são evidentes, pois o organismo é outro, apresenta variações em todas as suas funções e, com isso, as limitações orgânicas o impedem de realizar aquilo que fazia em estado saudável.

Canguilhem (1982) considera a doença como um acontecimento que diz respeito à totalidade do ser vivo, sem dividir a doença em múltiplos mecanismos funcionais alterados. Para ele, o comportamento dos órgãos no corpo é interdependente e todo o ritmo das funções tem uma harmonia. Essa conclusão pode facilmente ser comprovada com o cessar da vida orgânica quando uma função fisiológica essencial é comprometida a ponto de não se restaurar. A doença não é situada em determinadas partes do organismo, daí é incorreto falar em órgãos doentes, tecidos doentes, células doentes, pois “a doença é um comportamento de valor negativo para um ser vivo individual [...] não é apenas para o homem, mas para qualquer ser vivo, que só existe doença do todo orgânico” (*op. cit.*, p. 182).

Uma vez que a saúde exprime a qualidade dos poderes que constituem o corpo vivo, na sua permissão de viver e de agir, na sua potência de expansão e domínio sobre as coisas. “A saúde não é somente a vida no silêncio dos órgãos, é também a vida na descrição das relações sociais” (CANGUILHEM, 2005, p. 44). O homem sadio, portanto, é ignorado pela sociedade.

Canguilhem (2005) analisa o corpo humano vivo como dotado de um dado e ao mesmo tempo como um produto. Ao considerar o corpo vivo como característica dada, o autor atribui ao patrimônio genético a possibilidade de o corpo vivo carregar uma verdade condicional de presença no mundo, sendo que erros que podem ocorrer na codificação genética determinariam ou não efeitos patológicos, evidentes ou não, os quais, Canguilhem (2005) expressa como não-verdade. Como a saúde é a verdade do corpo, o estado de não-verdade definiria a ausência de saúde, ou que vulgarmente denominamos doença.

Ao defender o corpo vivo como um produto, Canguilhem (2005) atribui ao modo de vida escolhido, ao esporte e ao trabalho, elementos que contribuem na formação do fênótipo do corpo, o qual singulariza as suas capacidades. Para Canguilhem (2012), o organismo saudável é um organismo normativo, capaz de instituir novas normas de vida, enquanto o organismo doente é limitado a uma única norma de vida, restrito a um meio determinado de existência. Com isso, a doença não

define a ausência de norma, a doença é uma norma de vida que não se transforma noutra norma, que não instaura novas normas de vida.

Para a medicina grega, o corpo doente está sem harmonia, em desequilíbrio. Sem harmonia e equilíbrio, a doença ocuparia todo o homem, afinal, não há razão de tentar demonstrar que, se o homem está com o um braço doente, seu corpo está são. O corpo é um todo constituído de vida que pulsa, desse modo, um estado de doença não pode ser considerado como uma anomalia situada, mas como um efeito sobre toda a vida do ser. Assim, a doença só se manifesta no desequilíbrio orgânico do indivíduo em relação ao meio. “Uma alteração no conteúdo sintomático só aparece como doença no momento em que a existência do ser, até então numa relação de equilíbrio com seu meio, se torna perigosamente perturbada” (CANGUILHEM, 2012, p. 179).

O indivíduo doente possui normas, mas são as que configuram as características do estado patológico, as quais extraem do vivente a capacidade de debater com o meio. As normas de uma vida patologizada impedem o organismo de enfrentar novos meios, de reagir às flutuações desse meio. Somente o vivente saudável é normativo em relação ao meio e institui novas normas de vida.

O estado patológico ou anormal não é consequência da ausência de qualquer norma. A doença é ainda uma norma de vida, mas é uma norma inferior, no sentido que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, por ser incapaz de se transformar em outra norma. O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes (CANGUILHEM, 1982, p. 146).

Conforme Canguilhem (1982), o estado patológico não pode ser chamado de anormal no sentido absoluto, porque a doença é uma espécie de norma biológica. Qualificar o estado patológico de anormal depende da relação com uma situação determinada, porque o anormal define a ausência de normas e “o patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida” (*op. cit.*, p. 113-114).

A doença é uma nova dimensão da vida cuja única norma é aquela que mantém o vivente na condição de monotonia e o impede de ser normativo.

Ser sadio e ser normal não são fatos totalmente equivalentes, já que o patológico é uma espécie de normal. Ser sadio significa não apenas ser normal numa situação determinada, mas ser, também, normativo nessa

situação e em outras situações eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas (CANGUILHEM, 1982, p. 158).

Um corpo sadio é aquele dotado de vitalidade (CANGUILHEM, 2012), capaz do enfrentamento dos riscos que o meio lhe impõe. Triunfar sobre o meio determina uma vida sadia. Nesse sentido a saúde é:

A capacidade de tolerar variações das normas para as quais apenas a estabilidade das situações e meio, aparentemente garantida e, de fato, sempre necessariamente precária, confere um valor enganador de normal definitivo. O homem só é verdadeiramente sadio quando é capaz de muitas normas, quando ele é mais do que normal. A medida da saúde é uma certa capacidade de superar crises orgânicas para instaurar uma nova ordem fisiológica diferente da antiga (CANGUILHEM, 2012, p. 183).

A saúde, portanto, é a capacidade normativa do vivente reagir às infidelidades do meio, instaurando novas normas de vida. A infidelidade do meio pode ser expressa na diversidade, nas irregularidades e nas suas variabilidades, é o que Canguilhem (1982) denomina de flutuações do meio. Essas flutuações se dão na característica sempre inconstante do meio para o qual o vivente conseguiria acompanhar e criar suas normas. Sentir-se com saúde, então, é ter condição de criar novas normas de vida, sendo sujeito de normatividade, sendo criativo. Ter saúde é gozar da possibilidade de poder agir e seguir diferentes normas de vida, não aceitando uma única norma.

A possibilidade do vivente reagir é guiada justamente pela sua condição de vida saudável, de vitalidade. A vitalidade se relaciona diretamente com a saúde, como bem falou Canguilhem (1982). Um trabalhador de saúde comprometida tem ausência de vitalidade e com isso, o resultado de seu trabalho é afetado, pois seguir exigências mínimas para realizar o trabalho ou mesmo criar suas normas, está ausente do campo das suas funções psicológicas.

No campo real do trabalho, o trabalhador faz suas escolhas dentre a diversidade de normas existentes, criando suas próprias normas que se incorporam às normas antecedentes. Instaurar novas normas ao meio é natural do vivente, que está em constante debate de normas com o meio. Ao instaurar novas normas, o vivente renormaliza seu meio. Esse movimento de normalização e renormalização das normas antecedentes, demonstra a possibilidade do vivente de ser normativo, de

exercer o seu poder de agir, de fazer os usos de si. Os usos de si são abordados por Yves Schwartz, como veremos a seguir.

1.3.3 Yves Schwartz e os usos de si

Yves Schwartz (1942-) é um filósofo francês. Foi professor na Universidade de Provence na França. Sua especialidade em analisar o trabalho enquanto atividade o tornou internacionalmente reconhecido. Especialmente por ser o fundador da Ergologia cujos princípios fazem a análise pluridisciplinar das situações de trabalho, buscando compreendê-lo para transformá-lo.

Para compreender e apreender as singularidades do trabalho, há que se observar o que direciona as escolhas do trabalhador diante das exigências do trabalho real. Nessa direção, a perspectiva ergológica fornece seus fundamentos ao conceber a atividade como debate de normas e valores, estimulando “a fértil confrontação dos saberes entre si, seja da experiência, da prática, seja do conhecimento científico (também aqui, confrontação entre as disciplinas e entre suas correntes internas), propiciando o desenvolvimento de todos” (ATHAYDE; BRITO, 2010, p. 593).

A ergologia se consolidou no período entre 1960 e 1980, influenciada por três movimentos importantes do século XX: o ideário de luta do Movimento Operário Italiano⁴⁵, a descoberta da defasagem entre o trabalho prescrito e o real e as repercussões das reflexões do médico-filósofo Canguilhem sobre a vida e a saúde, como nos conta Brito (2011).

O conceito de atividade é central para a ergologia, uma vez que a atividade se desenrola como o fruto do debate de normas e valores, “remete simultaneamente às normas antecedentes (instituídas e presentes no processo de trabalho) e às renormatizações” (BRITO, 2011, p. 487). As normas antecedentes são mais que prescrições. As normas antecedentes contêm as prescrições e, mais que isso, contêm as trocas e as particularidades dadas em cada coletivo, os quais não estão descritos nos documentos ou manuais. As normas antecedentes tentam eliminar as

⁴⁵ O Movimento Operário Italiano (MOI) teve como princípio a luta dos operários italianos pela saúde, numa perspectiva de adaptação do trabalho ao trabalhador, dando vez à experiência enquanto fruto da aprendizagem contínua no trabalho. Esse movimento mostrou sua efervescência por meio de lutas contra a repressão no trabalho e contra sua nocividade. Houve articulações entre “o movimento operário organizado e médicos, psicólogos e especialistas de outros campos do conhecimento tendo em vista denunciar os riscos em matéria de saúde para os operários” (ALVEZ; CUNHA, 2016, p. 158). O primeiro contato estabelecido nessa articulação era a exposição do que poderia ser nocivo à saúde.

singularidades do espaço, do tempo, das pessoas, embora sejam insuficientes para dar cabo ao trabalho real. Uma vez que as normas antecedentes são incapazes desse feito, há um retrabalho dessas normas, que é a renormalização. A renormalização compõe o conjunto dos feitos do trabalhador diante das prescrições de seu trabalho, para dar conta do trabalho real. Renormalizar, portanto, compreende o agir diante de escolhas baseadas em valores pessoais, sociais, culturais, históricos.

Toda atividade humana é sempre, e em todos os graus imagináveis entre o explícito e o não-formulado, entre o verbo e o corpo, entre a história coletiva e o itinerário singular, o lugar de um debate incessantemente reinstaurado entre normas antecedentes a serem definidas a cada vez em função das circunstâncias e processos parciais de renormatizações, centrados na entidade atuante (SCHWARTZ, 2002, p. 135).

Ao fazer escolhas, o trabalhador é então impulsionado tanto por si, como pelo outro, impelindo-se ao agir. Ao atuar, o corpo o faz diante de escolhas dentre as inúmeras possíveis, mediante o acúmulo de experiências e conhecimentos formados ao longo de uma história, peculiar a cada vivente. Esse vivente é incorporado do que é vivido na vida e no trabalho, nas suas diversas relações com os outros e com o meio. O vivente, então, tem sua vida imersa e formada por valores, solicitações e dramas que se acumulam a partir das experiências que tem na sua relação com o mundo. Schwartz (2014) partiu desse princípio e do de que não se separam alma e corpo; subjetividade e objetividade; pensamento e ação, para elaborar a noção de corpo-si. O corpo-si abarca o entendimento de que no agir há todo o envolvimento do corpo. Mas não há memória sem corpo, não há fadiga mental sem a pessoa e sua história. Então, o corpo-si é todo o conjunto do ser, formado na “dramática de uso do corpo-si” (SCHWARTZ, 2014, p. 260).

A dramática do uso do corpo-si define a utilização de tudo que o corpo mobiliza no debate de normas com o meio, engajando gestos, cognições, escolhas. Cada decisão tomada, mesmo que aparentemente simples, é baseada nos valores que o vivente formou ao longo de sua sequência de encontros com os outros. Isso vai constituindo sua vida e amparando-o em novas escolhas. Isso vai formando o corpo-si, demandado na ininterrupta ação de renormalização do meio. Por esse modo, enquanto renormalizador de prescrições, o corpo-si é o sujeito da atividade industriosa, infere Cunha (2007), ao completar que a atividade industriosa é o lugar de debate de normas com o meio no qual se insere o trabalho. Engajando saberes e

valores, a atividade industriosa promove a mediação com o meio no uso do corpo-si em que estão em jogo arbitragens e escolhas diversas.

Nas escolhas feitas pelo trabalhador visando concretizar sua atividade, estão em julgamento valores constituídos na vivência de diferentes coletivos culturais ao longo de sua história. Ao fazer suas escolhas, o trabalhador toma posse de normas, renormaliza-as, faz usos de si. Assim, as exigências das situações de trabalho demandam muito mais que as prescrições. Demandam aos usos de si, considera Schwartz (2014). Os usos de si estão associados às escolhas na urgência, à tomada de decisões baseadas em valores socialmente aceitos, à atuação do sujeito diante das prescrições e de suas escolhas mediante a experiência. Os usos de si, então, podem ser do próprio trabalhador que se engaja por suas próprias escolhas, como também, ao que dele se exige, configurando o uso de si pelo outro, uma vez que a atividade exige do corpo-si atuação mesmo diante de barreiras temporais, espaciais e organizacionais impostas pelo meio.

As dramáticas do uso de si, pelos outros e por si, podem transcorrer para o adoecimento físico e mental, uma vez que o trabalhador conecta fortemente suas emoções no trabalho, na incessante inserção do corpo-si. Davezies demonstra como se dá esse envolvimento, cuja discussão é apresentada na seção a seguir.

1.3.4 Philippe Davezies e o envolvimento das dimensões afetivas no trabalho

Philippe Davezies é professor e pesquisador em medicina e saúde ocupacional na Universidade Claude-Bernard em Lyon, na França. Em suas obras, traz contribuições para se pensar os riscos do trabalho em determinadas condições organizacionais e ambientais, e as consequências sobre a saúde, quando se depositam as emoções no trabalho. Como explicar a aflição do trabalhador por um objeto de trabalho que se danifica? O trabalhador pode nutrir sensibilidade pelos objetos mediadores de seu trabalho e sofrer sérias consequências quando se torna sensível a eles. Mas, seria possível fazer escolhas sobre que tipos de relações manter com o trabalho?

Davezies (2010) assegura que o desenvolvimento da percepção sensorial pelo objeto de trabalho é o que explica, por exemplo, a descoberta de um defeito numa máquina possuidora de várias peculiaridades que nem mesmo o engenheiro mais qualificado conseguiria distinguir, mas o trabalhador consegue, a ponto de sentir-se

afrito quando a ferramenta de trabalho se estraga, como se a máquina fosse a extensão de seu corpo. O objeto de trabalho acaba sendo tratado pelo trabalhador como outra pessoa. Por essa razão, Davezies (2010) certifica que o trabalhador consegue desenvolver sensibilidade em relação às necessidades do seu objeto de trabalho, construindo afinidade com ele, constituída por aproximações e sentimentos.

Assim, surge a expressão de Davezies (*op. cit.*), de que o trabalhador sente o trabalho. O trabalhador se envolve tanto com o trabalho, a ponto de às vezes não separar o lado pessoal do lado profissional, razão pela qual os sentimentos pelo trabalho emergem. Esses sentimentos, não podem ser tratados como tendo origem nos órgãos sensoriais, mas nas relações profissionais que se desdobram da sensibilidade do homem com o objeto, transcorridas da proximidade estabelecida com os mediadores do trabalho. Em razão da atividade conceder essas possibilidades ao trabalhador, Davezies (2010) a denomina “atividade subjetivante”. A subjetividade do trabalhador se transversa na atividade de trabalho, a ponto de o trabalhador renunciar a uma parte de si, para se entregar às situações de trabalho.

É da construção de familiaridade com o objeto de trabalho que derivam o interesse e o prazer no trabalho. Esse interesse está diretamente conectado ao desenvolvimento da percepção sensorial, a qual é uma parte fundamental do trabalho. Desse modo, as emoções são influenciadas e demandadas no exercício da atividade. O objeto, então, de algum modo transforma também o trabalhador.

O trabalho não acontece num mundo objetivo puramente exterior; o objeto está presente no sujeito na medida em que o *corpo guarda*, inscritos nos *expedientes neuronais*, os *traços das experiências anteriores*. E a questão é encontrada no objeto na medida em que ele descobre os traços de suas próprias perguntas. Os traços de memória que são ativados pelo contato com o objeto não estão no modo de pura reativação de cenários vividos anteriormente. Elas são retrabalhadas, reorganizada com base na experiência presente. Na atividade, o objeto é assim alterado pelo sujeito, mas o próprio sujeito é alterado por sua relação com o objeto (DAVEZIES, 2010, p. 159, *tradução nossa*).

O envolvimento com o objeto de trabalho abarca um plano fisiológico que é a colocação de si no trabalho, do corpo-si, para além do objeto. Abrange, também, a articulação com a atividade dos outros sobre o mesmo objeto, uma vez que por trás do objeto, está a atividade do outro que lhe confere a sua competência emocional, assegura Davezies (2010). A relação entre os objetos e o corpo humano e, o fato de os objetos carregarem atividades de outros humanos, dá aos objetos a característica

de serem “objetos emocionalmente competentes” (DAVEZIES, 2010). A competência emocional do objeto mobiliza o pensamento do trabalhador para refletir na possibilidade de o objeto ter sido, e ainda ser, objeto da atividade do outro.

Diante desse raciocínio, uma aula dada, não significa que o dever foi cumprido pelo professor. É bastante comum o professor se interrogar sobre como poderia ter feito diferente, ou, como fazer para retomar o conteúdo trabalhado de modo a ser compreensível ao aluno. As características da atividade docente exigem sempre que o trabalhado permaneça na memória, uma vez que as aulas não são independentes. É necessário ter sempre em mente os acontecidos para os momentos de retomada e sistematizações.

E ainda, como “objeto emocionalmente competente” e elemento comum da relação entre o trabalho dos professores, o aluno será objeto de trabalho do outro, então, o professor tem outra preocupação, a de preparar o seu aluno para não ter dificuldades noutro campo do saber. Ressalta-se aqui que, os modelos de interpretação do trabalho do professor, ao contrário, fazem crer que encerrado o tempo de aula, conclui-se o trabalho de ensinar.

A atividade de trabalho é muito rica em matéria de possibilitar ao trabalhador construir suas experiências pessoais. Mesmo perseguindo objetivos externos, distantes de seus motivos de realizar o trabalho, no curso da atividade, podem decorrer motivos que se associem àqueles objetivos. Porém, o entrave maior para o trabalhador encontra-se no distanciamento entre os objetivos que são exigidos dele e os motivos de realizar a sua atividade, a ponto de Davezies (2010) concluir que, se motivo e objetivo não forem coincidentes, a saúde do trabalhador pode ser afetada.

Para Leontiev (1983) o objetivo exprime o lado visível da atividade e as razões ou motivos podem não ser conscientes, pois o sentimento determina interesses diversos, definindo assim diferentes razões, de ordem pessoal inclusive, para se realizar uma atividade. “O objetivo do trabalho é, portanto, o seu aspecto mais evidente, está preso entre dois níveis que não são claramente conscientes, são os motivos bem como a experiência incorporada” (DAVEZIES, 2010, p.164, *tradução nossa*).

Vejamos uma situação em que motivos se associam a objetivos externos no transcorrer de uma atividade: a de uma secretária de escola que deve imprimir uma prova para uma professora que aguarda para aplicá-la à sua turma. A professora enviou o arquivo por *email* e, quando a secretária foi abri-lo, a internet foi interrompida

na escola. A secretária se sensibiliza com a professora, toma seu arquivo móvel e vai até sua casa, que é próxima da escola, copia o arquivo utilizando sua internet e seu computador, e volta rapidamente para realizar as impressões da prova para a professora. Essa situação ilustra o envolvimento da secretária no motivo da professora. Se a secretária da escola se afixasse somente a seu objetivo de realizar uma impressão de provas, seu trabalho não seria concretizado. Então, sua atividade se cumpriu porque ela fez mais que o prescrito exigia. Ela se sensibilizou e criou um motivo pessoal para acudir a professora, imprimindo um teor emocional ao seu trabalho.

Novos motivos, portanto, surgem que não são mais exteriores ao trabalho, mas referem-se diretamente com a forma de executá-lo. O objetivo inicialmente imposto de fora se vê progressivamente dotado de um teor sensível. A atividade se enriquece; as relações com algumas dimensões do trabalho se aprofundam, as experiências se aperfeiçoam (DAVEZIES, 2010, p. 164-165, *tradução nossa*).

Davezies (2010) demonstra que, na relação sensível estabelecida com os objetos de trabalho, o profissional acaba comprometendo a sensibilidade e a inteligência de seu corpo e a atividade acaba por gerar novas necessidades.

A secretária não se mobilizou apenas para se livrar de sua tarefa, como fazem crer os objetivos exteriores, ela estabeleceu cuidadosamente uma relação com sua atividade. Ao criar mecanismos para fazer o trabalho acontecer, ela se preocupou com a atividade do outro, no caso, com o trabalho da professora e seu objeto - prova impressa, eliminando os obstáculos que a professora enfrentaria na efetivação de seu fazer. Ao realizar sua atividade, buscando eliminar obstáculos na atividade do outro, o trabalhador tem suas redes neurais cerebrais ativadas, reagindo com a atividade do outro como se fosse a sua própria, aponta Davezies (2010), a partir de conclusões da neurofisiologia, acrescentando que isso está diretamente ligado ao poder de agir do corpo, ao que Canguilhem (1982) atribuiria à capacidade normativa do organismo saudável.

A percepção da atividade dos outros ativa redes neurais cerebrais que reagem a esta atividade, da mesma maneira como se fosse a própria atividade do sujeito sobre o objeto. O fato de que existem estruturas neurológicas que produzem uma ressonância interna com a atividade do outro pode explicar o puro prazer de dançar, se praticado ou simplesmente observando (DAVEZIES, 2010, p. 167, *tradução nossa*).

O que Davezies narra retrata o sentimento de prazer decorrido do prazer do outro. O objeto que carrega atividade humana acumulada atua mediando relações, produzindo repercussões com a atividade do outro. Da ausência de repercussão entre sua atividade e a atividade do outro, dada no objeto, ou quando o trabalhador é impedido por algum motivo de realizar sua atividade e de se doar como tencionam seus motivos, sucede o sofrimento do corpo. “Isto destaca uma grande ambiguidade da organização do trabalho: onde a prescrição é produzir um bem ou serviço de valor no mercado, aquele ou aquela que trabalha, na verdade está envolvido na produção de um mundo” (DAVEZIES, 2010, p. 168, *tradução nossa*).

Aí se situa o sofrimento do trabalhador professor. Enquanto ele se esforça para modificar pessoas, transformar vidas, os prescritos lhe exigem produção de valor conforme as regras de mercado. Ao realizar o trabalho, o professor se liberta do egoísmo de buscar satisfação de suas próprias necessidades para a realização de necessidades coletivas. Sua atividade de trabalho permite a articulação com outros professores com objetivos comuns. Nesse desenvolvimento, o professor tem a oportunidade de se integrar à atividade dos outros e de estabelecer ligações na defesa de objetivos comuns, que se principiam na realização da tarefa. Com isso, podem criar a chance de defesa coletiva de suas situações de trabalho. Engajando em princípio na efetivação de uma tarefa e se mobilizando na defesa de interesses comuns que se estendem a melhores condições de trabalho. O trabalho, desse modo, desencadeia o poder de ação e não só, conforme se vê em Davezies (2010), articula o desenvolvimento da maturidade psicológica e da redução de conflitos pessoais ao estabelecimento da coletividade.

Porém, a expressão da sensibilidade e a maturidade psicológica podem ser abortadas pelo enquadramento da subjetividade, de forma danosa à saúde do trabalhador. Especialmente porque na organização do trabalho os “métodos tayloristas, que pretendem fechar os espaços de mobilização da inteligência e da personalidade, estão muito longe de ter desaparecido” (DAVEZIES, 2010, p. 171, *tradução nossa*).

1.3.5 As implicações da organização do trabalho em Christophe Dejours

Christophe Dejours (1949-) é doutor em medicina, especialista em medicina do trabalho. Foi diretor do *Laboratoire de Psychologie du Conservatoire National des*

Artes et Métiers (CNAM), em Paris. Publicou importantes obras relacionando o trabalho ao corpo. Para ele, o trabalhador reage de modos diferentes ao confronto com o trabalho, conforme os fatores sociais, psicológicos e biológicos que o constituem. Se o conteúdo da tarefa afeta algum desses fatores, o trabalhador manifesta uma insatisfação cujos efeitos são registrados pela mente sob a forma de sofrimento, podendo ocasionar desordens no corpo ou mesmo “um estado de ansiedade raramente traduzido em palavras, raramente precisada, raramente explicitada pelo próprio trabalhador” (DEJOURS, 1992, p. 60).

Ao exercer um trabalho contrário à predisposição de sua personalidade, ter a atividade contrariada e a autonomia amputada, o corpo pode sofrer, mas o corpo pode sofrer também ao se afastar do trabalho, mesmo que temporariamente. Portanto, a insatisfação pode ocorrer no exercício do trabalho e no seu impedimento, por qualquer motivo, se o conteúdo significativo da tarefa for afetado. O que poderíamos mencionar dos trabalhadores professores desviados de função, impedidos do exercício de ensinar, readaptados?

O conteúdo significativo da tarefa é explicado por Dejours (1992) como aquele relacionado às potencialidades do sujeito, às necessidades da personalidade e a suas motivações, aspirações, desejos. Isso é o que dá sentido ao fazer, enquanto as condições materiais de trabalho (exigências físicas, químicas e biológicas) determinam o conteúdo ergonômico da tarefa. Tanto o conteúdo significativo quanto o ergonômico do trabalho podem ser influenciados pelas condições organizacionais do trabalho.

A insatisfação em relação com o conteúdo *significativo* da tarefa engendra um sofrimento cujo ponto de impacto é, antes de tudo, mental, em oposição ao sofrimento resultante do conteúdo ergonômico da tarefa. Todavia, sofrimento mental resultante de uma frustração a nível do conteúdo significativo da tarefa pode, igualmente, levar a doenças somáticas (DEJOURS, 1992, p. 61, *grifos no original*).

Sob rotina de ritmos cada vez mais intensificados, o corpo⁴⁶ vai progressivamente sendo exigido, em seu aspecto físico e mental. Mesmo assim, apenas o engajamento físico é reconhecido como existente pela organização do

⁴⁶ Contra a tendência de pensar o humano como formado por instâncias separadas (alma/corpo, subjetividade/objetividade, pensamento/ação) e com base nisso, e contra isso, Schwartz (2014) elabora a noção que permite dar conta dessa complexidade. É a noção de corpo-si que foi abordada anteriormente.

trabalho. Trabalhar ante ritmos determinados e exigência de resultados, impõe uma carga mental devastadora ao aparelho psíquico, resultando numa “ansiedade particular partilhada por uma grande parte da população trabalhadora: é o sentimento de esclerose mental, de paralisia da imaginação, de regressão intelectual. De certo modo, de despersonalização (DEJOURS, 1992, p. 78).

A ansiedade é sentida, tanto pelo medo do trabalhador não acompanhar o ritmo de trabalho, que exige produtividade, quanto pelo modo de organização que impõe e regula, “a ansiedade é a *sequela psíquica* do risco que a nocividade das condições de trabalho impõe ao corpo” (DEJOURS, 1992, p. 78, *grifos nossos*).

O sofrimento de quem padece é mantido na invisibilidade. A opinião de quem sofre exige a confirmação médica atestando a comprovação da enfermidade, como se o sentimento fosse uma simulação. Essa é uma situação que se configura como agressão ao indivíduo, porém não é como a ferida que agride a carne, pois o sofrimento é uma agressão não observável, ele é sentido, é subjetivo, machuca lentamente e atua na clandestinidade.

A consulta médica termina por disfarçar o sofrimento mental: é o processo de medicalização, que se distingue bastante do processo de psiquiatria, na medida em que se procura não somente o deslocamento do conflito homem-trabalho para um terreno mais neutro, mas a medicalização visa, além disso, a desqualificação do sofrimento, no que este pode ter de mental (DEJOURS, 1992, p. 121).

Com o funcionamento mental fragilizado, decorrente da rigidez da organização do trabalho, que impõe ritmos e estratégias contrárias à proteção da vida e saúde do corpo, acentua-se mais ainda a vivência da fadiga. Esse sentimento pode conduzir o trabalhador a sintomas de uma doença psicossomática,⁴⁷ mesmo não a tendo desenvolvido “ainda”. Primeiro, porque a fadiga não é resultado apenas de esforços físicos, mas também da inatividade do corpo ao ser reprimido no seu agir espontâneo. Segundo, porque a sensação subjetiva da doença é um primeiro sinal de que ela poderá se manifestar no corpo, uma vez que:

⁴⁷ Dejours (1992) extrai da Teoria da Escola Psicossomática de Paris compreensões dos efeitos da organização do trabalho sobre a doença psicossomática, relatando que o sujeito sucumbe ao aparecimento de uma doença somática porque as suas defesas não conseguiram conter a gravidade dos conflitos da realidade. “A organização do trabalho pode estar diretamente conectada nessa relação ao “bloquear os esforços do trabalhador para adequar o modo operatório às necessidades de sua estrutura mental” (p. 128).

A fadiga é simultaneamente psíquica e somática. É psíquica porque corresponde a um obstáculo para o psicossomático; e também por ser uma vivência subjetiva. Mas é também, e principalmente, somática porque sua origem está claramente no corpo. O que pode parecer estranho é que não corresponde a um esforço muito grande dos órgãos do corpo, mas a uma repressão da atividade espontânea desses órgãos (motores e sensoriais) (DEJOURS, 1992, p. 130).

Assim, Dejours (1992) parte do pressuposto de que a organização do trabalho é um elemento desencadeador de sofrimento e que pode ter como consequência a somatização, “processo pelo qual um conflito que não consegue encontrar uma resolução mental desencadeia, no corpo, desordens endócrino-metabólicas, ponto de partida de uma doença somática” (p. 127). Em paralelo à fadiga, e como ela, atuam em silêncio a angústia e a ansiedade. Elas são sintomas do sofrimento mental, e são localizados no ambiente de trabalho e podem ser as respostas somáticas da inadequação e insatisfação aos conteúdos ergonômicos e significativos da tarefa.

Ao acreditar que é vergonhoso estar doente, o trabalhador se isola de seu grupo de trabalho e até mesmo socialmente, afastando-se ainda mais das possibilidades de se defender da realidade em que se encontra. Para resistir às adversidades, o trabalhador cria “estratégias defensivas” contra o sofrimento e a insatisfação, assegura Dejours (1992). São estratégias que o trabalhador encontra para amenizar temporariamente seus conflitos na relação com o trabalho. Porém, quando a estratégia defensiva é individual, não consegue atuar contra a organização do trabalho.

Na Educação, as estratégias de defesa individuais se dão quando o professor altera o seu turno de trabalho para não trabalhar com certas turmas de alunos; muda de escola; vive na condição de absenteísmo; abandona o trabalho. Porém, isso acontece, quando o professor já se encontra “esgotado”. Se a dor não é compartilhada, como o coletivo poderá se conscientizar de que ela pode ser comum e carece de estratégias de defesa coletivas? O compartilhamento pode trazer o espírito de luta, tão essencial aos trabalhadores para que possam exigir condições de trabalho que assegurem qualidade social e valorize a dignidade humana. Sendo permanente, a defesa coletiva pode caminhar para atacar o problema em sua raiz, a gestão do trabalho.

Dejours (1992), chama a atenção para a importância das estratégias de defesas coletivas, pela sua capacidade de se fazer minimizar e mesmo suportar o sofrimento, inevitavelmente, existente no trabalho. Contudo, a estratégia de defesa só

terá eficiência, garante ele, se as ações não se limitarem a distorcer as imposições e condições opressoras. Se há trabalhadores angustiados pelas condições a que são submetidos em seu trabalho, nada adianta um ou outro profissional burlar vez ou outra a represália, isso remediaria a dor temporariamente. É preciso alcançar a essência do problema em sua fonte institucionalizada.

As estratégias coletivas de defesa contribuem de maneira decisiva para a coesão do coletivo de trabalho, pois trabalhar é não apenas ter uma atividade, mas também viver: viver a experiência da pressão, viver em comum, enfrentar a resistência do real, construir o sentido do trabalho, da situação e do sofrimento (Dejours, 1999, p. 103).

Dejours (1992) adverte para não estabelecermos correspondência unívoca entre a organização do trabalho e o aparelho mental que dê como produto a doença, em função de que “há casos em que o trabalho é, ao contrário, favorável ao equilíbrio mental e à saúde do corpo. Pode até acontecer que ele confira ao organismo uma resistência maior contra a fadiga e a doença” (p. 134). Quais são esses casos? Eles podem ser percebidos quando o trabalhador sente prazer em realizar sua tarefa - essa é a melhor estratégia defensiva considera Dejours - quando é dado o poder de conceber o conteúdo, seu modo e ritmo de agir de acordo com as requisições do ambiente. É quando o trabalhador pode agir a seu desejo e racionalidade, de acordo com sua experiência profissional e história pessoal, únicas a cada trabalhador, podendo direcionar intervenções a partir dos conhecimentos pessoais.

Envolvimento e poder de alterar o ambiente de trabalho, oportunidade de dialogar com os colegas, são fatores que podem contribuir para momentos de felicidade e satisfação no trabalho. Quando o trabalho é a causa de o trabalhador sentir-se bem, este trabalho pode contribuir para a boa saúde mental. Com isso, o trabalho perpassa condições de *valorização* e *reconhecimento*. Dejours (1993) esclarece que é no julgamento do que é feito, do ato de trabalho, que as dimensões da valorização e reconhecimento se evidenciam. O reconhecimento do trabalhador pela valorização do seu trabalho é um julgamento subjetivo. O reconhecimento do trabalho contribui para a construção da identidade do indivíduo. Uma identidade que é dada pela imagem que o sujeito tem de si, como alguém que se vê importante para a concretização daquilo que ele faz.

Gernet e Dejours (2011) afirmam que no saber-fazer técnico para manipular um objeto do trabalho, está envolvida a participação dos sentidos e também dos

sentimentos. Para eles, o corpo é mobilizado a experimentar a resistência das ferramentas e da matéria envolvidos no trabalho, como também a vivenciar a perplexidade, o medo, a dúvida, a angústia e o prazer.

É na experiência do real, que acontece a percepção do quanto o corpo se envolve, que ele possui uma inteligência que vai se formando no agir sobre/no trabalho. É essa inteligência aprendida e desenvolvida com o exercício do fazer, que se desprende na atuação dos frequentes imprevisíveis do trabalho e que quantificação alguma é capaz de avaliar.

