



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**ADRIANA PERCILIA LEITE RECALDE RUBIO**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA READAPTADOS:  
AÇÕES ARTICULADAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS**

---

Campo Grande, MS  
2018

<b>R</b>	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE</b>
	<b>ADRIANA PERCILIA LEITE RECALDE RUBIO</b>
<b>NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA READAPTADOS: AÇÕES ARTICULADAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS</b>	<b>NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA READAPTADOS: AÇÕES ARTICULADAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS</b>  <b>Campo Grande/ MS 2018</b>
<b>2018</b>	

**ADRIANA PERCILIA LEITE RECALDE RUBIO**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA READAPTADOS:  
AÇÕES ARTICULADAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem - Língua e Literatura

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Araújo Castilho Teno

Campo Grande/ MS

2018

R84n Rubio, Adriana Percilia Leite Recalde.

Narrativas de professores de língua portuguesa readaptados: ações articuladas no cotidiano das escolas/ Adriana Percilia Leite Recalde Rubio.- Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

Dissertação (Mestrado) – Letras - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientadora: Profª Drª Neide Araujo Castilho Teno

1. Professor readaptado 2. Ações articuladas 3. Práticas pedagógicas – contribuições I. Teno, Neide Araújo Castilho II. Título

CDD. 23.ed.-371.1

**ADRIANA PERCILIA LEITE RECALDE RUBIO**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA READAPTADOS:  
AÇÕES ARTICULADAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem - Língua e Literatura

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Araujo Castilho Teno (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Beatriz Piatti  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

Prof. Dr. Neurivaldo Campos Pedroso Junior  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elza Sabino da Silva Bueno  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande-MS, 23 de agosto de 2018.

Dedico esta dissertação ao meu esposo Renê, aos meus filhos Jefferson e Renê Filho;

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pela vida, por iluminar meu caminho e conceder-me a realização dessa conquista.

À querida Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neide Araujo Castilho Teno, pela dedicação e ensinamentos. Por incentivar através das palavras e atitudes, de que é possível vencer mesmo diante das dificuldades que possam surgir. Obrigada pela energia sempre positiva e sabedoria nas palavras ditas ou escritas.

Ao meu amado esposo Renê, por todas as horas de apoio e incentivo. Por compreender minhas ausências e colaborar em tudo que lhe coube, tornando minhas tarefas mais leves. Obrigada por sempre acreditar que daria certo.

Aos meus filhos queridos Jefferson e Renê Filho, pela compreensão nos momentos de ausência e reclusão para estudos.

Aos meus queridos sogros José Alexandre e Aparecida, que muitas vezes assumiram minhas tarefas domésticas com carinho para que eu tivesse tempo para estudar.

A equipe Psicossocial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, composta por profissionais de grande competência e imenso amor pelo que fazem. Obrigada Antonio Espíndola, Cláudia Ricartes, Gilvan Milhomen e Maria Luisa.

À querida amiga Sandra Noeli, pelas muitas horas de estudos compartilhadas e palavras de incentivos nos momentos difíceis.

Aos professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que participaram da pesquisa e permitiram que seus relatos e vivências fizessem parte deste trabalho.

A amiga Nelaglei Marques, por todo apoio e incentivo para conclusão do Mestrado.

Aos professores, Prof. Dr. Neurivaldo Campos Pedroso Junior, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elza Sabino da Silva Bueno e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Susylene Dias de Araujo por todas as dicas e ensinamentos.

Ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande, pela oportunidade concedida.

“O saber a gente aprende com os mestres e os livros, A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes” Cora Coralina

RUBIO, A. P. L. R. Narrativas de professores de Língua Portuguesa readaptados: conflitos e ações articuladas no cotidiano das escolas. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2018.

## RESUMO

A realidade vivenciada por professores readaptados tem sido, na maioria das vezes, mais estressante do que a própria enfermidade adquirida. São designados, conforme preconiza a legislação, a exercerem ações como assessoria pedagógica, reforço pedagógico, funções administrativas, o que teoricamente significa que estariam envolvidos ainda no processo educacional e de aprendizagem. A temática desta dissertação está relacionada com os dizeres desses professores readaptados, provisórios ou definitivos, lotados em diferentes escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Este estudo justifica-se tendo em vista o crescente número de professores que são readaptados, em decorrência de doenças e limitações que os impedem de permanecer ativamente na escola e, conseqüentemente, afastando-se da sala de aula e da função docente que exerciam. Assim, o objetivo geral da pesquisa, é conhecer as atividades realizadas em língua portuguesa por professores readaptados em escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul e sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos. E para alcançar esse objetivo mais amplo traçaram-se os seguintes objetivos específicos: realizar um levantamento quantitativo do número de professores readaptados no Estado de Mato Grosso do Sul, colher narrativas de professores readaptados, por meio de questionários, para conhecer as angústias, a desvalorização profissional, as mudanças de função e local de trabalho, e analisar as narrativas dos professores readaptados quanto ao ensino de língua portuguesa. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa sob o método de narrativas, por meio de entrevistas denominadas, neste estudo, de narrativas formativas. O processo de obtenção do corpus foi por meio de entrevistas abertas utilizando questões previamente planejadas, de maneira que fatos poderiam ser completados, a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Assim, seis professores readaptados constituíram os sujeitos do estudo. Utilizou-se de um aporte teórico com base em autores como Bakhtin (1992), Bueno e Teno (2016), Geraldi (1996, 1991, 2003, 2015), Krugmann (2015), Barboza e Teno (2016), Benevides-Pereira (2002, 2004, 2010, 2012) dentre outros. Para a organização das análises e dos dados brutos seguiram o método de análise de conteúdo de Bardin (2001). Os estudos realizados permitiram conhecer as condições de trabalho dos professores, enquanto readaptados, os conflitos vivenciados nas diferentes escolas e as tramas das relações estabelecidas em diferentes espaços ocupados.

**Palavras-chave:** Professor readaptado. Ações articuladas. Contribuições de práticas pedagógicas.

RUBIO, A. P. L. R. Narratives of teachers of portuguesa language readapted. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

### **ABSTRACT**

The reality experienced by readapted teachers has been, for the most part, more stressful than the acquired disease itself. They are designated, according to the legislation, to exercise actions such as pedagogical advice, pedagogical reinforcement, administrative functions, which theoretically means that they would still be involved in the educational and learning process. The thematic of this dissertation is related to the words of these readapted, provisional or definitive teachers, crowded in different state schools of Mato Grosso do Sul. This study is justified in view of the increasing number of teachers who are readapted due to illnesses and limitations that prevent them from remaining actively in school and, consequently, moving away from the classroom and the teaching function they held. Thus, the general objective of the research is to know the activities carried out in Portuguese by teachers readapted in public schools in the State of Mato Grosso do Sul and their contribution to the development of student' skills and competences. And in order to reach this broader objective, the following specific objectives were drawn: to carry out a quantitative survey of the number of readapted teachers in the State of Mato Grosso do Sul, to collect narratives of teachers readapted to know the anguishes, the professional devaluation, the changes of function and place of work, and to analyze the narratives of teachers readapted as to the teaching of Portuguese language. The methodology used was that of the qualitative research under the method of narratives, through interviews denominated, in this study, of formative narratives. The process of obtaining the corpus was through open interviews using previously planned issues, so that facts could be completed, from the interaction, the exchange, the dialogue between interviewer and interviewee. Thus, six readapted teachers constituted the subjects of the study. The authors used a theoretical contribution based on authors such as Bakhtin (1992), Bueno and Teno (2016), Geraldi (1996, 1991, 2003, 2015), Krugmann (2015), Barboza and Teno (2016), Benevides-Pereira (2002, 2004, 2010, 2012), among others. For the organization of the analyzes and the raw data followed the method of content analysis of Bardin (2001). The studies carried out allowed us to know the working conditions of the teachers, while they were readjusted, the conflicts experienced in the different schools and the patterns of relationships established in different occupied spaces.

**Keywords:** Teacher readapted. Articulated actions. Contributions of pedagogical practices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AC** - Análise de Conteúdo

**CA** - Categoria de Análise

**CODIF** - Coordenadora de Direitos Funcionais

**CONSAD** - Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração

**CRFB** - Constituição da República Federativa do Brasil

**EE** - Escola Estadual

**LDBN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MG** - Minas Gerais

**MS** - Mato Grosso do Sul

**OIT** - Organização Internacional do Trabalho

**PUCPR** - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

**SED** - Secretaria de Estado de Educação

**SUAP** - Superintendência de Administração de Pessoa

**UC** - Unidade de Contexto

**UFMS** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UERJ** - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**UR** - Unidade de Registro

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - Quadro das escolas

**Quadro 2** - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

**Quadro 3** - Escolas visitadas e professores readaptados entrevistados em Campo Grande.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
1.1 Readaptação funcional e a normatização legal.....	18
1.2 Dialogando com estudos sobre narrativas de professores readaptados.....	21
1.3 Discorrendo sobre a produção científica de professores readaptados.....	24
1.4 Prática docente e sua relação com o ensino de língua portuguesa .....	28
1.5 Ação pedagógica e ensino: professores readaptados.....	33
1.6 Reflexões sobre Síndrome de Burnout e sua relação com o ensino .....	35
<b>2 PERCURSOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS</b> .....	39
2.1 Abordagem qualitativa. ....	40
2.2 Análise de Conteúdo.....	42
2.3 Contextualizando locus, sujeitos e procedimentos metodológicos.....	44
2.3.1 Quadro de escolas .....	46
2.3.2 Os sujeitos e os procedimentos de pesquisa .....	46
2.3.3 caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	47
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS</b> .....	48
3.1 Análise dos dados o que narram os sujeitos readaptados -categorias desvendadas .....	48
3.2 Escolas visitadas e professores readaptados entrevistados em Campo Grande.....	49
3.3. Análise das categorias .....	50
3.3.1 Categoria 1: Vida e formação .....	50
3.3.2 Categoria 2: Processo de readaptação .....	57

3.3.3 Categoria 3: Fazer pedagógico e a rotina de trabalho.....	63
3.3.4 Subcategoria 4: Ações e projetos no cotidiano após a readaptação.....	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>89</b>
<b>Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>89</b>
<b>Anexo B: Questionário.....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo C: Respostas dos sujeitos participantes da pesquisa.....</b>	<b>91</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “**Narrativas de professores de Língua Portuguesa readaptados: ações pedagógicas articuladas no cotidiano das escolas**” encontra-se inserido na linha de pesquisa Ensino de Linguagens, no contexto do programa de mestrado acadêmico em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A readaptação trata de *modus operandis* de função. Um servidor público, por exemplo, ao ser impedido de desenvolver as funções em seu espaço de trabalho, em atividade para a qual foi concursado, passa a exercer funções compatíveis às suas condições.

A Lei n. 1.102, de 10 de outubro de 1990, correspondente ao Estatuto dos Funcionários Públicos Civis de MS, no Art. 42, explica tal condição: “A readaptação é a investidura em cargo compatível com a capacidade física ou mental do funcionário, verificada em inspeção médica oficial”.

A readaptação de qualquer profissional da educação envolve uma razão e essa, obrigatoriamente, é a de adoecimento de qualquer natureza que envolva a redesignação para outra função profissional, cuja condição de readaptado é adquirida a partir de um processo.

Inicialmente o professor afasta-se diante de uma licença médica e, posteriormente, com a frequência e reincidências, o profissional da saúde o encaminha para o afastamento por meio de outra licença médica, que só é concedida mediante perícias de uma equipe multiprofissional (médicos, psicólogos e assistentes sociais).

A Constituição Federal Brasileira não tem garantido em seus itens a questão da readaptação, todavia está amparada, como direito jurídico, sob a luz dos direitos do segurado previdenciário que estão previstos no Parágrafo 21 do Art. 40 da Carta Magna de 1988, e faz menção ao desvio de função de caráter permanente ou temporário.

Em **1967, a CRFB, no §2º do Art. 99** fez a previsão, em casos de extinção de cargo, do “obrigatório aproveitamento do servidor em cargo equivalente”. Posteriormente, a **Lei n. 5.645, de 10 de dezembro de 1970**, estabeleceu diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais e, portanto, alterou a **Lei 3.780, de 12 de julho de 1960**, passando-se a **não admitir mais a figura da readaptação com base no desvio de função**.

Embora haja legislação pertinente que versa sobre o professor readaptado, há relatos de dificuldade na lotação e definição de funções na escola desses profissionais que estão passando pela condição de readaptados provisória ou definitivamente. Muitos se referem ao

sentimento de desprezo por conta da indefinição quanto à função, atitudes que muitas vezes não contribuem para a recuperação da saúde desse professor.

Os motivos que levam o professor a se afastar da sala de aula estão relacionados à impossibilidade de realizar um trabalho com total dedicação por causa das limitações da doença. No entanto, muitas vezes, podem e devem realizar fora da sala de aula um trabalho com projetos que agreguem o seu conhecimento, respeitando a limitação imposta pela enfermidade.

O professor readaptado não raramente possui o rótulo de acomodado e sem função. E, geralmente, não tem a expectativa de reverter a situação, por falta de ações e incentivos no ambiente escolar, os quais são evidenciados, às vezes, por falta de interesse por parte da chefia ou pela ausência de políticas públicas específicas.

Sendo assim, a realidade vivida no momento da readaptação é, na maioria das vezes, mais estressante e, de certo modo, desrespeitosa, de acordo com inúmeros relatos. Os profissionais são designados, conforme preconiza a legislação, para exercerem assessoria pedagógica, o que, teoricamente, significaria que estariam envolvidos no processo educacional e de aprendizagem, no qual a escola se encontra inserida. No entanto, acabam cumprindo horário de trabalho na biblioteca ou na secretaria da escola, sem nenhuma relação com o planejamento educacional da rotina escolar, sendo a prática um avesso ao que se propõe a lei.

Num prévio levantamento realizado sobre a lotação e a função dos professores readaptados foi constatado que, quando a direção escolar de uma determinada unidade era receptiva, a escola chegava a ter mais de vinte professores readaptados, distribuídos nos três períodos entre todas as áreas de conhecimento. Isso não significava que estivessem desempenhando um trabalho sistemático, apenas se tratava da receptividade e aceitação por parte da direção escolar.

Como coordenadora de Direitos Funcionais da Secretaria de Estado de Educação – CODIF – SED/MS nos anos de 2015 e 2016, dentre as atribuições exercidas, realizava a lotação de professores da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Nessa função, foi possível perceber o crescente número de professores readaptados, provisória ou definitivamente, devido ao acometimento de doenças e em decorrência das conseqüentes dificuldades na realização do trabalho docente pelo qual haviam sido investidos por intermédio de concurso.

Essa frequência de situações vividas na SED, em escolas estaduais, constituíram na principal motivação para desenvolver, pesquisar e abordar essa temática, pois ouvir a voz dos professores, considerados excluídos da sua função, pode ser uma maneira de compreender a

contribuição desses profissionais para o ensino de língua portuguesa, justificando assim, a importância da abordagem.