Esta inteligência do corpo vem antes de sua simbolização e de sua formulação por meio da palavra. Por esse motivo, a engenhosidade, que é a inteligência prática usada em situação de trabalho, dificilmente se deixa cercar a partir dos modelos clássicos de uma inteligência avaliada por meio de medidas quantitativas (GERNET; DEJOURS, 2011, p. 63).

Reconhecer as habilidades do corpo supõe o entendimento de que o trabalho não se faz apenas com o saber técnico, pressuposto nos prescritos da profissão. Quando se trata de trabalho entre pessoas, agindo para um objetivo coletivo, como é o caso do professor que ensina numa escola, há que se observar que um há uma complexidade de relações sociais envolvidas. No coletivo há regras de convivência, estabelecidas pelo próprio grupo, as quais organizam os modos de viverem juntos. Nessa direção, Gernet e Dejours (2011) defendem que trabalhar é também, além de produzir, um ato de viver junto. Se essa relação não caminha bem, o grupo poder padecer e pode sofrer. O sofrimento pode anular o reconhecimento no/do trabalho.

Se “o reconhecimento do trabalho participa de maneira preferencial da realização do ‘eu’ no campo social” (GERNET; DEJOURS, 2011, p. 64), quem é reconhecido pela contribuição que leva ao trabalho, pode então confirmar sua identidade pelo trabalho que faz. Gernet e Dejours (op. cit.) esclarecem que há duas vias principais para a constituição da identidade do ser humano. Uma via é pelo campo erótico, a outra se dá pelo campo social, donde concluem ser o trabalho definidor. Daí, então, o reconhecimento do trabalhador garante-lhe “transformar-se em si mesmo”.

O reconhecimento e a valorização se relacionam com a complexidade da tarefa, com a responsabilidade que ela impõe, com a sua utilidade. O critério de utilidade se relaciona à utilidade econômica, técnica e também da contribuição social daquilo que se faz. Além disso, o reconhecimento do trabalho assume também a forma de julgamento de beleza do que o sujeito realiza de original, de criativo, de inovador.

Com uma identidade definida e valorizada, os sentimentos de sofrimento vão sendo reduzidos e, naturalmente, a saúde mental vai se tornando protegida.

Quando a qualidade de meu trabalho é reconhecida, também meus esforços, minhas angústias, minhas dúvidas, minhas decepções, meus desânimos adquirem sentido. Todo esse sofrimento, portanto, não foi em vão; não somente prestou uma contribuição à organização do trabalho, mas também fez de mim, em compensação, um sujeito diferente daquele que eu era antes do reconhecimento. O reconhecimento do trabalho, ou mesmo da obra, pode, depois, ser reconduzido pelo sujeito ao plano da construção de sua identidade (DEJOURS, 1998, p. 34).

É necessário um certo cuidado, para não atribuir ao trabalhador toda a responsabilidade pela defesa de sua saúde, conforme já defendido nesse estudo. Lima (2011), por exemplo, afirma que Dejours acredita que, se houver estratégias defensivas, elas podem conter o sofrimento e, que a doença mental no trabalho só é admitida na medida em que essas estratégias são incapazes de conter um sofrimento. Sendo assim, Dejours supõe a mobilização subjetiva, seja ela individual ou coletiva, como possibilidade de agir sobre o trabalho. E, organizados coletivamente, os trabalhadores conseguiriam restaurar a dinâmica psíquica em torno da organização do trabalho.

Ao contrapor a psicodinâmica⁴⁸ do trabalho à clínica da atividade, Lima (2011) compara a normalidade buscada por Dejours à admissão de uma norma de vida única, adaptada ao meio e às suas exigências, enquanto para a clínica da atividade, defendida por Clot, com pressupostos em Canguilhem, se o vivente conserva uma normalidade, ele não age sobre o meio não lhe instaura novas normas de vida, e assim sua saúde estaria comprometida, uma vez que a saúde está conectada ao poder de agir sobre as coisas, sobre si e sobre o mundo.

Lima (2011) esclarece que, para a clínica da atividade, o foco é criar condições para agir sobre a atividade, seja individual ou coletivamente, proporcionando então uma reorganização coletiva do trabalho. Enquanto a psicodinâmica do trabalho privilegia a normalidade, a clínica da atividade focaliza a normatividade enquanto possibilidade de defesa da saúde do trabalhador.

Ao contrário da perspectiva da psicodinâmica do trabalho, que se volta fundamentalmente para o pensamento dos trabalhadores de modo a

⁴⁸ A psicodinâmica do trabalho, corrente fundada por Dejours, não visa a transformação do trabalho, mas apenas a relação subjetiva ao trabalho (LIMA, 2011).

restaurar a dinâmica psíquica em torno da organização do trabalho [...], a clínica da atividade se propõe a criar as condições para que eles ajam diretamente sobre a atividade, seja individual ou coletivamente. [...] se para a psicodinâmica do trabalho o importante é a intercompreensão e o consenso, para a clínica da atividade é a controvérsia que se procura; finalmente, enquanto a psicodinâmica do trabalho privilegia a normalidade, a clínica da atividade tem como foco o desenvolvimento da saúde. (LIMA, 2011, p. 252).

Com o objetivo de apresentar boas práticas para a promoção da saúde mental no local de trabalho, um interessante relatório⁴⁹ divulgado pela Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (OSHA, 2012, p. 1) sediada na Espanha, precisa ser compartilhado. O relatório propõe que se deve combinar a gestão dos riscos e a promoção da saúde nos locais de trabalho. Destaca os fatores que garantem uma boa saúde mental no trabalho, são eles: “apoio social; sentimento de inclusão e de realização de um trabalho com significado; encontrar sentido no trabalho realizado; ter condições para tomar decisões no trabalho; ter condições para organizar o trabalho de acordo com o seu próprio ritmo”. É importante salientar que o relatório da OSHA compartilha abordagens inovadoras da promoção da saúde mental, como o caso de trabalhadores na Dinamarca, que partilham episódios da sua vida profissional considerados importantes para a sua saúde, e outros casos como o da Polônia onde há diversos programas de fomento a um comportamento saudável fora do local de trabalho; da Itália, em que unidades de aconselhamento apoiam os trabalhadores que enfrentam fatores não relacionados com o trabalho (maternidade, divórcio, morte na família, casamento etc); da Hungria, onde são organizadas noites de cinema em que são apresentados documentários relacionados à saúde, com debates sobre os filmes; da Espanha que realiza entrevistas individuais para analisar a situação profissional de todos os trabalhadores; da Suíça que criou uma conta social para apoiar os trabalhadores que enfrentam emergências financeiras (funeral em família, parto em clínica privada, despesas de saúde etc).

Ter a livre organização do trabalho seria uma possibilidade de o trabalhador arranjar a sua tarefa de acordo com as necessidades do posto de trabalho de modo a adequá-lo às características de sua personalidade. Contudo, se o trabalho cada vez mais tem se tornado parcelado, torna-se inviável alterar os seus ritmos. Ter o trabalho dirigido por prescritos não ofereceria tantos riscos à saúde do professor se ele não

⁴⁹ O relatório: “Promoção da saúde mental no local de trabalho - um relatório de boas práticas” pode ser localizado no site: https://osha.europa.eu/en/publications/reports/mental-health-promotion-workplace_TEWE11004ENN/view. Acesso em: 25 dez. 2018.

fosse responsabilizado por resultados que demandam condições objetivas as quais não estão ao seu alcance solucionar. Essas condições podem ser organizacionais ou materiais. E quando percebe que não consegue atingir o que lhe é exigido, as consequências originam o sofrimento mental, trazendo graves danos à saúde.

Essa foi a abordagem deste capítulo, cuja intenção foi mostrar especialmente que o professor, ao exercer uma atividade com características muito peculiares em que o objeto/sujeito de seu trabalho é o humano, ele lida com as interações entre os viventes. Essa é uma rotina altamente estressante que pode evoluir para o sofrimento e tensões emocionais, não tardando o acometimento do adoecimento mental.

E ao trazer para o campo da Educação, os fundamentos de Clot, Schwartz, Davezies, Canguilhem e Dejours, cujas abordagens são bem específicas, buscamos estabelecer algumas aproximações entre esses autores, ao analisarmos os testemunhos dos professores readaptados.

O professor readaptado é aquele que se encontra com a saúde comprometida, tendo limitações temporárias ou permanentes no seu trabalho em sala de aula. Essas limitações desencadeiam a necessidade do deslocamento de suas funções e readequação de atribuições, para novas renormalizações e usos de si. Esse assunto será abordado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

O TRABALHADOR DOCENTE EM SITUAÇÃO DE AFASTAMENTO DA SALA DE AULA

Este capítulo apresenta como se dá o processo de afastamento da sala de aula, motivado por doença, do trabalhador docente readaptado no Estado de Goiás, objeto de estudo desta pesquisa. Para tanto, este capítulo está organizado em duas seções. A primeira seção descreve como se desenvolve a readaptação docente, a partir do afastamento da sala de aula, perpassando o processo de retorno ao trabalho, cujos procedimentos são regidos por uma estrutura regulada por leis específicas. A segunda seção explora como se organizam essas regulamentações no Estado de Goiás, no tocante à promoção, proteção e recuperação da saúde do trabalhador docente, descrevendo o trabalho das equipes legalmente responsáveis por essa finalidade.

2.1 Processos de afastamento da sala de aula e a readaptação do trabalhador docente no Estado de Goiás

O profissional afastado do trabalho onera duplamente o Estado. Se ele é professor, a escola aloca um substituto para as suas aulas, daí então além do pagamento desse profissional, há um custeio parcial do tratamento da saúde do profissional que se afasta. Se o afastado for um profissional do quadro administrativo, comumente as suas atribuições são redistribuídas entre os demais profissionais do posto de trabalho. Por outro lado, os profissionais que se afastam do trabalho por problemas de saúde, não têm o gasto apenas financeiro com o cuidado da enfermidade. Mais que isso, suas vidas ficam comprometidas se a sua saúde não está bem. Ao nosso ver, esse é o principal problema, pois influencia diretamente a integridade do trabalhador.

Segundo dados da Gerência de Saúde e Prevenção do Estado de Goiás, no ano de 2017, havia 100 professores readaptados temporariamente ou definitivamente, sendo que 54% tinham idade entre 41 e 50 anos. De acordo com a sinopse estatística da Educação Básica do MEC (INEP, 2017), em 2017 havia 10.850 professores

efetivos na educação básica da Secretaria de Estado da Educação goiana. Enquanto o número de professores com contratos temporários era de 8.399.

Em 2018, o número de professores readaptados aumentou, passando a 167. Mas a faixa etária que mais teve afastamentos permaneceu entre os 41 e 50 anos, sendo de aproximadamente 50% em 2018. Conforme dados do MEC (INEP, 2018), em 2018 havia 10.235 professores efetivos na educação básica da Secretaria de Estado da Educação goiana. Enquanto o número de professores com contratos temporários era de 10.109.

O afastamento da sala de aula nem sempre implica afastamento integral do trabalho, uma vez que o professor pode entrar em processo de readaptação temporária, que é a reabilitação, e quando concluído o período de reabilitação, entrar em readaptação definitiva de sua função ou retornar para a sala de aula.

Contudo, o processo de reabilitação inexistente. Quando o professor se afasta da sala de aula, e se encontra de licença, se afasta de todas as atividades da escola. Ao retornar ao ambiente de trabalho, e comprovada pela GESPRE que a sua saúde está comprometida, ele é inserido noutra atividade que não seja a sala, uma vez que na maioria dos casos, este meio é o desencadeador dos conflitos mentais. Se não tem condições permanentes de retornar à sala de aula, o professor recebe uma readaptação definitiva. Desse modo, o professor readaptado é aquele que se afasta temporariamente ou definitivamente da regência de sala de aula, com capacidade laboral para exercer outras funções de seu cargo. Ele tem previsto seu acompanhamento funcional-biopsicossocial durante o processo de reabilitação, que pode se estender por até seis meses, conforme prevê o artigo 28 da Lei n. 19.145/2015, que dispõe sobre a política de segurança e saúde no trabalho dos servidores públicos do poder executivo do Estado de Goiás (GOIÁS, 2015).

As duas fases da reabilitação profissional são assim definidas pela (LEI N. 19.145/15, GOIÁS, 2015):

- I – Avaliação e acompanhamento psicológico, social e profissional do servidor parcial ou totalmente incapacitado, até 6 (seis) meses após a sua reinserção, por equipe multiprofissional, composta por profissionais da Gerência de Saúde e Prevenção, que atuará em conjunto com a unidade de recursos humanos do órgão ou da entidade a que o servidor era ou passará a ser vinculado;
- II – Acompanhamento e orientação do servidor reabilitando, quanto às medidas necessárias ao tratamento e ao seu retorno ao trabalho [...].

As atividades que o professor readaptado irá desenvolver, são indicadas por uma equipe multiprofissional, conforme atesta o artigo 29 da Lei n. 19.145/2015 (GOIÁS, 2015):

Art. 29. O processo de readaptação inicia-se após concluído o processo de reabilitação profissional do servidor, que deverá ser novamente avaliado pela equipe multiprofissional [...], com emissão de certificado individual que expressamente indique as atividades que poderão ser exercidas pelo readaptando e o local mais conveniente para a sua reinserção no trabalho.

§ 1º A reinserção do servidor em readaptação, sem mudança de cargo, importará em readequação das tarefas típicas deste para outras conexas, observados o mesmo plano de habilidade, grau educacional e de complexidade das atividades do cargo em que provido, devendo ser mantida a nivelção entre as propriedades das funções envolvidas.

Conforme prevê o capítulo terceiro do Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério (GOIÁS, 2001a) do Estado de Goiás, os professores readaptados devem ser direcionados para outra função, que pode ou não ser no magistério, de acordo com sua inaptidão para o exercício das atribuições, deveres e responsabilidades da docência. O afastamento da sala de aula e a readaptação de função tem sido frequente em várias regiões do Brasil, apontam Facci e Urt (2017). No Estado de Goiás, do ano de 2017 para o ano de 2018 houve um aumento de 67% no número de profissionais que se tornaram readaptados temporariamente ou definitivamente

Na análise do trabalho do professor readaptado é preciso considerar que há um afastamento do trabalho principal que é a sala de aula, mas não totalmente afastamento do trabalho, pois o professor continua a exercer uma função na escola. Então, o que significa para ele estar no trabalho, mesmo não sendo a atividade para a qual se graduou e se preparou? Há ações na escola, de acolhimento ao professor readaptado de função? Como são desenvolvidas? Ele é ouvido?

Dependendo do modo como acontece o retorno dos profissionais afastados do trabalho, poderá provocar piora nos sintomas que os acometeram e provocaram seu afastamento, advertem Macaia e Fischer (2015), ao mostrarem que é muito difícil os professores readaptados encontrarem na escola atividades equivalentes ou que se adaptem à docência. O retorno ao trabalho é dado como regresso de um processo de licença e afastamento da escola ou o mais comum, que não sucede a licença, mas que direciona o professor da sala de aula para outra função.

Não existem políticas adequadas para assegurar a qualidade do retorno ao trabalho, tanto em termos de falta de discussão sobre o retorno, quanto no que se refere à existência de propostas de intervenção para aqueles que se afastam por transtornos mentais e comportamentais.

A preparação para o retorno ao trabalho seria um momento de participação de diversos atores, que seriam, neste caso, a equipe gestora da escola, o responsável pelo retorno ao trabalho, que deveria atuar como mediador entre o departamento de licenças médicas e o professor, além do próprio professor, que é o sujeito central no processo (Hoefsmijt; Houkes; Nijhuis, 2012; Cornelius *et al.*, 2010; Brouwer *et al.*, 2010) (MACAIA; FISCHER, 2015, p. 847).

Aquele com atributos diferentes dos demais, que foge ao considerado padrão, deixa de ser considerado comum, sendo então inferiorizado, carregando uma marca decretada pela maioria. Essa marca é o seu estigma. Goffman (2004) descreve estigma como a situação em que os indivíduos encontram-se marcados pela indiferença ou a discriminação, devido às suas peculiaridades físicas e psicológicas. Nesse caso eles são tidos como diferentes e inferiores em relação a maioria da sociedade. Para conseguirem construir a sua identidade social, esses indivíduos estigmatizados passam por desagradáveis lutas diárias, pelo fato de carregarem a marca da inferioridade. O estigma é a marca daquele que foge àquilo que a maioria dos seres estabelecem como padrão. O estigma gera um afastamento diante da percepção negativa do estigmatizado, categorizado como indesejável, preguiçoso e que deve ser mantido à distância.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (GOFFMAN, 2004, p. 6).

Para Goffman (1975), o estigma é considerado como um mal dentro da sociedade, como uma identidade deteriorada que deve ser marginalizada e combatida. Afeta a autoestima e as formas de viver. A estigmatização coage, pois, na maioria dos casos, o estigmatizado internaliza a marca negativa imposta, sem possibilidade de fazer escolhas em não ser estigmatizado. Desse modo, o estigma é produto do meio social também porque os contextos históricos e culturais contribuem

como fatores determinantes da construção do processo de estigmatização. Ele é construído e aprendido na sociedade, conforme a sua cultura e seus modos de compreender e entender as peculiaridades do vivente humano. Sendo assim, o meio social também é capaz de trazer o oposto do estigma, que é o reconhecimento do ser. Um indivíduo estigmatizado se sente rejeitado pelos que se consideram normais. É triste ser estigmatizado, porque o estigma é a marca daquilo que é ruim, afeta o lado subjetivo do indivíduo, podendo fazê-lo acreditar mesmo que é um ser desprezível.

O vivente não pode ser culpado pela doença, como se ela fosse decorrente de si próprio, no seu descuido com as situações de trabalho. No caso do trabalho docente temos um campo gerador de uma série de transtornos psíquicos que pode transcorrer a qualquer um que lida com o ensino. Nesse sentido, ignorar a realidade que o readaptado vivencia pode afetar seu cotidiano laboral e gerar insegurança e sentimento de impotência no trabalho.

Para Brant e Minayo-Gomez (2009), o sofrimento, quando visto unicamente como algo decorrente do próprio sujeito, culpabiliza o trabalhador pelas suas vivências. O ponto que aqui queremos realçar é o sentido que a readaptação assume na vida dos trabalhadores, individualizando o processo de adoecimento no trabalho, quando, em verdade, estamos tratando de um problema de saúde coletiva. É urgente o reconhecimento do fato de que o adoecimento dos docentes acontece no âmbito (visceral) da própria dinâmica do trabalho [...]. *A readaptação favorece a situação adaptativa no trabalho, não propiciando a transformação do trabalho* (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013, p. 274-275, grifos nossos).

Quando os readaptados retornam ao trabalho, noutra função, atribuem um sentido diferente ao fazer, não coincidente com o que outrora existia na atividade de ensino. Estar em atividade em outra função, em condições não desejadas e desfavoráveis, faz com que o sentido conferido a esse retorno esteja atrelado ao papel da equipe gestora e os preconceitos no ambiente de trabalho, indicam Macaia e Fischer (2015).

Mesmo que nas escolas existam casos isolados de adoecimento do professor, o fato de ser um caso individualizado não pode levar os demais a se absterem da defesa coletiva, aliás, aí reside o princípio da luta que deve se estender para a reivindicação de políticas públicas de promoção, proteção e recuperação da saúde docente. Vejamos como esse assunto caminha em Goiás.

2.2 Estrutura das políticas públicas na proteção da doença, promoção e recuperação da saúde do trabalhador docente em Goiás

Ao longo deste trabalho, ao distinguir os conceitos de promoção da saúde e prevenção da doença, chamamos a atenção para que não se responsabilize apenas o indivíduo pela sua vida, mesmo que parta dele o entendimento da experiência de adoecer. É de responsabilidade dos agentes públicos desenvolver ações que visem promover e recuperar a saúde dos trabalhadores submetidos a riscos advindos das condições de trabalho. Contudo, existe uma abstenção das políticas governamentais perante a responsabilidade nesse cuidado. O que se pratica e, com pouca abrangência, é o cuidado da enfermidade.

Em se tratando do trabalhador docente, Sevilha *et al.* (2014) chamaram a atenção para a desconsideração do professor como um profissional e trabalhador do ensino. Por esse motivo, as doenças que o incapacitam são, também, negadas. Nesse sentido, o governo goiano impôs, no ano de 2017, a redução no número de consultas e exames realizados pelo Instituto de Assistência dos Servidores do Estado de Goiás (Ipasgo). Limitou, com isso, as cotas mensais aos prestadores de serviços, o que inviabilizou o atendimento a quem necessita do serviço médico. O Ipasgo passou a restringir o número de atendimentos médicos a uma periodicidade pré-determinada, impondo limites temporais a certos tipos de exames. Esse procedimento é mais uma evidência do entendimento das instituições públicas, de que o corpo possui um comando, o qual é acionado para manifestar o adoecimento numa regularidade do tempo controlável. Ora, o adoecimento não é desejado pelo servidor, mesmo assim pode lhe acometer.

Em cidades do interior do Estado, é comum o servidor público esperar meses por um agendamento de consulta. Uma vez no consultório médico, não raro, é tratado com desprezo nas consultas que não ultrapassam alguns minutos. Claro exemplo de predomínio do modelo de centrar atenção na doença e não na pessoa que está doente, imagem muito comum nos serviços de saúde, consideram Santos e Oliveira (2013).

Há uma tendência evidenciada por inúmeras pesquisas acadêmicas e reportagens dos meios de comunicação escrita, apresentando a elevação nos índices de adoecimento do professor na última década. Essa epidemia crescente de doenças mentais entre professores, dentre elas a depressão, a síndrome do pânico e a

síndrome de *burnout* (MINISTÉRIO, 2011, p. 06) em Goiás motivou, no ano de 2011, o Ministério Público, por meio da Promotoria de Justiça de Defesa da Saúde do Trabalhador, a mover ação civil pública contra o Estado. A ação reivindicou a proteção da saúde ocupacional de servidores públicos, em especial, a saúde dos professores. Justificou ainda que havia uma “inércia da SEGPLAN e da Secretaria de Estado da Educação em implementar medidas de prevenção ao adoecimento dos servidores estaduais e diante dos altos índices de adoecimento mental na Secretaria de Estado da Educação [...]” (MINISTÉRIO, 2011, p. 2).

Em que medida a solicitação do Ministério Público foi atendida? Que ações respaldam a promoção da saúde do docente da educação básica no Estado de Goiás? Que ações são desenvolvidas visando o cuidado preventivo, a proteção e a recuperação da saúde do professor? Há ações de acompanhamento à saúde docente pelo Instituto de Assistência dos Servidores do Estado de Goiás, diante da detecção de patologias? Como são desenvolvidas?

Importante salientar que no ano de 2002, conforme destaca a ação do Ministério Público, a Promotoria de Saúde do Trabalhador daquele órgão instaurou o Inquérito Civil Público n. 06/2002, motivado pela inexistência de um programa de saúde e segurança no trabalho para os servidores públicos do Estado de Goiás. Como resposta a esse inquérito de 2002, o governador do Estado de Goiás instituiu o Programa Saúde no Serviço Público, dado pelo Decreto n. 5.757, de 21 de maio de 2003. Ao promulgar o decreto, o Estado afirmou que estava em fase de negociação com o Ipasgo, a criação de um convênio visando promover e preservar a saúde dos servidores.

Esse procedimento se concretizaria por meio do Programa de Controle Médico e de Saúde Ocupacional (PCMSO), cuja medida é referenciada na Norma Regulamentadora n. 7 (NR-7, SEGURANÇA, 2008), que recomenda o controle do ambiente de trabalho e o afastamento do trabalhador da exposição ao risco ou ao trabalho caso constatada ocorrência ou agravamento de doenças. Na sequência de ações propostas pelo Estado, a Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos (AGANP, atual SEGPLAN) elaborou, em 08 de agosto de 2003, uma proposta de parceria com o Ipasgo para realizar exames ocupacionais periódicos nos servidores. Essa proposta trouxe alguns dados que o Ministério Público destaca:

- 1 - A **quantidade total de licenças médicas** concedidas aos servidores estaduais vem crescendo muito ao longo dos anos, podendo ser observado que **no ano de 1998 foram 10.731 e no ano de 2002 já havia alcançado o total de 19.368**. Ou seja, **quase dobrou num período de 04 anos**;
- 2 - No quadro denominado “QUANTIFICAÇÃO DAS DOENÇAS COMO CAUSA DE ABSENTEÍSMO”, foi informado que os **transtornos mentais** e comportamentais foram a principal causa das licenças, atingindo um percentual de **19,95%, ou seja, QUASE 20 %(VINTE POR CENTO)**;
- 3 - As **Doenças do sistema osteomuscular (leia-se LER/DORT)** também atingiram patamares muito preocupantes = 14,70%, ou seja, **QUASE 15% (QUINZE POR CENTO); da média anual de aproximadamente 150 (em 1999) para patamares acima de 200 (em 2002)**;
- 4 - No quadro denominado “DOENÇAS COMO CAUSA DE APOSENTADORIA POR INVALIDEZ” os casos de **transtornos mentais** também são recordistas, atingindo **22,38% (vinte dois, vírgula trinta e oito por cento), naquela época (MINISTÉRIO, 2011, p. 05-06, grifos no original)**.

Mesmo diante desse levantamento que demonstra a gravidade no quadro patológico dos servidores públicos do Estado de Goiás, até o ano de 2007, o Decreto n. 5.757/2003 não tinha sido efetivamente cumprido, motivando o Ministério Público a instaurar outro inquérito no ano de 2011, em sua insistente intenção de exigir do Estado de Goiás, o cumprimento dos cuidados mínimos com a saúde do servidor público, com destaque na ação de 2011, para o profissional docente. Conforme relata o Ministério, foi elaborado por profissionais da Coordenação de Ensino Especial⁵⁰ da SEDUC, o Projeto “Curso: Intervenção Educacional em Saúde Emocional”.

A falta de uma equipe na SEDUC, responsável pela prevenção do adoecimento mental, indignou o Ministério Público de Goiás, em razão de que essa patologia acomete significativo número de docentes ano a ano, em ritmo sempre crescente. Fato inclusive de conhecimento da própria SEDUC, conforme descreve o referido projeto elaborado pela equipe daquele órgão, quando declara receber diariamente inúmeras queixas dos professores nas quais denunciam o sofrimento com o estresse, o cansaço e a desmotivação. Dentre as negociações entre vários órgãos do Estado de Goiás, finalmente o Estado propôs um projeto para a realização dos exames ocupacionais, garantido pelo Termo de Cooperação Técnica entre a Secretaria da Fazenda e o Ipasgo.

Cuja dotação orçamentária foi obtida mediante suplementação por Decreto Orçamentário nº 111, publicado no D.O. De 03/05/2010. [...] E, para perenizar a realização dos exames, foi sugerida a alteração do art. 6º, inciso XXII, da Lei Estadual nº 16.727⁵¹, de 30/05/2008, para incluir entre as competências

⁵⁰ A função principal dessa equipe na SEDUC “é a inserção do aluno portador de necessidades especiais” (MINISTÉRIO, 2011, p. 10).

⁵¹ Embora o documento mencione a Lei Estadual como n. 16.727, seu número correto é 16.272, com a mesma data, sendo revogada pela Lei n. 17.257 de 25 de janeiro de 2011.

do IPASGO a realização dos exames ocupacionais periódicos dos servidores (MINISTÉRIO, 2011, p. 08).

Contudo, a sugestão de incluir a realização dos exames ocupacionais, entre as competências do Ipasgo, não se efetivou. Conforme se pode conferir no Decreto n. 7.085 de 31 de março de 2010, que aprovou o Regulamento do Ipasgo e suas competências (GOIÁS, 2010), não há as devidas alterações. Embora estivesse à disposição o conhecimento em relação ao agravamento da saúde do servidor público de Goiás ao longo dos anos, até 2011 a proposta de parceria SEGPLAN/Ipasgo ainda não tinha sido efetivada. Esse descaso ignora a cobrança judicial feita pelo Ministério Público de Goiás com respeito à efetivação do direito à saúde no trabalho. O Ministério Público tão somente exige do Estado o cumprimento do que é previsto no artigo 95, inciso XV da Constituição Goiana: “redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança” (GOIÁS, 2017b), também previsto no artigo 7º da Constituição Federal (BRASIL, 1998) com a mesma redação.

Ao não realizar os exames ocupacionais periódicos o Estado deixa à margem ações de vigilância e promoção da saúde, princípios básicos dos cuidados com a saúde do trabalhador, especialmente com relação aos acometimentos psíquicos e lesões por esforços repetitivos, que necessitam de observação minuciosa.

Transtornos mentais e a LER/DORT são muito difíceis de serem investigadas anos após seu surgimento. É que esses agravos vão se cronificando ao longo dos anos, até alcançar o grau de incapacitação total da pessoa (MINISTÉRIO, 2011, p. 12).

A Ação Civil (MINISTÉRIO, 2011) exigiu do Estado um sistema de perícia permanente, com medidas concretas, para que não aconteça o periciamento do servidor apenas em situação de vias de aposentadoria. De acordo com essa nova exigência, se não há perícia permanente, quando o periciador visita o ambiente do profissional, os nexos causais que levaram ao adoecimento podem ter sido modificados, tanto o ambiente, quanto os processos de trabalho. Desse modo, se há uma equipe que investiga onexo causal dos afastamentos dos servidores, na proximidade do acontecimento, as chances são maiores de estancar precocemente as causas que produzem os adoecimentos em massa, como vem ocorrendo na SEDUC, confirma a Ação Civil.

O Ministério Público afirma que nenhum exame tinha sido autorizado até 2011, tanto pela negligência da Secretaria de Gestão e Planejamento, quanto pelo obstáculo imposto pelo Ipasgo quando alegou contingência orçamentária. O Ministério Público então declarou:

A verdade, todavia, é que, como nossos Governos só pensam nos dividendos políticos a curto prazo e os benefícios financeiros seriam em médio e longo prazo, o IPASGO não se interessou, e não aceitou fazer a parceria. Ambos, IPASGO e SEGPLAN, demonstraram absoluto desinteresse pelos danos imediatos, diários, com a incapacitação profissional e prejuízos incalculáveis à vida de mais de 1.500 professores, anualmente e todos os prejuízos sociais decorrentes (MINISTÉRIO, 2011, p. 9).

No entanto, poucas ações foram efetivamente cumpridas até o ano de 2017, no tangente ao cuidado com a saúde docente, ocasionando afastamentos do trabalho e readaptações de funções. Somente no ano de 2018 foi cumprida a solicitação do Ministério Público da realização de exames médicos periódicos. Todos os servidores públicos goianos foram convocados a realizar o exame no mês de seu aniversário. A medida é regulamentada pela instrução normativa n. 09/2017 da SEGPLAN, a qual prevê em seu artigo primeiro:

Art. 1º: Todos os servidores ativos regidos pela Lei nº 10.460/1988 e pela Consolidação das Leis do Trabalho serão submetidos, sem ônus, aos exames médicos periódicos com o objetivo prioritário de preservação da saúde e manutenção de sua qualidade de vida e bem-estar (GOIÁS, 2017)

Decorre então que o cuidado da Saúde do servidor público goiano, tem sido promovido pelos exames médicos periódicos, cujos procedimentos foram dados no Diário Oficial do dia 17 de novembro de 2017. A instrução celebrou que todos os servidores ativos regidos pela Lei n. 10.460/88 (Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Goiás e de suas Autarquias) e pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a partir do ano de 2018, seriam submetidos, sem ônus, a exames médicos periódicos, “com o objetivo prioritário de preservação da saúde e manutenção de sua qualidade de vida” (p. 1).

Conforme programação da normativa, os servidores ativos aniversariantes dos meses de janeiro, março, maio, julho, setembro e novembro fariam os exames médicos periódicos no ano de 2018. Já os aniversariantes dos meses pares: fevereiro, abril, junho, agosto, outubro e dezembro fariam seus exames médicos periódicos no

ano de 2019. Para ambos os grupos, a instrução previa o mês do aniversário como referência para o exame médico periódico.

A instrução normativa prevê duas situações de resultado para o exame médico periódico. O servidor poderá ter avaliação apta ou inconclusiva. Para o primeiro caso, receberá o Atestado de Saúde Ocupacional. Sendo inconclusiva sua avaliação, o servidor será encaminhado para Gerência de Saúde e Prevenção (GESPRE) para emissão do parecer final. A instrução normativa não prevê encaminhamentos para os casos de detecção de patologias. Declara apenas que os resultados obtidos:

Contribuirão para a definição do perfil epidemiológico dos servidores estaduais, com a finalidade de adotar medidas preventivas que estabelecerão o perfil sócio demográfico e funcional do servidor, a análise e processamento dos dados de morbidade, bem como a identificação de fatores de risco comuns a determinadas atividades ou ambientes da Administração Pública, com vistas a subsidiar propostas de proteção coletiva (DIÁRIO, 2017, p. 2).

Conforme previa a normativa, em 2018, apenas os servidores aniversariantes de meses ímpares fizeram o exame⁵². Os demais servidores o fariam no ano de 2019, contudo, com a mudança na gestão de governo, os exames médicos foram temporariamente suspensos neste primeiro semestre de 2019. As etapas do exame médico periódico são descritas no artigo oitavo da normativa. Elas preveem o preenchimento de uma anamnese no site da SEGPLAN e o agendamento do exame numa cidade polo. Ao término do exame, o servidor recebe seu Atestado de Saúde Ocupacional para aquele período, devendo apresentá-lo ao departamento de recursos humanos de seu órgão de trabalho. A anamnese possui 95 questões abordando o histórico de saúde do servidor, com três questões abordando a sua saúde mental.

Mesmo que a instrução normativa preveja a manutenção da qualidade de vida ao buscar a preservação da saúde, a realização do exame ocupacional periódico parece constituir mera formalidade, muito distante da possibilidade de investigar nexos causais. Isso porque, o exame realizado pelo médico do trabalho não identifica sintomas iminentes do comprometimento da saúde física e mental. O exame é feito numa sala improvisada e geralmente dura cinco minutos. O médico sequer tem conhecimento da anamnese realizada com antecedência à consulta. De que modo um

⁵² A instrução normativa prevê a instauração de inquérito administrativo disciplinar àquele servidor que se furtar da realização da avaliação médica periódica.

atendimento médico com essas características pode identificar um trabalhador que necessita de cuidados de saúde, física e/ou mental?