O objetivo geral da pesquisa é conhecer as atividades realizadas em língua portuguesa por professores readaptados em escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul e sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos. E, para alcançar esse objetivo mais amplo, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: realizar um levantamento quantitativo do número de professores readaptados no Estado de Mato Grosso do Sul; colher narrativa dos professores readaptados para conhecer as angústias, a desvalorização profissional, as mudanças de função e local de trabalho; analisar as narrativas dos professores readaptados quanto ao ensino de língua portuguesa, e destacar as atividades e sucesso de uma das professoras readaptadas, sujeito desta pesquisa.

A metodologia utilizada foi a contribuição metodológica da pesquisa qualitativa de narrativas, por meio de entrevistas, denominadas, neste estudo, de narrativas formativas de professores readaptados. Trata-se de um método de estudo que se caracteriza pelas singularidades dos indivíduos e, por isso, considera-se a memória como algo seletivo pois, neste caso, foi narrado o que foi possível, ou seja, alguns fatos não poderiam ser descritos e outros foram ditos de forma inconsciente. Fato esse encontrado em nossa experiência, nas escolas, a medida que alguns professores da amostra se reservaram em falar, por medo de represálias ou por questão individual.

O importante foi os registros das experiências vivenciadas, o que se tornou real e a contribuição para a docência enquanto readaptados. Assim, o método narrativo, neste estudo, representa uma situação de docência expressa de um ponto de vista, a partir de um determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico.

O processo de obtenção do *corpus* foi obtido por meio de entrevistas abertas, utilizando-se de questões previamente planejadas, de maneira que fatos poderiam ser complementados, a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participante. Sob tal ótica, o pesquisador desempenhou o papel de articulador, pois podia intervir e articular outras indagações, conforme as informações coletadas. Este estudo justifica-se tendo em vista o crescente número de professores que são readaptados anualmente, em decorrência de doenças e limitações que os impedem de permanecer na ativa e, conseqüentemente, afastam-se das salas de aula e da função docente que exercia. Assim, o estudo está organizado em três capítulos definidos por blocos temáticos. O primeiro capítulo dedicou-se à introdução, na qual constam as justificativas, os objetivos, a metodologia e os instrumentos da pesquisa.

O segundo capítulo baseou-se na fundamentação teórica, no qual trouxe, compondo o bloco, os estudiosos que dialogaram com a temática analisada.

No terceiro capítulo concentraram-se a metodologia e a organização da pesquisa e, desse modo, foram destacados o tipo de pesquisa, os sujeitos, os instrumentos, os procedimentos e a organização para a análise dos dados.

No quarto capítulo denominado “Professores readaptados: conflitos e ações articuladas no cotidiano das escolas” foram apresentados e analisados os resultados encontrados e a condição do professor em seu lócus de trabalho.

E, por fim, as considerações finais, as referências e os anexos.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Readaptação funcional e a normatização legal

A legislação vigente para o servidor readaptado, a qual inclui o professor, trata-se da Lei n. 1.102, de 10 de outubro de 1990, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências, a saber:

#### DA READAPTAÇÃO

Art. 42. A readaptação é a investidura em cargo compatível com a capacidade física ou mental do funcionário, verificada em inspeção médica oficial.

Parágrafo único. A readaptação será efetivada em cargo de carreira de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida.

Art. 43. A readaptação será processada por solicitação da perícia médica oficial: (Redação dada pela Lei nº 2.157, de 26/10/00. Eficácia a partir de 27/10/00).

I - quando provisória, mediante ato do titular ou dirigente do órgão ou entidade de lotação do servidor, de conformidade com o pronunciamento da perícia médica oficial e por período não superior a seis meses, podendo haver prorrogação no caso de o servidor estar participando de programa de reabilitação profissional;

II - quando definitiva, por ato do Governador do Estado, ou autoridade delegada, em cargo ou função integrante da mesma categoria funcional ou outra, desde que atendidos os requisitos de habilitação profissional exigidos em lei ou regulamento;

III - quando a readaptação se referir a servidor em regime de acumulação, deverão ser observados os requisitos de exercício e habilitação para a readaptação.

Parágrafo único. Quando o servidor não puder ser readaptado em cargo ou função que tenha correspondência salarial com o cargo ocupado, será aposentado por invalidez, na forma em que dispuser o sistema de previdência social.

Art. 44. Se julgado incapaz para o serviço público, o readaptado será aposentado. Parágrafo único. Parágrafo único. Em qualquer hipótese, a readaptação não acarretará aumento ou redução de vencimento ou remuneração do funcionário.

A readaptação ocorre após o professor ser avaliado por uma equipe da perícia médica (Órgão vinculado à Secretaria de Estado de Saúde) inicialmente por 180, dias e ser reavaliado para prorrogação ou cancelamento após, esse período. Há outras legislações publicadas posteriormente que alteram ou complementam a função do professor readaptado, tais como: a) Lei n. 1.102, de 10 de outubro de 1990, publicada no Diário Oficial de 15 de outubro de 1990, Estatuto dos Funcionários Públicos; b) Art. 8º da Lei Complementar n. 87, de 31 de janeiro de 2000, publicada no Diário Oficial n. 5.193, de 1º de fevereiro de 2000; c) Lei Complementar n. 109, de 23 de dezembro de 2004, publicada no Diário Oficial n. 6.394, de 27 de dezembro de 2004, altera o Art. 8º da Lei n. 87; d) Decreto n. 14.630, de 19 de dezembro de 2016, publicado no Diário Oficial n. 9.312, de 22 de dezembro de 2016, dispõe sobre as funções dos readaptados; e) Resolução n. 3.216, de 2 de março de 2017, publicada no Diário Oficial n. 9.362 de 6 de março de 2017.

De acordo com a Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que regulamenta as relações jurídicas entre os servidores públicos estatutários e a Administração Pública Federal, conceitua a Readaptação Funcional em seu Art. 277:

Art. 277. Ao servidor efetivo que sofrer redução da capacidade laboral, comprovada em inspeção médica, devem ser proporcionadas atividades compatíveis com a limitação sofrida, respeitada a habilitação exigida no concurso público. Parágrafo único. O servidor readaptado não sofre prejuízo em sua remuneração ou subsídio.

A Secretaria de Estado de Educação de MS publicou a Resolução/SED n. 3.216, de 2 de março de 2017, que dispõe sobre a lotação de professores readaptados, provisória ou definitivamente, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

Esta atual normativa fez alterações como:

Art. 2º O servidor ocupante do cargo de professor que for readaptado, provisória ou definitivamente, será lotado pela Coordenadoria de Direitos Funcionais (CODIF), vinculada à Superintendência de Administração de Pessoal (SUAP), da Secretaria de Estado de Educação (SED), nos termos da legislação acima citada e da presente Resolução, mediante ato devidamente publicado no Diário Oficial do Estado.

Foram seguidos alguns critérios para a lotação, conforme descritos na referida resolução:

Art. 3º A readaptação do professor será efetivada na função de Assessoramento Escolar, prevista no art. 8º, inciso I, da Lei Complementar Estadual n. 87, de 31 de janeiro de 2000, regulamentada pelo Decreto Estadual n. 13.770, de 19 de setembro de 2013, e no art. 1º da Lei Federal n. 11.301, de 10 de maio de 2006, em quaisquer das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino situadas no município da última lotação do respectivo servidor, desde que preenchidos os seguintes critérios: I – existência de vaga para a função, em qualquer unidade escolar do respectivo município, segundo declaração da CODIF, após coleta de dados fornecidos pela direção das unidades escolares, relacionados ao quantitativo de estudantes, de servidores e seus cargos e funções, aos turnos de funcionamento da unidade, dentre outros, e ratificados pela Secretária de Estado de Educação; II – a habilitação profissional e o nível de escolaridade do servidor devem ser equivalentes aos exigidos para o desempenho da função; III – as atribuições e responsabilidades inerentes à função devem ser compatíveis com a limitação que o servidor tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica e laudo emitido; IV – a carga horária estabelecida para cumprimento pelo servidor deve ser adequada àquela, objeto de seu concurso. Parágrafo único. A Secretaria de Estado de Educação poderá oferecer Programa de Reabilitação Profissional, se necessário, a fim de que o servidor se capacite para exercer a nova função.

Conforme previsto na resolução, constando a impossibilidade de readaptação, o professor será encaminhado à perícia médica oficial para verificação da sua incapacidade, mediante laudo emitido pelo perito, para fins de aposentadoria por invalidez. Essa legislação trata também de outros temas, como gozo de férias anuais de trinta dias, impedimento de complementação de carga horária e ou convocação. Não serão atribuídas as horas-atividades, devendo cumprir a carga horária, objeto do respectivo cargo, na integralidade, de acordo com o turno de funcionamento da unidade escolar de sua lotação.

Embora previsto no parágrafo único da referida legislação que “A Secretaria de Estado de Educação poderá oferecer Programa de Reabilitação Profissional, se necessário, a fim de que o servidor se capacite para exercer a nova função”, não se tem informações se isso tem ocorrido ou se foi implantado.

Enquanto professora e pesquisadora, vivenciei situações de desconfortos, tristezas de colegas que, por condições alheias a sua vontade, saíram da docência e regência de sala de aula passando a desempenhar funções na condição de readaptados e poderiam ser beneficiados, caso o programa supramencionado fosse executado.

## 1.2 Dialogando com estudos sobre narrativas de professores readaptados

Antes de dialogar com estudos que utilizam as narrativas de professores readaptados, é importante dar destaque ao que representam as narrativas de professores para uma investigação científica. Os estudos com narrativas formativas já foram considerados pesquisas do senso comum, numa crença em que as concepções abordadas apontavam para questões mais mecanicistas e reducionistas do que de caráter reflexivo.

Neste estudo, assume-se a investigação narrativa com uma visão epistemológica diferenciada e contemporânea. Uma visão que comunga com a pesquisa qualitativa e com a investigação narrativa, por configurar como vivências em diferentes espaços e, nesta ótica, as vozes e as vidas de pesquisador e participantes juntam-se para explicitar o fenômeno a ser pesquisado por meio das narrativas.

Buscou-se em Connelly e Clandinin (1995, p. 22) o entendimento da investigação narrativa como um processo que envolve diversos níveis “(temporalmente simultâneos e socialmente interativos)”. Em pesquisas utilizando narrativas, o sujeito conta suas experiências e, “ao mesmo tempo, está contando suas histórias com palavras, enquanto pode refletir sobre suas vivências e explicá-las.”

Outro estudioso da linguagem que esclarece a importância das narrativas enquanto ciência é Lemke (1997) ao posicionar que não basta falar de Ciências, mas é preciso fazer ciência por meio da linguagem, pois:

Falar Ciências significa observar, descrever, comparar, classificar, analisar, discutir, hipotetizar, teorizar, questionar, argumentar, planejar experimentos, seguir procedimentos, julgar, avaliar, decidir, concluir, generalizar, informar, escrever, ler e desenhar em e, através da linguagem da ciência (LEMKE, 1997 p.16).

Um ponto importante, também, com estudos com narrativas é a possibilidade de ponderar o conteúdo existente, latente, expresso na fala dos professores, ao considerar outras aprendizagens implícitas àquelas que não foram ditas, mas constituíram-se relevantes.

Nesse ponto recorre-se a Lemke (1997, p. 35) para dar sua contribuição explicitando que a forma como o sujeito narra uma determinada temática “depende tanto das estratégias de interação e das estruturas de atividades como das estratégias de desenvolvimento temático e do padrão temático em si”. São aspectos que envolvem não somente o processo de ensino-aprendizagem, mas também os que são produzidos na linguagem.

Estende-se a importância de realizar estudos com narrativas de professores ao seu caráter da representatividade e identidade, de conhecer os ciclos de vida do professor, pois quanto mais considerar as vivências dos professores no desenvolvimento de suas atividades educacionais, mais se reconhece sua representatividade na sociedade, como bem revela Souza (2006, p. 136):

A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar.

A pesquisa narrativa, sob tal ótica, sistematiza as vivências dos sujeitos, no cotidiano das escolas e, por meio das informações reveladas, é possível relacionar conhecimentos, saberes e conhecer como foram produzidos. As investigações realizadas identificam as informações utilizadas, por meio de suas práticas pedagógicas, e desvelam a maneira como foram construídos esses conhecimentos, pois de acordo com Bueno, Teno (2016, p.252), “muitos registros que os estudiosos documentam o que fazem, mesmo que sejam suas aflições, dificuldades, conquistas, são textos que mobilizam conhecimentos e experiências”. Um levantamento prévio para este estudo apontou um crescente número de professores que são readaptados, em consequência de várias limitações, impedindo-lhes de desenvolver suas atividades. Essas e outras situações têm gerado nas escolas desconfortos, tristezas, depressões em professores, o que vem certificar os registros das estudiosas Bueno e Teno (2016), à medida que transparece nas narrativas pistas de vivências no cotidiano das escolas que não mais chamam atenção para prazer e alegria.

Dialogando com a literatura da profissionalização docente, Roldão (2006) destaca dois pontos essenciais na experiência profissional: a dimensão do poder e a dimensão do controle dos professores sobre a ação docente.

Enquanto no poder há o envolvimento do processo de quem ensina, quem efetua de maneira dialética, o professor detém o saber e o aluno recebe o conhecimento.

A dimensão de controle da ação do professor está relacionada em como fazer com que o aluno aprende determinada competência. Ressalta-se nessa dimensão a importância do professor como mediador da aprendizagem, estando ele (professor) em condições precárias de saúde, ocorre a ruptura nas duas dimensões.

A abordagem narrativa tem constituído um paradigma de formação e, cada vez mais, vem sendo utilizada nas ciências humanas, sociologia e, mais ainda, na educação, pois a partir desse paradigma é possível dar visibilidade na subjetividade dos sujeitos. Assim, é possível produzir conhecimento, não só sobre si, mas também sobre quem está presente ao seu redor, no cotidiano, por meio das singularidades e dos saberes narrados.

Souza (2006, p.36) discorre que o fato de o sujeito revelar suas histórias, suas experiências, as “apropriações da experiência vivida, das relações entre a subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor da sua própria história”.

A perspectiva de Moita (1992, p. 115) sobre as práticas docentes no cotidiano da escola é de que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] Um percurso de vida e assim um percurso de formação” ganha importância neste estudo, uma vez que destaca a troca, o compartilhamento, um período de o professor vivenciar em sua formação momentos de aprender a ser professor em qualquer contexto ou fase de sua vida.

A partir do momento que o sistema lhe impõe normas e considera-o como inapto para o cargo de professor, esse profissional pode cair no vazio da incompetência humana. São práticas emergentes que chegam ao contexto das escolas que vai além do conhecimento. O fato de não estar apto para ser professor, num determinado espaço de tempo, não quer dizer que a prática desse profissional deixou de existir.

Destaca-se ainda, acerca da pesquisa narrativa o que preconiza Souza (2006), sobre as ações que se desenvolvem na escola. Atividades sobre narrar de si, descrever as experiências e os acontecimentos que já ocorreram em formação respaldam nas marcas da vida, nas cicatrizes acumuladas, mesmo que agradáveis ou não.

Assim, estudos com narrativas distinguem-se de outras por ser um processo de investigação e vinculam-se à produção de conhecimento. Nesse viés, considera-se a pesquisa narrativa como um expoente para desvendar, de forma particular, como se estruturam as atividades de professores no *locus* de trabalho.

A opção por escritas de narrativas, neste estudo, deveu-se ao fato de compreender que esse método não deixa de ser uma estratégia favorável para que os professores readaptados, enquanto sujeitos, que carregam um conhecimento de longa história de

formação, aproximem-se de uma maneira de falar de suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, possibilite-lhes refletir sobre o estado de readaptados, no contexto das escolas.

Observa-se ainda que, ao relatar fatos e angústias vividos, o sujeito, ao repensar sua situação atual, cria novas representações, por isso se consideram as escritas de narrativas não como um desabafo, mas como a representação do que o sujeito fez no decorrer de sua vida (CUNHA, 1998), o que vem a possibilitar-lhes uma transformação da própria realidade então vivida.

Destarte, considera-se que essas análises acerca da importância das narrativas possibilitaram aproximação a questões relacionadas às vivências e às singularidades dos sujeitos, cujos fatos permitiram adentrar em leituras de espaços de reflexão, além de consentir reconhecer diferentes sentidos atribuídos ao processo de formação. As leituras realizadas neste subcapítulo permitiram identificar o procedimento de constituição das aprendizagens docentes, tão necessárias na profissão de professor, e outros aspectos pertinentes ao ensino da língua portuguesa.

### 1.3 Discorrendo sobre a produção científica de professores readaptados

A reestruturação produtiva vem tendo impacto no cenário social, nas últimas décadas e conseqüentemente acarretando mudanças nas formas de gestão e de organização do trabalho escolar, ao interferir na dinâmica da prática do professor, como intensificação e ampliação do raio de ação, e ocasionar o tão comentado desgaste.

Oliveira (2004) observa que na rede pública de ensino, o fato agrava-se quando observados o aumento dos contratos temporários, o arrocho salarial e as possíveis inadequações de planos de cargos e salários que trazem, na maioria das vezes, instabilidade do emprego no ensino público.

Para compreender o contexto de trabalho dos professores torna-se necessário olhar o passado, não muito distante, e pensar na identidade adquirida ao longo da profissão e nas mudanças ocorridas na situação de trabalho do professor. Esse mesmo que já foi visto como um divulgador de ideias, como um profissional responsável pela transmissão de conhecimentos e pela formação de cidadãos competentes. O ofício de professor já ganhou status de nobreza, de respeito, pois era esse profissional que detinha as informações, os saberes docentes, tão necessários à formação de qualquer carreira.

Com as transformações política e socioeconômica do Brasil, a organização do trabalho dos professores sofreu interferências que contribuíram para intensificar as funções do docente. Esse passou a exercer, nas escolas, atividades diversas da função única de ensinar. Reconhece Oliveira (2004) que a modernidade, ainda, continua acreditando que a escola tem a função de ensinar, mas acrescentam outras tais quais a da promoção da justiça social, fato esse, evidenciado com as políticas públicas e a presença de modelos internacionais que muito têm influenciado a educação brasileira.

O estudo da referida autora partiu sempre da associação entre educação e justiça social e mais, para o século XX, traz a ideia da igualdade de oportunidades, considerada pela autora, como falácias. Outro contexto se delineia na profissão do professor com novas exigências, maior flexibilidade nos currículos escolares o que tem tornado esse profissional não só um agente de ensino, mas um agente de políticas sociais, e de acordo com Oliveira (2004, p. 1132) “muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”.

Nesse contexto de trabalho, os docentes experimentam sensações de perda de autonomia, desgaste emocional, pressão e perda de sua própria identidade, e, como consequência, vive-se um período de professores doentes, com a saúde debilitada, inconformados, com crises depressivas que lhes obrigam a tirar sucessivas licenças médicas, e, conseqüentemente, readaptações.

Na rede pública de ensino, especificamente, encontra-se uma realidade bastante cruel à medida que se percebe o aumento de contratos temporários onerando os cofres públicos e causando instabilidade no trabalho (OLIVEIRA, 2004).

Em Mato Grosso do Sul essa realidade não é diferente, ao passo que os dados estatísticos apontam para 10% (dez por cento) do número de professores em situação de readaptados<sup>1</sup>. A Lei n. 1.102, de 10 de outubro de 1990, dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, e regulamenta a questão dos servidores públicos readaptados.

---

<sup>1</sup> A readaptação da função é prevista a funcionários públicos federais por meio da Lei n. 3.780, de 12 de julho de 1960. No Artigo 24 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, tem-se a seguinte conceituação: “Readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica”. (BRASIL, 1990, s/p).

Alguns estudos foram elaborados acerca da questão de professores readaptados da rede pública brasileira em diferentes estados e, para dar destaque ao nosso estudo, buscou-se elencar os mais significativos e aqueles já desenvolvidos no Mato Grosso do Sul.

Iniciando pelo diagnóstico realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (CONSAD) entre 2011 e 2017, os dados apontam que a desmotivação<sup>2</sup> tem sido um dos fatores da insatisfação dos professores e, conseqüentemente, a razão das depressões no funcionalismo público.

Os estudiosos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Ana Paula Santos Arbex, Katia Reis Souza, André Luis Oliveira Mendonça, no artigo denominado “Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública” partiram da seguinte indagação: “qual o sentido da readaptação na vida dos professores afastados de suas funções no trabalho?”<sup>3</sup>, e como respostas chegaram à conclusão de que a readaptação não dá conta de resolver o problema como deveria e, devido à forma como se encontra estruturada, muitos professores adoecem. Os autores apontaram para a ausência de políticas voltadas ao funcionalismo público, de reconhecimento específico das limitações impostas pela doença diagnosticada, qual seja o motivo da ausência ao trabalho

Barbosa et al. (2017), do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, Brasil, pesquisou o “Estresse ocupacional em docentes do ensino fundamental de uma escola no sul do Brasil: uma análise a partir de uma perspectiva de gênero” e apontou que as mulheres são mais vulneráveis às doenças psicofisiológicas, e que o stress foi apontado como fator desencadeador de outras doenças como: hipertensão arterial, úlceras, câncer, psoríase, vitiligo, retração de gengivas, depressão, pânico e surtos psicóticos. Barbosa et al. (2017, p.3) cita que “O estresse não pode ser entendido como a causa dessas doenças, mas sim um agente agravante do problema”.

Vieira (2013) no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção Escola de Engenharia, em Belo Horizonte - MG, em sua dissertação intitulada “Readaptação funcional de professores no serviço público: dramas pessoais em meio a conflitos intersubjetivos e organizacionais” analisa as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores em seu processo de readaptação funcional. Um dos pontos relevantes da pesquisa, em que Vieira (2013, p.3)

---

<sup>2</sup> Informações extraídas do texto “Níveis de doença e stress entre os professores são alarmantes” capturada no site <https://profemarli.com/nivel-de-stress-preocupa>

<sup>3</sup> Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 23 [ 1 ]: 263-284, 2013

atribui como fator importante e agravante é a questão de “atribuição de tarefas incompatíveis ou indefinição das funções a serem executadas, que deixa o readaptado entregue a sua própria sorte”.

A realidade sul-mato-grossense destacou alguns estudos baseados nessa temática. Krugmann (2015) no curso de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS estudou as “Histórias de vida de professoras em processo de readaptação funcional”, e, para isso, analisou três docentes readaptadas da rede pública de ensino de Campo Grande - MS, com o objetivo de identificar e compreender a constituição da subjetividade de professoras readaptadas em consequência de vivências de violência na escola. De acordo com Krugmann (2015, p. 143):

[...] O professor readaptado vive como que às margens da Educação, pois essa transição entre o ser professor e o próprio reconhecimento da incapacidade de continuar exercendo a profissão acaba por marginalizá-lo dentro do ambiente em que trabalha. O modo como é percebido pelos demais colegas, o tratamento que lhe é concedido pela gestão e também pela Secretaria de Educação, o descaso e desconhecimento de todos na escola sobre a legitimidade de seu adoecimento e o próprio olhar que o docente readaptado lança, diariamente, sobre si mesmo e sua situação profissional, acabam por incapacitá-lo ainda mais, isolando-o e empurrando-o para um ciclo contínuo de: estresse, ansiedade, depressão, desvalorização profissional, sensação de fracasso e de inutilidade, baixa autoestima e solidão.

A pesquisa revelou que a readaptação inicialmente representa um alívio, ao afastar o docente da sala de aula, mas, não raras vezes, o professor continua com a enfermidade adquirida ou acarreta outros problemas emocionais. Segundo Krugmann (2015, p.143) “própria readaptação que, muitas vezes, torna-se mais um problema em sua vida, mais um tipo de violência que sofre, porém institucionalizada, e nem sempre vista como tal.

O artigo de Santos e Chaves (2015), “Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com a finalidade de conhecer de perto a realidade do sujeito readaptado e investigar os sentidos que permeiam a história e sua nova identidade”. Sob a ótica da análise do discurso, Santos, Chaves (2015, p. 886) apresentam uma estreita relação “entre o crescimento do número de professores nesta situação em instâncias superiores como, sindicatos e as políticas públicas, como forma de prevenção” numa expectativa desse score ser reduzido.

A readaptação do professor tem sido fator de investigações de algumas regiões, enfocando identidade, doenças, stress e políticas públicas. Todavia não foi encontrado

nenhum estudo com ênfase na prática docente e nas ações cotidianas do professor readaptado nas escolas de Mato Grosso do Sul, o que justifica a importância de nossa pesquisa.

Conhecer a realidade do professor de Língua Portuguesa quanto à sua prática de ensino, pode contribuir para a valorização desse agente do letramento enquanto funcionário público. Ou melhor, o que o professor readaptado tem feito no espaço das escolas? Sua readaptação tem sido empecilho para desenvolver habilidades e competências de língua portuguesa?

#### 1.4 Prática docente e sua relação com o ensino língua portuguesa

Pensar na prática docente do professor de língua portuguesa é repensar a configuração desse sujeito como ator do ensino. Alguns teóricos apontam para um sujeito em ação em um contexto de sala de aula e parte da relação entre concepção de linguagem e sua importância para o ensino.

Desse modo, tal concepção proporciona meios para compreender o processo de ensino e de aprendizagem, e é muito bem explicitada por Travaglia (2002) quando aponta que a prática docente é alterada segundo a concepção de linguagem que o professor adota para suas aulas.

Outros teóricos consideram o professor, na sua prática cotidiana, um sujeito que reflete criticamente, frente a seu papel docente, para compreender acerca do contexto em que o ensino ocorre, de maneira a desenvolver habilidades para que o aluno se torne um cidadão autônomo social.

Essa ideia de Gomez torna-se assaz relevante porque os professores sempre são indagados sobre a prática docente cotidiana e qual a concepção de língua adotada, até porque, o processo de “ensinagem”<sup>4</sup> sempre foi pautado por rumos governamentais que, de certa forma, conduzem as ações que o professor deve ou não fazer e abordar em sala de aula.

O fazer no cotidiano do professor nada mais é do que a sistematização do conjunto de ações que estão em movimento na escola, ou seja, toda atividade envolvida no processo de aprendizagem, conforme a realidade do aluno, com vistas à transformação da sua realidade e à reflexão sobre o seu papel na sociedade.

---

<sup>4</sup> Ensinagem é o termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15), dentro ou fora da sala de aula.

Sob tal perspectiva, pode-se dizer acerca da prática diária do professor que, a partir da ocorrência dos problemas sociais, psicológicos e culturais, é delineado um espaço considerado laboratório para enriquecimento dos saberes e das concepções (SILVA, 2000). Mas também é nesse contexto das rotinas diárias que são diluídas as diversas ações que vão além da prática de ensino, e que se fundam as possibilidades de stress e de desestímulo desses profissionais da educação.

O professor que inicia um processo inevitável de stress terá sérias dificuldades para transmitir o conhecimento, reelaborar sua prática, trabalhar projetos de leitura e, quase certamente, adquirirá outros quadros de enfermidades, tais quais ansiedade, baixa autoestima e, ante esses problemas, a habilidade de docência cederá lugar para as dificuldades de lidar com a profissão. Sobre essa crise de enfermidades e necessidade de superação na profissão docente, muito bem coloca Nóvoa (1995, p.22):

[...] As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: elevados índices de absenteísmo e abandono, desmotivação pessoal, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante, recursos de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, etc .

Ao refletir sobre dizeres de Nóvoa (1995) e a situação do professor, pontua-se essa desculpabilização como fato inerente à situação de muitos professores no Mato Grosso do Sul. Submetidos ao regime de readaptados, muitos profissionais da educação deixam de exercer sua principal função, professores de língua portuguesa, por exemplo, e passam a exercer uma função burocrática administrativa. A Lei de Diretrizes e Bases - [LDB - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#),<sup>5</sup> garante que as ações do “professor não se restringe somente ao exercício de sala de aula, mas estende a contextos como direção, coordenação, entre outras”. A Constituição Federal de 1988 no § 5º do Art. 40 vai, além disso, quando “assegura a aposentadoria especial para os professores em exercício das funções”.

---

<sup>5</sup> **Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**§ 2º** Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

Retomando a questão da prática docente, especificamente no que se refere aos profissionais de língua portuguesa, endossa-se o que propõe Travaglia (2002) à medida que atrela a prática com o reconhecimento das concepções de linguagens com o fito de o professor enquadrar sua prática.

Barboza, Teno e Costa (2016) retomam Geraldi (1996), Travaglia (2006) e Matêncio (1994) para explicitar sobre as três concepções da linguagem e sua relação com a prática docente: a) linguagem como expressão de pensamento; b) linguagem como instrumento de comunicação; c) linguagem como forma ou processo de interação.

Para compreender as concepções da linguagem é importante reconhecer que Saussure (2006) e Bakhtin (2010) foram os que definiram língua e linguagem. Saussure procurou distinguir esses dois termos separando linguagem da língua por considerar a linguagem como “multiforme e heteróclita” e por ela pertencer “ao domínio individual e ao domínio social”. Enquanto que para Saussure (2006, p. 17) a língua “é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação”.

Considerada como essencialmente social e ligada às condições de uso a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”. Bakhtin (2010, p. 128) percebe isso na proporção que a linguagem se encontra articulada com o social.

Outros estudiosos apoiam-se nas definições de língua e linguagem, e restringem-se neste estudo com Soares (1998), Travaglia (2006) e Geraldi (2003) por discorrerem do ponto de vista do ensino. São eles que se preocupam com as três concepções de linguagem já mencionadas.

A relação da prática pedagógica de língua portuguesa com a concepção de linguagem, de acordo com Geraldi (2003, p. 41), está centrada na concepção de língua como expressão do pensamento. Quando o professor toma essa concepção em suas ações, ele caminha para noções da gramática normativa/prescritiva como sendo seu aparato de regras para o ensino-aprendizagem, pois essa concepção “ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas não conseguem se expressar porque não conseguem pensar”.

As estudiosas Barboza, Teno e Costa (2016) consideram a segunda concepção como algo já construído, materializado e se houver mudanças no trajeto de sua constituição supera a

questão individual. Essa concepção é denominada como um instrumento de comunicação que, segundo Travaglia (2006, p. 22), define “a língua [...] como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.” A prática do professor deve ser vista como uma prática docente de ensino de Língua Portuguesa, fundamentada nos princípios de transmitir informação e comunicar-se.