Enquanto servidora pública do Estado de Goiás e, tendo nascido em mês ímpar, realizei o exame médico periódico no dia 31 de maio de 2018. Durante o atendimento perguntei ao médico do trabalho se ele teve conhecimento da anamnese que respondi no *site* de agendamento do exame e ele confirmou que não teve acesso aos dados. A mesma resposta obtive da gerente da Gestar. Essa seria mais uma medida tomada pela SEDUC, sem ter previsto o encaminhamento para os dados coletados ou, como menciona o Ministério Público, sem o caráter de seriedade necessário?

As equipes de perícia médica sequer investigam o histórico de vida e saúde de seus pacientes, no atual modo de promoção da saúde dos trabalhadores do Estado de Goiás. Com esse tipo de abordagem torna-se inviável que o médico considere, alegam Tittoni e Nardi (2008), as vivências subjetivas e as representações construídas social, cultural e historicamente, restando como exclusividade da compreensão do estado de saúde, a análise clínica. Assim, como detectar agravos, investigar a relação causal entre as queixas e sintomas apresentados e fazer encaminhamentos para a análise do ambiente e condições de trabalho em tão pouco tempo de “exame”?

Essa é a trajetória do desenvolvimento de ações de promoção da saúde dos servidores no Estado de Goiás. Ações dirigidas por órgãos tecnicamente competentes como a Gerência de Saúde e Prevenção do Estado de Goiás, cuja responsabilidade é planejar e coordenar a execução técnica de programas e atividades integrantes da Política de Segurança e Saúde no Trabalho dos servidores públicos estaduais.

2.2.1 Gerência de Saúde e Prevenção do Estado de Goiás (GESPRE) e Gerência de Saúde e Bem-Estar (Gestar)⁵³ do Estado de Goiás

Em Goiás, a Gerência de Saúde e Prevenção, por meio da equipe técnica multiprofissional,⁵⁴ desenvolve o programa “Saúde no Serviço Público”. O programa

⁵³ Essa equipe tinha a denominação de *Equipe de Prevenção Biopsicossocial* da Saúde do Trabalhador em Educação de Goiás (EPREBI), até o ano de 2018. Foi instituída pela instrução normativa n. 01/2018 da Secretaria de Estado, de Gestão e Planejamento, aos 13 dias do mês de março de 2018. A instrução normativa define as principais áreas de atuação e atribuições da equipe. Com a mudança de governo estadual, no ano de 2019, a equipe se tornou uma gerência, a Gerência de Saúde e Bem-Estar (Gestar).

⁵⁴ De acordo com informações do site: <https://site.seduc.go.gov.br/eprebi/>. Acesso em: 11 dez. 2018.

foi instituído em 21 de maio de 2003, pelo decreto n. 5.757. Seu objetivo principal é a implantação da Política de Segurança e Saúde Ocupacional, com a finalidade de desenvolver, promover, coordenar e executar ações de prevenção de acidentes e/ou doenças ocupacionais, reduzindo o quantitativo de licenças médicas e a promoção da saúde dos servidores públicos goianos.

Quando o servidor é um profissional da Educação e necessita solicitar licença médica, deve realizar diversos procedimentos, dentre os quais, ser periciado na GESPARE. O servidor deve então preencher formulários, protocolá-los na Coordenação Regional de Educação (CRE), e aguardar a perícia agendada pela GESPARE que após o agendamento faz contato com o servidor via telefone ou por *email*; realiza os exames multiprofissionais no Núcleo de Atenção à Saúde do Servidor (NASS); elabora o laudo e encaminha para a Gestar adequar o servidor na sua função.

A Gestar⁵⁵ é uma equipe específica que lida com o profissional da educação. Com sede na própria SEDUC, tem atribuição de avaliar, acompanhar e dar suporte ao desempenho da nova função do professor pelo período de até seis meses após sua reinserção na nova função, conforme prevê a Lei n. 19.145/2015 (GOIÁS, 2015). A Gestar pode sugerir à GESPARE, aposentadoria por invalidez, desde que comprovada essa motivação diante das avaliações da Gestar e exames periciais realizados pela GESPARE. Além disso, a Gestar desenvolve ações específicas, com teor precisamente técnico, que são as seguintes, conforme dados do site da SEDUC⁵⁶:

- Acolhimento, análise, triagem e encaminhamento do processo pelo serviço social da EPREBI;
- O gestor informa ao serviço social a nova função para a modulação/readaptação do servidor na mesma Unidade Escolar;
- Contato com o gestor e informar as limitações do servidor e as suas novas atribuições;
- A EPREBI prepara o “contrato Biopsicossocial” com as providências que o servidor deverá cumprir para sua reabilitação;
- Encaminhar para o gestor e o servidor dar ciência no Laudo e no Contrato;
- Encaminhar para a modulação/SEDUCE, uma cópia do Laudo médico;
- Informar a GESPARE a função em que o servidor foi readaptado;
- Acompanhamento Biopsicossocial; presencial ou virtual (seis meses);
- Sugerir (seis meses).

⁵⁵ A Gestar ocupa a sala 53 da SEDUC. Telefone – (062) 3201 - 4155. *Email*: eprebi@seduc.go.gov.br

⁵⁶ Esses dados estão disponíveis no site da SEDUC: <https://site.seduc.go.gov.br/eprebi/>. Acesso em 22 abr. 2019, e ainda com a denominação antiga da equipe, que, conforme alegou a Gerente da Gestar, estão sendo reformuladas e serão atualizadas.

A partir do Laudo Médico Pericial, descrevendo os limites da capacidade laborativa do professor, em função do diagnóstico definido a partir da CID-10, a equipe da Gestar faz o ajustamento para atividades compatíveis com as atribuições do cargo, com referência nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (GOIÁS, 2016). Os readaptados são encarados pelos órgãos públicos como “o desperdício da produção”. Uma vez que no Estatuto do Magistério, a readaptação se dá:

Quando ocorre modificação do estado de saúde do profissional da educação a ponto de impedir o bom desempenho das atribuições de seu cargo, recomendando-se o desempenho de outras atividades compatíveis com a sua condição funcional. (ZACCHI, 2004, p. 91 *apud* LEITE; SOUZA, 2006, p. 179).

Com isso, fica evidente que, ao se tornar readaptado, não há necessariamente que se alterar o cargo do professor e, se ele não conseguir retornar para a sala de aula, quando seu estado de saúde não se modificou, poderá permanecer na nova atribuição, com a readaptação definitiva. Desse modo, não se considera o comprometimento da saúde, mas o prejuízo das atividades, pois “a redação justifica a readaptação quando o estado de saúde do trabalhador prejudicar o bom desempenho de suas funções. Ainda recomenda que o profissional desempenhe outras atividades que sejam compatíveis com sua condição funcional e não com seu estado de saúde” alerta Zacchi, 2004, p. 91 (*apud* LEITE; SOUZA, 2006, p. 179).

Embora exista essa equipe específica de cuidado da saúde docente, cuja previsão de acompanhamento ao professor afastado da sala de aula está na lei n. 19.145/2015, as ações não ultrapassam a mera realização de exames médicos periódicos, nos inúmeros municípios do Estado de Goiás. Uma equipe⁵⁷ de apenas dezessete profissionais entre psicólogos, fonoaudióloga, assistentes sociais, pedagoga, fisioterapeuta e professor de educação física, dificilmente poderia conseguir um trabalho de qualidade em todos os 246 municípios constitutivos do Estado de Goiás e nem mesmo nas 40 CRE's que agregariam os municípios jurisdicionados às Coordenações Regionais de Educação.

⁵⁷ Conforme informações do site: <https://site.seduc.go.gov.br/eprebi/>. Acesso em: abr. 2019.

O trabalho realizado traz consequências sobre a vida do trabalhador, para melhor ou pior, mas de algum modo o transforma, segundo a concepção marxista. No sentido transformador do trabalho, o homem pode se sentir mais feliz e útil. Contudo, também pode sentir-se esgotado e impotente. Este capítulo mostrou o lado negativo da transformação na medida em que, para aqueles que trabalham o ensino no Estado de Goiás, as políticas de governo não têm sido favoráveis. E assim se configura, outros motivos, porque mantém contratos precários de trabalho, criando a condição de instabilidade do servidor e com isso a situação de sofrimento produzida pela incerteza sobre a sua condição profissional. Pela instabilidade de seu contrato, o servidor sabe que pode ser demitido a cada final de semestre letivo.

Aos servidores efetivos, a situação de sofrimento se estende pelas ineficazes medidas de promoção da saúde, muito embora o Ministério Público estadual tenha exigido a realização de exames médicos periódicos para a observação do desenvolvimento de patologias. Além disso, o Plano de Saúde do servidor público do Estado, reduziu a oferta de atendimentos, agravando ainda mais a situação daqueles que residem no interior e que contam com poucos recursos para deslocar-se à Capital, onde talvez poderiam ter mais chances de encontrar médicos especialistas. Para os já acometidos por patologia, afastados da sala de aula, a situação é também de negligência, pois não possuem o atendimento especializado da equipe multiprofissional prevista na lei, devido ao reduzido número de servidores da equipe da Gestar, que mal consegue atender a capital.

Os gestores estaduais carecem do entendimento de que, saúde e doença não são experiências externas aos sujeitos, pois o corpo humano é atravessado pelas determinações das condições, situações e estilos de vida. Se há sofrimento ou realização no ambiente de trabalho, isso transversa a vida do trabalhador e nela influi de muitas formas possíveis. Mas em que medida? O capítulo seguinte traz os testemunhos daqueles que vivenciaram o adoecimento no trabalho e hoje estão afastados da sala de aula, na condição de readaptados.

CAPÍTULO 3

TESTEMUNHOS SOBRE OS USOS DE SI DOS TRABALHADORES DOCENTES READAPTADOS

O readaptado, ele não é morto! [...] O jeito que eu estava, e o jeito que eu estou agora, empolgada com o trabalho, que é muito diferenciado, se deixasse eu ficar lá na cama, não desse a oportunidade para eu criar projetos, eu teria morrido! (Professora Juliana).

Este capítulo torna pública a memória, inicialmente expressa pela palavra, de professores readaptados que testemunharam acontecimentos a partir de lembranças que demarcaram suas histórias de vida e de trabalho na escola. Para esse fim, o capítulo está organizado em duas seções. A primeira apresenta o histórico profissional dos professores readaptados e a segunda seção traz os seus testemunhos.

3.1 Histórico profissional dos professores readaptados

A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores readaptados de Iporá, cujo objetivo foi compreender as experiências de vida e trabalho a partir de seus testemunhos, trazemos agora o histórico profissional de cada um deles, esclarecendo que do universo de trabalhadores docentes do Estado de Goiás, infelizmente não conseguimos acesso a esses dados, mesmo os tendo solicitado formalmente à GESPARE. Na Gestar, a Gerente declarou que não tem acesso a informações sobre: a área de conhecimento dos readaptados, a idade, os tipos de adoecimentos, para que função foram encaminhados no processo de reabilitação, quanto tempo de docência tiveram a primeira readaptação etc. Embora ela tivesse algumas informações atualizadas sobre os professores readaptados, não poderia nos fornecer, apesar de termos apresentado o projeto de pesquisa aprovado pelo comitê de ética da UFG, em que apresenta o objetivo da pesquisa e seus fins estritamente acadêmicos.

A primeira entrevistada foi a professora Glaucia. Ela tem 54 anos de idade. Trabalhou doze anos em sala de aula, de 1993 a 2005, e como professora readaptada,

continuou trabalhando em outra função, de meados de 2005 a 2018. Aposentou-se uma semana antes da entrevista. Por três anos teve licenças e readaptações temporárias. Em 2008 foi readaptada definitivamente, permanecendo todo o processo de readaptação na mesma unidade escolar.

Professor Manoel foi o segundo entrevistado. Ele tem 46 anos. É professor desde o ano de 2004. Por três anos consecutivos exerceu trabalho na escola, concomitante ao trabalho na universidade. Após o terceiro ano de trabalho na universidade pediu demissão. No final do ano de 2008 sofreu um surto psicológico, ficando afastado do trabalho por todo o ano de 2009. Em meados de 2010 retornou para a escola, mas apenas para cumprir horário. Professor Manoel teve repetida alternância de licenças e retorno ao trabalho.

Entre 2011 e 2012, após tratamento com psiquiatra e com medicação, voltou à “*vida normal*”, mas sem retornar para a sala de aula. Seguiram-se três readaptações. Na terceira readaptação, no final de 2012, o professor solicitou o retorno para a sala. No mesmo ano, voltou também para a universidade. Trabalhou regularmente durante os anos de 2013 e 2014, porém, no final do último ano, começou “*a sentir sintomas novamente*”. Em 2015 teve seu pedido de readaptação negado pela GESPRE, após meses de espera. Recorreu da decisão da Junta Médica do Estado que, sem o seu consentimento, queria lhe dar licença e afastá-lo da escola. Por insistência sua, em permanecer trabalhando, recebeu nova readaptação temporária.

Em 2017 o professor Manoel foi conduzido para outra escola como professor readaptado. Seis meses depois, foi reencaminhado para outra escola, onde estava até o dia da entrevista, quando nos disse que estaria readaptado temporariamente até fevereiro de 2019. Quando retornamos à escola, no mês de março, para entrevistar o diretor, ele informou que o professor Manoel estava aguardando a readaptação definitiva.

A terceira entrevista foi feita com a professora Margarida. Ela tem 51 anos e começou a trabalhar na docência desde os 17 anos de idade. Está readaptada desde o ano de 2012. Desde o ano de 2017 está readaptada definitivamente. Professora Margarida trabalha como professora de resgate de leitura de alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Como professora readaptada, desenvolveu várias atividades em distintas escolas. Foi dinamizadora de biblioteca, professora de apoio e coordenadora de professores de alunos dos anos iniciais. Seu trabalho atual é realizado com alunos em grupos ou individualmente. No ano de 2002 ela ficou

internada em clínica psiquiátrica e, depois daquele ano, até o ano de 2012, teve licenças intercaladas ao trabalho. Não se sentiu à vontade para falar sobre o processo que a levou à clínica psiquiátrica.

Professora Juliana, quarta entrevistada, tem 59 anos. Professora efetiva desde 1994, está há 25 anos na docência e readaptada desde o ano de 2012. É uma professora que teve duas adaptações temporárias e, no momento, ocupa a função de dinamizadora de biblioteca. Na condição de professora readaptada, trabalhou em várias escolas. A GESPARE sugeriu que ela ficasse na biblioteca porque, nesse espaço, ela poderia continuar a desenvolver seus projetos de pesquisadora e incentivadora da leitura, projetos que ele reuniu e apresentou à equipe da junta médica.

A quinta entrevistada foi a professora Glória. Ela tem 56 anos de idade e há 25 anos exerce a docência. Em 2012 ela teve dois Acidentes Vasculares Cerebrais (AVC's), no intervalo de seis meses, levando-a ao afastamento da sala de aula. No início do processo de adaptação, ela trabalhava leitura, ensaiava teatro e música com as crianças. Atualmente ela ocupa a função de bibliotecária e quando há procura por empréstimos de livro, ela realiza essa atividade. Num cargo no município, colabora nos eventos da escola estadual e coopera com tudo que os professores necessitam.

A última entrevista foi feita com a professora Laura. Ela tem 56 anos e está atuando na biblioteca da escola. Ela esteve afastada da escola de 2005 a 2007, quando sofreu um acidente, ficando esses dois anos em tratamento de saúde. Em 2007 a professora Laura regressou para a escola, readaptada definitivamente. Desde o afastamento da sala de aula, a professora permanece atuando na mesma escola.

Quadro 1 – Histórico profissional dos professores readaptados

Professor Entrevistado	Idade (em anos)	Tempo de trabalho na sala da aula antes da adaptação (em anos)	Ano da adaptação	Idade da primeira adaptação (em anos)
Glaucia	54	12	2005	40
Manoel	46	5	2009	36
Margarida	51	27	2012	44
Juliana	59	8	2012	52
Glória	56	18	2012	49
Laura	56	6	2007	44

Fonte: Dados coletados nas entrevistas com os professores readaptados

3.2 Testemunhos sobre os usos de si

Nenhum trabalho é possível se aquele que o executa não faz os usos de si. Na execução das prescrições ou na recorrência de saberes da experiência, o corpo-si é demandado nos usos de si por si e pelo outro. É por isso que o ator principal do trabalho não são as regras como se quiseram convencer os métodos tayloristas de produção. No trabalho, o trabalhador é o agente, ser vivente de transformação do meio. Porém, esse meio que pode ser transformado pelo vivente, pode trazer-lhe modificações. Nesta pesquisa, essas modificações são estudadas tendo em vista o adoecimento de um trabalhador específico, o professor. Trazemos aqui, as palavras daqueles que, ao modificar o seu meio, foram por ele modificados e, hoje estão na condição de professores readaptados. Seus testemunhos revelam sentidos e significados do entrelaçamento entre a vida e o trabalho.

Quando testemunha, o sujeito expõe sua história individual encadeada a outras histórias individuais que moldaram a sua história social. As histórias individuais que se seguem, revelam uma história social específica, a do professor readaptado. Os testemunhos apresentaram uma estrutura cronológica comum. Partiram da vivência atual para a narrativa de como foi o processo de readaptação. O modo como os professores construíram seus testemunhos demonstrou o reviver de sofrimentos, cujas evidências foram dadas nas emoções transmitidas pelo corpo, na extensa e pormenorizada narrativa do vivido. A força dramática para retratarem os usos de si, no entanto, não apelou para o convencimento, os gestos foram por si persuasivos, na palavra carregada de angústia, nas longas pausas ao falar, na expressão do olhar às vezes distante, no movimento constante das mãos, no rubor da face, na repetição de monossílabos.

3.2.1 *“Eu fui tolhida” – a amputação do poder de agir*

Quando as condições organizacionais ou do meio não oferecem um ambiente adequado para a realização do trabalho docente; quando o professor tem sua autonomia bloqueada por impedimentos que o limitem a fazer escolhas adequadas às situações de seu ambiente de trabalho; quando a rigidez das normas organizacionais faz imputações desconsiderando a opinião do professor, suas necessidades, seus desejos, representam situações que amputam o poder de agir (CLOT, 2006) docente.

O convívio sob tensão contínua, no ambiente de trabalho, gerada por essas modalidades de usos de si pelos outros, pode desencadear o sofrimento psíquico e evoluir para o adoecimento mental. Se o profissional já se encontra com a saúde comprometida, como é o caso dos professores readaptados, as possibilidades de recuperá-la tornam-se cada vez mais reduzidas.

a) O poder de agir amputado pelas condições organizacionais e o meio de trabalho

O testemunho da professora Juliana, ao mostrar que ela *foi tolhida* em seus projetos e desejos, explicita que seus objetivos não foram realizados. Quando a professora diz que *há um gesso sobre a liberdade de fazer escolhas*, expressa modos de amputação do poder de agir, especialmente quando deve seguir as prescrições dadas por um currículo.

O professor, ele vai sendo tolhido daquilo que ele gosta, e ele vai desgastando emocionalmente [...] eu tinha tantos projetos que eu queria executar e não consegui, que ao longo do período assim, eu fui ficando entristecida, eu tô contando só da minha saúde, mas eu quero contar também do problema intelectual que vai sendo tolhido ao longo dos anos [...], eu fui tolhida [...]. A liberdade de criar é a melhor coisa, mas ainda tem um gesso. A gente antigamente falava engessar, dentro do vidro. Tem um currículo que deve ser seguido. (Professora Juliana).

Quando as condições de trabalho comportam estruturas rígidas, se há delimitação do conteúdo do trabalho, se o trabalhador convive com frequente regulação do seu trabalho, esses fatores potencializam efeitos patogênicos, atesta Dejours (1992).

O testemunho da professora Glaucia, ao narrar como era feita a distribuição de aulas na sua escola, amputando suas escolhas, atribuindo-lhe *as turmas que ninguém queria, os alunos pequenos*, atestam modos de usos de si pelos outros. Seu testemunho deixa evidente vários elementos que desencadeiam dramáticas: ela *ficava agoniada, sofria, já ia em pânico para a escola*.

Quando eu cheguei no início do ano no colégio, na divisão de aula, foi bem por aí, comecei a ficar agoniada, parece que... (sua reação é inesperada, de agonia, de choro). Porque todo ano eu sofria, assim, porque assim... eu pegava as aulas... [...] Eu pegava as aulas e, de repente, as madames que tinha lá no colégio, - Eu não gosto! (assim falavam as professoras que não queriam determinadas turmas) Hoje eu vejo a fraqueza delas neste ponto, elas dividiam as salas, escondidas, elas pegavam as aulas com o diretor e em grupinhos dividiam tudo escondido, separava quem queria colocar

naquelas turma, quem elas queriam pôr na turma, montava as turmas tudinho, aí elas falavam: - Essa turma é do fulano, é do beltrano. Eu sempre ficava a noite [...] Não tinha problema, mas na divisão de aula, sempre dava problema, [...], aqueles restos que ficava, a sobrinha das turmas que elas não queriam, elas entregavam pra mim, [...] eu aceitava, só que teve um ano que uma colega minha pegou uma turma, passou um mês e pouco, já estava dando trabalho em grupo, apresentando trabalho, sabe? Essas questões, já fazendo avaliação escrita, oral e tal, assim, tudo separadinho, daí – Não, aquela turma não é sua mais não, aquela agora é minha, a que eu estava, está dando trabalho demais, troquei com você! Era daí, pra frente. É... tinham autonomia de fazer a troca - Não (seu nome), eu fiz a troca, aquela agora é minha! E assim caminhava a escola, e tudo quanto é restô (restante), assim, uma turma que não dava, que não queriam... eu tocava o bonde [...]. Assim, tudo manipulado [...] Eu falei: - Gente, mas, assim não pode ficar não, eu lembro que eu falei assim: - As aulas não podem ficar assim. Era um clima horrível sabe? Era horrível o clima, falei: - Gente, mas... Eu já ia em pânico sabe? Eu já ia em pânico, daí falei assim: - Não poderia fazer isso não, eu gosto sempre de ficar com os maiores sabe? Pode ser menino de 5ª série [...] Eu gosto dos grandes... eu não tenho dom com criança [...]. Daí eu falei: - Gente, eu não dou conta! (Professora Glaucia)

Para Clot (2011), quando o trabalho é degradado, quando o ofício está em sofrimento, então os endereçamentos pessoais se estabelecem e tem-se de tudo, menos um coletivo. O coletivo na visão de Clot (*op. cit*), é o agrupamento que gera conflitos, contradições, confrontação, discordância organizada, que não se silencia, mas se faz pelo afeto na busca do gesto rico, cujo repertório se elabora em conjunto e, portanto, aberto para que cada um insira e multiplique contextos e traga contribuições ao mundo. No coletivo, o mais importante não é aquilo com que se está de acordo, mas aquilo com que não se está de acordo *ainda*, mesmo porque o coletivo deve ter um inacabamento estrutural.

Esse coletivo inacabado, onde há controvérsia profissional, obriga cada um a se determinar, a se engajar. Esse processo contribui para a saúde, promove o desenvolvimento de cada um em sua singularidade, em sua particularidade. Porém, se o sujeito não se sente partícipe da história comum do coletivo, se ele tem um isolamento pessoal na atividade real, ele não pode contribuir e gerar novos contextos. Isso anula o conflito da discussão do serviço que é feito, confirma Clot (2011).

A professora Glaucia testemunha que a sua opinião e suas solicitações eram desprezadas. Ela não era considerada como parte do suposto coletivo de trabalho da escola, um meio infiel que ela tentava normatizar, e que nas suas flutuações, lhe amputava. Ela enfrentava tensões, na tentativa de se fazer ouvida, perante aqueles que sequer se preocupavam com os seus desejos e suas necessidades. Agir relutando, agir sem se sentir ativo, agir contrariado, produz efeitos sobre o corpo e compõe um grande risco para a saúde, admite Clot (2011).

Mas e, daí quando eu cheguei nessa sala (sala em que estava sendo feita a divisão de aulas), e eu vi o jeito que estava separado, eles não importavam se seria um terceiro, um segundo... a noite eles me davam tudo, para mim e para a (nome da professora), porque a noite é muito mais difícil de trabalhar! Eles não importavam se eles me dessem um terceiro, um segundo, um primeiro, um sétimo, um sexto, eu podia ficar com dez turmas, diferentes conteúdos, diferentes séries, para eles não tinha problema não, que ficasse bom pra eles, mas tudo bem, eu tenho que trabalhar né? Eu falei: - Não podia ficar assim, o jeito que ficou aí, ficou muito difícil né? – Não, eu não pego menino, eu não pego, eu não pego, eu não pego! (repete a fala das professoras que dispensavam as turmas) Eu peguei né... (Professora Glaucia)

Os momentos de tensão eram frequentes no local de trabalho da professora Glaucia. Objetivamente, conforme ela testemunha, na falta de apoio dos colegas e do diretor da escola, que cujo gesto seria de equilibrar as discussões, se configura como avesso às deliberações que lhe competem. Subjetivamente no sentimento de incompetência, na humilhação sofrida, elementos que possivelmente colaboraram na construção de um quadro de insegurança e fragilidade na vida da professora Glaucia.

No testemunho seguinte, se expressa o nível de relação entre o diretor e alguns professores, a ponto de ele levar um *facão* para a sala em que estava sendo feita a divisão de aulas. Percebe-se pela fala da professora, que o diretor não demonstrou preocupação sobre como seria interpretado o seu gesto. O facão, instrumento utilizado pelo diretor e que era exterior aos instrumentos do campo de trabalho docente, simbolizou uma alegoria de poder, uma norma que não poderia ser contrariada.

Eu ficava acuada, eu não falava nada, eu ficava acuada, porque eles eram a maioria, eu envergonhada, e daí como eu falei, o (nome do diretor) chegou lá com um facão deste tamanho (fez o movimento com as mãos dimensionado o comprimento do objeto), pôs em cima da mesa, e parece que estava dentro da bainha, eu não me lembro, e falou assim: - Agora vocês resolvem aí, vocês não dão conta de resolver, resolve agora. Com um facão deste tamanho... (fez novamente o movimento com as mãos, dimensionado o comprimento do objeto, mas agora, a voz que, durante seu testemunho, estava firme, ficou trêmula e em tom de choro, ela pausa alguns segundos). Para ele é brincadeira né, mas pra mim, que estou acuada, o que que isso? (fala em voz trêmula e em tom de choro) E eu falei: - Tira esse troço daí, essa coisa aí. [...].Porque eu não posso responder pelos meus atos... porque eu estava muito acuada. (Professora Glaucia)

A atitude do diretor da escola se configura como assédio moral. Ele teve um papel fundamental no impedimento da atividade da professora Glaucia. Segundo o que ela relata, o diretor, em benefício de outros professores, não se intimidou em subtrair-lhe o direito de assumir uma carga horária de 40 horas que ela havia solicitado, lhe concedendo apenas 20 horas. Quando o diretor afirmou que a professora Glaucia *havia chegado para lhe causar problemas*, atesta o seu entendimento de que ela iria para a escola para mudar as normas daquele meio. Ela contrariou, naquele momento, as imputações do diretor e as normas daquele coletivo profissional.

Ele sempre abusou (o diretor), desde o dia que eu entrei lá dentro do colégio. E daí, quando eu entrei, agora vou falar do concurso, quando eu entrei no concurso, esse dito diretor, se a nossa carga era por 40, no concurso era por 40, não foi? E no colégio tinha as 40 aulas pra mim, pra fulana, pra beltrana. [...] Quando eu cheguei lá, ele (o diretor) estava sovinando as aulas, por quê? Porque tinha uma comadre dele [...], ela tinha passado em vigésimo não sei o que, e ele estava sovinando, segurando as aulas, para chegar a vez dela e chamar ela, porque arriscava ela não ser chamada naquela etapa nas escolas de Iporá, ele me deu poucas aulas... ele me deu poucas aulas [...] Daí eu falei: - Se você não importar então, quero as aulas do (nome da escola), era 5ª série, mas era adulto, era a noite [...] daí foi, daí quando, ele (diretor da escola) ficou contrariado já, porque ele queria as aulas pra ela sabe? Daí um dia... eu falei para ele: - (nome do diretor) mas se tem as aulas, você poderia me dar essas aulas, eu to precisando, eu gostaria que você me desse essas aulas! (o diretor diz): - Não, eu só tenho obrigação de dar 14 aulas pra você.[...] daí eu falei assim: - Mas se tem mais aulas, você poderia me dar, que eu estou precisando né, [...] estou precisando, aí ele falou assim: - Você já chegou aqui pra me dar problema? (Professora Glaucia)

No debate de normas com o meio infiel, além do diretor, a grupo administrativo da escola passou a rechaçar a professora Glaucia, a contrariar as suas atividades. E, mesmo na Biblioteca, onde passou a exercer a função de dinamizadora daquele espaço, *“a perseguição lá não acabou”*. Ao afirmar que não votaria em determinado candidato para diretor da escola, a professora Glaucia contestou os usos de si pelos outros.

Ele piorou depois que ele foi candidato pela última vez, bem depois [...] um dia, ele não teve coragem de pedir meu voto, quando ele perdeu para o (nome do professor), daí eles chegaram lá, ele falou assim, que mandou alguém pedir meu voto, aí eu falei assim, - Não vou votar em quem não olha pra gente, não dá bom dia, boa tarde, boa noite e quer que eu voto, não vou votar! Ele chega virou a cara contra mim. E todos aqueles.... Até na biblioteca eles me atrapalharam, mas tudo bem [...]. Daí, nesse momento que eu falei que não votava por esse, por esse e por aquele..., na mesma hora veio um coordenador e falou: - (diz seu nome), aquele curso que você ia fazer em (nome da cidade), você não vai fazer mais não! Falei: - Eu já esperava isso,

eu não esperava diferente não! Curso de biblioteca (nome do curso), é o primeiro que teve, [...] eu gostaria demais de ir. (Professora Glaucia)

Nesses testemunhos, é possível perceber que na escola, a professora Glaucia vivenciou diversas dramáticas, em vários momentos de sua trajetória escolar.

Quando está afastado da sala de aula, o professor enfrenta outras imputações. Quando afasta temporariamente o professor da sala de aula, a SEDUC entende que está reabilitando o professor, dando-lhe a chance de recuperar a sua saúde e a possibilidade de retorno para a sala de aula. Porém, dependendo das condições organizacionais e do meio de trabalho, amputam o poder de agir do professor, impedindo-o de resistir às infidelidades desse meio. O testemunho da professora Juliana, que estava em regime de reabilitação, revela que ela foi trabalhar com alunos com comprometimentos de mobilidade e de saúde. Como ela poderia, então, retornar à sua vitalidade e retomar o seu poder de agir se o meio lhe gerava mais tensões?

Eu tinha aluno com esquizofrenia, eu tinha aluno cadeirante, tinha aluno que dava problema epilético, eu desgastei também, aí mentalmente eu desgastei. Eu fui lá para o (nome de uma escola), então não era para o local correto, não era um local para eu ir, pelo problema que eu estava passando e aí... (Professora Juliana)

Da convivência com o seu coletivo profissional, sob as regras do ofício docente (trabalho coletivo, conselho de classe), o professor Manoel traz reflexões sobre a organização do sistema educacional e os usos que o sistema escolar faz do professor, amputando sua autonomia e seu poder de agir. Professor Manoel chegou a uma condição de *não conseguir sair de casa, ficando muito ruim*. Ele expressa indignação perante as condições a que submetem o professor, ao narrar algumas atividades da escola. No testemunho abaixo, o professor interpreta diálogos de algumas passagens do Conselhos de Classe.

Eu comecei assim, durante esse período que eu entrei na readaptação e tal, até a participar de algum, alguns encontros coletivos que tem, tem lá (na escola), os conselhos de classe, mas o que acontece é que eu percebi que realmente, eu não posso mesmo tá participando, no sentido de que, é... eu...é, não concordo com muito do que tá ali, e eu não sei ficar calado, então, acabo que eu causo transtorno, porque eu puxo raciocínio de coisas que as pessoas gostam de enfiar debaixo do tapete, então, assim, eu deixei de participar muitas vezes, porque tava, me, me prejudicando nesse sentido, as vezes eu ia numa reunião e acabar essa polêmica toda, que acontece

mesmo, é... me deixando as vezes semanas sem ter condição de sair pra fora de casa porque realmente eu fico muito ruim, me prejudica muito no sentido de que, eu perceber que o sistema educacional tá indo pro outro lado diferente do objetivo, é..., só pra citar um exemplo, por exemplo, assim, vamos dizer, vamos estudar o índice de reprovação da escola, peraí ué, o índice de reprovação da escola? Tem alguma coisa aqui que tá errado, por que que cê tá reprovando? Por que que o aluno tá reprovando, é tem que ver isso aí, porque se o aluno tá reprovando quer dizer que ele não atingiu aquela meta esperada do aprendizado dele. E por que que ele não atingiu? Será que realmente esse professor não tá trabalhando o que se pede pra que se trabalhe ou porque realmente o sistema tá querendo que eu pegue esse aluno e jogue ele pra frente sem atingir aquela expectativa de aprendizagem que eles cobram tanto no planejamento quinzenal? [...] A escola se reduziu a isso, não tem mais uma cobrança de um aprendizado, não, há cobrança de permanência na escola, só isso, se eu permaneço, eu sou obrigado a passar de ano, não tem como eu frequentar e não ter aprendido nada, essa é a ideia. [...]. Acho que, se o Estado apertar muito, eu acabo voltando a vender laranjinha, a engraxar sapato, alguma coisa nesse sentido, menos fazer de conta que eu ensino e que o aluno aprende. (Professor Manoel).

Professor Manoel evoca questionamentos sobre fatos que, para ele, os professores deveriam abordar e não o fazem, como questionar a situação da reprovação dos alunos. Para o professor, discute-se o índice de reprovação, mas não se aborda porque o aluno está reprovando. Seu testemunho evidencia as prescrições sobre o trabalho do professor que o impede de questionar sua vivência profissional, o amputando de discordar e questionar a normas.

Professor Manoel traz outras reflexões, sobre a condição organizacional do sistema escolar, que calibram o gesto do trabalhador (CLOT, 2006) privando-o de exercer com plenitude a sua atividade, nos diferentes modos de usos de si que o sistema escolar faz do docente. Outras dramáticas são dadas, quando o professor Manoel assume que não consegue seguir as prescrições, que até gostaria de conseguir, quando ao mesmo tempo assume que, como está sendo normatizado o sistema educacional, além de não desenvolver a aprendizagem dos alunos, impede o professor de poder tomar decisões ou agir conforme as suas escolhas. Essa situação desencadeou conflitos, levando o professor Manoel a criar estratégias de defesa individual, ao confessar que retornaria à sua condição de trabalho precarizado, se tivesse que seguir as prescrições do sistema educacional.