Essa concepção de linguagem foi desenvolvida num período em que o Brasil vivenciava questões econômicas e educacionais e que pretendia inserir os indivíduos no mercado de trabalho. Para Soares (1998, p. 57) a educação, nesse espaço de tempo, também sofria oscilações quanto à prática de ensino dos professores. Pontua essa estudiosa que o importante era desenvolver atitudes nos alunos relacionadas com o “emissor-codificador e como receptor e codificador de mensagens [...] e pela utilização de códigos diversos – verbais e não verbais”. A preocupação do ensino estava situada em práticas pedagógicas para desenvolver habilidades de expressão e de compreensão das mensagens. Como o centro das análises era o instrumento de comunicação, cai por terra o estudo ordenado da gramática normativa.

Superando essas duas concepções, Bakhtin (2010, p. 115) traz para o bojo das discussões o subjetivismo idealista, apontando que “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores”.

Após longos estudos sobre a questão da língua, esse estudioso nega que ela seja elaborada só por sistemas abstratos ou só pela “enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 2010, p. 126, grifo meu). Motivo esse que pode se considerar a língua de caráter essencialmente social. Aliado às ideias de Bakhtin (2010), Geraldi (2003) acrescenta a terceira concepção: a língua é uma forma de interação social.

A terceira concepção de linguagem trata do processo de interação com a preocupação dos efeitos de sentido que a linguagem oferece (BARBOZA, TENO E COSTA 2016) e, ancoradas em Bakhtin (2010), explicitam que o processo de interação se constitui no ambiente ideal para a construção do processo da linguagem e num espaço favorável para se discutir a organização da mente humana, até porque nos dizeres de Bakhtin (1992, p.112) “não é a

atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação”. Nessa terceira concepção, o que chama atenção é o fato da disposição do ensino ser produzido nas interações dos discursos.

Face a esses debates, acerca da prática da língua portuguesa e da concepção de linguagem, emerge a questão do professor de língua portuguesa na situação de readaptado estar na escola desenvolvendo atividades de linguagem nas diferentes áreas do conhecimento.

A inquietação no nosso estudo gera a seguinte indagação: dependendo da readaptação, o professor deixa de ser um produtor de conhecimento dentro da escola? A análise das narrativas, elaboradas sobre as práticas pedagógicas dos professores readaptados, certamente contribuirão para elucidar nossas dúvidas.

### 1.5 Ação pedagógica e ensino: professores readaptados

A ação pedagógica e o ensino são etapas da profissionalização que, dificilmente, podem ser consideradas antagônicas. Sob essa ótica, é importante considerar o que Nóvoa (1995, p. 67) realça quando se refere aos saberes da profissão, pois “a formação continuada precisa valorizar os saberes de referência da profissão, a partir da reflexão que os docentes fazem sobre sua prática”.

Falar da prática carece de reflexões coletivas, repensar em quais pontos a ação pedagógica favoreceu a aprendizagem. Não raras vezes encontram-se professores relatando que sua ação pedagógica acompanha o ritmo do aluno ou ainda que, ao escrever um bilhete, o aluno está em uma ação de experimentos ou, finalmente, que a ação acompanha fatores cognitivos da criança.

Vale ressaltar que os saberes da profissão, conforme preconiza Nóvoa (1995), comprovam a ação do professor no cotidiano das escolas, e isso ocorre ao longo da vida.

Dessa forma, o modo como o professor articula a ação docente é uma experiência que só cabe a ele, pois se trata, conforme explica Larrosa (2002, p. 21) de um tempo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa e não que acontece, ou o que toca”.

Por isso o sujeito necessita de um tempo para que, com sua trajetória, construa sua docência em si. O compromisso do professor está intimamente ligado com sua paixão de

ensinar. Sentimento considerado por Larrosa (2002) como uma construção que se encontra fora do contexto individual, mas que se aproxima com o tempo, tornando algo único.

Posto isso, pode-se dizer que o professor, imbuído na paixão da profissão, às vezes encontra pedras no caminho como, por exemplo, o acometimento por algum problema de saúde, até então, um objeto não esperado, e sua ação, a partir daí, cai no desconhecido e, forçosamente ante às circunstâncias, esse profissional passa da docência para a condição de ajudante, bibliotecário, assistente de secretário, em síntese, alguém sem função definida e ou estabelecida na escola. Essa transformação toda é bem vivenciada por Larrosa (2011, p.6) quando explica sobre a experiência de sua própria transformação:

Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem [...] nem o sujeito da educação, mas o sujeito da experiência.

O estudioso Larrosa (2011) joga com a relação da experiência, do saber do sujeito e da transformação. Ora, se a experiência é tudo que passa com o professor no cotidiano da escola, esse “daí” utilizado por Larrosa refere-se a algo que fere e ataca o professor, embora esse profissional esteja disponível ou numa condição de indisponibilidade involuntária que o obriga a assumir situações de fazer-se presente na profissão e no mundo.

A questão tempo relacionada ao cotidiano que estamos tratando neste estudo se volta para um tempo necessário para a aprendizagem, ou seja, ao longo da formação do sujeito e não referente ao tempo para a escola. Barbosa (2012, p. 1) considera o tempo como algo que articula e vai tecendo cada dia uma parte da tessitura,

É o tempo que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva [...] para produzir a vida cotidiana é preciso tempo [...]. O tempo não pode ser vivido como apenas algo que passa, mas algo que merece ser vivido com intensidade e sentido.

E ao cotidiano vinculamos, conforme o entendimento do estudioso Ferraço (2007, p. 77), como “o próprio movimento de tessitura e partilha” e a complementação que trata o dia-a-dia “como redes de fazeres saberes tecidas pelos sujeitos cotidianos”, ou seja, as práticas efetivadas, os fazeres dos professores, sobretudo aqueles realizados no espaço das escolas, por meio dos projetos elaborados e das ações realizadas são questões pertinentes a serem consideradas.

As relações que acontecem no cotidiano, com o decorrer do tempo, tornam-se histórias de vida e de formação do professor. Tais relações têm sido bem postas por Barbosa (2012) quando a autora alerta que o professor conhece bem a questão do cotidiano, enquanto espaço organizado para conhecer materiais pedagógicos, para investir em conhecimentos científicos e proporcionar ambiente prazeroso de convívio, todavia o tempo é, também de acordo com Barbosa (2012, p.1) a “variável que imprime o movimento, a energia, o ritmo no qual as pessoas envolvidas neste processo podem viver, com qualidade, a experiência da vida coletiva na cotidianidade”.

#### 1.6 Reflexões sobre Síndrome de Burnout<sup>6</sup> e sua relação com o ensino

Ao repensar o cotidiano dos professores e sua relação de docência é importante compreender o que a literatura tem apontado como consequência do grande número de readaptações dos professores. Tomou-se como referência, publicações de Benevides-Pereira (2012, 2010), Silva (2017), Levy e Nunes Sobrinho (2010), Tardif e Lessard (2005), Luciano (2012), dentre outros.

O ofício do professor não tem sido reconhecido na contemporaneidade devido a vários agravantes sociais, mas não há médico, engenheiro, ou qualquer outra profissão que não passe pelas mãos desse profissional. “Não é visível, não é um produto concreto” (BENEVIDES-PEREIRA, 2012, p. 157). Assim, o trabalho dos professores surge na literatura com uma tendência de desqualificação ou perda da autonomia. Por outro lado existem outras literaturas que se reservam a dizer que ser professor é ganho de status social, é merecimento, é profissão garantida, dentre outros benefícios.

---

<sup>6</sup>Síndrome de Burnout é um distúrbio psíquico que se caracteriza pelo esgotamento físico, mental e psíquico do indivíduo. Esse transtorno pode se desenvolver devido ao acúmulo de estresse no trabalho.

Nóvoa (1993, p. 23), por exemplo, vai de um extremo ao outro. Considera a profissionalização como um “processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. Assim como se corre o risco da proletarização incentivar “uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia [...] e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral”.

Essa incompatibilidade apontada por Nóvoa (1993) tem sua razão de ser à medida que o professor se vê responsável por diferentes atividades na escola e por executar tarefas que fogem de sua formação, tais quais, mediador de brigas, assistente social, agente público, enfermeiro, dentre outras. A escola está à mercê de uma conjuntura que, de certa maneira, favorece a desprofissionalização, fuga da função do ensinar, perda da identidade e, incluindo nesse rol, a causa das insatisfações, das síndromes, provocando um número grande de professores readaptados.

A alusão do labor docente tem sido revelada ainda de outras maneiras. A prática implantada pelos sistemas nacionais de avaliação, como forma de medir a organização escolar, camufladamente mensura também o desempenho dos professores, o que tem causado no cotidiano da escola um sentimento de vigia atenta, uma fiscalização do saber, provocando diariamente um stress na comunidade escolar e, como consequência, tem aumentado o número de professores com problemas de saúde mental, que agravados chegamos ao que se tem denominado de Síndrome de Burnout, com reflexos na prática e no ensino.

O processo de ensino e a profissionalização docente dentro do contexto supramencionado permitiram Vasconcelos (1997, p. 20) apontar a docência como uma das profissões mais deflagradas com doenças psicossomáticas, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), e considerar os profissionais na lista da segunda categoria mais propensa a doenças como “reações alérgicas a giz, distúrbios vocais, gastrite e até esquizofrenia”, ou seja, todas relacionadas ao âmbito da profissão.

Tardif e Lessard (2005) compreendem que, dentro do ambiente de trabalho, são vários os fatores estressores que podem levar ao adoecimento do professor, os quais “também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas”.

Estudos sobre *Burnout* afirmam que o aparecimento dessa síndrome em professores resulta de uma série de fatores sociais, individuais e organizacionais, conforme Silva (2017, p. 1), ao discorrer acerca do trabalho docente e a referida síndrome quando aponta que a

profissão de professor tem se caracterizado como a mais vulnerável para “problemas e patologias causadas pelas condições de trabalho” e com o passar dos anos e a rotina do trabalho essas doenças vão se agravando, chegando à síndrome de *Burnout* “Transtornos Mentais e do Comportamento relacionados ao Trabalho”.

Outros estudos têm considerado a questão do trabalho docente e a qualidade de vida do professor. Assim, Tardif e Lessard (2005) ressaltam que o cotidiano da escola tem suscitado ações que fogem do status de docente, as quais têm se constituído em fatores de stress que levam o professor ao adoecimento e a uma sucessiva ocorrência de atestados médicos. Desse modo, esses e outros fatores “também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas”. Razão pela qual tem sido constatado o aparecimento da Síndrome de Burnout na profissão docente.

A “Síndrome de Burnout” em professores do ensino regular foi tema de estudo de Benevides-Pereira (2010, p. 12) cuja estudiosa define como:

[...] um processo desencadeado por fatores relativos a organização do trabalho, do ambiente e das relações laborais, facilitados por algumas características individuais, com consequências tanto pessoais quanto sociais, interferindo no âmbito do trabalho e trazendo implicações familiares.

A definição da estudiosa tem reflexo na profissionalização da contemporaneidade e pode explicar as razões das readaptações de professores no Estado de Mato Grosso do Sul. O conflito com a equipe de trabalho, as atitudes de chefes superiores com seus subalternos, a inveja dos colegas mais graduados, a desqualificação do profissional do setor e a desconfiança do colega têm sido constantes nos diferentes órgãos do governo, e quanto ao *locus* de trabalho da escola, a indisciplina dos alunos e o desrespeito entre os pares no ambiente escolar, dentre outros motivos.

Nessa situação, o profissional da educação em atitude defensiva fecha-se, perde a razão e a alegria do trabalho, e como sintoma psicológico tem dificuldade de atenção, baixa autoestima, desânimo, labilidade emocional, evoluindo para disforria e depressão, o que não deixa de ser um dos sintomas da Síndrome de Burnout.

Não há um consenso entre os estudos sobre a questão da síndrome de Burnout quanto ao sexo. Benevides-Pereira et al. (2004, p. 15) explicam que, em algumas pesquisas realizadas, não encontraram diferença entre homens e mulheres, todavia, em outros estudos, o

destaque foi para o sexo feminino que evidenciaram “maior exaustão emocional” e a “dupla jornada de trabalho a que as mulheres estão expostas.”

As mulheres ganham evidência sobre os homens no que se refere a exigências: são mais cautelosas e “alvo de chacotas caso ocorram falhas ou equívocos”. É notório que as mulheres estão mais vulneráveis às patologias de saúde.

Nunes Sobrinho (2010, p. 30) em seu estudo, sustentado por outros estudiosos aponta três dimensões distintas para a Síndrome de Burnout, e dentre elas destacou-se a exaustão emocional como fator importante para a compreensão do tema que considera a questão dos professores readaptados.

Dentre os professores que apresentam síndrome de Burnout estão aqueles que se envolvem diretamente com outros profissionais em diferentes setores como, por exemplo, Conselho Estadual, Governadorias, expostos a contatos socioprofissionais, com diferentes pessoas, por longo tempo, para desenvolverem atividades que exigem rapidez e lógica de raciocínio num curto espaço de tempo.

Essa exigência de trabalho pode estar relacionada com a exaustão emocional, à medida que o profissional se sente exaurido das próprias energias e os recursos emocionais de que dispõem.

Outro estudo tem sido realizado acerca da síndrome de Burnout e da incapacidade para o trabalho. Luciano (2012, p. 41), em sua pesquisa num programa de pós-graduação de saúde coletiva de professores, relaciona o estresse ao Burnout, e, dentre os agentes estressores, dá destaque aos emocionais, além dos cognitivos e físicos.

Assim, mudanças relacionadas aos grupos ou local de trabalho, casa, escola, cidade, função e turno, dentre outras, são agentes que reúnem invariavelmente possibilidades de provocar estresse, que podem progredir para resistências, constrangimentos, exaustões, e caracterizar situações de “sentimento de insatisfação no trabalho, baixa autoestima, desmotivação com ineficácia operacional e impulsos de abandono”, resultando em números extremos de licenças médicas até chegarem às readaptações provisórias ou definitivas.

É notável que as patologias tenham aumentado não só em determinadas regiões, mas ao redor de todo o país, todavia é inegável que o trabalho do professor é o fator causador e determinante em grande parte dos que sofrem da Síndrome de Burnout. Esse panorama e sua relação com o ensino constituiu em um aporte importante para refletir sobre a questão da readaptação profissional

## 2 PERCURSOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS

Toda pesquisa necessita de um constructo teórico, bem como traçar rotas para alcançar os objetivos propostos. Percorremos um longo caminho na busca do conhecimento teórico para embasar nosso trabalho e chegar às respostas para a problemática que tratará das “narrativas de professores de língua portuguesa readaptados: ações articuladas no cotidiano das escolas”. Ao entrarmos na trajetória da pesquisa, devemos ter em mente que esse processo pressupõe ensino e esse, por sua vez, leva à aprendizagem, em um contínuo caminhar, complementando-se. Nessa perspectiva, lembramos Freire (1997, p. 26) que tão sabiamente ensinou:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Para descobrir os problemas que envolvem a prática do professor levando-os ao estado de readaptados temporários ou definitivamente fez-se necessário pesquisar. Para tanto, foi preciso planejar, buscar, imergir no campo teórico e em trabalhos de campo, a busca de dados que pudessem elucidar o intento desejado. Toda pesquisa requer compromisso, criticidade e rigor teórico, para não correr o risco de cair em empirismos imaginários, chegando a resultados inférteis e em conhecimentos insignificantes.

O planejamento deve ser sistematizado e organizado como aponta Aguiar (2007, p.7) “precisamos providenciar os meios para resolver a situação do modo mais satisfatório e menos dispendioso”. Isso significa que é preciso ter um método de pesquisa, que leve ao conhecimento científico, seja em qualquer área do conhecimento, e o método científico no campo das letras não é diferente, pois se faz necessário rigor para ler, entender, analisar e, conseqüentemente, comunicar.

De acordo com Aguiar (2007), o comportamento científico exige responsabilidade e exatidão para se chegar o mais próximo da verdade. Mesmo sabendo que no campo científico, as coisas não são conclusivas, há sempre a possibilidade de novas respostas, novas inquietações, que motivam outras pesquisas e novas metodologias.

A metodologia, de acordo com Minayo (2007, p.44), deve ser entendida de forma abrangente e concomitante, conforme explica:

[...] a) como o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos [...]; c) e como a “criatividade do pesquisador”, [...] forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

A pesquisa faz com que o pesquisador e o pesquisado estejam em constante diálogo, entre o teórico e a prática cotidiana.

Para a presente pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa, e para analisar os dados, a técnica de Análise de Conteúdos (AC) das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Tanto a pesquisa qualitativa como a Análise de Conteúdo (AC), bem como a metodologia das narrativas, levaram em consideração os sujeitos envolvidos na pesquisa, os tempos e espaços reais dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa tornaram-se atores e autores de seus fazeres.

## 2.1 Abordagem Qualitativa

Pesquisar e retratar a prática pedagógica de professores na condição de readaptados de escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e, dentre as práticas diferenciadas, destacar a prática de uma professora readaptada dentre os sujeitos da pesquisa, exige respeito e considerações, uma vez que, envolvem questões complexas e subjetivas, pois tratam-se de seres humanos, profissionais, que trazem em suas histórias comportamentos, práticas pedagógicas e sociais múltiplas, e diversas realidades que envolvem contextos historicamente construídos, exigindo do pesquisador um olhar atento e respeitoso diante da diversidade que a questão assume.

Escolhemos a abordagem qualitativa porque essa se preocupa com os seres humanos e suas relações. Dessa forma, o ambiente natural é espaço privilegiado de todos os dados da pesquisa e o pesquisador é um instrumento importante do processo.

De acordo com Triviños (1987, p. 128), a pesquisa qualitativa é descritiva, pois sua função é descrever os processos e os resultados das pesquisas no momento da realização,

assim “[...] não é vazia, mas coerente, lógica e consistente, os resultados são expressos, [...] em retratos [...] em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário”.

O significado é essencial para a pesquisa qualitativa. O pesquisador deve estar sempre atento, disposto a mudar o rumo da pesquisa, quando os dados não são suficientes para dar respostas aos objetivos propostos. Na pesquisa qualitativa, o ir e o vir no processo do estudo faz com que o relatório final seja conclusivo quando todos os dados e todas as possibilidades chegarem ao fim e, nesse caso, faz-se necessária uma constante revisão teórica.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador torna-se livre para realizar seus fazeres teóricos e metodológicos, desde que respeite as regras e exigências do trabalho científico. No que se referem aos instrumentos para coleta de dados, Triviños (1987) ressalta que muitos deles podem ser utilizados tanto nas pesquisas de abordagem qualitativas quanto quantitativas, quais sejam os questionários fechados, escalas de opinião, entrevistas estruturadas ou fechadas, observações dirigidas, formulários e fichas.

Os sujeitos são essenciais para o fazer científico do pesquisar, e o pesquisador necessita escolher instrumentos de coleta de dados que possibilitem dar voz aos sujeitos, para retratar os dados que tornar-se-ão o *corpus* da pesquisa. Nesse caso, muitos pesquisadores optam por instrumentos como a entrevista semiaberta, a entrevista aberta ou livre, os questionários abertos, as observações livres, os métodos clínicos e de análise de conteúdos, pois esses dão liberdade para o sujeito se expressar diante do pesquisar, contribuindo para a fidedignidade dos dados coletados (TRIVIÑOS, 1987).

Na presente pesquisa será utilizada, como instrumento de coleta de dados, a entrevista com perguntas abertas estruturadas e os dados coletados, quais sejam as narrativas dos professores readaptados, analisados segundo os fundamentos da análise de conteúdo (AC).

## 2.2 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo (AC) versa sobre uma abordagem teórica metodológica, que junta um conjunto de técnicas sistemáticas de análise de conteúdo das mensagens contidas nas comunicações, narrativas presentes nas respostas dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa sob os princípios da teoria de Bardin (2011, p. 48). Para a autora, a análise de conteúdo apresenta-se como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens .

A análise de conteúdo permite que o pesquisador faça uma leitura mais aprofundada dos materiais colhidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Ela oferece oportunidades de reinterpretar as mensagens, ir a busca de novos significados, utilizar as inferências e a criatividade do analista de conteúdo.

A disposição do pesquisador em aprofundar, de forma sensível e criativa, demonstra que é possível realizar, a partir de uma mesma mensagem, várias leituras existentes nos contextos e no referencial teórico do pesquisador, conforme preceitua a autora.

Estudar a teoria da análise de conteúdo a fundo foi possível, a princípio, para realizar uma leitura das mensagens contidas nas respostas dos sujeitos de pesquisa. Porém, durante o processo, a verificação de ocorrências e de repetições foi plausível para descobrir e despontar elementos que estavam por trás do real posto pelos sujeitos, para buscar dentro dos contextos e das relações da produção das mensagens sentidos e significados.

Na teoria de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011, p. 44-45), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores [...]”.

Três fases distintas fazem parte da análise de conteúdo: a) a pré-análise, que deve envolver os processos relacionados à leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses, referenciação dos índices, elaboração de indicadores e preparação do material; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados obtidos, no qual incluem as inferências e a interpretação.

A fase da pré-análise deu-se depois da leitura flutuante realizada em todo o material coletado dos questionários. Os dados coletados, motivados por impressões e orientações, possibilitaram a escolha do *corpus* da presente pesquisa. De acordo com Bardin (2011, p. 126). “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos de análise. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”.

Realizado o tratamento dos dados brutos da pesquisa, e com os dados preparados, passou-se à exploração do material, processo no qual foram definidas as unidades de análise

em Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC). Bardin (2011, p. 134) “A unidade de registro significa a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade base visando a categorização e a contagem frequência”. As unidades de registros podem ser: palavra, tema, objeto, personagem, acontecimento e ou documento.

Para essa pesquisa, as narrativas dos sujeitos dadas aos questionários aplicados formaram as unidades de registros (UR).

A significação das mensagens formaram as unidades de contextos, o que possibilitou compreender as unidades de registro. As unidades de contexto (UC) podem ser uma frase ou um parágrafo. Assim, nas palavras de Bardin (2011, p. 134), a unidade de registro “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...] são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”.

Finalizada a identificação, a codificação e a elaboração das unidades de análise, quais sejam Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC), passou-se para o processo de elaboração das Categorias de Análise (CA). Para Bardin (2011), as Categorias de Análise (CA) são considerações gerais compostas de recortes da realidade anunciada nas mensagens das comunicações, que envolvem observação sistemática de elementos comuns, que precisam ser agrupados tornando-se rubricas de análises da investigação proposta.

A partir da materialização da análise das unidades de registro (UR) e das unidades de contexto (UC), conforme anexo C, emergiram os elementos comuns existentes nas mensagens das narrativas investigadas, dos quais surgiram as seguintes categorias de análise: 1) vida e formação; 2) processo de readaptação; 3) o fazer pedagógico e a rotina de trabalho; 4) as ações e os projetos no cotidiano, depois da readaptação.

Para a elaboração das categorias de análises, foi necessária a realização de um trabalho criterioso de leituras e releituras, com o objetivo de se chegar ao intento desejado.

As categorias elencadas serão descritas e analisadas no capítulo destinado às análises, em que serão realizadas as etapas de tratamento dos resultados e a interpretação, últimas etapas da Análise de Conteúdo (AC). As Unidades de Registro (UR), Unidades de Contexto (UC) e as Categorias de Análise (CA) serão apresentadas em quadros específicos, que comporão o anexo C.

### 2.3 Contextualizando: *Locus*, Sujeitos e procedimentos metodológicos

Em uma pesquisa científica sabe-se que o conhecimento não acontece de forma acidental, mas incluso num contexto socio-histórico-cultural e econômico, sendo imprescindível conhecer o lugar e os contextos de onde falam os sujeitos de estudo.

Nesse sentido, conhecer os sujeitos torna-se tarefa necessária para que o pesquisador tenha êxito na sua procura em busca da concretização dos objetivos. Os procedimentos metodológicos também são de suma importância para o desenvolvimento do processo de investigação científica durante o desdobramento da pesquisa.

A presente pesquisa teve início com a realização de um levantamento do quantitativo de professores readaptados. Todavia destaca-se o fato de que tal estatística varia, com uma frequência bastante significativa, devido à grande quantidade de professores que compõem o quadro funcional da Rede Estadual de Ensino e às condições de readaptações provisórias e definitivas que se alteram conforme a regressão ou o agravamento das doenças desses profissionais.

O levantamento foi realizado com o auxílio de profissionais do setor Psicossocial do Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação, cujos quatro psicólogos e professores, no período de 2016 a 2017, levantaram os dados quantitativos, dos quais foram selecionadas onze escolas com a maior quantidade de professores readaptados e que já eram oriundos das unidades escolares ou tinham sido remanejados após a situação de readaptação.

Iniciou-se um período de reuniões e de acolhida aos profissionais readaptados objetivando possibilitar-lhes uma melhora da qualidade de vida, sempre que possível, fora do ambiente escolar, por meio de oficinas de motivação com palestras, dinâmicas e conversas informais para que pudessem verbalizar seus anseios e sentimentos, expondo as dificuldades que enfrentavam. Esse trabalho visava colaborar com ações e sugestões de políticas públicas para contribuir na recuperação da saúde do professor e, se possível, retirar-lhe da condição de readaptado.

Foram selecionadas três escolas, sendo as duas que apresentaram o maior número de professores readaptados e uma com menor quantidade. Dentre elas, foram selecionados seis professores de Língua Portuguesa, readaptados, para participarem da presente pesquisa, os quais se tornaram os sujeitos da pesquisa, e, dentre os trabalhos realizados por esses seis professores, será dado destaque às narrativas sobre as atividades desenvolvidas na Língua Portuguesa de uma professora readaptada que, não se contentando com sua condição de

readaptada, lançou-se às metodologias e técnicas de leitura e escrita e fez a diferença na escola, mesmo estando fora da sala de aula.

Para colher os depoimentos dos professores readaptados, foram elaborados questionários com questões abertas para que pudessem responder espontaneamente e foi assegurado aos participantes o sigilo de suas identidades e das respectivas escolas. Assim, muitos depoimentos foram ouvidos, sempre com o compromisso de preservar os profissionais, possibilitando-lhes a segurança de poder falar claramente sem receio de sofrer possíveis represálias por parte da direção escolar ou da Secretaria de Estado de Educação - SED.

Nesse sentido, ressalta-se que, foram considerados, quanto aos critérios de escolha, que as unidades escolares deveriam pertencer à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e apresentar em seu quadro de lotação professores de língua portuguesa readaptados.

Para facilitar a identificação, utilizou-se a letra E acrescida da numeração do quantitativo de escolas participantes da pesquisa. Assim EE Flamboyant (E1); EE Flor do Pequi (E2); EE Ipê do Cerrado (E3). Segue o quadro da caracterização das três escolas.

### 2.3.1 Quadro das escolas

<b>Escolas participantes</b>	<b>Município</b>	<b>Etapas de Ensino</b>	<b>Sujeitos</b>
EE Flamboyant (E1)	Campo Grande	Ensino Fundamental e Ensino Médio	3
EE Flor do Pequi (E2)	Campo Grande	Ensino Fundamental e Ensino Médio	2
EE Ipê do Cerrado (E3)	Campo Grande	Ensino Fundamental e Ensino Médio	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

### 2.3.2 Os sujeitos e os procedimentos da pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram escolhidos segundo os critérios de formação dos professores e de lotação na escola: professores de Língua Portuguesa, nas condições de readaptados provisória ou definitivamente, de escolas públicas estaduais.

A opção por trabalhar com professores de Língua Portuguesa de escolas públicas na condição de readaptados justifica-se, inicialmente, porque a pesquisadora, ao desenvolver seu trabalho no setor de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, surpreendeu-se com o quantitativo alto de professores de Língua Portuguesa na condição supramencionada.

Com o objetivo de saber a causa da readaptação desses professores, sobre os projetos desenvolvidos nas escolas, e destacar as atividades relevantes desempenhadas na Língua Portuguesa, disciplina na qual eram lotados, foi despertado o interesse pelo estudo que consequentemente tornou-se o objeto da pesquisa.

Assim, para manter o sigilo e a integridade dos sujeitos do processo, cada um recebeu um nome fictício e convencionou-se a nomeação por códigos. Desse modo, utilizou-se a letra S para sujeito acrescida do nome fictício, e para as escolas a letra E acrescida da numeração do quantitativo de escolas, ficando assim caracterizados: (S)AcáciaE1, (S)AmarilisE1; (S)IrisE1, (S)MagnóliaE2; (S)VioletaE2; (S)ZíniaE3. A seguir é apresentado o quadro com a caracterização dos seis sujeitos da pesquisa:

Quadro 2.3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Escolas	Sujeitos	Faixa etária	Tempo de atuação na função	Área de atuação	Grau de formação	Tipo de readaptação	Tempo de readaptação
EE Flamboyant (E1)	(S)AcáciaE1	51	22	Língua Portuguesa	Letras	Provisória	6 anos
	(S)AmarilisE1	54	19	Língua Portuguesa	Letras	Provisória	1 ano
	(S)IrisE1	44	18	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Pedagogia	Definitiva	13 anos
EE Flor do Pequi (E2)	(S)MagnóliaE2	60	30	Língua Portuguesa	Letras	Provisória	8 anos
	(S)VioletaE2			Língua Portuguesa	Letras	Definitiva	
EE Ipê do Cerrado (E3)	(S)ZíniaE3	45	15	Língua Portuguesa	Letras	Provisória	5anos

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2017).

Depois de caracterizados os sujeitos da pesquisa, dar-se-á a análise dos dados da pesquisa no próximo capítulo.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS

#### 3.1 Análise dos Dados - O que narram os sujeitos readaptados – Categorias desvendadas

Este capítulo apresenta as análises dos seis sujeitos selecionados para a pesquisa, denominados por (S)AcáciaE1, (S)AmarílisE1; (S)ÍrisE1, (S)MagnóliaE2; (S)VioletaE2; (S)ZíniaE3, de maneira a resguardar a identidade das escolas e dos sujeitos.