Preocupar-se com os impedimentos ao trabalho, sentir-se culpado quando as condições objetivas ou organizacionais o impedem de executar a sua ação principal, que é a atividade de ensinar, intensifica a carga cognitiva do professor. Os impactos dessa conduta podem se dar na desorganização dos sistemas defensivos espontâneos e no desencadeamento do sofrimento mental. O mesmo pode decorrer

quando os objetivos planejados não são atingidos, seja pela amputação do poder de agir ou pela atividade contrariada. Aquilo que não pôde ser feito, “a atividade impedida ou contrariada também requer esforços internos ao indivíduo e pode gerar riscos de adoecimento” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 363).

O testemunho da professora Juliana revela que os objetivos projetados por ela não foram alcançados, de “*ensinar e o aluno aprender*”. Isso a faz entristecer, se sentir mal. Ora, o objeto de trabalho do professor é humano e, como tal, tem desejos que nem sempre são os mesmos que o professor almeja para ele, mas as derrotas do sistema educacional recaem mesmo é sobre o docente.

30 meninos numa sala conversando, e ele explicando aquilo e aquele menino não entendendo, assim, só 10 que aprende, você fica num... num despeito porque aquele menino não aprendeu aquilo que você falou naquele tempo inteiro, aí ele vai tomando aquela fobia, de que você ensina e o outro não aprende, eu senti isso na pele... (Professora Juliana).

Ao objetivar alterar a realidade do aluno, ao envolver-se nas suas dificuldades, a professora Margarida narra como os seus objetivos são impedidos, e como a sua atividade foi contrariada “*por causa da realidade*”. Nesse testemunho, ela fica muito emocionada e chora:

Eu tenho um grande desejo de contribuir com esse menino... ele é muito pobre, ele tem dificuldade, ele está no 6º ano e ele ainda não aprendeu ler, e ele tem problemas de saúde também. Mas, assim... pra mim, agora ficou muito frustrante, porque eu não estou conseguindo estimulá-lo, eu não estou conseguindo... Trabalho com a leitura. E eu gosto, só que... eu sofro com isso, porque... assim, eu me sinto limitada. Porque a minha mente, assim, já me cansei, eu tentei algumas coisas. Eu não consegui, né? Eu já fico... Meu Deus: - “O que eu estou fazendo aqui?” É uma tensão muito grande na mente. É uma tensão enorme, agora mesmo realmente, minha mente fica num turbilhão, e eu tenho essa dificuldade, porque às vezes, eu transpareço calma, mas na minha mente não está... e... Você me desculpe... Porque... é também difícil, por causa da realidade, e aí... esse menino mesmo... ele precisa muito... (Professora Margarida).

A professora Margarida sofre porque o aluno, mesmo estando no 6º ano, ele não sabe ler. Seu poder normativo a faz se sentir responsável pelo aluno e querer modifica-lo de algum modo. Ela reafirma que não é tão difícil lidar com a indisciplina, como com “*essa questão de... não conseguir*”, de não conseguir ensinar o aluno a ler. Porém, o meio onde a professora desenvolve o seu trabalho tem um fator interveniente. A professora Margarida não conta com uma sala própria, não tem uma mesa, e os alunos sequer uma cadeira para se sentar nesse acompanhamento de

leitura. Geralmente, eles ficam de pé, ao seu lado ou às vezes à sua frente, em alguma mesa que consegue colocar no corredor ou, em outros momentos, no pátio da escola.

Em alguns momentos, a professora Margarida usa a sala de informática, mas quando os alunos vão para *“ver um vídeo, quando o professor vai usar, aqui é o laboratório, então nosso espaço físico... não existe!”* Ela procura criar o meio para o trabalho com seu aluno, às vezes na sala dos professores, outras no pátio da escola. As palavras da professora testemunham ansiedade e o sofrimento pela sua atividade contrariada.

Estou sempre me readaptando. Por exemplo, hoje eu estava aqui, eu montei o material já pra começar com o (diz o nome de um aluno) aí tinha a aula de uma professora, ela traz toda a turma pra cá, eu tive que sair. Aí juntei o material todo e fui lá para a coordenação, falei com o (diz o nome de um coordenador) e eu falei que precisava de uma mesa. – Hum, tá difícil professora! Falei: - Meu Deus, o que eu faço, será que eu consigo uma mesa e vou lá pra debaixo duma árvore com o (diz o nome de um aluno)? E aí, deu um tempo, porque também a professora ia fazer um trabalho com eles, que ele interessou, e pensei, enquanto ele faz lá, eu pego e então, daí eu falei assim: - Meus Deus, me orienta, o que eu posso fazer agora? E se ele termina? Aí é aquela ansiedade, porque aqui (sala de informática) estava superlotado, não tinha como eu vir pra cá, aí eu tive uma ideia e falei assim (diz o nome de um coordenador) eu posso expor aqui na mesa rapidinho e chamar ele um minutinho, antes dos professores virem lanchar? Quando os professores vieram lanchar, quem sabe já desocupou lá, sei lá, fazer o que né?! E ele falou: - Pode, pode colocar aqui, aí foi quando eu coloquei e ele iniciou e foi o melhor momento, eu pensei que foi o momento certo ter trago o nome da música que ele escolheu, só que aí né! Rapidinho já chegou o horário do lanche e já vinham os professores e daí eu trouxe o material pra cá, daí veio o recreio. [...] Aí pros pequeninos, eu coloco uma mesa e uma cadeira lá no corredor, e eu atendo, e, tem momentos que é bem tranquilo, mas, por exemplo, teve alguns momentos que... educação física, tem um joguinho ali, não sei se você já viu, aquele que bate, então aquilo martela na minha mente assim, e aquilo vai me cansando, me cansando, e os meninos, tiram a atenção dos meninos. É horrível, e eu sofro, porque, meu Deus, olha pra ver, os meninos, tá num momento que eles estão interessados, eles são pequenos, é o momento de salvá-los na leitura, através da leitura, mas não tem ambiente! (Professora Margarida).

A professora quer salvar os alunos, mas ela não percebe que ela precisa se salvar primeiro! Seus gestos profissionais não geram os conflitos da sua atividade. Espaços que possuem distratores, como o movimento de alunos que vão ao banheiro, saem para o recreio, participam da aula de educação física etc, não se tornam ambientes propícios para os alunos se concentrarem no estudo. Essa é a caracterização do meio de trabalho da professora Margarida, o qual a impede do gesto bem feito (CLOT, 2006).

O testemunho abaixo retoma a condição daquele meio da professora Margarida. Pela singularidade do que lhe acontece e do modo como ela intervém para criar condições que não podem se denominar favoráveis, o transcrevemos na íntegra. Pudemos testemunhar o trabalho dessa professora, quando numa tarde visitamos a escola para realizar uma entrevista e vimos um garoto pequeno de pé, ao lado de sua mesa, no corredor da escola.

Tem essas coisas de as vezes, eu tenho que pedir uma mesa, duas cadeiras, que eu coloco meu material numa cadeira, minha bolsa, minha água, numa cadeira, e noutra, e os meninos ficam em pé para fazer a leitura...mas isso também, quem olhava de um ponto de vista assim, organizacional, se fosse tudo bem organizado, como deve, eles ficarem sentados, mas olhando essa realidade, olhando a realidade deles, que eles tem uma vida muito, nível muito popularesco, muito simples, eles são muito cheios de energia, eles já são meninos que, esses que eu estou me referindo, eles não tem dificuldades, tem uma menina que muito elegante, muito cuidadosa, muito disciplinada, que ela fica: - Ai tia, mas! Não tem cadeira né! Os outros não sofrem com isso porque a vida deles já é muito assim, burlada mesmo, né, eles não têm muito... disciplina, organização. Tem um menino que, ele pega, ele é gordinho, ele escora assim na minha mesa, que... meu caderno fica amassado, e eu tô tentando, trabalhar com ele assim, essa questão da disciplina, de postura, e ele tem dificuldade e eu olho assim e vejo, - Meus Deus! A casa, a vida, os conceitos, os pais né, eu não posso cobrar demais dele ainda, porque vem do berço, vem lá da casa, você nota, você vê tudo, mas... assim, por enquanto, a gente deixa ele de pé mesmo, eu atendo ele aqui (mostra sua frente) ele fica de lá, de pé. E assim, ele fica em cima do meu caderno porque ele cansa, ele pesa. (Professor Margarida).

As prescrições não conseguem prever que a atividade do professor pode ser contrariada. Na verdade, as prescrições nem mesmo preveem a atividade, elas antecipam as tarefas, mas é o trabalho real que apresenta as demandas necessárias para ele ser concretizado. O professor deve gerir as péssimas condições de trabalho e ainda fazer a diferença na vida do aluno. São duplas, triplas exigências que fazem do meio de trabalho deveras nocivo à saúde mental.

É no trabalho real, no campo da atividade, que se desenrola o debate de normas e valores com o meio (SCHWARTZ, 2002). Nesse processo, ao instaurar novas normas no meio, o trabalhador o renormaliza fazendo escolhas. Essas escolhas se baseiam nas prescrições do trabalho, nos conhecimentos do gênero profissional e na experiência, acumulada por meio da constituição histórica individual e social de cada vivente trabalhador. Quando recorre à experiência para agir nas situações reais de trabalho, o trabalhador faz o uso de si por si. Quando lhe imputam regulações e ritmos há também os usos de si, mas, desta vez, pelos outros. O uso de si pelos outros é uma realidade que pode ser trazida à tona, quando se analisa a rigidez das normas

organizacionais que amputam o poder de agir dos professores, provocando em muito o impedimento do gesto político de engajamento ao debate sobre a sua atividade profissional.

b) O poder de agir amputado na rigidez das normas organizacionais

Os órgãos públicos não têm conseguido instituir condições para o professor readaptado recuperar a sua saúde. Ao contrário, as medidas desenvolvidas acabam criando barreiras, como se sucede nos deslocamentos do professor de postos de trabalho, geralmente sem o seu consentimento. Do mesmo modo, quando atribui uma função, regula os horários e imputa o regime de trabalho ao professor readaptado, a Secretaria de Educação desnuda os usos de si que faz do trabalhador docente.

O testemunho do professor Manoel revela que ele foi transferido para um ambiente com o qual não tinha familiaridade, justamente quando estava com a saúde fragilizada e necessitava acolhimento. Ele então desejou *exoneração do trabalho*, porque *não aguentava mais* aquela situação. Ao fazer essa opção, o professor criou uma estratégia defensiva individual, buscando fugir da situação que lhe imputavam.

Essa coisa na verdade vem da subsecretaria (atualmente é CRE), eles simplesmente me ligam e falam ah... lá não tem jeito, não sei o que, e tal, nós vamos mandar você pra tal lugar, aí me mandaram ali pro (sua escola atual) que eu não conhecia, não sabia da realidade lá, não conhecia nada e foi até assim... eu fiquei... não foi muito legal essa questão, lá já tava muito ruim (escola anterior) e eu pensei, de repente eu não ia nem me adaptar e foi quando eu quis exoneração de novo e eu falei pra (sua esposa) não, eu tô cansado disso, vamos parar com isso... eu, eu não aguento mais isso... (Professor Manoel)

Para Dejours (1992), se a rigidez da organização do trabalho impõe ritmos e regulações, reprimindo o trabalhador no seu agir espontâneo, acentua-se mais ainda a vivência da fadiga, do sofrimento mental que pode evoluir para o adoecimento. Criar estratégias defensivas individuais é a saída mais imediata da situação causadora de conflito, quando a defesa coletiva não atua de modo satisfatório, por desconhecer que há condições de trabalho que causam sofrimento ou por entender que há demandas mais imediatas que a luta por melhores condições de trabalho e a exigência de cuidados efetivos da saúde do professor.

A estratégia de defesa coletiva deve ser institucionalizada, para que a proteção e o cuidado da saúde docente sejam assim coletivos. Para os professores

do Estado de Goiás, essa intervenção estaria a cargo Sindicato dos trabalhadores de Goiás – SINTEGO. Mais à frente, mostraremos como tem sido a sua atuação.

Trazemos agora, o testemunho da professora Glaucia, para mostrar como ela foi tratada pela médica do trabalho da Junta médica do Estado – GESPRES. A professora conta que, mesmo portando uma anamnese e um laudo médico particular atestando que ela estava doente, foi ignorada e humilhada pela profissional daquele órgão público. A rigidez dos representantes dos órgãos competentes, não reconhecendo, em muitos casos, o adoecimento do professor, é atestado nesse depoimento da professora Glaucia, em que menciona ter sido acusada de *não querer trabalhar*. No testemunho da professora, ela narra uma dramática que possivelmente contribuiu para o seu sofrimento psíquico.

Quando eu cheguei lá na junta, aí, é normal eu passar pelo médico, aí o médico me dava um papelzinho, eu marcava lá e já ia pra Junta né, até estava bem, fui até só nesse dia, quando eu cheguei lá, tinha uma mulher nova, uma médica psiquiatra, eu cheguei, quando chegou a minha vez, eu entrei, aí uma mulher secretária dela lá colocou um maço de documentos em cima da mesa, então estava do meu lado, as coisas, tudinho, ela chegou, ela falou o meu nome, [...] e ela não leu nada que estava lá, não leu nada. Não leu o meu laudo, pôs o dedo na minha cara assim, e falava assim, com outras palavras, que eu tinha preguiça de trabalhar (afirma com tom firme e mais devagar que as demais falas). Eu só falei assim, - Ah! (a professora se mostrou com dificuldade em respirar, como se faltasse o ar) não leu o meu laudo! Foi a única coisa que eu falei, a única que eu falei pra ela, depois que ela apontou o dedo na minha cara e ficou falando mil coisas, uns três a cinco minutos falando comigo, e de pé, com o dedo e falou, com outras palavras que eu entendi muito bem, que eu estava querendo não trabalhar. Eu fiquei... eu saí, eu saí de lá... [...] eu chorava tanto, eu tremia tanto que cheguei lá (na casa da sobrinha) quase desmaiada, eu não dava conta de conversar. (Professora Glaucia).

Sobre a perícia médica e seu distanciamento do conhecimento do trabalho de quem periciam, Arbex, Souza e Mendonça (2013) esclarecem:

Segundo Brito et al. (2001), a maneira como é realizada a readaptação pelo órgão da perícia médica, de forma individualizada e separada de “questões gerais do trabalho”, faz com que os especialistas não analisem os processos de trabalho e sua ligação com o adoecimento. Neves e Nunes (2010) asseguram que a perícia médica sofre grandes críticas dos trabalhadores atendidos em atos periciais, por dois motivos: primeiro, porque suas ações não parecem coerentes, uma vez que se esperava do ato pericial uma atitude investigativa que buscasse os determinantes que geram adoecimento no trabalho e também um olhar médico de fato sobre a doença e sobre o doente; o segundo é o fato de o trabalhador não participar ativamente do processo decisório, sendo colocado numa postura passiva pela coerção e pelo medo. [...] Todas [as] ponderações apontam para a necessidade de maior qualificação dos profissionais da perícia médica com vistas à humanização do atendimento sob o ângulo do trabalho, o que implica transformar o próprio modo como se concebe o trabalhador, usuário do serviço – de objeto passivo

a sujeito de conhecimento a respeito do seu trabalho e da sua saúde (p. 277-278).

O seguinte testemunho manifesta outra posição da GESPARE. Segundo as palavras do professor Manoel, aquela Gerência lhe imputou o *afastamento total do trabalho*, sugerindo-lhe uma aposentadora, que ele dispensou, porque, segundo ele, sentia *que poderia “ser reaproveitado”*. Ele não queria se afastar daquele coletivo profissional formado no interior da escola, onde desejaria atuar. Esse fato atesta que, mesmo diante da argumentação de que queria permanecer no trabalho, e só *não conseguia ficar na sala de aula*, a opinião do professor foi desconsiderada, conforme testemunhou também a professora Glaucia. Seu testemunho evidencia a falta do olhar de cuidado médico sobre a pessoa doente.

Eu não tinha condição de voltar pra sala de aula. [...] Aí, eu fui lá e lá eles me deram licença, e eu falei: - Não gente, eu tenho condições de trabalhar, eu tô trabalhando na biblioteca e tal, e tal! Não, eles deram licença. [...] Eu voltei lá de novo. Vocês poderiam me aproveitar em algum lugar, vocês me deram noventa dias de licença, o que que o Estado pensa disso aqui, vocês tão me pagando, meu salário vem todo mês, eu tô lá em casa... tranquilo, porque eu tô em tratamento, eu não consigo fazer o trabalho, mas eu posso ser reaproveitado, talvez eu não consigo ir todos os dias, talvez, mas eu... [...] Eles queriam era me aposentar [...] (Professor Manoel).

A aposentadoria eliminaria o problema dos retornos do professor e novas readaptações, mas aposentado, ele estaria fora do trabalho, sem o contado com o espaço que o define professor, onde se forma a sua identidade profissional. Lugar onde o professor Manoel poderia trazer modificações àquele meio.

Se o vivente passa por um novo estado da existência em que a experiência de sofrimento o limita, ele é a principal referência para dizer se não está bem, ou seja, se está fora da norma que lhe confere a condição de saúde. Uma vez que a doença tem um aspecto subjetivo, conforme atesta Canguilhem (2001), é no plano da experiência que a doença é inicialmente experimentada, e não no plano da ciência, pois a doença é limitação sentida pelo ser vivo que teria condições de, se não identificar, ao menos oferecer pistas, de quando ela começou. É o que pode ser verificado nas palavras do professor Manoel, ao afirmar que *“não tava bem”*, ao dizer que sua *“cabeça já não funcionava tão bem, mas ninguém sabia”*.

Eu não tava bem, minha cabeça já não funcionava tão bem, mas ninguém sabia. (Professor Manoel).

A rigidez das normas organizacionais faz com que os administradores públicos tratem o professor como objeto que pode ser levado de um local a outro. No testemunho da professora Margarida, ela ilustra a situação de imputação de posto de trabalho, pelos órgãos da Secretaria de Estado da Educação. Num curto período de tempo, na condição de professora readaptada, a professora Margarida trabalhou em várias escolas. Ela associa essa condição nômade de postos de trabalho, ao seu perfil de professora readaptada que, sem boas condições de saúde, *foi renegada*. Isso representa um retrato das dramáticas de usos de si pelos outros, também configurando o estigma carregado pelo professor readaptado, exploração que será dada adiante.

No (diz o nome de uma escola A)... eu fiquei no (diz o nome de uma escola A), ah! Daí eu fui para o (diz o nome de uma escola B). Não, eu trabalhei na (diz o nome de uma escola C) também, voltei pro (diz o nome de uma escola A), depois fui pro (diz o nome de uma escola B), me mandaram para o (diz o nome de uma escola D), depois me mandaram para a (diz o nome de uma escola C)... De certa forma né... É aquela questão, assim, se você não tem boas condições, você fica renegada... Mandam... (Professora Margarida)

A amputação do poder de agir, ao ser “retirada” de seu posto de trabalho, é uma situação que pode desencadear em sofrimento mental. O profissional cria vínculo com seu posto de trabalho, meio e objeto emocionalmente competente, e para restabelecê-lo são geradas novas tensões e desgastes mentais.

Me retirou eu de lá (a professora fala com tristeza), falou que não podia ficar, me retirou, vou falar a verdade, me retirou politicamente, para colocar outra pessoa e eu sofri nessa etapa, e aí começou numa nova depressão, começou uma nova depressão porque eu estava gostando, aí me retirou. (Professora Juliana).

Assim como a imputação de um posto do trabalho amputa as escolhas do trabalhador, gerando desgaste emocional e sofrimento, não ter um posto de trabalho definido subtrai dele a sua referência de lugar onde pode desenvolver o seu poder de ação. Retira-lhe a condição de estar em um meio onde ele possa criar as suas próprias normas, seu modo de exercer a sua atividade industriosa (CUNHA, 2007). A biblioteca

onde trabalhava a professora Laura foi transformada em sala de aula. Seu posto de trabalho, desde então, passou a ser o corredor da escola.

É, sala de aula, não sei se você está sabendo. À noite lá, é uma sala de aula. A biblioteca é uma sala de aula (fala em tom baixo e de espanto)! Nem fico na biblioteca porque, eu fico lá, percebi claramente que, não todos, mas, hoje tem muito professor novato no (diz o nome da escola) que não me conhece e fica assim, inibido de dar aula, vai falar e olha em mim, tá entendendo? Aí fala alguma coisa para o aluno: - Né professora! Ou fala alguma coisa e olha em mim sem graça, eu percebo que ele tá ficando inibido comigo dentro da sala pra trabalhar com o aluno. Eu não fico dentro da Biblioteca. Eu fico no corredor! Sentada no corredor. Ou vou pra sala dos professores, fico ali sentadinha, fico ali na calçadinha, sentada ali. Porque não tem sala para o aluno. Aí o aluno precisa de um livro lá, eu peço licença para o professor, eu entro na sala, pego... (Professora Laura).

Outra situação que atesta a rigidez das normas organizacionais é a exigência de um atestado médico como elemento comprovador da condição de doença, mesmo que o laudo do professor já tenha sido emitido por médico especialista atestando seu adoecimento. Essa situação de fornecer atestados médicos quando não consegue comparecer à escola, geralmente provoca desconforto e sentimento de culpa ao trabalhador docente, mesmo se sentido mal e não conseguindo ir ao trabalho. Ora, o doente não programa reações, muitas vezes elas são imprevisíveis.

Eu passei mal, por exemplo, teve um momento que eu almocei, me arrumei, preparei e vou, vou trabalhar e me deu uma crise que, não consegui, e aí... meu médico é lá em Goiânia... eu já sei, eu já conheço um pouco, eu tomo um medicamento, eu sei que eu durmo, melhora e noutro dia eu venho, agora, se fala: - Não, você não tem como fazer isso, você tem que trazer um atestado, aí a gente naquela corrupção né! Tipo, vai no médico ali e pede um atestado falso né? E que não vai resolver meu problema. (Professora Margarida).

Olha, se ela tivesse um tempo, o tempo de professor, que a gente não pode sair que tem que ter atestado, você não pode ir ali, eu tô com uns oito dias que eu tô tentando fazer um exame, mas a responsabilidade é tão grande, que eu fiz só essa parte (aponta para o tronco superior), [...] por quê? É aquela preocupação que você tem dentro da escola, e o professor é muito mais que eu, se eu tenho, e ele? (Professora Juliana).

A rigidez das normas organizacionais para com o professor readaptado vai além do que apontamos. Quando ele passa à readaptação definitiva, torna-se um professor do quadro administrativo. Sendo assim, seu tempo de aposentadoria é o mesmo do profissional administrativo. A professora readaptada só poderá se aposentar com no mínimo 30 anos de tempo de contribuição, porém, quando está na

função de regente de sala de aula, esse tempo é reduzido para 25 anos. A professora ou o professor que adoeceu no trabalho, desse modo, é punido pelo adoecimento.

Uma coisa que eu acho errada, como você aborreceu no trabalho, você não deveria perder o seu direito de aposentar com vinte e cinco anos, vamos supor, eu aposentei [...] mas coitado, quem está com vinte anos e readapta, ele com mais cinco anos, ele poderia se aposentar, mas daí vai pra trinta anos. (Professora Glaucia).

Tem uma coisa que é muito dolorida pra gente, é porque ninguém quer adoecer minha filha! Nós temos que trabalhar 25 anos em sala de aula, mas se você readaptar você tem que fazer 30 (anos). Isso é muito doído pra gente, né? Porque a gente já tá doente, eu brinco muito com minha colegas: - Gente, eu não me vejo aqui, daqui mais 11 anos numa sala de aula, vim pra Biblioteca, aqui no colégio! A hora que vocês verem a ambulância ou o SAMU encostar aqui, é eles me trazendo! Que chega um ponto que a gente não dá conta nem de... (Professora Laura).

Na entrevista que fizemos na Gerência de Saúde e Bem-Estar da Secretaria de Educação, tivemos a confirmação da imputação no novo regime de aposentadoria ao professor readaptado. Se o professor não está na coordenação de turno ou na coordenação pedagógica, ele é enquadrado como profissional do quadro administrativo e tem seu regime de aposentadoria regido pelas normas desse perfil de servidores. Ora, se o professor tem limitações em lidar com alunos, como continuar na função pedagógica, se, na maioria dos casos, essa atividade se torna intolerável após o processo de adoecimento mental? Vê-se, nessa determinação, um drama nos usos de si, imputado pela rigidez das normas organizacionais. Quando a organização do trabalho ignora as histórias individuais, portadoras de desejos, esperanças, projetos, o aparelho psíquico pode ser impactado, considera Dejours (1992). Mostramos aqui, a amputação de várias histórias individuais: da professora Glaucia, do professor Manoel, da professora Margarida, da professora Laura, da professora Juliana e da professora Glória. Cada uma dessas histórias constrói o corpo-si docente, nas singulares relações entre a vida e o trabalho.

3.2.2 *“Eu não durmo, tenho pesadelo, fico com medo”* – o corpo-si

Schwartz (2014) conceitua o corpo-si como elemento de conexão mente-corpo, num conjunto onde não se separam a alma e o corpo, a subjetividade da objetividade, e o pensamento da ação. Nesse sentido, vida e trabalho estabelecem uma ligação muito forte na determinação do corpo-si, pois ele é a própria vida do ser.

O corpo-si reage, diante das dramáticas dos usos de si por si e pelos outros. Essa reação nem sempre é imediata se o quadro patológico for de ordem mental. Mas se a carga cognitiva é intensiva e o desgaste mental é sucessivo, as consequências danosas sobre a saúde não tardam a aparecer. As reações se apresentam no medo, na tristeza, na fobia social, em formas de sofrimento que podem evoluir para o adoecimento mental.

Em se tratando do trabalhador professor, há um envolvimento das dimensões afetivas no trabalho (DAVEZIES, 2010). O professor chega a renunciar a uma parte de si, para entregar-se às situações de trabalho, nutrindo por ele, uma relação emocionalmente competente. Esse ato faz com que o professor manifeste reações, sentimentos, explica Davezies (2010) ao dizer que, quando o trabalhador nutre sensibilidade pelos objetos mediadores de seu trabalho, ele pode sofrer, acentuando-se, se o posto de trabalho comportar fatores estressores. Assunção e Oliveira (2009) já confirmaram que a escola é um local de trabalho que abriga potencialmente fatores estressantes, conclusão similar que o Ministério Público de Goiás demonstrou reconhecer, ao partir dessa constatação e instaurar inquéritos contra à SEDUC, exigindo a promoção da saúde docente.

Para Kagan (1989, *apud* ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009), o sentimento de incapacidade, o excesso de trabalho e a falta de apoio administrativo delineiam fatores potencialmente estressantes da escola. Há uma relação direta entre o aumento de fatores estressantes no trabalho e níveis elevados de fadiga, angústia, alterações no sono e sentimentos depressivos (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006). Os testemunhos dos professores readaptados são muito claros em exibir o contexto estressor da escola. Desse modo, o problema maior não são os alunos, não é o trabalho. São as situações de conflitos que se desencadeiam na sala de aula, é o meio de trabalho. A professora Glaucia sofria, a ponto de *não conseguir dormir*, preocupada com sua dificuldade em dominar *a sala de aula*. Esse quadro levou-a a *perder a voz, o movimento das mãos, a força e, às vezes, a respiração*. Não conseguir o gesto bem feito manifesta-se nessa dramática do uso de si, de um corpo-si distorcido, que se “*empenou*” para dar conta das variabilidades do meio.

Mas eu não tinha condição, chegava lá eu desmaiava (na sala de aula), chegava lá eu não dava conta de entrar, eu perdia a fala, eu perdia a voz, eu só não perdi a visão, daí eu ficava estática. Teve assim, comecei a ficar agoniada, porque eu sentia que eu não conseguia manter o controle dos

meninos pequenos sabe, assim, eu não conseguia, não teve um fato x, assim em sala de aula, mas cada dia que eu tentava, eu ficava mais agoniada, chegava em casa eu não dormia, preocupada com aquilo lá, daí falei para alguém da direção, - Eu vou ter que deixar a sala de aula no meio do ano! Eu fui lá um dia, eu tava muito agoniada, sai da sala de aula um dia, daí eu ficava assim, eu ficava assim todos os dias, planejar as melhores aulas, chegava, - Hoje vai ser bom! Chegava no ensino médio, as aulas ficavam ótimas, dava tudo certo, quando chegava nos pequenos, virava uma bagunça a sala de aula, eu ficava insatisfeita, eu não dava conta, aí eu perdia a voz, e se eu perdia, eu não dava conta nem de pedir silêncio, daí escrevia no quadro: Silêncio pelo amor de Deus, me ajuda! Eu tinha que escrever, depois não dava conta mais de escrever ... Pedia algum aluno pra escrever pra mim alguma coisa, porque tava fazendo trabalho em grupo, agora uma sala com 40 alunos fazendo trabalho em grupo, não tinha outro espaço pra eles pra trabalhar em grupinho, eu não tinha mas voz, depois eu não tinha mais força, depois não dava conta de pegar a sacola, o material pra sala de aula, eu carregava muita coisa pra sala de aula (risos), eu não dava conta mais de carregar mais para a sala de aula, então eu perdi o domínio de mim, eu chegava em casa, eu não dormia passava a noite inteirinha acordada rezando, eu não dava conta de dormir, fui sentindo uma dor no corpo, eu cheguei a “empenar”, porque assim, fisicamente, eu já não estava bem né, eu fiz, daí bagunçou tudo, daí eu perdi o sono, daí eu perdi apetite, o apetite perdi não, que eu comia pouco decerto, eu não conseguia dormir, meu corpo ficou tão duro que, eu penso que foi fechando a fala, eu não dava conta mais de respirar, fui fazendo assim meu corpo, fui fazendo assim (suas mãos realizam o movimento de emborcamento e se encolhem) [...]. Eu sentia muita dor, dor. [...] (Professora Glaucia).

Se o professor já estiver na vivência de um quadro patológico, condição dos professores readaptados, as oportunidades de retomar o seu poder normatizante são reduzidas, uma vez que as próprias situações de trabalho frequentemente comportam vivências de sofrimento, alega Dejours (1992), fato que pode ser observado nas palavras da professora Glaucia.

Abaixo ela narra um fator estressor, que está muito presente na escola. A professora era interpelada, aos gritos, por alunos na sala de aula, situação que a tornava mais fragilizada ainda. O fato configura a situação em que o aluno impõe suas necessidades numa dramática que expõe o uso de si pelo outro.

Tinha uma menina que estava com problema, assim, em casa, não sei o que, ela me chamava pra ensinar as coisas pra ela, se eu não fosse na hora, ela gritava, e quando eu ia, ela agarrava em mim, assim e falava: - Você tem que ficar aqui comigo! Eu não entendi! E agarrava em mim assim, eu já estava fragilizada, eu já estava passando mal, e ela agarrava e gritava e falava assim: - Não, agora você me ensina aqui, eu não entendi! E me segurava e eu tava fraca, eu não conseguia controlar... (Professora Glaucia).

Por diversas vezes, o professor ocupa seu tempo livre no preparo de recursos didáticos, privando-se até mesmo de alimentar-se adequadamente. Para as

professoras, esse quadro de sobrecarga ainda é mais evidente, pois há os seus afazeres domésticos. A professora Glaucia narra as dificuldades em conciliar as atividades do lar, cuidar dos filhos, e realizar as tarefas que levava da escola para casa, como corrigir cadernos e provas. Chegou a deixar de dormir e se alimentar, preparando aulas, planejando atividades diversificadas para os alunos, entre elas, filmes e projeção de imagens, para *modificar* suas aulas.

A noite, chegava do colégio com muito sono, as vezes sem ter tempo de preparar até a comida, não conseguia preparar, aí eu fazia assim, deixava de dormir pra preparar as aulas, era muito corrido mesmo, 40 horas, tava fazendo uma pós (pós-graduação) no colégio, ainda o tempo de trabalho, assim bem antes de ficar doente, era mais pesado, que eu tinha os meninos pequenos, depois era uma rotina né, é rotina, às vezes reclamava muito, assim, final de semana, meio de semana, você tem que se debruçar sobre os livros, você sair um pouquinho, você sai com tudo, porque tem coisa pra corrigir, tem coisa pra elaborar. (Professora Glaucia).

As ferramentas de trabalho o singularizam, formam as tecnologias do ensino para um dado momento histórico da aula. Professora Glaucia, nas suas renormalizações, modificava o meio, infiel em fornecer-lhe o que ela precisava. Abaixo, os testemunhos da professora Margarida e da professora Glória trazem à tona, a intensificação do trabalho no uso de si por si. Talvez pudéssemos ousar a dizer que são testemunhos de um verdadeiro desrespeito ao vivente.

Eu me doeí demais, na época em que, quase ninguém fazia nem 50 horas, eu fiz 60... com crianças pequenas. Eu errei, eu descuidei de mim, e eu vejo que esse foi o meu maior erro. Eu trabalhei história, geografia, biologia, filosofia, sociologia, literatura, língua portuguesa, tudo. Até química eu dei aula. Só que eu estudava e preparava, eu tive dificuldades. Quando se deu (a procura pelo médico), eu estava totalmente doente. Eu já tinha passado meus limites. Eu tinha trabalhado fora do limite, além do limite mesmo, aí eu já fui para a clínica me internar. (Professora Margarida).

Eu já vinha tendo alguns problemas, muita dor de cabeça, então eu percebia que os dias que eu trabalhava os três períodos, me dava muita dor de cabeça e náuseas. Sempre aqueles dias da semana que eu trabalhava os três períodos, eu ficava assim, inclusive eu já estava fazendo algum acompanhamento e sempre falavam: - Não! Você tem que diminuir a sua carga, você tem que ficar mais tranquila. Eu tinha problema de pressão alta, ficava assim, sobrecarregada demais, mais eu não sabia que eu tinha pressão alta. Então... excesso de trabalho e preocupação. [...].

Quando o trabalho excede as possibilidades do corpo-si, as consequências se manifestam sob diferentes formas, como o medo e até mesmo a perda de sentido

em viver. Seguem alguns extratos dos testemunhos que têm em comum, as reações do corpo-si sobre as quais comumente os professores não têm o poder de agir.

Tem dia que eu estou boazinha. [...] Tem dia que eu quase não dou conta de levantar da cama. (Professora Laura).

Eu fiquei trancada, não gostava de ver lá fora, eu não gostava de ver gente, eu gostava de ficar trancada, com a janela trancada, e nesse momento, adquire certas coisas [...] que seria um estilo de fobia de muita gente num lugar, numa sala, vai adquirindo ao longo do período, porque, o medo, o medo porque eu não consegui fazer aquele trabalho, o medo de não conseguir. [...] Então aqui, nessa biblioteca, e cumprindo os meus laudos, nessa luta, com a depressão. Eu comecei a ter fobia... de escola... Eu... Eu não queria ouvir barulho de menino... Eu não queria ver pessoa. Eu queria ficar trancada, ou viajando numa poltrona, se possível, quando a gente... se possível, uma poltrona só. Eu fiquei rodando, rodando assim, tentando me reencontrar. [...] Você fica sem um propósito de vida, pra que veio... eu fui ser professora, aí o meu projeto não foi pra frente, eu tinha aquela alegria de lecionar e não foi pra frente, aí então, os projetos acabam, e você sente que, a vida acaba, e você quer só deitar. Eu chegava na escola [...] eu deitava até na sala dos professores, porque não “tinha” minhas pernas... eu não parava em pé... (Professora Juliana).

Teve um dia que eu passei muito mal aqui, mas na verdade, os meninos me comovem também e eu fui suportando, suportando e passando mal, mais aí teve uns 40 minutos antes de encerrar o período, que eu não suportei mais, eu tive que ir embora. [...] Sabe o que acontece, é que eu tenho ansiedade demais, demais, demais... e aí, eu já tomei consciência que eu não posso ficar nesse sonho, porque, eu começo, eu organizo, mas daí eu fico muito apavorada, fico tensa, não durmo, tenho pesadelo, eu fico ansiosa, eu fico com medo, eu fico com pânico. (Professora Margarida).

Porque você tava bem, você tava tranquila, você tava ali, fazendo o seu trabalho, naquela correria naquela coisa e, de repente, acontece alguma coisa e muda tudo, muda tudo, a sua vida muda de ponta cabeça, e aí, mesmo que você... é uma luta terrível interior, mesmo você tendo ajuda, você fica mal... (Professora Glória).

Quando eu aceitei a ir na clínica, daí eu estava dentro do carro, eu disse assim: - Me leva, me interna, eu tô doida mesmo! Deitada no carro, pelejava para levantar, eu estava deitada, não dava conta de conversar, não dava conta de respirar direito. (Professora Glaucia).

O medo, associado à fobia social é uma dramática que intersecciona esses testemunhos. Ele é um elemento subjetivo que permeia a vivência dos trabalhadores e está presente em todas as ocupações profissionais, afirma Dejours (1992). Na docência, o professor pode ter experiência com o medo em diversas situações: o medo de não acompanhar o ritmo dos colegas; o medo de não cumprir os prazos rigorosamente exigidos; o medo de que seus alunos não se saiam bem nas avaliações externas; o medo de ter mais alunos reprovados em sua disciplina, que nas de seus

colegas etc. Esse contexto permeia toda a vida docente, que é regulada por ritmos e prescrições.

O sintoma começou a, a acelerar mais e acentuar mais eu comecei a ficar com medo, comecei a dar sensação de medo, não querer sair de casa e aí eu comecei a faltar o serviço, comecei a faltar lá, comecei a faltar aqui, e de repente, assim, fica aquela coisa assim, sem ter explicação, eu não tinha uma explicação porque que eu tava faltando, não existia uma explicação... Não, não é questão da vontade, você, não sei se você já sentiu medo, mas... é...é medo, cê tem medo, você não sabe é de que, não existe, cê não tem medo do escuro, cê não tem medo do bicho, na verdade o escuro pra você faz bem, entende? E aí cê não quer é sair, cê não quer ver ninguém, e aí quando chega o momento, o horário de ir pro trabalho, ah, que que isso... aquilo é uma tortura... é alguém te torturando, cê tá me entendendo, cê não quer ir, vai falando, vai me dando uma vertigem aqui.... e eu não quero lembrar disso, tá me entendendo? (risos) e eu vou ficando assim, parece que a minha mente vai voltando lá naquele lugar, eu crio uma barreira e eu não quero atravessar pra lá. (Professor Manoel).

O avanço do adoecimento impediu o professor Manoel de ir ao trabalho, de sair de casa, de ter uma vida social, porque *ele ficou muito ruim. Dormia por dias seguidos*, não tinha poder de agir sobre a própria existência. O limiar do adoecimento para esse professor se deu num surto psicológico que o fez acidentat-se de automóvel. Ele não se lembra dos acontecimentos sucedidos no ano seguinte ao ocorrido, *é como se o ano não tivesse existido* para ele. Suas perturbações mentais se apresentam também fora do trabalho, situação comum, confirma Wisner (1994).

Eu tava num processo que eu, que eu... que era novo né...tava acontecendo muita coisa na minha vida que eu não sabia o que tava acontecendo, eu cheguei ao ponto de ter um surto psicológico, né, então, fugir da realidade. [...] apaguei... fiquei um ano e meio apagado, simplesmente apagado, esse um ano e meio, ele não existiu pra mim. [...] Eu me lembro, eu sentado numa cadeira de fio e umas plantas na minha frente, essa imagem eu tenho na minha mente é assim... muito nítida, e, e parece que meu tempo... ele... não passou, eu fiquei ali parado naquele local. [...] Não quero voltar pra aquele lugar não, realmente não é bom e eu não desejo pra ninguém... realmente é muito ruim. [...] Eu não tinha condição de nada né, na verdade, eu não existia, eu era conduzido, as pessoas me conduziam. E aí eu voltei a tomar outra medicação, e essa medicação me deixou dormindo uns quinze dias, literalmente dormindo... eu só acordava pra comer e dormir de novo... (Professor Manoel).

Professor Manoel se emocionou ao ser solicitado a falar de como foi a transição de sua atuação como professor de Matemática a professor readaptado, testemunhando um intensa dramática dos usos de si, *“e nada... nada faz sentido”* na

sua vida porque, segundo ele, *não tem mais foco*. Seu olhar distante, o movimento das mãos, a repetição de monossílabos são aliados da sua fala. Teve a sua atividade contrariada, a sua carreira, central em sua vida, foi dramaticamente impedida pelo adoecimento.

Não, só assim, é, é... eu tenho... as vezes eu tenho paixão né... e... e... nesse momento eu fico emocionado e... não é bom... Ah... mas... acho que não dá não.... (longo respirar)... Eu fui interrompido né... assim, acho que... é um problema que eu, tento aceitar e... que... eu sou isso né... e me vi num potencial muito grande né? Anteriormente, uma trajetória que não havia limites pra mim... porque eu não via limite mesmo... eu podia tudo e..., bastava eu querer e eu podia, e de repente eu me vi nessa situação [...] eu não tenho foco, eu... eu simplesmente, o que hoje é interessante pra mim, amanhã não é mais, simplesmente apaga o brilho daquilo que eu iria, eu não quero mais, e num outro momento eu me arrependo de não ter querido aquilo que eu queria, e aí eu já quero de novo, então eu vivo... ciclos... e esses ciclos, me impedem de, de ser qualquer coisa, de querer qualquer coisa, e as vezes é muito difícil... então as pessoas não, não sabem, se elas me veem sorrindo e bem né, mas... não é verdade... não é verdade... não tô bem e não fiquei bem, eu procuro... é... pensar, levar o máximo até onde eu conseguir levar essa situação... mas tem hora que cê quer desistir... cê não vê mais... ... atração... cê não vê mais sentido em nada... nada faz sentido e, e aí nesse momento você precisa... se amarrar, se segurar e, e ficar... esperando que alguma luz apareça pra que você não faça besteira... tá entendendo como é que é? E... não é... algo que a gente escolhe, eu não escolho isso, você não escolhe... ... você dorme de um jeito e acorda de outro... então... é assim, a minha vida é assim [...] não me socializo mais, não consigo... não consigo mais... (Professor Manoel).

Os testemunhos representam o retrato resultante das relações de vida e de trabalho sobre a saúde do professor. Trabalho que se faz à custa de investimento cognitivo e emocional, de investimento de vida. Se assim não fosse, o trabalhador docente não adoeceria no trabalho. Os testemunhos evidenciam, também, como o afastamento da sala de aula é refletido sobre as suas vidas. A readaptação simboliza o rompimento com a atividade principal de ensinar. Enquanto a professora Glaucia retomou o seu poder de agir na Biblioteca, os outros cinco professores, emocionados, discorreram como o afastamento da sala de aula representou um sentimento de incapacidade para o trabalho. Para a professora Glória, sua vontade é estar na sala de aula, mesmo que a sua condição de saúde exija que ela esteja *em locais mais tranquilos e com pouco barulho*.

Se eu tiver num local e começar muito barulho, muito, sabe aquela agitação, logo eu já estou com dor de cabeça e querendo vomitar. Então, elas já me colocaram na Biblioteca, porque eu necessito de locais mais tranquilos, mas a minha vontade não é de estar... é de estar no meio da... nossa, é

complicado (nesse momento a professora emocionada, chora). (Professora Glória).

O afastamento da sala de aula ecoa no julgamento negativo, de incapacidade para o trabalho, assim entende a comunidade escolar. Comumente o readaptado não é respeitado na nova função para a qual foi deslocado, uma vez que os colegas o consideram inutilizado após o adoecimento. Mas se ensinar não se faz apenas em sala de aula, o que poderia ser feito para modificar as concepções contrárias? Os testemunhos dos seis professores se conectaram ao revelarem essa realidade vivenciada no espaço escolar.

3.2.3 “Alojamento de pessoas que não fazem nada!” – o estigma

Há um consenso social que propaga a ideologia de que “o corpo só pode ser aceito no silêncio ‘dos órgãos’; somente o corpo que trabalha, o corpo produtivo do homem, o corpo trabalhador da mulher são aceitos”, detecta Dejours (1992, p. 32-33). Essa visão de Dejours parece ser comum nos ambientes de trabalho do professor readaptado, que enfrenta a rejeição, a indiferença, a discriminação, marcas características do estigma, conforme conceitua Goffman (2004) e que definem “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (p. 4).

A professora Laura se sente como “*algo que você não usa e que encosta num canto*”, pelos tratamentos que recebe no seu meio. Esse testemunho mostra que, nos usos de si por outros, limitado em seu poder de agir, o sujeito é descartado. A professora Laura compara a condição de tratamento do professor readaptado, ao que se dá a objetos descartáveis, que, ao serem inutilizados, são esquecidos, abandonados.

Vou te falar a verdade. Todo professor readaptado que a gente conversa, a gente se sente... algo que você não usa e que encosta num canto. Você pega aquele violão, toca quando você quer cantar e quando você não quer mais, você coloca ele num cantinho lá. Mas eu sempre falo com minhas colegas readaptadas, que, na Biblioteca, é colocado tudo quebrado, estragado, velho, que não se usa mais... a gente não está sendo algo que possa estar ajudando, vai para a Biblioteca, entendeu? Eu falo assim pra elas, até vasilha quebrada, um material quebrado, guardam num cantinho da Biblioteca. Mas... a gente realmente se sente... um pouco... afastada... das colegas... Muda! Pra te falar a verdade, tudo, muda! E às vezes eu percebo assim, mas tem que mudar... (a professora se emociona nesse momento, e chora), as vezes tem que mudar mesmo porque... O ser humano hoje, ele só pensa no dinheiro... E cada um, não pensa no outro, pra subir. E a gente é realmente assim afastado. Você percebe. Se eu chegar ali e ficar na Biblioteca, e não

sair no corredor, ir na sala dos professores para cumprimentá-los... Eu não vejo nenhum... [...] A minha vida era uma sala de aula, eu amava a sala de aula, pra mim foi a maior decepção da minha vida, foi... ser jogada num canto, como dizem as colegas, de não dar conta de fazer as coisas, de não dar conta de ficar em pé para trabalhar. (Professora Laura).

A exclusão do coletivo de trabalho docente é apontada também pela professora Glória quando menciona que *“não faz parte daquele corpo docente mais”*.

Primeiro você estava num lugar e depois você não faz parte daquele corpo docente lá mais. (Professora Glória).

Estigmatizados, os professores readaptados são julgados de forma depreciativa. A professora Margarida disse que *“se você não tem boas condições, você fica renegada”*, e a professora Glaucia ouviu um colega dizer para sua amiga, também professora readaptada: *“você ainda não morreu não?! O readaptado “passa a ser o coitadinho muitas vezes, como doidinho, sabe, o que ele vai falar vai dar bobeira ... eu me sentia assim”*, afirma a professora Glaucia.

Eu tenho uma colega que ela foi readaptada, ela tava ruim, e um dia ela foi no colégio, deu vontade de ir lá me ver, ela foi lá, a hora que ela chegou lá, a menina falou: - Uai, você não morreu não? Você tá aqui? Isso é palavra pra quem está com depressão? Ela chorou tanto, que ela não deu conta nem de ir embora dirigindo o carro dela. (Professora Glaucia).

O professor readaptado é rechaçado quando precisa se ausentar⁵⁸ do trabalho em momentos que o comprometimento de sua saúde o impede de desenvolver as atividades que lhe são atribuídas, porém as condições que o levaram ao adoecimento não são questionadas. O readaptado não é visto como pessoa que adoeceu no trabalho, *“para falar a verdade, é um que está doente e não dá conta do serviço!”* Define a professora Glaucia, em tom de desabafo.

Quando eu voltei pra ocupar este espaço novo (quando foi para a biblioteca ao ser readaptada), eu fui ver outra escola, nos primeiros dias eu fui com medo, me dava angústia, eu voltava correndo pra casa, as pessoas as vezes não entendiam, porque o readaptado tem esse poder de não trabalhar, tem permissão, de você voltar pra casa, pode matar algum dia, se for o caso (Professora Glaucia).

⁵⁸ Nem todos os professores readaptados têm essa liberdade. Alguns deles devem fornecer um atestado médico provando algum acometimento de saúde, mesmo já possuindo um laudo médico que confirme o seu adoecimento, conforme já mencionamos.

O testemunho da professora Glaucia mostra que ela não conseguia trabalhar na sala de aula. Ela mencionou que “as pessoas às vezes não *entendiam, porque o readaptado tem esse poder de não trabalhar*”. Para essas pessoas, atesta o professor Manoel, era um privilégio para o readaptado ficar em casa, mas eles não sabiam que, no caso dele, ele ficava “*debaixo duma cama*”, no quarto escuro, dormindo por dias, e sem querer ver ninguém.

Percebo que muitas pessoas me têm como alguém que é um coitadinho, dependente, alguma coisa assim, eu fico olhando assim... A gente, todo readaptado e todo funcionário que, que... e isso é humano né, a realidade é, do ser humano, então assim, [...] todo esse funcionário que deixou de desempenhar uma função, por algum problema que seja, ele é discriminado, [...] - Ah, o fulano tem regalia que eu não tenho! Cê tá me entendendo? Mas ele não quer calçar o meu sapato pra ter a regalia que eu tenho, ele não quer passar pelo que eu passo... Ele não sabe o que ele tá pedindo, é isso que eu quero dizer, então muitas vezes ele olha pra mim e fala assim: - Mas o (seu nome) tem regalia, o (diz seu nome) fica semana sem vim no Colégio! Mas ele não sabe como eu tô lá em casa né? Ele não sabe que eu tô lá às vezes enfiado embaixo duma cama, de medo de sair dessa cama, e isso ele não quer pra ele, ele só quer a regalia de não ir pro trabalho cê tá me entendendo? Então isso a gente tem, e você vê à sua volta, você vê comentários, as vezes ali pra você ver e você acaba montando um personagem cômico né, que você simplesmente ri da situação, brinca com a situação, mas... é... eu acredito que todo ele, todo funcionário readaptado, ou mesmo, é que teve desvio de função ou alguma coisa, ele sente essa discriminação...ele realmente sente...isso é uma realidade. (Professor Manoel).

Mesmo sofrendo pela condição de adoecimento, o professor readaptado sofre por ser discriminado, estigmatizado e pela desvalorização social naquilo que faz, quando não está em exercício da docência em sala de aula. A investigação de Simplício e Andrade (2011) traz testemunhos de professoras readaptadas que comovem pelo grau de sofrimento diante da profissão, e da repulsa pelos colegas, também professores. Freitas e Remor (2009, p. 04) afirmam que “o julgamento dos colegas, dos familiares e da própria sociedade, que considera o adoecimento do professor como uma mera manifestação de preguiça, faz com que esse indivíduo muitas vezes continue num processo doloroso de trabalho até o limite do seu organismo”.

O questionamento da veracidade da doença por parte dos profissionais da saúde sugere a representação de que quem adoece é vagabundo e não quer trabalhar, associando doença e não trabalho. A culpabilização do doente (individualização) e o descaso com as condições e organização do trabalho são fontes geradoras de vivências de sofrimento (TITTONI; NARDI, 2008, p. 78, grifos no original).

O testemunho do professor Manoel apresenta outras dramáticas, quando lhe creditam a categoria de *coitadinho*. Ele foi imputado a deixar a escola em que trabalhava, para que outro professor assumisse a sua função. Esse ato representou para o professor o descaso com a sua saúde. Aqui ele expressa que “*quando eu servia eu fui bom, então quando eu precisei de um apoio, eu não tive*”. Talvez esse episódio possa conferir uma certeza ao que Dejours (1992) já afirmava, de que é o corpo produtivo do homem e da mulher que a sociedade aceita.

Foi... foi alguma coisa relacionado com... com... sei lá, não entendo na verdade, [...] porque o local não me cabia (justificativa da escola) e... havia outras pessoas que estavam readaptadas e precisavam, e tal e assim, pessoas que nem tinham o tempo de casa que eu tinha, na verdade, então eu tenho isso, esse vazio dentro de mim que as vezes me dá uma certa depressão até de pensar, quando eu servia eu fui bom, então quando eu precisei de um apoio, eu não tive. (Professor Manoel).

No testemunho da professora Laura, ao dizer “*meus alunos*”, suas palavras ecoam emocionadas, de que aqueles sujeitos/objetos de seu trabalho a respeitavam, compreendendo as suas amputações. Ela chama a atenção para a necessidade da conscientização na escola, sobre a existência de uma pessoa que, ao ser afastada do trabalho por comprometimento de saúde, não perdeu o *status* de docente.

Os alunos daquela época, era um, os de hoje são outros. Quando eu retornei, ainda eram os meus alunos de sala de aula, porque eu trabalhava com 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 1º, 2º, 3º, trabalhava com todas as turmas, todas as salas do (diz o nome da escola), então, ainda eram os meus alunos! (fala com firmeza e nostalgia). Sim, o dia que eu retornei de muletas, para mim foi uma glória! Senti muito amada por eles. Eu cheguei de muletas na porta do colégio e eles me carregaram nos braços até uma sala! Mas hoje, já é uma outra vida! É outro alunado. Principalmente hoje que foi tudo mudado. A noite lá, ou a tarde, quando às vezes eu vou cobrir a (diz o nome de uma professora), na troca de horários, ou às vezes eu preciso trabalhar à tarde uns dias, você percebe que os alunos não entendem nem quem é o readaptado. Os jovens de hoje não sabem o que é isso. (Professora Laura).

Os sentimentos psíquicos não têm materialidade visível, então não se pode dimensionar ou quantificar o nível de sofrimento de uma pessoa. O sofrimento é da ordem subjetiva, assim, o desconhecimento sobre o que o adoecido vivencia, acaba gerando essa condição de desprezo e de discriminação por parte dos colegas, conforme testemunham os professores readaptados.

Por sentir muitas dores, professora Glaucia procurou a direção da escola para solicitar apoio para tirar licença prêmio⁵⁹. Essa foi a primeira tentativa da professora, de afastar-se da sala de aula, porém, soube que, embora tivesse o direito adquirido, apenas por meios políticos seria possível a concessão da licença. Foi quando ela contou com a intervenção de sua irmã, que descreveu, em uma carta, a trajetória de sua vida profissional, seu comprometimento, sua responsabilidade com a escola etc, na tentativa de convencer a chefia regional de Educação, de que ela não simulava uma doença, como parecia estarem acreditando.

Fui explicar pra ele (subsecretário) junto com a minha irmã, o que que eu tava sentindo, e (nome da sua irmã) minha irmã, ela escreveu uma carta contando toda a minha vida, eu tenho essa carta, contando o tanto que eu era responsável, que eu nunca matei serviço, [...], escreveu tudo da minha vida, tudo, tudo, tudo, tudo, parecia uma carta de um advogado, escreveu tudo contando sabe? A minha vida tava assim (doente), porque eu era muito compromissada, se fosse para levar com a barriga, eu não tinha ficado assim. (Professora Glaucia).

Os sentimentos de desconfiança são frequentes no cotidiano do readaptado, confirmam Arbex, Souza e Mendonça (2013, p. 276):

No cotidiano, o readaptado é recebido com desconfiança pelos colegas de trabalho e muitas vezes pela própria chefia, por não acreditarem na sua dor e sofrimento, passando ele, então, a se sentir discriminado [...] Ele acaba sendo malvisto pelos colegas, pois a dor não é visível, ficando restrita a quem a sente.

Tittoni e Nardi (2008) ao tratarem do sofrimento que o trabalhador enfrenta quando adoece, trazem para o debate as dificuldades do recebimento de tratamento adequado em tempo hábil: “A partir do aparecimento do adoecimento e do *dar-se conta* desta situação, os trabalhadores empreendem o que chamam de uma *via crucis* pela burocracia do Estado brasileiro, tanto no que diz respeito à atenção e assistência à saúde, quanto no reconhecimento legal de seus direitos sociais” (*op. cit.*, p. 76),

⁵⁹ Essa licença não seria solicitada por motivo de doença, e sim pelo direito de que, a cada cinco anos de trabalho, no Estado de Goiás o professor tem direito a três meses de licença. O termo *prêmio* faz alusão à bonificação para o professor por ter completado quinquênios de efetivo trabalho. No entanto, a concessão da licença não é um processo automático. O professor deve solicitar com antecedência ao diretor da escola. Há uma pequena cota, geralmente apenas dois professores podem ficar de licença simultaneamente, em cada escola.

além do estigma existente nos espaços de trabalho, meio onde deveria ser de acolhimento e reconhecimento do trabalho desenvolvido.

No episódio em que a professora Glaucia foi com sua irmã à Subsecretaria (CRE), transcorreram situações que evidenciam dramáticas do descarte do corpo-si: o desprezo dos representantes dos órgãos competentes pelo professor doente e a negligência em instruir sobre os encaminhamentos necessários para a professora conseguir o afastamento do trabalho.

Fui lá pedir minha licença, o (nome do subsecretário) estava no telefone, quando cheguei lá ele pegou o telefone e ficava no telefone, eu falava, ele estava no telefone e não dava moral pra mim ... e eu chorava, não dava conta de conversar, e eu tentava falar e não dava conta e eu chorava, aí a minha irmã falou: - (nome do subsecretário) peraí, me escuta (nome do subsecretário)! Que ela percebeu que eu falava e chorava e tipo assim: - Ah! Deixa ela falar! - Eu queria minha licença (nome do subsecretário da época), para eu conseguir... Daí a (diz o nome da sua irmã): - Agora você vai me ouvir (nome do subsecretário da época)! Peraí que você vai me ouvir!... A carta está contando tudinho da vida dela, você por favor, você vai fazer o possível para você conseguir (nome do subsecretário), você vai ouvir, você escuta o que eu vou falar (nome do subsecretário da época)! Porque minha irmã, ela nem viria nunca pedir esse negócio se não fosse por necessidade, ela está com doze anos de serviço, ela tem direito (esse trecho é dito em voz muito baixa, como se a professora revivesse o fato que, nesse momento, parecia enfraquecê-la). (Professora Glaucia).

Os professores readaptados se propõem a participar de eventos e reuniões na escola, mas os testemunhos revelam que, em algumas ocasiões, a sua presença e até as suas falas são desprezadas, demonstrando, com isso, como a lida com o professor readaptado se faz na base da exclusão do convívio social docente, coletivo onde o professor constituiu a sua identidade profissional.

Uma reunião de coordenação, era um negócio de, ai gente, é um negócio, um documento que estava estudando pra, negócio de escola aí, alguma coisa, quando chegou em mim era cópia sabe, aí ela disse: - Não! Você não precisa não! Ou, quer dizer, quem decidia se precisasse era eu, se era coisa pedagógica eu dava meus palpites do mesmo jeito [...] (Professora Glaucia).

Até o posto de trabalho do professor readaptado é configurado com um perfil do abandono. Esta é a imagem que aparece nos testemunhos. É “*um depósito de livros didáticos*” definiu o professor Manoel. A Professora Margarida, mesmo tendo problemas respiratórios e imunidade baixa, foi conduzida a um posto de trabalho cujas condições ambientais a prejudicaram, pois havia “*ácaros e fungos*” e “*livros mofados*

no chão todinho”. Exigindo dela inicialmente, um esforço a mais para modificar aquele meio, de modo a tornar possível o seu trabalho.

(Na biblioteca tinha) Ácaros e fungos, e quando eu fui, tinha livros mofados no chão todinho, e eu fui limpando, e eu fiz mais faxina lá que o trabalho que eu deveria fazer mesmo, mas até aí, eu pensava, não há problema, eu poderia continuar. (Professora Margarida).

Quem fica na biblioteca carrega a imagem da pessoa que *“era um doentinho que estava lá e qualquer coisa que ele ia fazer tava bom, deixar de lado... não era ouvido né”*, atesta a professora Glaucia, confirmada pelo testemunho da professora Juliana que, ao precisar fazer algum exame de saúde, remunerava uma pessoa substituta para seu lugar, para que não julgassem que *“a biblioteca é lugar de pessoas que estão sem fazer nada”*. Apreciação aliás, que atesta a discriminação pelo trabalho que é feito naquele espaço.

Uns achavam que a biblioteca era lugar de coitadinho. Um dia um colega muito bom, mas ele era novato, e quando chegava gente na escola, eu gostava de acolher muito, eu fazia o papel assim, de acolhida... Daí eu falei: - Oi professor, tem lá biblioteca e tal, vai para te apresentar, tem muito material bom. Ele falou assim: - Ah! É igual lá na escola que eu trabalhava, tinha uma tiazinha lá que ficava muito sozinha, e para ela não ficar sozinha eu ia visitar ela, de vez em quando ... Tiazinha! Biblioteca não tem importância, ficava lá sozinha, daí eu falei: - Opa! Lá não é assim não! Você podia ir na biblioteca, você tem que ver tanto que lá é bom, você vai ganhar muito visitando, aí eu fiz ele ver a bobeira que ele deu né? (Professora Glaucia).

Até mesmo o medicamento que o professor readaptado faz uso, por vezes é associado à imagem depreciada do “doido”.

Você toma um remédio que é pra dormir, e o povo fala que é pra doido, que você melhora, se você tem coragem de falar, é porque você quer sarar, você não quer ficar doente toda vida. (Professora Juliana).

Quando eu retornei inclusive (nesse momento a professora se emociona), sofri demais! A gente ouvia falar assim, eu ouvi: - Olha lá, ó! Ganha quase o mesmo tanto da gente, só está o tempo todinho ali sentada, naquela cadeira! Você entendeu? Isso me doía. Isso no fundo da minha alma, no fundo da minha alma! É muito triste minha filha, você chegar num ponto que a gente precisa... a gente não dá conta de trabalhar e tem que ficar naquele cantinho, como diz eles, sabe! Afastada... E na verdade, a maioria, até os alunos, olha você, diferente! Diferente! Como assim... Não vale nada! Não faz nada! né! (Professora Laura).

A fala do representante do Sindicato dos trabalhadores, em entrevista a nós concedida, mesmo esclarecendo que não iria generalizar, confirma que “*recebe inúmeras reclamações, de todos os lugares do estado*”, atestando que o professor readaptado, “*é visto pelos colegas de uma forma diminuída*”.

Segundo os próprios colegas, na escola muitas vezes, eu não posso e nem irei generalizar, mas existem muito, que a partir daquele professor, ou mesmo administrativo, que deixa a função inicial, pela qual ele prestou um concurso, e passa a estar numa função chamada readaptada, mesmo que ele continue sendo um excelente profissional, só dele trazer a palavra readaptado, ele já é visto com outros olhos, com olhos de quem está sendo diminuído, renegado a terceiro plano, como se fosse um profissional de segunda categoria. (Representante do SINTEGO).

A discriminação, a exclusão e o descaso, são as marcas que carregam aqueles considerados diferentes da maioria da sociedade. Assim como o processo de estigmatização pode ser aprendido no meio social, o reconhecimento do sujeito também pode. Colabora com essa percepção, o modo como ele é apresentado ao grupo onde trabalha, de como ele é compreendido em suas peculiaridades e as medidas de cuidado com a saúde implementadas pelos órgãos competentes. É preciso reconhecer que a estigmatização afeta a vida.

Macaia e Fischer (2015) sugerem que os preconceitos podem ser reduzidos, se houver uma política de retorno ao trabalho que considere, professores, diretores e coordenadores, na discussão de possibilidades de atividades que o professor possa desenvolver na escola, uma vez que ações de retorno ao trabalho, desenvolvidas no ambiente escolar, são determinantes da saúde dos professores.

Discutir o ambiente de trabalho e a atividade em suas condições e formas de realização é fundamental para se ascender ao nível de prevenção da doença e de promoção da saúde dos professores. Também é importante para fortalecer a consideração pelas experiências e saberes dos próprios trabalhadores na indicação das condições geradoras de seus problemas. Essa prática envolve revelar as sugestões dos trabalhadores com o fim de criar estratégias que reduzam os riscos de conflitos, promovendo a preocupação coletiva, fazendo com que o cuidado gere transformações no ambiente de trabalho. Essa possibilidade de protagonismo é possível porque o readaptado tem uma trajetória vivenciada de adoecimento que pode ser testemunhada, tendo em vista contribuir para promover o diálogo sobre a frequência da violência mental sofrida no ambiente escolar. Testemunhar pode ser

uma ação que liberta do torpor de ter somente para si o histórico do que foi vivenciado. Além disso, previne os demais para a preocupação com o controle de situações que desencadeariam conflitos, fazendo o chamamento à busca de defesas coletivas, sem contar que o ato dá voz ao professor readaptado.

3.2.4 “O readaptado não está morto!” – a normatividade

Independente das regulações sobre o trabalho, aquele que o desenvolve se engaja, gerindo e executando a atividade, a partir de capacidades constituídas afetivamente, socialmente, cognitivamente. De qualquer modo, então, há sempre os usos de si por si, porque no campo do trabalho real, somente as prescrições não dão conta de prever o necessário para o trabalho acontecer. Há sempre um desprendimento do corpo-si nas mais diversas formas de renormalização. Isso é o que caracteriza o poder normativo do vivente (CANGUILHEM, 2001). E mesmo aquele que teve a sua atividade amputada, busca encontrar novos modos de normatividade. É o que acontece ao professor readaptado. Afastado da sala de aula, seu principal posto de trabalho, ele busca sentido nas tarefas que lhe são imputadas, mesmo que o verdadeiro sentido do trabalho, para o professor, esteja em atuar na sua sala de aula, a se considerar o que sobressai nos testemunhos. A sala de aula é um objeto emocionalmente competente que dá ao professor o verdadeiro prazer de trabalhar com o ensino.

Assim, noutros postos de trabalho, o professor cria estratégias defensivas individuais, ao tentar encontrar sentido naquilo que faz. Em vários testemunhos, ouvimos dos professores a descrição detalhada de várias atividades desempenhadas na escola e que, de algum modo, estavam se sentido úteis, nos novos modos de usos de si. Mas quando os questionávamos sobre o trabalho que faziam na sala de aula antes da readaptação, eles foram unânimes, e até se emocionaram, em descrever como a sala de aula despertava sentimentos bons.

Ao descrever seus afazeres, os professores readaptados querem mostrar que sua atividade foi retomada, *servindo* ao professor, ao aluno e à escola, ele retoma a sua normatividade. Para alguns professores, os objetos do trabalho passaram a substituir o objeto/sujeito/aluno, que passaram à qualidade de objetos emocionalmente competentes.

A professora Juliana testemunha que ela *possui as chaves da escola, a lista com o nome de todos alunos, as pastas arquivos da Secretaria e livros de que ela “é guardiã”*. Esses objetos representam a sua autonomia, a sua capacidade de ser a pessoa que poder abrir qualquer espaço da escola se o porteiro não estiver e de fornecer dados de forma rápida e precisa para a secretaria da sua escola.

[...] quando a Secretaria precisa de um documento, o aluno que estudou aqui em 76, 77, ela vem aqui: - (diz o seu nome)! eu sei onde a pasta dele está, eu olho aqui no meu computador em qual pasta, se é letra L, letra C... A gente sente também, que o outro tem muito trabalho certo? Então... até a diretora me falou assim, - Não, vamos parar com isso aí, você tem muita coisa pra fazer, parar com isso aí! Aí eu peguei, até ontem, ela riu assim, ontem ela estava contando, - A (diz o seu nome) diz que está perdida lá, eu falei assim: - Já peguei as pastas, estou lá com as pastas, eu não vou ficar esperando menino com Projeto e Leitura não! Então eu vou ajudando também. E aí essa conversa que a gente tem, pra falar pra você que o readaptado trabalha... [...] Eu resolvi fazer um projeto... desde que eu entrei aqui, 2015 para 2016. [...] Tem o projeto desde 2015. Esse projeto, eu escolho os livros, eu coloco ali, ali tem os arquivos, os livros para 1º ao 5º anos e tem os livros que eu sou guardiã, eu fico desse lado (aponta a posição da sua mesa que próxima aos livros que menciona), que é do 6º ao 9º, porque aí quando ele fala qual o livro que você quer ler? E aí eu vou ali e pego e aí eu dou uma ficha para ele, perguntando para ele: qual o nome do autor do livro, qual o ano que fez o livro, qual a editora, do 6º ao 9º, qual o assunto do livro, que disciplina você acha que esse livro deve ser trabalhado, e no final, o aluno que identificou mais com um livro qualquer que ele leu, ele vai, aqui nós temos culminância, a cada 6 meses tem uma culminância, ele vai, no dia da culminância, ele vai falar sobre esse livro que ele mais gostou. [...] Eu participo da escola, [...] eu conheço todos os alunos, eu sei que nota tem ele, aqui na minha gaveta ali, tem os alunos que foram matriculados esse ano, de 1º ao 5º, eu tenho que saber, eu sei quantos alunos tem na escola... eu preciso conhecer a minha clientela pra eu saber quem é quem, certo? E eu fico tão feliz [...]. Eu estressei de um lado emocionalmente, eu tô me reencontrando sendo útil aqui na Biblioteca. (Professora Juliana).