Para a organização das verificações, inicialmente apresentamos as categorias alcançadas pela análise de conteúdo conforme a sequência: vida e formação; processo de readaptação; fazer na escola e rotina de trabalho; ações ou projetos no cotidiano após a readaptação escolar.

Iniciaram-se as análises traçando o perfil dos sujeitos do estudo. O quadro apresenta os perfis de professores de 44 a 60 anos de idade, com formação em Letras, e atuantes na área de Língua Portuguesa. O grupo de readaptados encontra-se com um número de 4 professores em regime provisório e 2 em regime definitivo. Quanto ao tempo de readaptação, encontram-se num período provisório entre 1 a 8 anos. Um professor em regime definitivo no escopo de 13 anos.

De acordo com a Lei Complementar n. 190, de 22 de dezembro de 2011, o Município de Campo Grande dispõe sobre o regime jurídico único dos servidores públicos, e na seção VII - da Readaptação Explícita, o inciso 1º explica que a “§1º a readaptação provisória é o afastamento temporário do servidor do exercício de sua função, por um período máximo de dois anos, consecutivos ou não, para desempenhar tarefas mais compatíveis com sua capacidade física e mental”.

O estudo apresenta, porém, três professores, lotados em escolas estaduais diferentes que ultrapassam a normatização legal quanto à readaptação provisória. Enquanto a lei prevê o máximo de dois anos de afastamento provisório, os professores perfazem um período de cinco, seis e oito anos, exercendo funções, nas escolas, compatíveis com suas capacidades e possibilidades.

O regime definitivo está previsto também, no mesmo documento, com a seguinte redação: “§3º A readaptação definitiva será concedida ao servidor, após dois anos de readaptação provisória, com base em laudo médico emitido pela Perícia Médica do Município.” Complementada com outro inciso “§3º A readaptação de profissional da

educação, em caráter definitivo, será efetivada mediante sua designação para outra função do seu cargo, com atribuições mais compatíveis com sua capacidade física ou mental”.

O quadro apresenta dois professores nesse regime, todos com mais de dois anos de readaptação definitiva e lotados nas diferentes escolas. Destaca-se a EE Flamboyant (E1) com o maior número de professores readaptados, sendo dois de caráter provisório e um permanente.

Porém, os números apresentados no estudo estão restritos aos professores de Língua portuguesa.

Realizou-se um levantamento do quantitativo de professores readaptados, de todas as áreas de formação, no estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SED, perfazendo o total de 185 readaptados definitivamente e 897 temporariamente, o que totalizou 1.082 professores nessa condição.

Na sequência foram realizadas pesquisas e entrevistas com professores readaptados de onze escolas de Campo Grande no Estado de Mato Grosso do Sul. Para esse estudo, foi feito um recorte com apenas três dessas escolas e somente seis professores de Língua Portuguesa.

Quadro 3.2. Escolas visitadas e professores readaptados entrevistados em Campo Grande.

<b>ESCOLAS VISITADAS</b>	<b>PROFESSORES EFETIVOS</b>	<b>PROFESSORES CONVOCADOS</b>	<b>PROFESSORES READAPTADOS</b>
E.E. CEDRO	41	33	10
E.E. JEQUITIBÁ	22	27	8
E.E. PRIMAVERA	17	27	8
E. E. IPÊ DO CERRADO	35	25	6
E.E. JAMELÃO	24	18	1
E.E. FIGUEIRA	49	26	8
E. E. MANGUEIRA	35	29	7
E.E. NOGUEIRA	23	10	9
E.E. FLAMBOYANT	37	14	19
E.E. LARANJEIRA	29	25	8
E.E. FLOR DE LIZ	22	11	5
<b>TOTAL</b>	<b>334</b>	<b>245</b>	<b>89</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

### 3.3 Categorias

### 3.3.1 Categoria 1: Vida e formação

Esta categoria contemplou depoimentos de professores que narraram sobre a vida, a faixa etária, tempo de atuação na função, área de atuação e grau de formação, quesitos esses importantes da caracterização dos sujeitos para a compreensão dos dados suscitados e tratados no processo de categorização, por meio da análise de conteúdo.

Entre os registros, de forma singular, foram recorrentes os relatos das funções exercidas da trajetória de vida e formação. Os sujeitos, antes de serem professores, desenvolveram outras funções em diferentes momentos, revelando sobrevivências e anseios. Uma sobrevivência que ocorre entremeio ao desejo de ser professor e às oportunidades encontradas no meio do caminho. Assim expressam:

**(S)AcaciaE1** - *Estudei inglês em cursos particulares por 6 anos. Após prestar vestibular, para Direito, resolvi tentar também Letras com ênfase em tradução e interpretação de Língua Inglesa.*

**(S) AmarilisE1** - *Estudei na Fucmat. Estava na época trabalhando na TELEMS. Fiz concurso do estado para professora de Língua Portuguesa e comecei a dar aulas à noite.*

**(s)IrisE1** - *Depois de passar quase quatro anos cursando Administração, resolvi mudar de curso e, por fim, me formei no curso de Letras em 1998, mas desde o primeiro ano de faculdade já estava em sala de aula.*

**(S)MagnóliaE2**- *Sou casada e mãe de um menino lindo e feliz. Minha formação acadêmica em Letras - Português, Inglês e Literaturas Brasileira e Norte Americana foi concluída em 1990. Como morava no interior do Estado, mudei-me para Campo Grande, onde passei a ministrar aulas em minha área de formação, pois, como fiz magistério, já era professora no ensino fundamental I.*

**(S)VioletaE2** - *Desde criança tinha vontade de trabalhar na Educação. Reunia meus amigos e usava um quadro e giz que meu pai havia me dado de Natal, dava aulas para eles e ficava encantada com a atenção que prestavam em mim.No início dos anos 70, meu pai foi transferido para o Rio de Janeiro. Lá eu conheci pessoas que também tinham o mesmo objetivo na vida. Fiz vestibular para Letras e passei na Universidade Santa Úrsula. No ano seguinte, voltamos para Campo Grande e concluí na FUCMAT, e então comecei a trabalhar na Escola Pequenópolis, como professora de pré-escola. No ano seguinte, fui promovida para a coordenação. Em 2002, fiz o concurso para o Estado e passei, o qual comecei a atuar como professora no ano de 2013. No ano de 2004, fiz o*

*concurso para a Prefeitura, passei e onde estou até hoje, mas agora como readaptada nas duas redes.*

*(E)ZíniaE3- Nasci e morei no interior do Estado de MS. Casei com dezenove anos, e logo ingressei na faculdade da cidade vizinha. Após cursar o ensino médio, havia escolhido cursar Educação Física, porém, para não desagradar o esposo, que dizia “minha mulher não vai dar aula pra homem” desisti do sonho e optei por Letras. Não foi fácil adaptar à vida conjugal, estudos, e ainda, administrar o comércio que tinha. Contudo, com a ajuda de amigos, conseguia desenvolver os trabalhos, compreender os conteúdos para realizar as provas porque participava de grupos de estudo para melhor assimilação. Não me arrependi da opção por aprender um pouco mais sobre a língua materna. A formatura foi em janeiro de 1996, e devido a alguns problemas, em fevereiro precisei me mudar para Campo Grande.*

Das narrativas dos sujeitos da pesquisa, depreende-se que, no início de carreira, houve por parte da maioria a demonstração de que a necessidade de sobrevivência e a escolha da profissão se constituíram num dos anseios dos sujeitos, fazendo com que exercessem outras funções, pois tinham sonhos e escolhido, inicialmente, outros cursos.

É o que pode ser observado nos excertos das narrativas de **(S)AcaciaE1** - *Estudei inglês em cursos particulares por seis anos. Após prestar vestibular, para Direito, resolvi tentar também Letras;* **(S)AmarilisE1** - *Estudei na Fucmat. Estava na época trabalhando na TELEMS;* **(S)IrisE1** - *Depois de passar quase quatro anos cursando Administração, resolvi mudar de curso e, por fim, me formei no curso de Letras;* **(E)ZíniaE3** - *Nasci e morei no interior do Estado de MS. Casei com dezenove anos, e logo ingressei na faculdade da cidade vizinha. Após cursar o ensino médio, havia escolhido cursar Educação Física, porém, para não desagradar o esposo, que dizia “minha mulher não vai dar aula pra homem” desisti do sonho e optei por Letras.*

Os relatos dos sujeitos desta pesquisa sugerem atitudes que ajuízam o que (HUBERMAN, 2000) delinea em seus estudos, como sendo preocupações do próprio sujeito em determinadas fase da vida na expectativa de um futuro melhor.

É o que pode ser observado no excerto da narrativa de **(S)AmarilisE1** quando diz “*Fiz concurso do estado para professora de Língua Portuguesa e comecei a dar aulas à noite. De dia trabalhava na Telems e assumi 12 horas no estado dando aula...*” que não deixa a profissão primeira para ser somente professora, aliando as duas por certo tempo. Trata de uma fase de consolidação de ser professor, de sentimento de segurança aliado à sobrevivência econômica.

De acordo com Nóvoa (1993, p. 23), essa situação possui dois lados, por exemplo, vai de um extremo ao outro. Considera a profissionalização como um “processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. Bem como corre o risco da proletarização, isto é, incentivar “uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia [...] e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral”, levando assim ao estado de estresse profundo e, na maioria das vezes, à readaptação.

Nessa categoria, destacaram-se narrativas que apontam a formação que tiveram a fase da estabilização do sujeito na profissão, da consolidação pedagógica. A formação docente trata de uma maneira não só de vencer na vida, como de uma forma de docência por prazer, por entusiasmo ou por dom. Assim narram:

*(S)AcaciaE1 Estudei inglês em cursos particulares[...] fiz curso de Direito, e resolvi tentar também Letras com ênfase em tradução e interpretação de Língua Inglesa. Comecei a ministrar aulas de inglês, após um ano de faculdade, e mesmo não sendo a minha primeira opção me encontrei nesta profissão e resolvi segui-la, até o ano de 2013.*

*(s)IrisE1 Cursei Administração,[...] cursei Letras em 1998, mas desde o primeiro ano de faculdade já estava em sala de aula. Gostei muito de fazer o curso e, assim que tive oportunidade, fiz o concurso para professora do estado, passei e assumi, já grávida do meu segundo filho. Na época, trabalhava no estado e também na rede particular. Aprendi bastante devido aos ambientes diversos onde trabalhei. No entanto, em 2002, prestei outro concurso, para a Prefeitura, e, com isso, veio a sobrecarga de trabalho.*

A categoria da trajetória da formação passa por dúvidas e conflitos, tanto que antes de serem professoras cursaram outras áreas como Direito, Administração, Educação Física até alcançar o vínculo empregatício definitivo por meio de concurso público. Mesmo assim, os conflitos permanecem no decorrer da formação, conforme depõe *(S)AcaciaE1 mesmo não sendo sua primeira opção me encontrei nesta profissão e resolvi segui-la.*

Os excertos mostram caminhos ao longo da formação que ganham importância para os sujeitos como reconhecimento da profissão. O fato de *(S)IrisE1* dizer que *Aprendi bastante e também devido aos ambientes diversos onde trabalhou;* *(S)MagnóliaE2* *passei a ministrar aulas em minha área de formação,* marcam experiências de formas de pensar e remete a reflexões que dizem respeito ao se reconhecer como professora, conforme explica

Souza (2004, p.142) “o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir experiências”, que de certa maneira, ao passar a ministrar aulas em sua área de formação, cria “dispositivos formativos e cria espaço para compreensão da sua própria prática”.

As narrativas dos sujeitos demonstram, também, os caminhos percorridos ao longo da formação, sendo então de suma importância para a formação ao longo da vida, ou, como preconiza Nóvoa (2002, p. 27), são formas de refletir a formação e “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada”.

Nesse sentido a narrativa de (Acácia) sobre a formação *A nossa formação tem vezes que não nos prepara muito bem, pois encontramos coisas em sala de aula que não sabemos resolver. Coisas que fogem de nossas mãos como brigas, drogas, armas, então vamos percebendo que está aí a causa dos professores adoecerem* depõe também para a formação que os professores recebem ao longo de sua trajetória.

Quando o professor projeta sua formação teórica com resolução de problemas na escola, ele se desvincula da função de ser professor, pois essas percepções vivenciadas não deixam de ser experiências construídas e vozes que clamam por condições de trabalho.

Tarefas como as de separar brigas, lidar com problemas relacionados às drogas e mortes na escola são narrativas que evidenciam uma relação nada positiva e desafiadora para a prática pedagógica, porém servem para Josso (2004, p. 58) “transformar a vida socioculturalmente programada, numa obra inédita a construir” e constituem-se em aparatos necessários para a formação.

O fato das narrativas realizarem um balanço do que ocorre no interior das escolas nos consentem tomadas de consciência, pois mostram a fragilidade da escola, e as consequências para a vida dos professores.

Nessa categoria, pode-se inferir das narrativas dos sujeitos que a sua trajetória de educação é edificada desde o primeiro momento, quando inicia seus estudos de curso de licenciatura, como pode-se depreender da fala das professoras **Magnólia, Violeta e Zínia**, embora no caso de **Zínia** a opção por Letras veio depois, após conflitos conjugais, porém a “vocação”, “o dom” de ensinar, de estar na profissão fica bem visível quando expressa *Após cursar o ensino médio, eu havia escolhido cursar Educação Física, porém, para não desagradar o esposo que dizia ‘minha mulher não vai dar aula pra homem’, desisti do meu sonho e optei por Letras*. Vejamos os fragmentos a seguir:

**(S)MagnóliaE2** - *Sou casada e mãe de um menino lindo e feliz. Minha formação acadêmica em Letras - Português, Inglês e Literaturas - foi concluída em 1990. Como morava no interior do Estado, mudei-me para Campo Grande, onde passei a ministrar aulas em minha área de formação, pois, como fiz magistério, já era professora no ensino fundamental I. Tenho especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e meu trabalho de conclusão de curso foi focado na importância da leitura para a aquisição da aprendizagem.*

**(S)VioletaE2** - *Desde criança tinha vontade de trabalhar na Educação. Reunia meus amigos e usava um quadro e giz que meu pai havia me dado de Natal. Dava aulas para eles e ficava encantada com a atenção que prestavam em mim. No início dos anos 70, meu pai foi transferido para o Rio de Janeiro e conheci pessoas que também tinham o mesmo objetivo na vida. Fiz vestibular para Letras e passei na Universidade Santa Úrsula, no ano seguinte. Voltamos para Campo Grande e concluí na FUCMAT, e em seguida comecei a trabalhar na Escola Pequenópolis, como professora de pré-escola. No ano seguinte, fui promovida para a coordenação. Nos anos 90, prestei vestibular para Pedagogia na Federal e passei, concluindo também mais esse curso. Neste período, fiz também uma pós-graduação em produção de textos. Em 1993, saí do Colégio Pequenópolis e trabalhei no Delta, Escola Amarelinha e Dinâmica, como professora e coordenadora. Em 2002, fiz o concurso para o Estado e passei, o qual comecei a atuar como professora no ano de 2013. No ano de 2004, fiz o concurso para a Prefeitura, passei e é onde estou até hoje, mas agora como readaptada nas duas redes.*

**(E)ZíniaE3** - *Nasci e morei em Vicentina, interior do Estado de MS. Casei com dezenove anos, e logo ingressei na faculdade da cidade vizinha, Fátima do Sul. Após cursar o ensino médio, eu havia escolhido cursar Educação Física, porém, para não desagradar o esposo, que dizia “minha mulher não vai dar aula pra homem”, desisti do meu sonho e optei por Letras. Não foi fácil me adaptar à vida conjugal, aos estudos, e ainda, administrar o comércio que tínhamos, o qual dependia muito de mim. Contudo, com a ajuda de amigos, conseguia desenvolver os trabalhos, compreender os conteúdos para realizar as provas porque participava de grupos de estudo para melhor assimilação, haja vista que não conseguia estar presente nas aulas todos os dias devido ao trabalho na lanchonete. Não me arrependo da minha opção por aprender um pouco mais sobre a nossa língua materna, pois adquiri gosto pelo que faço, todavia, penso como seria se tivesse seguido meu desejo. [...]*

Das narrativas de (S)MagnóliaE2 e de (S)VioletaE2 pode-se inferir um grande amor à profissão que exercem ou que no início da carreira exerciam, como afirma (S)MagnóliaE2 - *Minha formação acadêmica em Letras - Português, Inglês e Literaturas Brasileira e Norte*

*Americana - foi concluída em 1990. O excerto “minha formação” sugere posse de algo muito querido e que faz sentido no decorrer da vida.*

Já os relatos de (S)VioletaE2 - *Desde criança tinha vontade de trabalhar na Educação. Reunia meus amigos e usava um quadro e giz que meu pai havia me dado de Natal. Dava aulas para eles e ficava encantada com a atenção que prestavam em mim. Remete ao sonho de criança, aos anseios de uma vida inteira, fazendo com que concordemos com Geraldi (2015, p.92) quando diz que o “perfil profissional do professor deve ser o professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias constituídas nas investigações participantes, etc.”. Os depoimentos das duas professoras induz o leitor a lembrar-se de sua primeira professora, aquela que tinha orgulho de ser professora, aquela que entendia o verdadeiro sentido da palavra alteridade.*

Importante ressaltar nesta categoria, a narrativa de (E)ZíniaE3 - *Nasci e morei em Vicentina, interior do Estado de MS. Casei com dezenove anos, e logo ingressei na faculdade da cidade vizinha, [...]. Não foi fácil me adaptar à vida conjugal, aos estudos, e ainda, administrar o comércio que tínhamos, o qual dependia muito de mim. Contudo, com a ajuda de amigos, conseguia desenvolver os trabalhos, compreender os conteúdos para realizar as provas porque participava de grupos de estudo para melhor assimilação, haja vista que não conseguia estar presente nas aulas todos os dias devido ao trabalho na lanchonete.*

Nessa perspectiva, Moita (1992, p. 115) discorre sobre as práticas docentes no cotidiano da escola ressaltando que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] Um percurso de vida e assim um percurso de formação”, ganha importância neste estudo, uma vez que, destaca a troca, o compartilhamento, um período de o professor vivenciar em sua formação momentos de aprender a ser professor em qualquer contexto e momento de sua vida.

*(E)ZíniaE3 - Não me arrependo da minha opção por aprender um pouco mais sobre a nossa língua materna, pois adquiri gosto pelo que faço, todavia, penso como seria se tivesse seguido meu desejo. [...]*

Esse excerto deixa claro que a professora precisou da ajuda dos amigos e de outras pessoas para estudar e também para iniciar sua carreira no Magistério. Dessa forma, bem como o excerto da narrativa de (s)IrisE1 *Gostei muito de fazer o curso e, assim que tive oportunidade, fiz o concurso para professora do Estado, passei e assumi, já grávida do meu segundo filho. Na época eu trabalhava no Estado e também na rede particular. **Aprendi***

*bastante com colegas e devido aos ambientes diversos onde trabalhei. No entanto, em 2002 prestei outro concurso, para a Prefeitura. Passei e com isso veio a sobrecarga de trabalho.*

Codo (1999) explica que relações sociais saudáveis no trabalho são importantes para qualquer atividade que se realize, sobretudo, aquelas em que houver a convivência entre duas ou mais pessoas. Segundo Codo (1999, p. 274):

Poder contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde física e mental, em resumo, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho. Em cada ocupação encontraremos graus diferentes em que as pessoas são afetadas pela qualidade das relações sociais no trabalho.

Da categoria “vida e formação” podem ser destacados três pontos relevantes para a compreensão da vida e do processo de formação dos sujeitos pesquisados, tais como: a) sujeitos que tiveram que alinhar o processo de formação e de início de carreira pedagógica com outras atividades por questões financeiras como pode ser observado em **S) AmarilisE1** e **(E)ZíniaE3**; b) o início da carreira de professora, com o curso de licenciatura em Letras, que se deu após o início de outros cursos como é o caso de **(s)AcaciaE1** que iniciou o curso de Direito e o de **(s)IrisE1** que passou quatro anos estudando Administração, até que deixou o curso, para estudar e se formar em Letras – licenciatura, pois sempre cultivou o sonho, desde criança, de ser professora e de **(E)ZíniaE3** que tinha o desejo de cursar Educação Física, mas para não contrariar o marido, deixou o sonho de lado e foi para o curso de Letras; c) e por fim, os emocionantes casos da professora **(S)VioletaE2**, que desde o início da profissionalização já se encantara e iniciara o curso de Letras, bem como **(S)MagnóliaE2**, que deixa emergir em seu relato a paixão por ensinar. *Tenho especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e meu trabalho de conclusão de curso foi focado na importância da leitura para a aquisição da aprendizagem.*

### 3.3.2 Categoria 2: Processo de readaptação

Da categoria “processo de readaptação” depreendeu-se, após análise dos dados, que vários são os motivos que levam os professores à condição de readaptados. Vejamos os excertos das narrativas abaixo:

**(s)AcaciaE1** [...] *problemas com pressão baixa ou até coração. Após ter repetidas crises, procurei um psiquiatra para investigar os sintomas. [...] que tinha Síndrome de Ansiedade, já caminhando para a Síndrome do pânico.*

**(S)AmarilisE1** [...] *e a pressão foi tamanha da SED por conta das quatro aulas que não encontravam. Então a voz começou a falhar.*

**(s)IrisE1** *Depois que passei a trabalhar três períodos, e com filhos pequenos, comecei a ter alguns sintomas como: muita enxaqueca, dores musculares, perda de memória e de concentração, choro frequente e aparentemente sem motivo, alto nível de irritação e a frequência foi só aumentando.*

As primeiras enfermidades extraídas nos excertos são apontadas como “pressão alta, problemas cardíacos, síndrome de ansiedade, pânico, problema na voz”, todos ligados ao trabalho, às pressões dos chefes, à distância da lotação em relação ao bairro onde reside, o relacionamento com os alunos em sala de aula, o que depõem para um processo de gerenciamento da vida com a profissão. As causas que podem justificar o mal-estar dos professores e a impossibilidade de continuar na docência pela sequência de sintomas que vão adquirindo ao longo da profissão.

As narrativas expõem sintomas que apresentam sua raiz no cotidiano e que afetam o professor na sua função, provocando, segundo Antunes (2014, p. 7), “sintomas psicossociais como a acomodação, absentismo, remoção, readaptação, abandono e exoneração”, motivos presentes nos excertos das narrativas.

Como motivo de readaptação, foi perceptível a *Síndrome de Ansiedade, já caminhando para a Síndrome do Pânico. Então, fui orientada a pedir readaptação* **(s)AcaciaE1**. Fato esse que compõe os fatores de stress com persistências variáveis, o que leva à denominada Síndrome de Burnout, apresentada como um problema social e como consequência de reações a fontes de estresse ocupacional que se acumulam. (SOUZA e MENDONÇA, 2009). Como pode ser depreendido das narrativas de:

**(s)AcaciaE1** - *Primeiramente, eram apenas problemas com pressão baixa ou até coração. Após ter repetidas crises, procurei um psiquiatra para investigar os sintomas. Após dois anos, as crises ficaram mais frequentes e, cheguei a ter problemas sérios, até mesmo em sala de aula. Então, resolvi ir ao psiquiatra, e só então, descobri que tinha Síndrome de Ansiedade, já caminhando para a Síndrome do Pânico. Então, fui orientada a pedir readaptação.*

**(S)AmarilisE1** - [...] perdi a vaga no bairro que morava, em que estava lotada, procurei vagas em outras escolas mais perto e ficaram faltando quatro aulas. Já dava aula em duas escolas e a pressão foi tamanha da SED por conta das quatro aulas que não encontravam. Então a voz começou a falhar. O médico deu várias licenças seguidas, até que um perito me readaptou. Mas tenho problemas na voz até hoje.

**(s)IrisE1** - Depois que passei a trabalhar três períodos e com filhos pequenos, comecei a ter alguns sintomas como: muita enxaqueca, dores musculares, perda de memória e de concentração, choro frequente e aparentemente sem motivo, alto nível de irritação e a frequência foi só aumentando. Quando por fim cheguei a total exaustão, precisando buscar ajuda médica com urgência, depois de um episódio de briga entre alunos em uma escola onde trabalhava à noite, fui atendida por uma psiquiatra que constatou que eu estava num quadro depressivo há anos. Depois desse dia, nunca mais consegui dar aulas. Fiquei dois anos afastada, em licença médica. Depois fui readaptada, nas duas redes, estadual e municipal, visto que já havia me desligado da particular antes dessa crise que marcou totalmente minha vida.

**(S)MagnoliaE2** - [...] devido ao cansaço e desgaste emocional provocado pela profissão de professor, afinal foram 23 anos em sala de aula trabalhando com alunos de 10 a 16 anos, na sua maioria, em salas superlotadas, que somavam em média 160 alunos por semana.

**(S)VioletaE2** - [...] adquiri doenças psicológicas, pelo fato dos alunos não se interessarem pela aprendizagem, e eu estava sofrendo muito, pois tinha a utopia de que os alunos tivessem aprendizagem significativa[...] A diretora pediu para meu médico, com o qual já fazia tratamento, um encaminhamento, fui até a perícia e fui readaptada.

Quanto aos conflitos emergentes em decorrência das doenças, da não aceitação do quadro apresentado e dos transtornos que já estavam atingindo outras pessoas pode-se inferir que a doença, e o consequente estado de readaptação, atingem os profissionais de tal modo, que, em primeiro lugar, vem a resistência, o medo e a baixa autoestima até que o sujeito precisa ser alertado por outros para que realmente caia em si. Todo o processo é doloroso e muito difícil, é o que emerge dos excertos destacados da narrativa de:

**(s)AcaciaE1(s)** Após ter repetidas crises, ir a alguns médicos e fazer uma bateria de exames e nada encontrar de errado com a minha saúde, **colegas de profissão me orientaram a procurar um psiquiatra para investigar os sintomas que eu vinha tendo. Tive resistência, pois achava que era apenas pressão baixa. Após dois anos, as crises ficaram mais frequentes e cheguei**

*a ter problemas sérios, até mesmo em sala de aula. Então, resolvi ir ao psiquiatra e só então descobri que tinha Síndrome de Ansiedade.*

Os conflitos advindos dos transtornos provocados pelo estresse da profissão, a não aceitação dos problemas e a sobrecarga de trabalho a que os professores são submetidos diariamente, causam problemas para a pessoa em si e também para a própria família, como pode ser observado nos excertos extraídos da narrativa de:

**(E)ZíniaE3** *Que trabalhei vários anos, em dois períodos diários, como professora convocada. Em 2003, assumi o concurso público do Estado, optando por quarenta horas. Sempre tive bom relacionamento com os alunos, mas exigia deles sempre o feedback necessário. Planejava e aplicava as aulas com muito amor e dedicação, conseguindo conciliar a falta de interesse de alguns alunos de outras formas. Participava do Projeto Superação Jovem e, com isso, tentava atrair aqueles alunos que resistiam à disciplina por meio da dança. Devido à luta constante de resgatá-los e a alguns fatores externos, **comecei a me distanciar dos alunos exigindo que não fossem à minha mesa sem que os chamasse**, que só piorou com o passar dos tempos, **pois só de imaginar que teria que ir para escola não conseguia dormir a noite inteira. Tinha o mínimo possível de paciência com os alunos e em casa não restava nada, pois gritava com todos, e não queria receber visitas. Certo dia, meu sobrinho, que estava cursando psicologia, me disse que eu precisava procurar um psiquiatra para tratar porque estava difícil a convivência.** Foi uma grande ofensa, porém estava crescendo um medo inexplicável a ponto de muitas vezes não saber onde estava, precisando ligar para meu esposo e pedir ajuda. Até o dia em que, explicando um conteúdo de gramática, **comecei a falar coisas que não tinham nenhuma relação com o abordado. Uma aluna muito querida me chamou em um canto e contou o acontecido. Só aí percebeu que o quadro tinha se agravado e precisava de ajuda médica [...]. Estava sofrendo de ansiedade, alto nível de estresse e depressão, acompanhados de síndrome do pânico.***

Dentre todos os sintomas, ficaram constatadas, ainda, perda de memória e desorientação. Por esses motivos foi preciso afastá-la da escola, ficando de licença médica com prazos consecutivos. Por fim, foi readaptada e começou uma nova etapa em sua vida.

Nesse sentido, busca-se Nóvoa (1995) que afirma que o professor que inicia um processo de estresse certo que terá dificuldades para transmissão do conhecimento, para reelaborar sua prática, projetos de leitura e passa a adquirir outros quadros de enfermidades, como ansiedade, baixa autoestima, e a habilidade de docência acabam cedendo lugar para as dificuldades de lidar com a profissão. Nóvoa (1995, p. 22) discorre sobre essa crise na profissão docente de enfermidades e superação:

[...] As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: elevados índices de absenteísmo e abandono, desmotivação pessoal, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante, recursos de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, etc.

Conseqüentemente, nesse contexto nada salutar, (E)ZíniaE3 desenvolveu um quadro grave de depressão e síndrome do pânico, que impossibilitou-lhe de continuar exercendo suas atividades docentes. Ela relata que essa situação toda lhe fez muito mal. A violência psicológica constante que sofreu durante todo esse tempo parecia não ter fim e fez com que ela adoecesse ainda mais. Apesar de medicalizada e fazendo tratamento psiquiátrico, seu quadro emocional não apresentava melhoras, diminuindo suas chances de retorno ao trabalho.

Ainda, no que tange aos conflitos e transtornos que os sujeitos da pesquisa passaram até chegar ao início do processo de readaptação, encontra a falta de profissionalismo e o descaso da Secretaria de Estado de Educação ao tratar o caso da professora.