Professora Margarida criou um cantinho de leitura na biblioteca, onde atuava produzindo recursos materiais e tornando o ambiente adequado para trabalhar com os alunos.

Eu ficava na hora do recreio com aqueles alunos, eu ainda fechava um pouquinho a porta por causa do barulho insuportável, e..., fizemos um cantinho da leitura, depois se você tiver uma oportunidade de ver uma foto, eu tenho, se eles não tiverem, nós fizemos um cantinho lá para os alunos, os pais ajudaram, os alunos, e era muito amontoado, tinha livros que não tinha onde colocar, revestimos uma capa de TNT, uma caixa, revestimos, fizemos uma poltrona, e os meninos sentavam e iam contar histórias, colocava um tapete simples que eu levava, deitavam lá assim... (Professora Margarida).

Professora Glória diz que *“tudo que vem pra eu fazer, eu tento fazer sempre o melhor que eu dou conta”*.

Ah! A gente trabalha lá, tá readaptado, não tem valor, não tem importância mas, tem sim! O que eu vejo assim, o que tem de colegas que... vão a aquele espaço ali, às vezes pra conversar, pra desabafar, pra procurar uma ajuda, um conselho, alunos... Pra você ver o tanto que acontece isso, que vão lá, às vezes não é só pra pegar um livro pra ler, não vai pra conversar sobre o livro, ou um material, ele vai ali em busca de uma conversa, de alguém que escute, de alguém que dê uma palavra... às vezes, a pessoa tá triste, tá querendo desistir de alguma coisa e você fala: – Oh! Não desiste, não, vamos em frente, eu passei por isso, por isso e por isso e estou aqui ainda, firme... E sempre a gente tem que fazer as coisas com alegria mesmo, porque não é porque aconteceu – ah, essa tragédia... que eu vou ser uma pessoa triste, uma pessoa negativa, de jeito nenhum... é sempre positiva e tentar fazer o melhor. Eu procuro sempre, tudo que vem pra eu fazer, eu tento fazer sempre o melhor que eu dou conta. E é isso aí, é uma verdadeira readaptação na vida. (Professora Glória).

Dejours (1992) explica que as necessidades da personalidade, suas motivações, aspirações e desejos determinam o conteúdo significativo da tarefa, ele dá sentido ao fazer. O sentido no trabalho é associado ao prazer que ele desperta. O que dá prazer no exercício do trabalho da professora Margarida está em fazer o aluno *“ampliar um pouco mais os conhecimentos, o entendimento das coisas”*. Para a professora Glória é ter *“proximidade com o aluno”*.

O que me dá prazer assim, quando eu me sinto assim, que a criança está conseguindo conhecer as letras, está dominando, que ele está conseguindo descobrir, ampliar um pouco mais os conhecimentos, o entendimento das coisas, eu vejo assim, como uma libertação. (Professora Margarida).

O que me dá prazer é... Ter essa proximidade com o aluno. De ter assim... mais contato, de estar conversando, de estar... ensinando, aprendendo... é isso que eu sinto falta, desse contato, que na sala de aula a gente tinha isso, né? (Professora Glória).

Professora Juliana diz estar conseguindo fazer um trabalho em que encontrou outro sentido, o *de servir ao professor e aos alunos* nas suas necessidades. Sua atividade foi retomada, mesmo dizendo que ainda não está feliz. Aqui ela retoma as reações do corpo-si.

Eu chorava, eu não dava conta de ficar em sala de aula, eu não dava conta de falar, eu cansava, eu vim para a biblioteca e aqui eu me reencontrei. Não vou falar para você que eu estou feliz, no sentido assim: - Nossa que felicidade! Mas é aqui eu estou conseguindo fazer um trabalho que vai de encontro ao aluno, eu estou servindo ao aluno e servindo ao professor entendeu? (Professora Juliana)

Professora Laura testemunha que na escola ela sente *“um prazer imenso em poder estar ajudando em alguma coisa ainda” na sua vida*. A realização em contribuir deriva do conteúdo significativo da tarefa. Nesse testemunho, ela retoma o fato de descrédito pelo seu adoecimento.

Nossa! É tanto prazer que, só de eu chegar no colégio, parece que eu já fico feliz. Vou te falar a verdade. Às vezes o médico me dá licença, chama a atenção: - Você tem que ficar uns cinco dias! – Tá doutor. Você pode até perguntar para meus colegas. Olha meu atestado está aqui, mas nem vou te entregar, mas eu não quero, eu não aguento ficar em casa. Porque em casa eu fico sozinha, olhando para as paredes, chorando. E lá não. Lá eu rio, eu choro, eu brinco, com o guarda, ou com a cozinheira, no corredor eu fico sentada, muito ali. E o meu prazer é muito imenso (fala em tom de fervor) de saber ainda, ainda mesmo, que todas as minhas dores, todas as minhas dificuldades que eu tenho, é poucas pessoas que acreditam nas minhas dificuldades, nas minhas limitações. Mas eu sinto um prazer imenso em poder estar ajudando em alguma coisa ainda na minha vida. Gosto demais, eu amo a escola, eu amo, de coração. Eu sou apaixonada em sala de aula, [...] Mas é muito bom. É gratificante demais, às vezes eu fico uma semana sem fazer nadinha, ajudar ninguém, mas, uma hora um chega lá e você tem condição de ajudar em alguma coisa, sabe? Numa pesquisa, ou até mesmo um professor que precisa: - Me socorre aqui! Mas... é muito bom isso minha filha, é muito gratificante! Eu gosto demais de trabalhar na Educação! Espero que, mesmo com minhas limitações, eu poder ajudar em alguma coisa né?! (Professora Laura).

Estar trabalhando noutro espaço que não seja a sala de aula, em termos de sua relevância laboral, não tem o mesmo sentido para os professores readaptados, se no espaço que ocuparem, houver a calibração do seu gesto, se as regulações do meio contrariam a sua atividade. Os conflitos surgem quando a capacidade para o trabalho não é valorizada e quando o trabalhador é amputado de agir conforme os seus desejos e escolhas. A vida normal para os readaptados relaciona-se à capacidade para o trabalho, é quando sentem que, de algum modo, têm sua atividade retomada, mesmo na condição de readaptado, mesmo que o verdadeiro prazer de trabalhar se encontre na sala de aula.

Quando me passaram o documento da readaptação definitiva, aí parece que o chão foge de novo, então eu não posso voltar ao que era, mas não posso mesmo não, porque tudo que aconteceu, tudo que passou, não é mesma coisa mais, você não é mais a mesma pessoa, você não produz, você não consegue produzir igual era... Não adianta você querer... (Professora Glória).

A experiência consagrada no “gênero profissional” (CLOT, 2006), cria possibilidades de o trabalho acontecer. Porém, o professor readaptado não pode

utilizar-se das viabilidades do gênero profissional que o constituía, pois na sua condição de afastado da sala de aula, deixa de empregar o que o compôs ao longo de sua profissão. “Sem o aporte do gênero profissional, ele/ela não se sente mais pertencente ao grupo, à dimensão coletiva do trabalho”, confirmam Macaia e Fischer (2015, p. 848), ao concluírem que a condição de não pertencimento desencadeia um conflito, que se associa à identidade profissional do professor e aos sentidos que ele atribui ao trabalho.

Quando me tiraram da sala de aula, como tiraram um doce da boca de uma criança, eu gosto demais de estar dentro da sala de aula. (Professora Glaucia).

Enquanto para a professora Glaucia o trabalho com crianças era impraticável, para a professora Glória, a deixava feliz. No seu testemunho, é possível associar também que o trabalho dava um novo sentido para a sua vida, quando era feito com as crianças, com seu objeto/sujeito.

No início eu comecei a trabalhar com criança, a trabalhar leitura, ajudava em ensaio, teatro, música, então nessa época, eu acho que eu me sentia bem melhor e mais feliz, porque eu era assim, muito envolvida. Na Biblioteca, na biblioteca! Isso enquanto eu trabalhava com criança, quando tinha criança no (diz o nome da escola). E lá na outra escola lá em cima que eu trabalhava. Então, assim, era um período que passou muito rápido. Eu ficava muito envolvida... era muito bom. (Professora Glória).

Professora Glória tenta encontrar o sentido para o seu trabalho na Biblioteca, mas, ao mesmo tempo que disse ter se acostumado nesse novo posto de trabalho, suas reações parecem dizer o contrário quando ela se emociona, ao falar do trabalho feito em sala de aula, antes da readaptação.

Agora hoje, parece que eu já acostumei mais, eu estou mais tranquila sim, mas, assim, tem momentos que a gente fica querendo voltar pra sala: e isso parece que não passa... Eu estou com problemas médicos mesmo. Eu fui acompanhada por neurologista muito tempo, então, chegaram à conclusão que não... (fala embargada e triste). Mas assim, é um lugar mais tranquilo, que eu preciso de um lugar mais tranquilo. Então é um lugar tranquilo. Agora hoje eu já acostumei, mas... assim, não é fácil né... (a professora se emociona e chora). [...] Eu gosto de estar fazendo as coisas, eu gosto de estar ajudando, então não é só o trabalho da Biblioteca, é o que precisar, se precisar de mim, eu estou lá e eu ajudo, então, uma forma de a gente sentir mais útil, de estar mais integrada com a escola. (Professora Glória).

O prazer no trabalho vem também da construção da familiaridade com o objeto. Essa proximidade envolve dominar a sala de aula, estratégia para que o trabalho de ensinar seja menos desgastante e para dar mais prazer, afirmam Mariano e Muniz (2006, p. 87) ao concluírem que o prazer no trabalho docente está “relacionado ao reconhecimento dos alunos, o que possibilita a vivência de sentimento de utilidade e de responsabilidade de formar cidadãos”.

No testemunho do professor Manoel, o prazer no trabalho está associado à autonomia na sala de aula, ao nível investigativo criado pelo aluno inquiridor.

E quando eu entrei em 2004, 2005 aproximadamente, a educação era muito, era muito interessante, a gente ainda tinha autonomia, existia, existia meios aonde você poderia oferecer alguma coisa, você era estimulado a buscar conhecimentos para o aluno, o aluno te questionava, o aluno queria aprender, e era bom, né? Cê sentia realizado com aquilo porque você via pessoas crescendo ali, você pessoas realmente aprendendo [...]. (Professor Manoel).

A “*paixão pela sala de aula*”, a “*vontade de contribuir*” levou o professor Manoel, que estava readaptado temporariamente, a solicitar ao médico da GESPRE, o retorno para a sala de aula. “*Sentir que poderia fazer mais*” confirma a emoção envolvida no trabalho e a existência do conteúdo significativo na sua tarefa. A vitalidade está relacionada à capacidade para o trabalho, ao desejo de retomar a atividade em sala de aula, sua atividade fundamental. Assim, aceitar a aposentadoria, selaria o seu afastamento do trabalho e a sua permanência no trabalho devolveria o seu poder de agir.

Como eu tava bem, eu próprio pedi pra retornar para o trabalho, eu fiz isso, eu lembro bem que foi um pedido meu. Para a sala de aula, porque realmente assim, eu tenho uma paixão pela sala de aula. Eu sempre tive a vontade de contribuir, de ensinar o que eu aprendi. E como eu tava no colégio acompanhando e vendo, às vezes vendo as dificuldades dentro da área que eu atuava, eu comecei a perceber que eu poderia fazer mais e como eu já tava bem em si, então eu pedi pra voltar para a sala. [...] Então, lá na, na junta eles já me ofereceram readaptação definitiva, já me ofereceram aposentadoria né, mas eu não... não achava que, que eu precisava disso ainda ... (Professor Manoel).

A participação em decisões da escola, a interação com os alunos e seus pais, constituem ações que fizeram a professora Glaucia sentir-se atuante, com o poder de agir, ser alguém no trabalho e ter orgulho diante dos projetos que desenvolvia. O mesmo aconteceu quando o professor Manoel foi tratado como especialista de área na escola, ao realizar diversas atividades como manutenção de computadores ou

quando tirava dúvida de seus colegas professores sobre determinado conteúdo do ensino. Para os professores readaptados, o coração do trabalho está naquilo que fazem, ao conseguirem o gesto bem feito, trazendo modificação ao objeto.

Lá tem professores que chegam em mim, que tá trabalhando algum problema de matemática, alguma coisa relacionada e que de repente tá tendo alguma dificuldade, e chega e me pede orientação e as vezes eu auxilio ali, e eu me sinto útil nesse sentido, [...] E às vezes assim, de repente vem a correção das provas, ali. – Nossa! Vamos corrigir essas provas aqui... da ADA (Avaliação Dirigida Amostral)!, Sei lá, de alguma outra coisa lá pra gente poder ver! - Olha essa questão aqui, a resposta não... já aconteceu né, de questões que vêm com resposta certa que na verdade não é aquela resposta que é certa. (Professor Manoel).

A professora Glaucia participou de muitos cursos e até produziu um guia de uso da biblioteca da sua escola, sendo referência para todas as escolas que precisassem construir os seus projetos de atuação da biblioteca escolar. Abaixo, ela narra como compartilhou suas produções com os colegas professores, e da sua elaboração de propostas de leitura, produção de textos e contação de histórias, com projetos que culminaram na premiação da sua escola em nível nacional por duas vezes.

É, daí elas chamavam e eu servia, por exemplo, as escolas ficavam apavoradas, como fazer um plano? Daí eu pegava, até hoje, eu fiz ano passado, eu pegava os planos, fui no e-mail e mandava cópias para as escolas todinhas, para (nome de cidade) a região todinha, (nome de cidade) e tudo que pedia nas reuniões, eu pegava e mandava por e-mail os meus planos que daí eles podiam seguir, daí fazia muitos projetos com alunos, tanto é que quando teve o (nome do concurso), o povo ficou encantado daquela vez, você lembra do primeiro (nome do concurso) O segundo de novo, o cara veio e falou um trem tão doido lá que eu quase chorei, o cara que veio de Goiânia (para avaliar a escola nos critérios de análise do concurso). Não só na elaboração, sabe o que eu fazia? [...] Eu fazia projeto com os meninos, eu ia meio dia pra escola, para que os carreteiros (transportadores de alunos, que na época, realizavam o transporte nas carrocerias de caminhonetes) que vinham, eu fazia projeto de contação de histórias (professora Glaucia disponibilizava a biblioteca para que os alunos que chegassem mais cedo, transportados de suas casas, geralmente das fazendas, não ficassem ociosos na “porta da escola”) [...] Eu marcava horário com eles pra trabalhar redação, redação, aluno tirou 940 na redação ano passado, menina! (Professora Glaucia).

Um novo sentido para o trabalho foi encontrado na biblioteca pela professora Glaucia. Lá ela teve autonomia para realizar as suas normatizações. Lugar também onde ela estabeleceu relações com alunos, pais e colegas professores. Esses fatores ocasionaram a sua realização no trabalho, dando-lhe um novo sentido.

Eu tava gostando muito da biblioteca e tava dando certo, e eu não tinha parado de trabalhar, se eu tivesse parado de trabalho eu teria ficado [...] e eu saí tão bem o ano passado sabe (saiu de licença para aguardar a aposentadoria) ... foi tão bom pra mim sabe... lá eu cantava, lá eu rezava, lá eu dançava brincava com os meninos, eu sentia da idade deles [...] eu acho que eu contribuí na escola ainda, o readaptado quando você vai pra um lugar onde ele sente feliz, ele continua contribuindo da mesma forma, no cargo de educador, se possível ele continuar sendo educador... Eu acho que eu contribui, o que eu podia fazer, o que eu pude fazer, não fiz o melhor mas eu fiz o que eu dei conta de fazer [...] a biblioteca lá cresceu, ela se organizou, é lógico que não organizou na forma da biblioteca porque não temos a ferramenta ainda, né? Mas, assim tem muita coisa que foi feita que eu acho que, de uma forma ou outra, eu contribuí, com projetos, com leituras, com orientação, os pais chegava lá, orientava até os pais, quantas vezes eu fazia inscrição pro ENEM. Tinha pai que batia aqui em casa, morava em fazenda tinha medo de fazer errado sabe, menino ligava pra mim, ficava *online* eu de cá e ele de lá sabe? [...] Eu me propus a ajudar né, muitos professores, o que eu puder fazer pra professor, eu fiz o que eu dei conta de fazer, orientando, ajudando, separando material, orientando. Chegava novato lá, igual um que chegou e não sabia... porque quem está na coordenação não tem prazo de nada, quem está na direção não tem prazo de nada, não é assim? Eu falava, deixa te falar um negócio, ficava, ficava o aluno também com o pai, para pegar livro, já sentava lá com eles, já ia contar como que eram as coisas, os projetos. (Professora Glaucia).

Mesmo que o trabalho do professor readaptado não lhe traga a possibilidade de se identificar como professor, uma vez que está afastado da sala de aula, ele busca agir para transformar o meio em que ocupa, sendo assim, de algum modo normativos na nova atividade. Se há reconhecimento do trabalhador pelo que ele faz, se em seu meio de trabalho as relações não são conflituosas, o trabalho pode de algum modo gerar o prazer. Já o contrário disso pode desencadear o sofrimento e o adoecimento docente. Na abordagem dada a seguir, os testemunhos dos professores readaptados mostram como é importante valorizar e reconhecer o que é feito pelo trabalhador.

3.2.5 “*Eu sou ser humano*” – o reconhecimento do trabalhador e as instâncias institucionais

São os órgãos da administração pública que devem criar medidas de promoção da saúde dos professores da rede pública. Para os que já se encontram em situação de adoecimento, o cuidado e o respeito são essenciais. É fundamental que medidas sejam criadas pela SEDUC, por meio da Gestar e da GESPRES, para o reconhecimento do adoecimento, no acolhimento e na valorização daquele que nos usos de si, desencadeou patologias ao corpo-si.

Ao que concerne à equipe gestora da escola, a compreensão e o acolhimento, são fundamentais. Quanto ao Sindicato dos professores, ele deve cobrar a defesa coletiva dos profissionais da Educação, exigindo sempre o devido cuidado e respeito dos órgãos da administração pública.

a) Papel da equipe gestora na valorização do professor

Há diferentes entendimentos sobre como lidar com o professor readaptado. A SEDUC não possui um manual, e muitas vezes há pouco entendimento sobre as limitações do professor para o trabalho. Daí que o papel do diretor da escola, onde o professor readaptado é modulado, tem um aspecto que intervém no processo de retorno ao trabalho, uma vez que ele é a figura da administração pública, mais próxima do professor. É ele que conduz o acolhimento do servidor na instituição que dirige.

Professora Glaucia testemunhou que sua diretora lhe disse “*se você não der conta de trabalhar você não vem [...]. É para você descansar, se você não estiver bem*”. A diretora, ao perceber que a professora Glaucia não se sentia bem na sala de aula, atribuiu-lhe uma ocupação que a afastara do lugar causador de sofrimento.

Esse outro lado da escola que eu não conhecia, amei, amei e amei, não precisei matar, a não ser o dia que eu pegava para ir lá em Goiânia no médico, fazer o atendimento de remédios, daí fazia e voltava, daí ele readaptou eu por um ano, daí veio o documento que falava assim, você está readaptada. [...] Eles me colocaram na biblioteca que é mais administrativa, eu que fiz dela pedagógica. - Você vai cuidar, vai ocupar o espaço que você der conta de adaptar nele e vai acompanhando, se você consegue ficar lá ou não! E eu fui melhorando, melhorando, logo eu estava boa. (Professora Glaucia).

Professora Margarida testemunhou o zelo da sua diretora ao permitir que ela chegasse fora do fluxo de alunos e isso *a fez se sentir bem*.

Tem momentos que eu tenho certa dificuldade, vai entrando todo mundo, aquela gritaria, mas eu conversei com a (diz o nome da diretora), ela falou: - Não tem problema, você pode chegar um pouquinho depois que eles já entraram. Então, eu entendo assim, uma grande compreensão, por parte dela e isso me fez bem, eu chego mais serena, eu consigo. (Professora Margarida).

Professor Manoel não trocaria a escola atual pela sua primeira escola a que nutre paixão. O atual diretor utiliza suas habilidades noutras funções que não somente na Biblioteca, e isso tem lhe dado *autonomia para cuidar da informática* na escola.

Os testemunhos são comuns em apresentar a disponibilidade para o trabalho. Professor Manoel mostra-se disponível a fazer o que for preciso para servir a escola, demonstrando suas condições normativas.

Quando eu cheguei eu tive essa, essa... eu já tava assim, meio que com o pé atrás né, mas eu fui muito bem recebido, e te falar a verdade, do ambiente, que eu, tive no (sua primeira escola) e que eu tô lá, não deixa a desejar, então assim, hoje eu me encontro num ambiente... mais amistoso, mais, mais confiável, de pessoas que, que... eu não sei se entende o meu problema ou deixa transparecer que entende, tá me entendendo? Assim e aí às vezes eu me sinto mais útil. E aí tem o diretor que ele é mais humano, né? O diretor de lá, eu não vi ainda o diretor da capacidade que tem aquele lá, assim, eu até penso que aquele diretor, ele tá muito, e como vários outros profissionais da educação, muito mal aproveitado, ele, ele tem muito a doar pra Educação, mas assim..., é a visão que eu tenho, então, que eu tô convivendo e tô vendo assim, os profissionais são apaixonados por ele, todo mundo, e aí tem a parte que ele identificou, que eu tenho facilidade na informática, e desde então a gente tem, ele tem me dado autonomia pra cuidar lá na parte, e tem funcionado bem, então assim, hoje, essa, essa questão, de ter saído de um (sua primeira escola) já não é tão assim... porque se hoje eu fosse escolher, voltar pro (sua primeira escola) ou ficar onde eu tô, eu sinceramente, agora nesse momento eu preferia ficar onde eu tô. Eu continuaria lá. (Professor Manoel).

Professora Juliana evidencia que “o acolhimento do estabelecimento” a fez sentir que poderia ajudar outras pessoas e retomar a sua atividade, até então impedida. Já a professora Glória conta que *foi muito bem recebida e que tiveram muita paciência com ela*. Seu testemunho retoma a associação entre o trabalho do professor readaptado e o estigma da improdutividade.

O que é bom, se você conseguir ajudar outras pessoas, é o acolhimento do estabelecimento, eu fui acolhida aqui nessa escola, bem acolhida, eu senti que eu poderia ajudar a unidade escolar. (Professora Juliana).

Eu fui muito bem recebida. Assim, tiveram muita paciência comigo. Apesar que, eu já ouvi muitos casos, de colegas que foram assim... se sentiram constrangidas de voltar. Porque a gente já volta com certo receio. Porque não vai produzir igual produzia mais, acho que o maior receio da gente, é você não produzir igual você produzia, mais. (Professora Glória).

A professora Margarida sentiu que a comunicação e o relacionamento do coletivo docente de sua escola a poderiam lhe fazer sentir bem, e já estava feliz de ter ido para aquele espaço.

Eu estou feliz de vir cá. Eu senti que nesta escola tem um relacionamento bom entre os professores, eu senti que eles têm organização, tem uma

comunicação boa com todos. [...] e vejo que aqui eu vou me sentir bem, um vínculo maior. (Professora Margarida).

A diretora advertiu funcionários da escola da professora Juliana para que pudessem ter cuidado em se dirigir a ela, não utilizando termos ofensivos.

E, eu vejo uma preocupação aqui da gestão. Aí a menina falou assim pra mim: - Nossa, você é doida! Falou pra mim. Aí a gestora, ela veio aqui depois, - Nossa, você me desculpe, a gestora veio falar assim pra mim que não pode falar assim com você! Eu achei tão bom!!! Eu não senti que ela, eu não fiquei achando ruim ela falar que eu era doida entendeu? Aí ela falou: - Nossa! A gestora veio falar pra mim que não pode chamar você assim, porque você tem uma (risos)... Eu falei: - Que bom (risos)! Ela tá com medo de mim!!! (risos) – Nossa, você me desculpe, eu chamei você de doida! Você tá doida levar os trem pra lá! - Não chame ela assim não! Então eu achei bom, que é onde a unidade sabe que a gente tem uma síndrome psicossomática. [...] Então quero dizer pra você, que a valorização do outro é a melhor coisa que existe! (Professora Juliana).

A equipe gestora da escola da professora Laura é compreensiva em relação às suas limitações em permanecer integralmente no trabalho. Já a professora Glaucia reporta à autonomia que teve em agir na Biblioteca.

A (diz o nome da diretora) é uma mãe! Ali no (diz o nome da escola), realmente é um acolhimento muito grande com as pessoas, ela, a (diz o nome de uma professora), todas elas são pessoas muito boas de coração e entendem, desde que você não pise na bola né? Porque se for mentir também, não adianta que a mentira tem pernas curtas, mas se precisar... Às vezes eu vou trabalhar, e eles vêm que eu não estou bem [...] Ela fala: - Não! Vai embora! Qualquer coisa a gente aguenta as pontas aqui. É coordenador, é diretor, tudo ajuda muito a gente nesse assunto, quando a gente tá precisando. (Professora Laura).

A mesma autonomia que eu tinha na sala de aula, eles me deram, uma benção, quanto mais eu avançava mais eles me davam credibilidade sabe, quando eu cheguei lá, nem filtro de água tinha para o aluno beber naquela sala, então, primeiro eles deram um filtro de água elétrico, aqueles de água purificada sabe? Daí foi assim, foi olhando o que a biblioteca precisa, e foi mudando sabe? Os móveis então, nada fazia lá sem a minha permissão, tem que trocar ideia sabe? Você sentia que você não era jogada de lado sabe? (Professora Glaucia).

A seguir, o testemunho da professora Glaucia mostra, uma tentativa de uso de si pelos outros, quando a coordenadora da sua escola tentou imputar-lhe o trabalho na sala de aula em seu lugar. Esse fato testemunhado pela professora Glaucia retoma a comprovação de como não são compreendidas as limitações do professor

readaptado. Para alguns, conforme já apontamos, os professores readaptados estão com “*preguiça da trabalhar*”.

Houve uma coordenadora que entrou depois, e ela falou assim: - Ah! Agora eu sei, o dia que eu quiser matar minhas aulas de (diz o nome da disciplina), fulana dá minhas aulas de (diz o nome da disciplina) todinha! Um dia ela queria me obrigar a dar aulas para ela... eu não faço, não dou conta, eu não quero brincar com a minha saúde, eu não faço, se você precisar que eu ajudo no contra turno, fala comigo, mas não [...]. (Professora Glaucia).

Cada testemunho acima mostra que não há uma regularidade sobre como lidar como o professor readaptado na escola, mas apresenta também a importância da intervenção do diretor na conduta dos colegas para com o readaptado, no respeito às suas limitações e na atribuição de atividades que aproveitem o seu potencial.

b) Reconhecimento dos alunos

A seguir, o testemunho da professora Glaucia mostra que o reconhecimento dos alunos a *reanimava*. Suas palavras, imersas em emoções e risos, demonstram o prazer em saber das conquistas de seus alunos. A professora, naquele ato, foi reconhecida pelo gesto bem feito e, do mesmo modo, a professora Juliana. Para o professor Manoel, o reconhecimento que teve na escola, despertou nele a *paixão* por aquele meio. Um sentimento dado pela competência emocional do objeto.

[...] Foi fazer História por causa da aula sua assim, assim. Que que isso! Eu fiz essa aula mesmo! (risos). Depois o aluno que foi fazer Direito, e foi me falar: - (diz o seu nome) eu estou lá na aula e me lembro direitinho o que você falava! Passei no Direito! Uma coisa construía a outra sabe, me ajudava a animar, sabe? O que me animava é ficar sabendo dessas vitórias sabe?! Eles tudo crescendo, com vontades... (Professora Glaucia).

Olha, até aqui, no meu trabalho, de professora, e fora, que eu não estou em sala, é a gratificação de você encontrar alguém que você deu aula e falar assim: - Ih professora, eu tenho saudade daquelas aulas! Como eu aprendi! Hoje eu estou fazendo curso de Direito. O outro formou na UEG. E você sente que você ajudou no social, você sente como você construiu uma casa. O professor é um construtor! Então, a gratificação do professor é reconhecer que você ajudou o outro a se formar, no meio social, no meio acadêmico. (Professora Juliana).

Foi lá (sua primeira escola) que eu vivi a minha vida por assim dizer, normal da educação, é onde eu pude, pude somar com a educação, e eu desempenhei algum trabalho que houve um reconhecimento, na época e tudo, então ficou sendo uma paixão. (Professor Manoel).

Dejours (1992) considera que o reconhecimento e a valorização podem transformar o sofrimento em prazer no trabalho. A resposta ao sofrimento acaba sendo a descompensação mental, dada nas falhas das defesas psíquicas, nos impedimentos do poder de agir (CLOT, 2006) e na ausência de normatividade considera Canguilhem (1982).

A professora Glaucia evoca que *“é preciso falar sobre saúde”*. *“Tem muito espaço na escola que pode ser ocupado”, “então não é jogar em qualquer lugar, qualquer jeito”, “com o readaptado tem que ter respeito, tem que ter cuidado”, “a escola tem que perceber aonde que a pessoa dá certo né, tem que ouvir ela também, ela tem que participar”*.

Acho que tem que falar sobre saúde, tanto é que, fizemos isso com a (nome de uma professora readaptada), quando a (nome de uma professora readaptada) entrou, a (nome de uma professora readaptada) bem doente, a cirurgia da cabeça dela, ela não aguentava barulho, ela não aguentava, um monte de coisa que ela não aguentava, ela só aceitou ficar no colégio porque ela sentiu confiança em mim, ela sentiu que eu agradei ela... ela não dava conta de ficar até ela aposentar sabe, ela procurava os horários que eu estava para ela ir, e ela foi acostumando, acostumando sabe? Que ela não tinha segurança, não tinha segurança, [...] então, é uma conscientização, antes da pessoa chegar, principalmente, não é para tratar como coitadinho, tem que tratar com respeito e dando confiança naquelas coisas que é permitido ela fazer, porque tinha coisa que ela pode sentir que ela é importante na escola, tem o espaço dela [...] com o readaptado tem que ter respeito, tem que ter cuidado” [...] tem que readaptar a pessoa pra um lugar que ela vai ter satisfação. [...] Eu acho que eu tinha que ter sido respeitada, [...] então, nesse assunto, tem que ouvir e respeitar, ouvir e respeitar, [...] tem muito espaço na escola que pode ser ocupado e deve ser ocupado que vai ser importante pra escola sabe? Então não é jogar em qualquer lugar, qualquer jeito. (Professora Glaucia).

O testemunho da professora Glaucia mostra como ela lidou com a colega que também era readaptada e como a sua conduta acolhedora significou para a professora, no sentido de querer estar no meio, em que ela estivesse.

Professor Manoel traz em seu testemunho, a necessidade de o professor ser valorizado e reflete: *“mas quando eu não sou, é quando eu fico assim muito ruim”*.

[...] eu, eu adoeci na educação. Eu, eu precisava ter um... ser valorizado, eu sinto isso por dentro de mim, mas quando eu não sou, é quando eu fico assim muito ruim, eu quero desisti, eu quero parar com isso, simplesmente começar de novo alguma outra coisa, mas eu vejo um prejuízo muito grande em tudo isso... (Professor Manoel).

A professora Glória menciona que a escola perde um momento importante ao desconsiderar o testemunho do professor readaptado. Ao não pedir para ele falar sobre as condições de trabalho que se relacionam com o comprometimento da saúde. Ela assevera que falar sobre saúde não é foco de atenção nas escolas, e que, como professora que adoeceu no trabalho, ela poderia contribuir principalmente, falando aos mais novos, que estão chegando e que a *experiência dela poderia ser aproveitada*, porque ela se relaciona com a história profissional, foi formada nas interações entre aquele coletivo de trabalho. Professora Margarida falou que a falta de conhecimento sobre como lidar com o readaptado é um impedimento para a valorização dele enquanto ser humano.

Remetendo aos princípios da abordagem ergológica, para transformar, é preciso conhecer.

Eu acho que às vezes, porque tudo na vida é preparado. Se você preparasse os alunos para receber esse tipo de pessoa, eu acho que mudaria! A maioria nem sabe quem sou eu ali na escola, pra te falar a verdade! Porque tem aluno que nem ali na biblioteca vai. Eu fico um ano e tem aluno que fala assim: - A senhora trabalha aqui ou estuda? Você entendeu? Então, eles não conhecem a gente. Quando a gente vai numa sala, pedir licença ao professor para pedir o retorno de algum livro, solicitar o retorno de algum livro ou dar um recado para algum professor, é interessante que o aluno te pergunta: - Você trabalha aqui? (Professora Laura).

Ainda existe muito preconceito. Aqui na escola eu não estou sentindo, eu vejo que há o preconceito, a discriminação: - Ah, esses readaptados! Por exemplo, mas é também falta de conhecimento, pessoas que não... e também o dia a dia, assim, a correria, a massificação do trabalho, faz com que as pessoas que saibam, esqueçam do conhecimento que têm. Deixa de ser sensível, inclusive eu já tive colegas que, de repente quando você faz uma observação, eles se assustam, nossa, jogou uma água gelada, nossa (diz seu nome), mas é que a correria do dia a dia suga tanto a mente da pessoa que, ela esquece de que, - Ah! Eu sou ser humano, ela também, está vivendo essas condições, e eu compreendo, porque eu sei as causas né, eu tenho conhecimento, mas esquece né! Apaga tudo, né! E daí o relacionamento fica péssimo né! (Professora Margarida).

Paparelli (2009) sugere que o readaptado compartilhe a experiência por ele vivenciada no adoecimento no trabalho. Para ela, esse gesto levantaria a discussão sobre como evitar o que sucede a quem chega na condição de readaptado e, também, quem sabe, ajudaria a promover o engajamento na criação de estratégias de defesa coletiva de modo a que fosse cobrado das autoridades competentes medidas efetivas de proteção à saúde dos professores, para que não ocorressem outras situações de

adoecimento aos demais colegas de trabalho. Afinal, o adoecimento não pode estar associado à readaptação, mas à uma batalha coletiva de cuidado do vivente que se encontra naquela condição.

*c) A atuação da GESPRES e da Gerência de Bem-Estar (Gestar)*⁶⁰

Enquanto órgãos públicos da administração estadual, a GESPRES e a Gestar, não têm conseguido atuar de forma satisfatória na prevenção de doenças, na promoção e no cuidado da saúde do trabalhador docente. O testemunho da professora Glaucia sinalizou, inclusive, imputações e desrespeito de profissionais da GESPRES. A professora em questão sequer foi ouvida ou inquirida sobre que atividades teria condições de desenvolver na escola, tampouco em que departamento ela conseguiria atuar. Para a professora, “tem que readaptar a pessoa para um lugar que ela vai ter satisfação”.

Já a profissional do SINTEGO revela que recebe várias denúncias de trabalhadores da Educação do Estado de Goiás, narrando o “tratamento desumano” e amputador com que abordam àqueles que dependem do trabalho de tais profissionais. Nesse sentido, a professora Glaucia, sugere saídas para as variabilidades do meio. Recomenda que a Coordenação Regional de Educação disponha de um profissional que possa acompanhar sistematicamente o professor readaptado, auxiliando-o sobre que documentos organizar. Sugere, ainda, que esse profissional devesse amparar os trabalhadores docentes que estão doentes nas escolas, para que o adoecimento deles não culmine na readaptação definitiva, possibilitando-lhe retornar para a sala de aula. Esses procedimentos não foram esclarecidos para ela e quase a impediram do afastamento da sala de aula, não fosse a intervenção da irmã. Professora Margarida testemunha que não teve conhecimento sobre como *correr atrás* de ajuda e reporta a ações de intervenção que, se realizadas com ela, a teriam mantido saudável na sala de aula.

Talvez assim, tipo assim, alguém adoeceu, olha tinha que ter alguém assim:
- Olha, você vai fazer isso e isso, [...] (o documento) é esse, é esse, é esse!
Quem está doente não sabe informar, não sabe nem contar o que está sentindo direito, debilitado, fica frágil, os parentes custam a entender o que

⁶⁰ Nas passagens dos testemunhos aparece o termo EPREBI, porque o testemunho conta o que foi vivenciado com aquela equipe, que passou em 2019 a ser denominada Gestar, conforme já mencionamos.

está acontecendo, quando entende quer te acudir, não sabe nem onde acudir, às vezes, não é? Então, tem esse lado, se tivesse alguém assim especializado, - Olha tal dia tem esse o atendimento em tal lugar. [...] Com reunião mensal, com visita na escola, ver como está caminhando, se está cumprindo os despachos que tem que cumprir ali dentro sabe, [...] e também ver as pessoas que estão doentes na escola, antes de chegar a ser readaptado, se eu tivesse me tratado lá no início do ano, se tivessem me dado só aluno do ensino médio, eu nunca precisaria sair da sala de aula. (Professora Glaucia).

Eu fiquei depressiva (após o período em que ficou internada em clínica psiquiátrica, ela não teve readaptação após esse período que compreendeu 2002 a 2010), e falta de conhecimento e de correr atrás dos meus documentos, na Educação não consta... nada, né?! (Professora Margarida).

Em 2017 a Gestar reuniu os readaptados de todas as escolas jurisdicionadas à CRE para o seu primeiro contato, contudo, apenas para transmissão de informações sobre normatizações. A Gestar não tem conseguido realizar o atendimento a que propõe a lei 19.145/2015 que trata dos princípios, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento de atenção integral à saúde no trabalho. É o que sinalizam os testemunhos dos professores docentes readaptados. Isso é confirmado pelas palavras dos três diretores das escolas onde são modulados os professores readaptados, assegurando que não há orientações da Secretaria de Educação sobre como acompanhar o professor readaptado na sua reabilitação. Os diretores alegam que há promessas do acompanhamento, mas ainda não receberam a visita⁶¹ da Gestar para esse fim. Um diretor disse que quando tem dúvida sobre como atuar com o professor, ele consulta a equipe, mas não há uma diretriz formulada para essa intervenção.

Sobre a reunião que a EPREBI realizou em Iporá, em 2017, a professora Laura disse que: “Não me convidaram não!”. A professora Juliana menciona que os contatos se restringem às orientações quanto à documentação que ela deve encaminhar e a professora Glaucia mencionou que ela participou da reunião e fez sugestões. Professor Manoel fala que foi uma reunião de orientação no seguimento de prescrições.

A EPREBI (Gestar)? Então, elas ficaram de me ligar e... meu Deus, eu acho que fazem 2 anos e eu também tinha esse telefone e agora nem sei se eu tenho mais, outro dia eu lembrei, falei: - Nossa, mas eu podia ligar! Ai aquela correria que tem que trabalhar, e não tem tempo e tal, e não sei cadê esse

⁶¹ As categorias de mercado se adentraram na administração dos setores públicos para “otimizar” os gastos públicos, com isso, há um drástico contingenciamento de pessoal.

telefone e passa, e hoje tem as pessoas pra acompanhar, pra conversar né?! Naquela época que eu sofri muito, não tinha. (Professora Margarida).

Não teve acompanhamento nenhum para readaptar. Eu que senti que eu não conseguia mais voltar pra sala de aula, e gostaria de um local tranquilo, eu não tive, eu não conheço essa equipe não (Gestar). Mas ela agora, ela que manda aquele papel da readaptação, certo? Eu tô falando que eu não conheço, porque eu não tive um acompanhamento com ela, mas eles mandam no final pra gente um documento tá? O documento é para perguntar, o horário que eu trabalho, aí sim, eu sei que eles não vão sair de lá pra vir aqui, mas o documento eles mandam, me perguntando qual é o meu CID da minha doença, o laudo, se for psiquiátrico, e um laudo, se for o corpo, porque é separado, qual a doença, de qual CID, aí eu mando esse laudo e um atestado novo. (Professora Juliana).

Não naquela época (de 2005 a 2018, período de sua readaptação) não tinha isso não, olha agora quando eu estava aposentando tava readaptada de dois mil e seis pra cá né, eu estava readaptada esse tempo todinho, agora, quando foi no final do ano passado, no final de 2017, que eles vieram aqui em Iporá, e nós reunimos, os readaptados de Iporá, mês de novembro, dezembro não sei, tava montado uma equipe com psicólogo, com assistente social, com mais umas três funções diferentes [...] e eu pude falar de muitas coisas com eles o ano passado, o que que eu acho da avaliação, como eu acho que deve ser. (Professora Glaucia).

Exatamente, o que que aconteceu, então, esse, esse ano, não sei se no início desse ano ainda, eu acredito que foi no início desse ano ou no final do ano anterior (em 2017), houve uma reunião com esse pessoal aqui, agora aqui na subsecretaria, que convocou a gente todos pra ir lá, foi o primeiro contato que eu tive com eles né. Simplesmente trouxe o que que é as novas regras pro readaptado, que o readaptado pode, não sei o que..., que mudou lá [...] (Professor Manoel).

Se o trabalho do professor readaptado fosse entendido como ato de esforço, de desprendimento de energia, de investimento pessoal, seriam eles mais valorizados? Por mais que o trabalho aparente simplista, todo ele é um ato de concepção e criação daquele que o executa. Desse modo, o respeito às singularidades e à subjetividade do trabalhador dariam outro sentido ao seu viver. Além disso, a sala de aula não pode ser entendida como o posto exclusivo do professor. Ao ampliar o conceito de atividade para o professor readaptado podemos entender que, quando os professores atuam na Biblioteca ou qualquer outro espaço físico em que estiverem, estão em atividade, estão trabalhando.

A atual gerente da Gestar testemunhou que eles têm feito um trabalho preventivo e de acompanhamento aos trabalhadores da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. O trabalho preventivo encerra ações protocolares nada inovadoras. São ações como campanhas temáticas, como *maio amarelo*, *setembro amarelo*,

novembro azul, outubro rosa e palestras que são realizadas nas escolas, quando elas são solicitadas. A Gerente da Gestar afirmou que, uma vez que a criação da Gerência é recente, a sua equipe tem executado ações piloto na SEDUC, para então as estenderam para as coordenações regionais. Se este é um esforço válido para aquela Gerência, para nós ainda é muito pouco.

Na entrevista soubemos que a partir deste ano, o diretor da escola deverá emitir uma declaração informando se tem a vaga para o professor se readaptar na sua escola. Caso contrário, o professor deverá procurar outro espaço. A gerente da Gestar afirmou que, a partir do momento que aquela gerência foi constituída, os trâmites passaram a ser facilitados. Com dezessete profissionais, a professora diz que cria mecanismos para acompanhar o servidor readaptado no Estado de Goiás. Como? Convidando-os para esse acompanhamento na SEDUC. E a nova medida que exige do diretor atestar a existência de uma vaga para o professor readaptado na sua escola é mais uma burocratização que dificulta o processo de reabilitação do professor que já se encontra adoecido.

Sobre a anamnese que é feita pelos professores a Gerente de Bem-Estar da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, revela desconhecer, bem como o perfil dos profissionais readaptados do Estado. Ela até nos apresentou alguns dados, mas com poucas informações da atual realidade ou que esclarecessem, por exemplo, em quais disciplinas há mais professores readaptados, que regiões do Estado estão presentes, que tipo de patologia mais os acomete etc. Resta torcer para que essa nova Gerência ganhe forças para traçar medidas efetivas, que de fato modifiquem as situações de trabalho dos profissionais da educação goiana. É preciso conhecer para poder transformar.

d) SINTEGO - O papel do sindicato e a sua atuação

Enquanto órgão que representa os profissionais da Educação, a representante do SINTEGO se posiciona confirmando a ausência de medidas efetivas da Secretaria da Educação, com o fim de zelar do professor que está adoecido, ao contrário, são muito mais evidentes os mecanismos que tornam o professor responsável pela sua condição patológica, fato que reflete a visão taylorista predominante naquela Secretaria. Na opinião da representante do Sindicato do

Trabalhadores do Estado de Goiás, o descaso para com o adoecimento dos professores é uma realidade na Secretaria da Educação, pois:

Não há, por parte da estrutura da Secretaria da Educação, nenhum espaço, uma ouvidoria, um lugar que pudesse o professor saber que ali ele teria um refúgio, então não há guarida para o profissional da educação que adoece, não há guarida para o profissional da educação que por vários motivos possa ter algum problema. Passa sempre a ideia de que o professor é como se fosse uma máquina e que não tivesse nenhum defeito em momento algum até se aposentar. (Representante do SINTEGO).

O testemunho dado pela representante do SINTEGO mostra como o professor é visto pelos órgãos da administração pública, de culpabilização da vítima pelo seu adoecimento. Com medidas paliativas, transferem o profissional de escola, desprezando as motivações que o levaram à necessidade de afastamento do local de trabalho.

E qual é a conclusão que a direção já chegou há algum tempo? Primeiro, que o readaptado ele é culpabilizado por ter adoecido. A doença não é, hora nenhuma, tida como consequência do seu próprio trabalho exaustivo, mas é como se fosse ele o culpado dele ter adoecido, então é muito desagradável. [...] Então isso é preciso, penso eu, que a estrutura da Secretaria da Educação, é necessário olhar e cuidar de uma forma mais humanizada dos readaptados. [...] A forma da Secretaria resolver o problema no interior das escolas, era uma forma que nem sempre resolvia e principalmente não atingia efetivamente o problema, por exemplo, quando alguém tá tendo problemas de relacionamento lá na escola, a tendência da Secretaria da Educação é remover esse professor para uma outra escola e assim acaba, abafa, tipo assim, resolvi o problema e aí não vai a fundo, segundo ele, ao fator que está gerando a causa, e quase sempre, eram questões de saúde, e aí, como a Secretaria não se preocupa com a saúde do profissional, ela prefere pegar, transferir, dizendo que você não está se dando bem nessa escola, porque você, e culpabiliza você e põe você numa outra escola, daqui a pouco essa pessoa vai ter problema numa outra escola também, por quê? Porque o problema não é necessariamente, ali, a escola, mas sim, que essa pessoa tá adoecida, tá adoecida psicologicamente, não consegue ver a escola de forma prazerosa, qualquer discussão é sinônimo de agressividade, porque o profissional está estressado. Então, como a Secretaria não pretende... digamos... reordenar esse profissional, olhar de perto pra essa pessoa, por que ela está agindo assim, aí a Secretaria prefere, de forma mais cômoda, só remanejar, aí remaneja, tipo assim, eliminei o mal, só que aí vai pra outra escola e lá continua tendo o mesmo problema. Nós temos inúmeros casos assim, e aí essas pessoas que já estão adoecidas, ficam cada vez pior, porque a autoestima está lá embaixo, muito baixa. (Representante do SINTEGO).

No testemunho da profissional do SINTEGO, atesta-se a gravidade do adoecimento docente em Goiás. O problema não tem sido enfrentado com respeito, com justiça e tampouco com humanidade. A profissional destaca a qualidade das

condições de trabalho e a qualificação do serviço prestado pela Junta Médica do Estado (GESPRE). Quadro que se configura como situação desencadeadora de dramáticas àquele que necessita recorrer à GESPRE.

O SINTEGO tem preocupado já algum tempo, com o adoecimento da categoria, é uma questão muito grave, nossa categoria hoje em Goiás, está adoecida, envelhecida, porque o Estado não faz concurso público já há 9 anos para recompor os quadros de professores [...] e nesse está aí o fato de que ao longo dos anos a categoria foi envelhecendo e como nem sempre as condições de trabalho são as ideais, também, por outro lado, foi adoecendo, e o adoecimento da nossa categoria, tem provocado na Secretaria da Educação, um olhar meio que, achando normal, meio que, rotineiro, então, as pessoas procuram a Junta Médica (GESPRE), e a Junta Médica de Goiás é uma das piores do Brasil, a Junta Médica é desumana, desrespeitosa, e tudo que você puder imaginar que acontece lá, é surpreendente... horrível. (Representante do SINTEGO).

No testemunho abaixo, a representante do SINTEGO evidencia o posicionamento da GESPRE como agente dificultador para que o profissional tenha acesso aos seus direitos de cuidar da saúde.

Outro dia mesmo, colocaram no meu WhatsApp, a professora pedindo desesperadamente, porque ela operou, tirou o útero e a Junta Médica lhe concedeu 15 dias de licença médica, agora todos sabem que, uma pessoa que tira o útero e faz uma cirurgia tão agressiva como neste caso especificamente apontado, ela, no mínimo, teria que ter 30, 40 dias, pra voltar pra uma sala de aula, então, aí ela vem, gasta, 15 dias depois ela tem que retornar, então, assim, são situações bárbaras. (Representante do SINTEGO).

Trazemos abaixo o posicionamento da representante do SINTEGO diante de nossos questionamentos sobre o modo como o Sindicato intervém na defesa da saúde do professor.

O SINTEGO, tem de forma reiterada, cobrado por parte da administração pública, cobrada por parte da Secretaria de Educação, que pudesse humanizar a Junta Médica, começa por aí, então, qualquer pessoa que precise passar pela Junta Médica, porque fez uma cirurgia ou porque tá tendo algum tipo de problema, ele passa inúmeros constrangimentos. Às vezes os médicos são indelicados, agressivos, desrespeitosos, e isso tem feito com que o SINTEGO cobre da Secretaria, cobre do Governo, essa, digamos, humanização, por parte da Junta Médica do Estado. Um outro fator que a gente vem discutindo, é porque a pessoa que adoecce, além de ele estar adoecido, ele tem que deslocar até Goiânia, para passar por uma Junta Médica, o que é um absurdo, isso, as pessoas gastam dinheiro, que nem têm, e às vezes não estão em condições devidas pra viajar, e pra conseguir ter sua licença autorizada, elas precisam passar pela Junta Médica. Daí o SINTEGO fez uma conversa com o governo na época, para que as instâncias do Ipasgo, as regionais do Ipasgo, pudessem ter médicos que

proporcionassem e, fossem autorizados pelo governo do Estado, a ser um médico a autorizar, a avaliar o pedido da licença, porque ao invés do profissional ter que vir a Goiânia, ele vai na regional do Ipasgo, ali pertinho, na sua própria cidade e, teria o médico, a autorização da estrutura administrativa do Estado para conceder ou não a licença médica. Isso por um tempo avançou bastante, mas acabou que, não vingou como precisava. (Representante do SINTEGO).

Diante dessa percepção, a representante do SINTEGO declara que tem trabalhado junto à Secretaria de Estado da Educação, para que a avaliação do servidor da Educação pela GESPREE, seja mais humanizada. Uma vez que o profissional da educação, não tem como evitar este procedimento se ele pleiteia uma licença médica. Para aqueles profissionais que residem no interior do Estado, o contratempo de ter que se deslocar de seu município até à Junta Médica, é outro fator de impedimentos que, mesmo com intervenções do SINTEGO para que o profissional fosse avaliado em seu município, não avançou em benefício da categoria.

Embora Batista *et al.* (2009) e Araújo e Carvalho (2009) alertem para que sejam implementadas políticas de prevenção e atenção à saúde do professor e construção de coletivos de atenção à saúde no próprio trabalho, salientamos que essas medidas devem ser institucionalizadas. Se isso não acontece, o Sindicato que representa a categoria deve fazer gestão nesse intento, uma vez que ainda fica à margem das discussões das políticas públicas, a saúde docente. Até mesmo os professores ainda não se colocaram em pauta em seus diálogos na escola.

Acostumado a cuidar do outro, o docente tem dificuldades de voltar o olhar para si mesmo, para o seu bem-estar e, especialmente, para sua saúde. Sintomas de adoecimento são negados ou minimizados; apenas quando um problema atinge um patamar de severidade elevada é que se atenta para a sua existência. Assim, em geral, a doença é vivenciada como um processo individual, uma inadequação ou dificuldade pessoal. O caráter coletivo do adoecer na atividade docente, associado à determinada configuração do trabalho, ainda é um olhar a ser construído nesta categoria profissional (ARAÚJO; CARVALHO, 2009, p. 445-446).

Diante do quadro de adoecimento que acomete a população docente e do seu não reconhecimento pela administração pública, das barreiras que os professores enfrentam ao buscarem os órgãos públicos para avaliarem a sua condição de doença, da necessidade do respeito que o professor, como todo trabalhador merece, na sua condição de acometimento da saúde, esperamos que o Sindicato dos trabalhadores da Educação de Goiás, atue para que medidas de promoção, proteção e cuidado da saúde do trabalhador da Educação sejam mais eficazes, especialmente porque, pelo

próprio depoimento da presidente do Sindicato, não é de sua pauta de abordagem, as condições ambientais e organizacionais de trabalho do professor e o reconhecimento do caráter coletivo do adoecimento na atividade docente.

e) *“Eu quero agradecer você”!*

Os professores readaptados ficaram muito à vontade para testemunhar os usos de si. Falaram da realidade do risco de adoecimento e de dramáticas de usos do corpo-si, dadas na regulação do trabalho e que se estendem para a regulação da própria vida. Percebem o quanto os atores sociais se preocupam em seguir normas e desconsiderar as problemáticas da realidade em que se inserem. E nós atuamos de modo diferente com esta pesquisa ao dar-lhes voz. Em cada testemunho, descortina-se o sentido do trabalho e a extensão dele na vida do professor readaptado. A readaptação não é comemorada, mas se comparada ao desprezo dos órgãos competentes ao deixarem os professores sem documentação que direcione a uma função⁶², a readaptação tem o sentido de que foram de algum modo valorizados, ao terem a retomada de uma atividade. As entrevistas revelaram que a condição de readaptação se mostra como sentimento de inutilidade e ociosidade, mas também como uma situação que pode trazer uma transformação em suas vidas, desde que tenham o poder de agir no trabalho.

Os testemunhos dos trabalhadores professores desmistificam a crença de que o vivente é imóvel perante as normas imputadas. Atravessado pela experiência, renormaliza as prescrições, expressando a capacidade de inventividade e reação ao meio quase sempre infiel. Revelam o desenvolvimento de estratégias para a manutenção do equilíbrio mental e a superação do sofrimento, dentre elas, a busca de um novo sentido para o trabalho.

⁶² Clot (2011) chama a atenção para a categoria dos professores que, “perderam a saúde sem estarem doentes” ao se referir que a saúde no mundo do trabalho é mais afligida que as doenças profissionais. Confirmamos essa hipótese, ao localizar professores com a saúde debilitada, sem estarem doentes, no momento de levantamento de dados realizado na CRE. Descobrimos que há um número significativo de professores nas escolas estaduais, em igual quantidade ao número de professores formalmente readaptados. Embora com laudos médicos, não tiveram a readaptação concedida pela GESPARE. Para esses professores, quando há vagas disponíveis na Biblioteca, paliativamente, a SEDUC concede a modulação do professor para aquele espaço, ficando ele afastado da sala de aula, não em processo de reabilitação mas em condição de afastamento de maneira oficiosa, isto é, sem o caráter oficial.

A professora Glória nos parabenizou pela iniciativa de revelar os modos de viver o trabalho, disse que é muito importante falar sobre o professor readaptado. A professora Laura falou que o trabalho que estamos desenvolvendo é muito bom, porque já ouviu de sua colega, também professora readaptada, que está se sentindo “*tão jogada fora*”!

Professora Margarida nos agradeceu pela experiência de ouvir e de falar dos professores readaptados:

Eu quero é agradecer você, porque eu vejo que tem uma importância enorme. [...] E eu sou grata a você por estar fazendo isso, porque é bom, às vezes é doloroso a gente fazer essas recordações e tudo, mas isso é importante! [...] Chaplin já falava: - Não sois máquinas, homens é que sois! Que lindo, parabéns para você. Que coisa linda! (Professora Margarida).

O readaptado precisa voltar à atividade. A atividade dá ao vivente a oportunidade de outro poder de agir em outro meio em que a sua inventividade também pode ser demandada. É assim que acontece nos meios onde os professores readaptados atuam, não deixam de renormalizá-lo. Professores readaptados são professores também fora da sala de aula e são muito úteis noutros espaços onde continuam ensinando. É preciso acabar com os estigmas que os rotulam, ferem e maltratam.

f) Partindo de alguns encaminhamentos...

A saúde é condição para a vida, já mencionava a carta de Ottawa. Ações de promoção da saúde teriam mais efeito sobre a vida que o cuidado com a pessoa doente. Seguindo nessa direção, a cartilha organizada por Monteiro (2016) sugere como ações para o professor manter-se saudável, integrar-se com os companheiros de profissão. Ao se sentir como parte integrante de um grupo, ter uma ocupação com objetivos bem definidos e significativos, o professor goza de maior bem-estar e, conseqüentemente, de mais saúde no trabalho.

Já a Cartilha⁶³ publicada pela Fundacentro traz informações sobre a Lei Federal n. 12.645/2012 que instituiu o dia 10 de outubro como Dia Nacional de Segurança e Saúde nas Escolas. A cartilha traz sugestão de ações que podem ser

⁶³ A cartilha pode ser encontrada no site:

[http://www.fundacentro.gov.br/arquivos/projetos/dia%2010%20de%20outubro/Cartilha_2015_MTE_revista%20e%20ampliada\(2\).pdf](http://www.fundacentro.gov.br/arquivos/projetos/dia%2010%20de%20outubro/Cartilha_2015_MTE_revista%20e%20ampliada(2).pdf).

desenvolvidas na defesa da saúde dos profissionais da escola. Outro significativo projeto desenvolvido pela Fundacentro é o Projeto Saúde dos Professores⁶⁴, que engaja profissionais com alguma relação com a temática. Esse projeto propõe importantes ações de segurança de saúde dos professores, inclusive promovendo eventos⁶⁵ que debatem a saúde do professor e publicações que tratam do tema.

Santana e Neves (2017) trazem uma reflexão sobre a importância de uma rede de atenção à saúde do trabalhador. Na sua constituição, estariam envolvidos diferentes perfis e funções que se articulariam para prover e manter os serviços de saúde de uma determinada região. A justificativa da necessidade de constituição de uma rede que cuide da saúde do professor está no fato de que há um número elevado de casos de adoecimento docente que se ampliam ao longo dos anos (em Goiás, o próprio Ministério Público traz evidências, como também os dados da GESPRES), portanto, há uma demanda urgente da existência dessa rede em Goiás, sobretudo, porque as próprias diretrizes do SUS, definem a existência de uma rede nacional de atenção integral à saúde do trabalhador no SUS (RENAST), que deve prezar pelo cuidado da saúde do trabalhador brasileiro. Se o professor é um trabalhador com potencial de adoecimento, conforme apontam as pesquisas, aqui mencionadas, por que não desenvolver um Projeto para cuidar da saúde do professor goiano?

Esta rede agregaria profissionais dos SUS, por meio dos Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST), unindo a Secretaria de Saúde do Estado, a GESPRES, a Gestar, o SINTEGO e os próprios trabalhadores em Educação. Seu princípio deveria ser o conhecimento das situações de trabalho para intervir sobre elas e não sobre os trabalhadores, como as atuais medidas apregoam.

Trazemos como exemplo de que essa é uma possibilidade viável, o trabalho de Freire (2014), em que a autora analisa o “Projeto de Promoção da Saúde dos Trabalhadores da Educação” do Estado de Tocantins. O projeto foi gestado a partir de parcerias políticas, entre a equipe da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, a Junta Médica da Secretaria da Administração do Estado, o CEREST e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação (Sintet). Na Junta foram coletadas

⁶⁴ Sobre este e outros projetos da Fundacentro, o site: <http://www.fundacentro.gov.br/>, contém relevantes informações.

⁶⁵ No dia 16 de outubro de 2016 a Fundacentro promoveu o I Seminário sobre a temática. Em 2017 foi realizado no dia 15 de outubro, o II Seminário sobre a Saúde do professor. Neles, a linha de discussão perpassou os processos que comprometem a saúde física e mental do docente. Em 2018 o III Seminário sobre a Saúde do professor foi realizado no dia 15 de outubro.

informações sobre os afastamentos do trabalho motivados por doença e daí articulações foram firmadas por meio de um Termo de Cooperação Técnica.

Freire (2014) mostra os desafios e potencialidades desse projeto desenvolvido pelo CEREST-TO, em conjunto com trabalhadores da educação, para compreender (e intervir) nas condições de trabalho e saúde (mental) de trabalhadores de escolas públicas estaduais do referido Estado. A pesquisa de Freire (*op. cit.*) situa as oficinas desenvolvidas pelo Projeto como importantes dispositivos para a promoção da saúde dos profissionais da Educação daquele Estado, uma vez que articulam saberes e práticas de investigação em relação à saúde de tais profissionais. Esse procedimento configura um passo importante no desencadeamento de ações de promoção da saúde, mas, somente a mudança de atitude do trabalhador não altera as condições objetivas de trabalho. Uma vez que as pesquisas apontam a urgente necessidade de melhorar as condições de trabalho para então transformar o quadro de saúde do trabalhador, isso depende de uma ação institucionalizada nos diferentes órgãos da administração escolar, em que perpassa o conhecimento, a compreensão, a intervenção para então chegar à transformação.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa se interessou pelo trabalho e pela saúde dos professores da educação básica da rede pública estadual goiana, tendo como objeto de estudo os professores readaptados. Ao buscar compreender como se apresenta, do ponto de vista objetivo e subjetivo, a experiência de vida e de trabalho do professor readaptado na Secretaria Estadual de Educação de Goiás, esta pesquisa se valeu de determinados caminhos metodológicos.

Nos referenciamos nos estudos de Yves Clot, Yves Schwartz, Philippe Davezies, Georges Canguilhem e Christophe Dejours, os quais foram norteadores da pesquisa. Realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores readaptados de Iporá, com vários segmentos da administração escolar, municipal e estadual e com a representação sindical estadual da categoria docente.

Analisamos diversos documentos da legislação federal e goiana. Dispomos dos pressupostos metodológicos para codificação e categorização temáticas de análise de narrativas de Gibbs (2009) e dos pressupostos teóricos de Rosa (2004), no entendimento de que testemunhos nos possibilitariam aproximar dos sujeitos da pesquisa para compreender os usos de si na sua vida e em seu trabalho.

A partir dos testemunhos dos professores readaptados foi possível compreender os sentidos e implicações dos processos de readaptação na experiência de vida e de trabalho docente. Nas demandas do corpo-si, diversos comprometimentos à saúde podem ser desencadeados e que muito do que transcorre nos espaços de trabalho do professor, que pode comprometer a sua saúde se deve às condições organizacionais e do meio de trabalho. O objeto de trabalho docente é humano, logo o seu trabalho não abarca apenas o ensino, mas a lida com as relações humanas, o que caracteriza cada sala de aula como um contexto de singularidades e um meio de tensão contínua. E mesmo fora da sala de aula, não foge aos pensamentos do professor, nos momentos que deveriam ser de descanso, como poderia organizar atividades para facilitar a compreensão dos seus alunos. É por isso que um plano de aula é muito pouco para prever o que é necessário numa sala de aula. O plano de aula traz apenas as tarefas a serem executadas, a parte visível do trabalho.

É na atividade que se apresentam as batalhas, as escolhas, os desprendimentos, os dramas da execução do trabalho. Esses elementos, prescrição alguma consegue descrever, porque ao demandar-se de si, ao renormalizar as normas antecedentes, entra em jogo o corpo-si.

Vimos também que as políticas educacionais brasileiras, têm sido geridas a partir de políticas internacionais de países que não apresentam o mesmo perfil socioeconômico que o Brasil. Assim, as reformas educacionais brasileiras seguem uma lógica de organização do trabalho empresarial e mercantilizado, realizado sob condições não equiparadas ao nível de exigências, com a responsabilização do professor para contornar todo acontecimento, de qualquer natureza, que os alunos trazem consigo para as dependências da escola. E tudo deve ser feito em tempo reduzido, o que só torna o trabalho docente cada vez mais intensificado.

O trabalho docente é pautado pelas regulações administrativas e por metas a serem cumpridas, sem considerar os diversos atores envolvidos no processo de ensino. Tudo isso aliado à intensificação do trabalho, pode conduzir ao adoecimento docente e afastar o professor da sala de aula, levando-o à condição de readaptado. E, se ele permanece em meios em que o seu poder de agir é amputado, as possibilidades de recuperar a sua saúde se dizimam.

Os testemunhos dos professores readaptados trouxeram à tona um conjunto de investimentos (emocional, intelectual, físico) que o trabalho docente reúne para se realizar e que, se infringidos, podem ocasionar danos à saúde mental. É difícil identificar que o professor está com adoecimento mental. Primeiro porque este é um acometimento inicialmente invisível. Encontrar o nexo causal entre a sua existência e o trabalho ainda é um desafio na existência laboral do trabalhador. E, por vezes, a palavra de quem sofre não é bastante para convencer aqueles que estão institucionalmente legalizados para distinguir os problemas de saúde daqueles doentes.

A pesquisa aponta que, ao se tornarem readaptados, os professores assumem as funções de dinamizador de biblioteca e de assessor pedagógico. Porém, há desdobramentos dessas funções que não possibilitam ao professor readaptado a recuperação de sua saúde, como foi o caso da professora Juliana que atuou como professora de apoio de alunos com deficiências ou a professora Margarida que atua sem um posto de trabalho, nos corredores da escola. Tendo a sua atividade reprimida, o meio se torna inviável para o bom gesto profissional.

O afastamento da sala de aula nem sempre é visto como trabalho pelo professor readaptado. Para ele, o sentido do trabalho docente se encontra na atividade de ensinar e se envolver com os alunos. Desse modo então, eles mesmos se veem numa condição de “inutilizado”. Para Clot (2011, p. 1), os professores são afetados pelo não reconhecimento naquilo que fazem. Quando a atividade é desafetada, “sem interesse” para o trabalhador, quando ela é abortada, impedida, “ela intoxica a vida profissional e também a vida pessoal” do trabalhador.

O verdadeiro sentido do trabalho para o professor, está em atuar na sua sala de aula, isso sobressai nos testemunhos. A sala de aula é um objeto emocionalmente competente que dá o verdadeiro prazer ao professor de trabalhar com o ensino. Para alguns deles, os objetos do trabalho passaram a substituir o objeto/sujeito/aluno, que passaram à qualidade de objetos emocionalmente competentes, uma vez que por eles, os professores desenvolveram certa afetividade. Já os desdobramentos sobre a vida daquele que está na condição de professor readaptado, muitas vezes se estendem ao afastamento social, pois, não encontram sentido na realização de atividades como o lazer, que, antes do adoecimento mental, eram feitas com prazer.

As políticas da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em termos de legislação e de procedimentos para o cuidado daqueles em situação de afastamento da sala de aula, não têm sido profícuos para reintegrá-los ao trabalho. Tanto a GESPRE, quanto a Gestar não têm conseguido cumprir as medidas previstas no Programa Saúde no Serviço Público (instituído em 21.05.2003, por meio do decreto n. 5.757) e a Lei n. 19.145/2015, as quais preveem não só a realização de exames médicos periódicos para o estudo do nexos causal do adoecimento dos professores, mas os procedimentos para o acompanhamento do professor afastado da sala de aula por problemas de saúde. Desse modo, as medidas de promoção da saúde docente, até agora encaminhadas pela SEDUC, são insuficientes face ao quadro de adoecimento da categoria. Com isso, os professores que se afastam da sala de aula não encontram possibilidades de recuperação de sua saúde. Seja porque as medidas de acompanhamento e o meio para onde se dirigem não oferecem possibilidades de recuperação, seja porque aqueles que têm a autorização para o afastamento da sala de aula estão numa condição de avanço do adoecimento mental, de tal forma que a sala de aula já se constituiu instrumento extremo de fobia social.

Quando expressamos a necessidade de o professor não retornar ao mesmo contexto de trabalho que o adoeceu, não nos referimos à sala de aula

especificamente. O sofrimento é gerado nas condições adversas de trabalho, sejam estando elas em qualquer lugar, não nos referimos ao ambiente físico apenas, mas sobretudo ao organizacional. Quando um professor precisa cumprir o seu objetivo, com respeito ao que planejou, e é impedido de algum modo, essa amputação de sua atividade lhe causa uma série de descompassos. Se a escola não organiza um espaço adequado onde ele poderia desenvolver o seu trabalho, se ele não tem a liberdade de escolhas para melhor adequar às suas necessidades (o caso da professora que ensinava a ler no corredor da escola), esse professor sofre. E o sofrimento pode desencadear uma série de descompensações psíquicas. Então, não resolve afastá-lo da sala de aula como tentativa de recuperar a sua saúde, se fora dela os conflitos permanecem. A melhor saída é prover os meios individuais e coletivos de bem realizar o trabalho, concluimos com Clot (2006).

Como as medidas de acompanhamento do professor readaptado poderiam ser diferentes? Primeiro seria necessário que o professor tivesse condições de atuar com efetiva autonomia e pudesse fazer escolhas de acordo com as suas necessidades, sem, no entanto, ser-lhe imputadas tantas obrigações. Segundo, é imprescindível que se reconheça que no processo de ensinar e aprender, o aluno é objeto, mas também é um sujeito, e que, se não há aprendizagem, se não há alcance de resultados, o professor não pode assumir e nem ser responsabilizado pela culpa dos fracassos da Educação. Quando isso acontece, o professor o trabalho se torna nocivo à saúde mental do professor.

Uma vez adoecidos, os professores ainda lidam com a burocracia de um sistema que não acredita que ele esteja doente. Se conseguem o afastamento da sala de aula, os professores são reencaminhados à escola sem que a escola receba qualquer recomendação de como lidar com esse professor. São os diretores que, na experiência do *métier*, tentam encontrar caminhos. Uma possibilidade viável seria que todo o coletivo docente e administrativo da unidade escolar fizesse um debate sobre as possibilidades para o trabalho do professor readaptado. Gesto que desencadearia o envolvimento de todos e criaria possibilidades de evitar os estigmas.

Como os trabalhadores do ensino podem transformar seu ambiente de trabalho em um meio político, de debates sobre o que vivenciam coletivamente, ao mesmo tempo em lugar que promova saúde? Como ter disposição para o debate e para a participação nas lutas, para a organização política, se as condições amplamente desfavoráveis evitam a compreensão da conjuntura que submete e que

cega? As decisões coletivas garantem maior resistência e solidariedade, eis o motivo pelo qual a organização do trabalho tenciona sempre o impedimento da formação da coletividade⁶⁶.

O processo de defesa coletiva pode se iniciar pela socialização de informações sobre agentes desencadeadores de situações de risco à saúde do trabalhador docente. Assim como a presença frequente e inquiridora do que fazer perante a situação perturbadora. Para além disso, a resposta abrange um processo que passa pela organização política e pela militância sindical para reconstruir o verdadeiro papel da educação diante de relações de poder, reivindicando melhores condições de trabalho. Nisso está o papel do Sindicato dos Trabalhadores do Estado de Goiás que poderia avançar mais no diálogo com a Secretaria da Educação para que isso fosse possível. Nesse sentido, mostram-se exequíveis, também, as sugestões da Cartilha da Fundacentro, que propõe momentos de conversa entre o coletivo de professores e os alunos, a fim de que a escola possa mostrar-lhes o que está acontecendo com a saúde dos professores e o que poderia lhes suceder se trabalharemos em ambientes que geram perturbação.

É preciso tornar evidente para a comunidade escolar que os professores podem adoecer. Na verdade, que eles adoecem devido à pressão da gestão e à cobrança excessiva de resultados que dependem muito do desempenho dos alunos. O ritmo acelerado de trabalho e a falta de autonomia são elementos que podem ser abordados. É importante fazer menção ao fato de que nem sempre o professor tem tempo para se alimentar adequadamente e, não raro, come no caminho entre um trabalho e outro, e com frequência faz apenas um pequeno lanche.

Muito interessante e considerável seria, também, convidar algum dos professores a relatar sobre os procedimentos que fazem para planejar e ministrar sua aula e a relação desse fazer com a sua vida pessoal. Nesse ponto, a gestão pode esclarecer o papel do professor, suas atribuições e, o mais importante, questionar os alunos sobre como eles podem ajudar na redução das tensões que acontecem na sala de aula e que prejudicam a saúde do professor. Vale também coletar sugestões dos

⁶⁶ No Estado de Goiás, a concessão de bônus, como recepção por merecimento, tem sido um mecanismo profícuo para a desarticulação dos trabalhadores docentes. Além de estabelecer a relação entre o trabalho docente e o alcance de resultados, tira de cena a discussão e mobilização dos coletivos de trabalho, quando gera a fiscalização e a desconfiança de uns sobre os outros.

alunos, para melhorar o convívio entre eles e os professores, pois o desgaste dessas relações é um fator atenuante de estresse dos professores.

Identificar condições inadequadas de trabalho, falar sobre circunstâncias desencadeadores de sofrimento, são possibilidades de discutir a preservação e segurança da saúde no trabalho, medidas que podem criar futuros reivindicadores de condições adequadas de trabalho. E quando o professor já se encontra doente na condição de readaptado, sendo tratado como algo sem utilidade, estigmatizado? Vimos que o papel da equipe gestora é fundamental na condução de ações que evitem a discriminação do readaptado. Por exemplo, junto com o professor, socializar a sua experiência de trabalho enquanto professor readaptado, na escola, mostrando que, embora fora da sala de aula, ele é um profissional que exerce atividades importantes na escola, e que ensinar não acontece apenas dentro de uma sala de aula.

No que se refere à intervenção médica, se fossem mais detalhadamente realizados, os exames médicos periódicos poderiam ajudar a investigar o nexo causal dos afastamentos dos servidores, na proximidade do acontecimento, para então reduzir as chances dos adoecimentos na categoria docente. E quiçá, preservar a saúde e manter a qualidade de vida, conforme objetiva a instrução normativa n. 09/2017 (GOIAS, 2017), que ainda não prevê encaminhamentos para os casos de detecção de patologias, embora pretenda subsidiar propostas de proteção coletiva.

Contribuirão para a definição do perfil epidemiológico dos servidores estaduais, com a finalidade de adotar medidas preventivas que estabelecerão o perfil sócio demográfico e funcional do servidor, a análise e processamento dos dados de morbidade, bem como a identificação de fatores de risco comuns a determinadas atividades ou ambientes da Administração Pública, com vistas a subsidiar propostas de proteção coletiva (DIÁRIO, 2017, p. 2).

O adoecimento não é fracasso do professor, é o fracasso das condições de trabalho e das políticas públicas. A saúde do professor merece discussão contínua e coletiva, e a sua promoção deve ser institucionalizada. Esperamos que esta pesquisa inspire àqueles que fazem o trabalho de ensinar, à defesa coletiva de sua saúde e aos órgãos da administração pública, que é preciso transformar as condições ambientais e organizacionais de trabalho e ao Sindicato, que lute pela defesa efetiva dessas condições, exigindo a prevenção, a promoção e o cuidado da saúde do professor.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. Instituto Nacional de Previdência Social. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-previdencia-social-inps>. Acesso em: 21 jun. 2017.

ALVES, Wanderson Ferreira; CUNHA, Dayse Moreira. Saúde do trabalhador: produção de conhecimento e intervenção nos meios laborais. In: ALVES, Wanderson Ferreira; MACHADO, Maria Margarida (orgs.) **Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016. p. 153-176.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-3793.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas, São Paulo: Papirus editora, 2010.

ANTUNES, Sandra Maria Pateiro Salgado Noveletto. **Readaptação docente: trajetória profissional e identidade**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de Trabalho Docente e Saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/07.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

ARBEX, Ana Paula Santos; SOUZA, Katia Reis; MENDONÇA, André Luis Oliveira. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 23 [1]: p. 263-284, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v23n1/15.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ASSUNÇÃO, Ada A.; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

ATHAYDE, Milton; BRITO Jussara. Vida, Saúde e Trabalho: dialogando sobre qualidade de vida no trabalho em um cenário de precarização. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, p. 587-597, nov. 2009/fev. 2010. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r273.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal *et al.* Saúde do professor do ensino fundamental: uma análise de gênero. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, 17 (3), p. 657-674,

2009. Disponível em: http://www.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2009_3/artigos/Artigo_6.pdf. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 07 mar. 2018.

BRASIL. **Dor relacionada ao trabalho**: lesões por esforços repetitivos (LER): distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (Dort). Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. **Lista de Doenças relacionadas ao trabalho** conforme portaria n. 1.339/GM de 18 de novembro de 1999/2008. Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_relacionadas_trabalho_2ed_p1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **100 anos de prevenção e controle de doenças no Brasil**. Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Série Textos Básicos em Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed., São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. **Relatório Final da 8ª Conferência Nacional de Saúde, de 17 a 21 de março de 1986**. Brasil: Ministério da Saúde, 1986. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/relatorios/relatorio_8.pdf. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRITO, Jussara. A ergologia como perspectiva de análise: a saúde do trabalhador e o trabalho em saúde. In: GOMEZ, Carlos Minayo; MACHADO, Jorge M. H.; PENA, Paulo G. Lopes (orgs.). **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011. p. 479-494.

CACCIARI, Pâmella, *et al.* **Qualidade de vida dos trabalhadores readaptados e readaptados de uma universidade estadual pública**. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v38n1/0102-6933-rgenf-1983-144720170160268.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

CANGUILHEM, Georges. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CANGUILHEM, Georges. **Escritos sobre a medicina**. Tradução: Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Coleção Fundamentos do saber).

CANGUILHEM, Georges. Meios e normas do homem no trabalho. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul-nov. 2001, p.109-121.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(5), p. 1017-1026, maio, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n5/14.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CLOT, Yves. **Le travail à coeur**: pour en finir avec les risques psychosociaux. Coll. La Découverte/Poche. Paris: La Découverte, 2015. Tradução nossa.

CLOT, Yves. **O trabalho docente em suas dimensões individuais e coletivas**. Conferência proferida no Colóquio Internacional “Le travail enseignant au XXI Siècle”, realizado em março de 2011 em Lyon, França. Tradução do professor Wanderson Ferreira Alves.

CLOT, Yves. **Trabalho e Poder de Agir**. Série Trabalho e Sociedade. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: carinho e trabalho - *burnout*, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Daisy Moreira. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2007, out 08-11, Caxambu. Rio de Janeiro (RJ): ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/notas-conceituais-sobre-atividade-e-corpo-si-na-abordagem-ergologica-do-trabalho>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CZERESNIA, Dina. O conceito de saúde e a diferença entre promoção e prevenção. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 701-710, out./dez.1999.

DAVEZIES, Philippe. Une affaire personnelle? In: THÉRY, Laurence. **Le travail intenable**: résister collectivement à l'intensification du travail. Paris: La Découverte/Poche, 2010, p. 150-180.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEJOURS, Christophe. Souffrance et plaisir au travail. **Le Journal des Psychologues**, France, n. 155, p. 21- 24, mars 1998.

DEJOURS, Christophe. **Travail, usure mental**: essai de psychopathologie du travail. Nouvelle édition augmentée. Paris: Bayard, 1993.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. ampliada. São Paulo: Cortez - Oborê, 1992.

DIÁRIO Oficial de Goiás, n. 22.689 de 17 de novembro de 2017.

DIAS, Elizabeth Costa, *et al.* **Diretrizes para a vigilância em saúde do trabalhador na atenção básica**. Belo Horizonte, UFMG, maio, 2016.

DIAS, Elisabeth Costa. **Cenários da Política e Saúde do trabalhador**. Palestra ministrada em aula de Mestrado em Saúde Coletiva: UNB, 18 maio. 2017.

DOURADO; Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

DUC, Marcelle; DURAFFOURG, Jacques. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ; Yves; DURRIVE, Louis (org.). **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007, p. 47-82.

ECHTERNACHT, Eliza; VERISSIMO, Mariana. Encaminhamento e perspectivas da ergologia no Brasil: a saúde no trabalho e as ciências da educação em diálogo. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho e Ergologia II**: diálogos sobre a atividade humana. Belo Horizonte: Fabrefactum editora, 2016, p. 281-317.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. 3. ed. Bauru: EDUSC, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha. **Professor Readaptado**: o adoecimento nas relações de trabalho. 38ª Reunião Nacional da ANPEd. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT20_128.pdf. Acesso em: 08 out. 2017.

FLEURY, Sônia; CARVALHO, Antônio Ivo de. Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-assistencia-medica-da-previdencia-social-inamps>. Acesso em: 21 jun. 2017.

FRANÇA Maristela, *et al.* Clínica do trabalho e experiência de formação com trabalhadoras de escolas públicas no Brasil. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 16, n. especial 1, p. 69-89, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77863/81839>. Acesso em: 22 ago. 2016.

FREIRE, Lorena de Sales Mercucci. **As vivências de sofrimento de docentes do Tocantins**: pistas para ações de vigilância em saúde do trabalhador. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, FIOCRUZ, Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/24351/1/220.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, Sandhi Maria, ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(12), p. 2679-2691, dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n12/16.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

GERNET, Isabelle; DEJOURS, Christophe. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: editora Atlas, 2011. p. 61-70.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (ebook - Coleção Pesquisa Qualitativa).

GLINA, Débora Miriam Raab, *et al.* Saúde mental e trabalho: uma reflexão sobre o nexo com o trabalho e o diagnóstico, com base na prática. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 17(3), p. 607-616, mai-jun, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v17n3/4643.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Mathias Lambert (Trad.). 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

GOIÁS, **Instrução normativa n. 09 de 09 de novembro de 2017a**. Dispõe sobre os procedimentos acerca da realização dos exames médicos periódicos... Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN). Disponível em: http://www.segplan.go.gov.br/images/Instrucao_Normativa_Exames_Medicos.pdf. Acesso em: 13 dez. 2018.

GOIÁS, Governo do Estado de. **Constituição do Estado de Goiás**. 2017b. Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de Legislação. 05 de outubro de 1989 atualizada com Emendas até 02 de junho de 2017. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/constituicoes/constituicao_1988.htm. Acesso em: 03 ago. 2017.

GOIÁS, Governo do Estado de. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia, 2016. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

GOIÁS, Governo do Estado de. **Lei n. 19.145, de 29 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre a Política de Segurança e Saúde no Trabalho dos Servidores Públicos do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_19145.htm. Acesso em: 21 nov. 2017.

GOIÁS, Governo do Estado de. **Lei n. 18.861, de 10 de junho de 2015.** Altera as Leis nºs 10.460, de 22 de fevereiro de 1988, e 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_18861.htm. Acesso em: 17 mar. 2016.

GOIÁS, Governo do Estado de. **Decreto n. 7.085, de 31 de março de 2010.** Regulamento do Instituto de Assistência dos Servidores Públicos do Estado de Goiás – IPASGO. Disponível em: <http://www.ipasgo.go.gov.br/documents/31758/37592/0070852010.pdf/7eb38f43-0b8b-4b84-a8ee-8dd78109c34d;jsessionid=0B7DE3445128EF708F464930BA50B03E>. Acesso em: 03 ago. 2017.

GOIÁS, Governo do Estado de. **Decreto n. 5.757, de 21 de maio de 2003.** Institui o Programa “Saúde no Serviço Público” e dá outras providências. Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de Legislação. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2003/decreto_5757.htm. Acesso em: 23 out. 2016.

GOIÁS, Governo do Estado de. **Lei n. 13.909, de 25 de setembro de 2001a.** Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm. Acesso em: 17 mar. 2016.

GOIÁS, Ensinar e Aprender: Geografia. CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa Aplicada à Educação. Projeto Correção de Fluxo. Secretaria de Estado da Educação, 2001b.

GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. **Conditions de travail.** Paris: La Découverte, 2000.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as:** a saúde entre limites. 2002. 117f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 6, n. 1, 1º Semestre de 2006. Disponível em: <http://www.revipsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

HIRATA, Helen; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>. Acesso em: 01 jan. 2019.

HYPOLITO, Álvaro L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

HUGHES, Everett C. Ciclos, Pontos de Inflexão e Carreiras [1952]. **Teoria e Pesquisa**, Janeiro de 2005, p. 163-173. Disponível em: <file:///C:/Users/N%C3%BAbia%20Cristina/Downloads/90-255-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 maio. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 maio. 2019.

INSTRUÇÃO normativa n. 001 de 12 de abril de 2017. Disponível em: <http://site.seduc.go.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/INSTRU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-PPRA-0001-17-GAB-SEDUCE.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. **Psicologia & Sociedade**. 15 (1), jan/jun. 2003, p. 97-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n1/v15n1a06.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

JOTZ, Claudia Beatriz; SEMINOTTI, Nedio Antonio; FRITSCH, Rosângela. Produção de subjetividade e de saúde no trabalho docente: o grupo como estratégia de reflexão da prática do professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.93-114, jan-mar, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698126527>. Acesso em: 19 dez. 2016.

LEITE, Márcia de Paula; SOUZA, Aparecida Neri de (org.). **Condições do trabalho dos professores e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil**. Resenhas. Volumes 1 e 2. Faculdade de Educação: UNICAMP, 2006. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=38826. Acesso em: 05 ago. 2016.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, consciência, personalidade**. Editorial Pueblo Educación, 1983.

LIMA, Maria Elisabeth Antunes. Saúde mental e trabalho: limites, desafios, obstáculos e perspectivas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, v. 16, n. especial 1, p. 91-98. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77866/81841>. Acesso em: 19 mar. 2018.

LIMA, Maria Elisabeth Antunes. Abordagens clínicas e saúde mental no trabalho. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. **Clínicas do trabalho: novas**

perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: editora Atlas, 2011. p. 227-257.

LIMA, Maria Elisabeth Antunes. A polêmica em torno do nexos causal entre distúrbio mental e trabalho. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 82-91, dez. 2003. Disponível em: https://www3.fmb.unesp.br/emv/pluginfile.php/31914/mod_page/content/65/Nexo_causal_-_Beth_Lima%20%281%29.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

MACAIA, Amanda Aparecida Silva; FISCHER, Frida Marina. Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 841-852, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v24n3/0104-1290-sausoc-24-03-00841.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ. Hélder Pordeus. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, p. 76-88, 1º Semestre de 2006. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11083/8760>. Acesso em: 14 ago. 2016.

MEIRA, Thiago Raphael Martins, *et al.* Percepções de professores sobre trabalho docente e repercussões sobre sua saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, 27(2): p. 276-282, abr./jun., 2014. Disponível em: http://www.unifor.br/images/pdfs/rbps/2014_v27_n2_artigo17.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.

MENDES, Ana Magnólia. Novas formas de Organização do trabalho, ação dos trabalhadores e patologias sociais. In: MENDES, Ana Magnólia (org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, métodos e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 49-61.

MINISTÉRIO, Público do Estado de Goiás. **Ação Civil Pública para Proteção da Saúde Ocupacional de Servidores Públicos**. Promotoria de Justiça de Defesa da Saúde do Trabalhador – 68ª Promotoria de Goiânia, Goiânia, 23 de abril de 2011. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/1/docs/acp_-_see-saude_mental-exames.pdf. Acesso em: 26 ago. 2016.

MONTEIRO, Janine Kielin (org.). **Saúde/adoecimento mental dos professores da rede privada: como avaliar e cuidar**. UNISINOS, Rio Grande do Sul, 2016.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SELIGMANN-SILVA, Edith. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental, **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, p. 63-75, 1º semestre de 2006. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11082/8759>. Acesso em: 15 ago. 2016.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 65-

85, mar./jun.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n1/05.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Nildete Terezinha de. Somatização e sofrimento no trabalho. **Revista Virtual Textos & Contextos**, ano II, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/958/738>. Acesso em: 23 abr. 2019.

OSHA, Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho. **Promoção da saúde mental no local de trabalho**. Resumo de um relatório de boas práticas. 2012. Disponível em: <https://osha.europa.eu/pt/tools-and-publications/publications/factsheets/102>. Acesso em: 24 jul. 2018).

PAIM, Jairnilson Silva. **Reforma sanitária brasileira: contribuição para a compreensão crítica**. 2007. 300F. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10376/1/5555555555.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política da regularização do fluxo escolar**. 2009. 194f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PARO, Vitor. A natureza do trabalho pedagógico. In: PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

PEREIRA, Alexandre de Araújo (org.). **Diretrizes para saúde mental em atenção básica**. Belo Horizonte: NESCON/UFMG, 2009.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-215.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RAMAZZINI, Bernardino. **As doenças dos trabalhadores**. Tradução de Raimundo Estrêla. 4. ed. São Paulo - SP: FUNDACENTRO, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**. Ano 10, n. 15, p. 18-42, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/155>. Acesso em: 06 set. 2018.

ROSA, Maria Inês. **Usos de Si e Testemunhos dos Trabalhadores**. São Paulo: Letras & Letras, 2004.

SANTANA, Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilídio Roda. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 26, n. 3, p. 736-797, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v26n3/0104-1290-sausoc-26-03-00786.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SANTOS, Max André dos; OLIVEIRA, Ana Carolina Diniz. **Ação centrada na pessoa**. Belo Horizonte: Mimeo, 2013. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/4094.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/19102/12151>. Acesso em: 05 maio. 2018.

SCHWARTZ, Yves. Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica: Paideia e Politeia. **Pró-posições**, v. 13, n. 1 (37), p. 126-149, 2002.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Pró-posições**, v. 1, n. 5 (32), p. 34-50, 2000.

SEGURANÇA e Medicina do Trabalho. Lei n. 6.514 de 22 de dezembro de 1977. 62. ed. Editora Atlas: São Paulo, 2008.

SEVILHA, Emilse Aparecida Merlin, *et al.* Voz do professor: análise das leis brasileiras na perspectiva da promoção da saúde. **Rev. CEFAC**. 2014, nov-dez; 16(6), p. 1888-1899. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n6/1982-0216-rcefac-16-06-01888.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

SILVA, Jefferson Peixoto da. **Quando o trabalho invade a vida**: um estudo sobre a relação trabalho, vida pessoal cotidiana e saúde de professores do ensino regular e integral de São Paulo. 2018. 522f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Jefferson Peixoto da. **Comentário sobre a reportagem “SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental”**. Fundacentro, 13/04/2016. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/arquivos/projetos/dia%2010%20de%20outubro/Projeto%20Sa%C3%BAde%20dos%20Professores.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2017.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem**: o Pacto pela Educação em Goiás. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SIMPLÍCIO, Sandra Dias; ANDRADE, Márcia Siqueira de; Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 2, p. 159-167, abr./jun. 2011. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7566>. Acesso em: 14 maio 2016.

SOUZA, Maria do Socorro. Relações de produção, trabalho, ambiente, saúde. Palestra ministrada em aula de Mestrado em Saúde Coletiva: UNB, 11 maio. 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TITTONI, Jaqueline; NARDI, Henrique Caetano. Saúde mental e trabalho: reflexões a partir de estudos com trabalhadores afastados do trabalho por adoecimento profissional. In: JACQUES, Maria da Graça Correa, *et al.* (org.). **Relações Sociais e Ética** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 70-80, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6j3gx/pdf/jacques-9788599662892-10.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

THOMÉ, Ana Maria. O Conceito de “Carga de Doença”. 2009. Disponível em: <http://anamariathome.blogspot.com.br/2009/11/o-conceito-de-carga-de-doenca.html>. Acesso em: 12 jul. 2017.

WISNER, Alain. **A inteligência no trabalho**: textos selecionados de ergonomia. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: FUNDACENTRO, 1994.

ZARIFIAN, Philippe. **Le travail et la compétence**: entre la puissance et contrôle. Paris: PUF, 2009.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa; SARTORO, Edimar Roberto de Lima. Trabalho docente e saúde: um estudo a partir da perspectiva de gênero. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, v. 12, n. 18, p. 57-75, jun. 2011. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/188/364>. Acesso em: 08 ago. 2016.

APÊNDICES

APENDICE A: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**PROFESSOR READAPTADO****Roteiro⁶⁷ para a entrevista semiestruturada**

Nome: _____ Sexo: _____ idade: _____

Escola onde trabalha: _____

Formação: _____ Tempo na docência: _____

1) Considerando a sua experiência anterior como professor, como você se sente hoje trabalhando como professor **readaptado** na escola? Fale-me sobre isso.

- a) descreva em detalhes, como é uma semana de seu trabalho na condição de **readaptado**
- b) atividade você desenvolve hoje na escola
- c) relações e envolvimento nas reuniões, atividades e eventos da escola
- d) horários, deslocamentos, alimentação, tempo de descanso, idas ao banheiro, intervalos

2) Descreva em detalhes como era uma semana de seu trabalho antes do afastamento da sala de aula: (expondo como se inicia sua semana em detalhas)

- a) atividade que você desenvolvia na escola
- b) relações e envolvimento nas reuniões, atividades e eventos da escola
- c) horários, deslocamentos, alimentação, tempo de descanso, idas ao banheiro, intervalos

3) Quando percebeu a necessidade de procurar um médico e como se deu o processo de sua condução à junta médica? (Esta questão sofreu variação quando foi aplicada ao professor readaptado por motivo de acidente).

- a) Houve diagnóstico considerando a Classificação Internacional de Doenças (CID-10)?
- b) Houve licença médica/afastamento do trabalho e reabilitação antes da readaptação de função (ou somente readaptação/recondução de função)?
- c) Quanto tempo durou o afastamento e o processo de readaptação?

⁶⁷ As questões foram elaboradas considerando o termo anterior da Gestar, que era EPREBI.

4) Houve alguma preparação (reabilitação) para o retorno ao trabalho após seu afastamento da sala de aula? Conte como foi? (Quem acompanha seu processo de readaptação?)

a) A equipe da EPREBI te deu alguma orientação sobre sua reabilitação?

b) Descreva essa orientação?

b) Quando retornou à escola, o ambiente e condições de trabalho etc, foram diferentes de quando você foi afastado da sala de aula? (O processo de retorno ao trabalho buscou prevenir doenças, novos afastamentos e promover sua saúde?)

5) De acordo com suas possibilidades, você conseguiria fazer algo diferente do que faz hoje na escola?

a) Foi consultado sobre isso pela EPREBI, Junta Médica e/ou por alguém mais?

6) Como você avalia o trabalho docente?

a) Condições de trabalho (organização, os espaços físicos para estudo e planejamento, o ambiente escolar, etc)

b) Aspectos positivos e negativos, possibilidades e limites

c) O que é necessário para se realizar um bom trabalho

d) O que te dá prazer na profissão

APENDICE B: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**DIRETOR DA ESCOLA DO PROFESSOR READAPTADO****Roteiro para a entrevista semiestruturada**

Nome: _____ **Sexo:** ____ **idade:** _____

Escola onde trabalha: _____

1. É feito algum processo de reabilitação dos professores afastados da sala de aula por motivo de doença? Se sim, como e quem faz esse acompanhamento?
2. Há outros professores na escola que mesmo sem laudo médico encontram-se afastados da sala de aula? Se sim, o que eles fazem/executam? Como é feito, em termos legais, o procedimento para este afastamento?
3. A escola organiza alguma ação de retorno do professor afastado por doença? (Recepção, oportunidade do professor falar sobre como está se sentindo no processo de readaptação ou o que o levou à condição de readaptado)
4. Como foi o processo de recepção do professor readaptado pelos colegas e alunos da escola? São dadas outras possibilidades de atuação ao professor readaptado, além das atribuições sugeridas pela equipe EPREBI.

APENDICE C: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

GERENTE DA EPREBI

Roteiro para entrevista semiestruturada

Nome: _____ Sexo: _____

Formação: _____

1. De que modo os servidores com restrição funcional/reabilitandos são acompanhados para recuperar a sua saúde pela equipe da EPREBI?
2. E os professores readaptados, de que modo são acompanhados?
3. Que ações são desenvolvidas pela EPREBI, para melhorar a qualidade de vida do trabalhador em educação?
4. Já existe material educativo elaborado, propostas de palestras, treinamentos, capacitações, cursos e campanhas com a finalidade de promover a saúde do profissional de educação?
5. Como é o processo de atuação junto à GESPRES?
6. Como se dá o processo de atribuição de função ao professor readaptado em termos do conhecimento do que o professor é capaz de fazer?
7. Antes de encaminhar atribuições ao readaptado, a ele é questionado sobre o que conseguiria fazer na escola na sua condição de reabilitação?
8. Ao serem readaptados, que funções os professores assumem, em sua maioria?
9. Em que condições/casos é negada a solicitação de afastamento da regência, ao professor portador de laudo médico que atesta comprometimento mental?
10. Me fale sobre as possibilidades de atuação do professor afastado da sala de aula, mas sem o laudo de professor readaptado. Há legalidade na sua realocação de função se não o laudo para readaptação?
11. A professora readaptada só poderá se aposentar com no mínimo 30 anos de tempo de contribuição. Esse procedimento é regulamentado por lei? Você pode me dizer qual lei/Decreto?

12. Por que a carga horária do professor readaptado não pode ultrapassar 30 horas?
13. Por que o professor readaptado deve cumprir trabalho contado em hora relógio?
14. Que encaminhamentos são desenvolvidas a partir dos exames ocupacionais periódicos realizados pelos profissionais da Educação? E que trabalho é feito a partir da ficha de anamnese que os profissionais respondem?
15. De que modo o Ministério Público colabora nos Projetos da EPREBI?
16. Poderia nos fornecer os seguintes dados dos professores readaptados?
 - a) Quantidade por CRE readaptados temporariamente e definitivamente (É possível identificar o CID-10?)
 - b) Quantidade por município
 - c) Sexo
 - d) Idade (faixa etária)
 - e) Formação (nível escolar)
 - f) Carga horária de trabalho
 - g) Áreas de atuação antes da readaptação
 - h) Funções atribuídas após a readaptação

APENDICE D: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

PRESIDENTE DO SINTEGO

Roteiro para entrevista semiestruturada

Nome: _____ Sexo: ____ idade: _____

1. O SINTEGO tem conhecimento sobre como é feito o processo de reabilitação e readaptação de função dos professores no Estado de Goiás?
2. Comente se há algum procedimento de apoio pelo SINTEGO ao professor que tem comprometimento de saúde.
3. Existe algum encaminhamento do SINTEGO no sentido de cobrar o cumprimento do Decreto 5.757 de 21 de maio de 2003 que instituiu o programa *Saúde no Serviço Público*? (o decreto prevê a implementação de exames ocupacionais periódicos, monitoramento da saúde e realização de ações preventivas junto aos servidores públicos do Estado de Goiás).

ANEXOS



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: USOS DE SI E TESTEMUNHO DOS TRABALHADORES DOCENTES

Pesquisador: NUBIA CRISTINA DOS SANTOS LEMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81787417.9.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.509.347

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG – Faculdade de Educação (Doutorado). A pesquisa intitulada “Uso de SI e testemunho dos trabalhadores docentes readaptados” investigará o professor readaptado da rede estadual de um município do Estado de Goiás para compreender como se apresenta sua experiência de vida e trabalho a partir dos seus testemunhos. A investigação acontecerá em escolas da rede estadual de educação situadas no município de Iporá.

O contexto da pesquisa define professor readaptado aquele passou por um processo de reabilitação profissional e retornou para atividades readequadas a seu cargo e indicadas por equipe multiprofissional, conforme artigo 29 da Lei número 19.145/2015 que dispõe sobre a política de segurança e saúde no trabalho dos servidores públicos do poder executivo do Estado de Goiás.

A pesquisa visa analisar o testemunho dos professores readaptados através de entrevistas individuais semiestruturadas, e compreender como é apresentada a experiência de vida e trabalho desse docente, dados pela palavra que revelará os usos de si por si e pelos outros. Considera que a história oral será um recurso enquanto método que se apoia na memória e capaz de produzir representações do real. É um instrumento privilegiado para avaliar os momentos de transformação.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.509.347

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender a experiência de vida e trabalho do professor readaptado na Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás.

Objetivo Secundário:

- Contribuir para o melhor conhecimento dos processos saúde-doença no âmbito do trabalho docente e favorecer políticas e ações que promovam a melhoria das condições de vida e trabalho do professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Para o desenvolvimento das atividades, o risco elencado no projeto de pesquisa destaca o desconforto emocional ou possíveis riscos psicossociais como algum constrangimento, angústia, mal estar, irritação, etc.

Benefícios:

Como benefício os pesquisadores explicitam a possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar problemas que afetem o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos; enfatizar as situações que provocam o adoecimento dos professores; Contribuir para o melhor conhecimento dos processos saúde-doença no âmbito do trabalho docente e favorecer políticas e ações que promovam a melhoria das condições de vida e trabalho do professor.

Critério de Inclusão

Os pesquisadores afirmam como critério de inclusão a participação na pesquisa dos professores pesquisados serão aqueles que estão fora da regência de sala de aula, em regime de readaptação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será desenvolvida nas Unidades Escolares Estaduais situadas no Município de Iporá e investigará o professor readaptado. O Projeto visa compreender como o professor readaptado se apresenta a partir de sua experiência de vida e de trabalho a partir de seus próprios testemunhos. Foi apresentado as questões norteadoras da pesquisa que guiará a pesquisadora no levantamento de dados. O projeto de pesquisa se encontra devidamente fundamentado apresentando um

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.509.347

diálogo coerente e pertinente com bases teóricas que discutem a temática a ser desenvolvida na execução do trabalho.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- 1 - Folha de rosto devidamente assinada pela vice - diretora da Faculdade de Educação da UFG – Regional Goiânia, prof.^a Lueli Nogueira Duarte e Silva;
- 2 – Termo de compromisso assinado pelos pesquisadores;
- 3 – Termo de Anuência da instituição pesquisada, devidamente assinado pela Diretora de núcleo Pedagógico da CRECE, Eliane Alves e Silva Nascimento, e pelo Coord. Regional de Educação Cultura e Esporte de Iporá, Jerônimo Martins de Brito Neto;
- 4 – Projeto de Pesquisa;
- 5 – Questões norteadoras;
- 6 – TCLE;
- 7 – Cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que a pesquisadora apresentou todos os Documentos protocolares básicos ao CEP-UFG, e que os mesmos não possuem pendências, considero o projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para maio/2019 .

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1054098.pdf	18/12/2017 15:03:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_Nubia.docx	18/12/2017 15:03:04	NUBIA CRISTINA DOS SANTOS LEMES	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.509.347

Cronograma	Cronograma_nubia.docx	18/12/2017 15:02:39	NUBIA CRISTINA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_consentimento_livre_esclarecido_nubia.doc	15/12/2017 23:49:58	NUBIA CRISTINA DOS SANTOS LEMES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_Declaracao_pesquisadores.jpeg	15/12/2017 23:46:59	NUBIA CRISTINA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_pesquisadores.jpeg	15/12/2017 23:46:15	NUBIA CRISTINA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_dados_nubia.doc	15/12/2017 23:42:46	NUBIA CRISTINA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Autorizacao_instituicao_nubia.jpg	15/12/2017 23:40:48	NUBIA CRISTINA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Nubia.pdf	15/12/2017 23:38:45	NUBIA CRISTINA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 23 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
Geisa Mozzer
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com