**(S)AmarilisE1** - *Averbei o tempo de serviço fora de sala de aula por ter muito tempo. Achei que já estava na época de aposentar e pedi para a ACP fazer uma contagem para ver se podia mesmo entrar com processo de aposentadoria. Chegaram à conclusão que sim. Através da diretoria de minha escola, entrei com processo de aposentadoria. Depois de um tempo, a diretora me disse que iria perguntar se eu poderia esperar em casa. A resposta veio depois de alguns dias através de um documento da SED. Fiquei quase um ano em casa, sempre indo à SED ou telefonando para saber se estava tudo certo. Eles sempre dizendo que sim. Depois de quase um ano, me disseram que a contagem estava errada e **que ainda faltavam 3 anos para me aposentar**. Como já havia mudado de bairro, perdido minha vaga na escola em que estava lotada, tinha quatro horas nessa escola. **Começaram a procurar vagas em outras escolas mias perto e ficou faltando quatro aulas. Já dava aula em duas escolas e a pressão foi tamanha da SED sobre mim, por conta das quatro aulas que não encontravam. Quando encontraram, constataram que tinham visto errado, o número de aulas não encaixava, ligavam em casa e na escola me pressionando e me tratando muito mal e então minha voz começou a falhar. O médico deu-me várias licenças seguidas, até que um perito me falou de readaptação e o médico entrou com o pedido e me encaminhou para a fonoaudióloga, e então fui readaptada, mas tenho problemas na voz até hoje.***

Transcorrido o tempo entre o início do erro em relação à vida profissional de **(S)AmarilisE1**, em meio ao descaso e ao desrespeito dos órgãos competentes, muito tempo e pressão se passaram, tendo de dar aulas em duas escolas, bem como aguentar a pressão dos

profissionais do setor responsável da SED que não conseguiam lotar a professora em nenhuma escola. Tentou voltar a dar aulas, mas não conseguiu permanecer trabalhando, pois a pressão prejudicou-lhe tanto ao ponto de ficar sem voz e precisar de uma licença para tratar o problema adquirido.

Depois de todo processo de agressões e assédios morais, sofridos pela professora, e das incompreensões e erros dos setores responsáveis, essa profissional apresenta problemas na voz até mesmo depois de readaptada.

O professor pode ser o melhor, mas quando perde sua autoestima, quando se sente ameaçado por inúmeros fatores, passa a não acreditar no que faz e a não se realizar profissionalmente, comprometendo o processo de ensino e de aprendizagem, bem como destruindo sua vida sócio-profissional e emocional.

Nesse escopo, Esteve Zaragaza (1999, p. 47) comenta que “o contexto social em que se exerce a docência tem grande influência para a autorrealização do professor no magistério”. Desse modo, a experiência negativa vivida por **(S)AmarilisE1**, além de impossibilitar seu retorno ao ambiente de trabalho, também a desestabilizou emocionalmente de forma grave, frustrando qualquer expectativa de realização em sua prática docente, bem como comprometendo para sempre seu sistema vocal.

Após muitos laudos de seu psiquiatra, **(S)AmarilisE1** foi orientada por um profissional da perícia médica à readaptação funcional. Depois de sentir-se humilhada, fraca e desrespeitada, **(S)AmarilisE1** por fim, foi readaptada.

Outro caso que demonstra conflitos na relação de docência e a readaptação pode ser inferido dos excertos da narrativa de;

**(S)VioletaE2** *Com o passar dos anos ficou muito difícil ministrar aulas, pois adquiri doenças psicológicas, pelo fato dos alunos não se interessarem pela aprendizagem e eu estava sofrendo muito, pois tinha a utopia de que os alunos tivessem aprendizagem significativa, mas como todos sabem é difícil colocar na cabeça dos jovens, que mais tarde eles irão precisar de tudo isso para ser um bom profissional. A diretora percebendo meu sofrimento me chamou e me orientou a pedir para meu médico, com o qual já fazia tratamento, um encaminhamento, fui até a perícia e fui readaptada.*

Nesse caso, há ainda, além das doenças psicológicas por estresse em decorrência da falta de atenção dos alunos, a decepção da professora, pois, segundo ela, ***tinha a utopia de que os alunos tivessem aprendizagem significativa, mas como todos sabem é difícil colocar***

*na cabeça dos jovens, que mais tarde eles irão precisar de tudo isso para ser um bom profissional.*

À época, a diretora da escola, vendo todo o sofrimento da professora, sugere-lhe a readaptação. Esse fato remete à caracterização de que o professor é um objeto que, quando não está mais apresentando resultados positivos, simplesmente vai ao psiquiatra e se readapta. A partir desse ponto, decorrem os questionamentos: Como deve ficar o emocional do professor? E o respeito à sua individualidade? Qual a consideração dada às suas necessidades psicológicas e emocionais? O fato é encarado como se a readaptação fosse a “tábua de salvação”, ou seja, uma vez readaptado, o professor deixa de estar doente e de ser professor.

Posto isso, pode-se dizer que o professor, imbuído na paixão da profissão, às vezes encontra pedras no caminho, como por exemplo, ser acometido por algum problema de saúde, até então uma expectativa não esperada, e sua ação, a partir daí, cai no desconhecido, e o professor passa a não ser professor, mas ajudante, bibliotecário, assistente de secretário, alguém sem função definida e ou estabelecida na escola. Essa transformação toda é bem vivenciada por (LARROSA, 2011, p. 6) quando explica sobre a experiência de sua própria transformação:

Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem [...] nem o sujeito da educação, mas o sujeito da experiência.

A partir das análises das narrativas dos sujeitos da pesquisa, no que tange à segunda categoria de análise, ousa-se dizer que os dados foram analisados, porém não esgotados, tendo em vista a enorme complexidade que envolve o fazer docente, e os métodos que levam a não profissionalização docente, em decorrência dos transtornos dos processos de readaptação profissional.

### 3.3.3 Categoria 3: Fazer pedagógico e a rotina de trabalho

A categoria “fazer pedagógico e a rotina de trabalho” trata de uma categoria que, além de envolver o “possível de ser feito”, diz respeito também à “rotina que passam a ter”. Um

espaço da docência e da vida que cabe uma reflexão acerca do estigma que os professores muitas vezes carregam no momento de uma readaptação. Palavras como “marginalizadas, mágoas, excluídas das reuniões, peso, incapacidade” foram frequentes nas narrativas dos professores. O excerto *recebida narrativa de (E)ZíniaE3 uma negativa da diretora que me causou muita mágoa. Senti como se eu nunca tivesse participado e contribuído com a escola, depõe de um ser frustrado de ter uma trajetória interrompida, dada a desconsideração, por parte da equipe de uma escola, do tempo que a professora já serviu e contribuiu com a instituição.*

Essa frustração se prolonga e vai desabar na SED: *Fiquei à disposição da SED até o momento em que a diretora resolveu me aceitar e me colocar como auxiliar da coordenação pedagógica executando tarefas paralelas que facilitavam seu trabalho, (E)ZíniaE3.* O professor tende a ficar longe de sua prática pedagógica, sem utilidade no seio das escolas, o que causa fonte de desprazer e de sofrimento, conforme explica Dejours (2004), ao analisar que a docência pode constituir atividades que promovam saúde ou, ao contrário, contribuir para sua desestabilização.

A condição de readaptado não deve constituir num drama para o professor nem um preconceito por parte dos colegas ao entenderem que readaptados não trabalham e fingem estar doentes. A rotina assumida nas narrativas depõe para uma condição de sucesso ou uma condição de espaço de silêncio. Assim narram:

*(S) AmarilisE1 Cuido dos alunos que chegam atrasados na escola, dando textos para lerem, até bater o sino. Quando fazem prova em separado ou perdem provas fico cuidando para o professor, etc. [...], registrando, ajudando, de modo geral, no que precisa o aluno, o professor, muitas vezes ou melhor, às vezes, a diretora no que me pedem, [...] (levo avisos, chamo alunos, escolho e monto o kit de livros didáticos, levo recado, etc.*

*(S)IrisE1 Readaptada, minha prática foi na biblioteca, assessorar uma professora que fazia um belo trabalho de incentivo à leitura. [...] na readaptação definitiva no Estado e também no Município fui para a secretaria da escola, onde estou até o dia de hoje. Com o apoio, procuro estar a par das atividades das coordenadoras e sempre me disponho a ajudar no que for possível. [...] fiz curso sobre a biblioteca e foi muito produtivo para mim. [...] atendimento à coordenação ou no que a direção solicita, no entanto, costumo fazer mais atividades burocráticas, necessárias para a coordenação e direção.*

*(S)MagnóliaE2 Ao ser readaptada, permaneci nas escolas onde já trabalhava [...] Mantive contato indireto com meus alunos e isso me trouxe*

*conforto emocional. Passei a desenvolver projetos voltados à prática da leitura. Voltei a sentir-me produtiva ao perceber que minhas ideias eram bem aceitas pelos professores com os quais passei a trabalhar mais diretamente. Com o tempo, fui preenchendo também outras necessidades da escola como, por exemplo, registrar com fotos e textos as atividades diferenciadas que acontecem na escola, dentro e fora de sala de aula, e que serão publicadas no Facebook da escola e/ou site da SED. Assim, meu trabalho vai fluindo sem mais me causar sofrimento.*

O fazer pedagógico do professor readaptado passa por travessias de encontro com a vida e com as condições de saúde. Quando o professor depõe que *cuida de alunos, bate o sino, cuida das provas, atende a secretaria da escola, leva avisos, chama alunos, escolhe kit de livros didáticos, leva recado etc.*, embora não sejam atividades de docência, não deixam de ser atividades inerentes ao sistema educacional e mostra a condição de se pensar na readaptação como um espaço do sistema de educação em que os professores podem exercer outras funções diferentes das administrativas.

O sistema tem se ocultado do fazer pedagógico dos professores e das possibilidades de serem reaproveitados em funções semelhantes, e o que presenciamos são professores que passam a ser administradores por não conseguirem se adaptar às más condições de trabalho das escolas ou por não encontrarem apoio dos diretores e coordenadores. Nóvoa (1995, p.95) ensina que:

A sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com muita atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social.

O excerto de **(S)MagnoliaE2** em relação a *desenvolver projetos voltados à prática da leitura. [...] sentir-me produtiva ao perceber que minhas ideias eram bem aceitas pelos professores com os quais passei a trabalhar mais diretamente*, leva em conta exemplos de práticas pedagógicas que consideram a qualidade e a formação do professor, ações inerentes à profissão que podem contribuir com a transformação do aluno. O relato de **(S)MagnoliaE2** representa um lado bonito e comovente da condição de readaptado que deveria perdurar em todas as instituições de ensino, uma vez que o professor não deixa de ser professor, de ter conhecimentos didáticos pedagógicos só porque se encontra num estado de readaptação provisória ou permanente.

Os valores dos professores readaptados continuam os mesmos, assim, faz-se necessário que sejam valorizados e respeitados como profissionais da educação. Por esse relato, depreende-se que o professor readaptado que se sente acolhido na escola, em contato com os professores e com os alunos, considera-se útil e, dessa maneira, passa a desenvolver, em parceria com os demais profissionais, atividades e projetos exitosos, que além de favorecer o readaptado, elevando sua autoestima, despertando sua criatividade e criticidade dentro do sistema educacional, contribuem para amenizar o sofrimento físico e emocional que a condição de readaptado traz e, no geral, apresenta estigmas indelévels na vida do ser humano e do profissional.

O sujeito (S)**MagnoliaE2** representa nessa pesquisa a premissa de que a condição de readaptado jamais poderá desconsiderar a palavra “**condição**” e o sentido que ela representa, uma vez que, a condição pode representar “a qualidade de ou o estado em que se encontra algo ou alguém”, bem como considerar que mesmo em condição de readaptados é possível continuar exercendo a docência em parceria, sendo útil, necessário e, até mesmo, indispensável para o desenvolvimento de projetos, de atividades colaborativas, da utilização das mídias e da realização de parcerias externas à escola, como pode ser visto no excerto do depoimento de Magnólia *Com o tempo fui preenchendo também outras necessidades da escola como, por exemplo, registrar com fotos e textos as atividades diferenciadas que acontecem na escola, dentro e fora de sala de aula, e que serão publicadas no Facebook da escola e/ou site da SED. Assim, meu trabalho vai fluindo sem mais me causar sofrimento.*

Cuidar de alunos, atender em bibliotecas, chamar o diretor, cuidar de provas, depõe para um esvaziamento de ser professor que, segundo Souza (2006), trata-se do esvaziamento da prática. Os professores readaptados depõem para práticas sem sentido, assim, o prazer e a docência tornam-se esvaziadas. O estudioso refere-se ao sentido como os professores concebem sua profissão no cotidiano escolar, pois, uma vez readaptados, passam a não pertencer mais às relações de ensino e acabam exercendo outras funções. Tal condição propicia o agravamento do problema, o que contribui para o professor passar da readaptação temporária para a definitiva. Todavia o objetivo seria justamente o contrário: a readaptação provisória deveria possibilitar-lhe a oportunidade de recuperar-se para voltar à atividade docente novamente, revigorado, são e emocionalmente aliviado das pressões sofridas com a doença, causa da readaptação funcional.

Os excertos expressos chamam a atenção da relação da percepção de trabalho após a readaptação. São as condições de saúde que determinam a ação pedagógica do professor *após aceitar minha doença, ainda tenho muita dificuldade em lidar com o alunado, mantive contato indireto com meus alunos*, são narrativas que podem confirmar o que depõe Antunes (2014, p. 156) de que, em muitos estudos, encontram fortes indícios de que esse acontecimento de readaptação seja instigado, pelas condições de trabalho enfrentadas pelos professores, em consequência das mudanças sociais e “das sucessivas reestruturações do trabalho no sistema capitalista”.

#### 3.3.4 Categoria 4: ações e projetos no cotidiano após a readaptação

Esta categoria emergiu após as análises realizadas das respostas dos sujeitos às seguintes questões: Fale sobre suas ações que realiza ou realizou após sua readaptação no cotidiano da escola. Desenvolveu ou participou de algum projeto ou ação?

Podemos depreender, dentre os registros, de forma recorrente, que os sujeitos, professoras readaptadas, participam ou participaram de atividades e projetos de leitura e/ou outros projetos nas escolas, como observamos nos excertos das narrativas dos sujeitos pesquisados:

*(S)AcaciaE1 - Sim, consegui participar ativamente de alguns projetos da escola.*

*(S) AmarilisE1 – Escrevi projetos de leitura, junto a bibliotecária, para os alunos do ensino fundamental e médio. Confeccionei cartazes com informações e avisos. Escolhia livros de leitura para a leitura em sala, a pedido dos professores de Língua Portuguesa.*

*(S)IrisE1 - Depois de lotar aqui na escola [...] e poder incentivar os alunos do noturno a procurarem ler mais, a frequentarem mais o espaço da biblioteca, pude também aprender mais sobre o ambiente e conversar sobre gostos literários dos frequentadores. [...] Os sábados com as famílias também se mostraram muito produtivos. [...].*

*(S)VioletaE2- Eu e a professora Maria desenvolvemos, por três anos, um projeto envolvendo a escola inteira chamado Consciarte, [...] Durante estes anos, trabalhei também com projetos do DETRAN, incentivando os alunos quanto à educação no trânsito, como muitas palestras, trabalhos escritos e etc.*

**(S)MagnoliaE2** - *Articulo com os professores de Língua Portuguesa e áreas afins projetos de leitura, a serem desenvolvidos como roda semanal de leitura, leitura em voz alta, hora da novidade e muitos outros projetos...*

**(S)ZíniaE3** - *Quando atuava em sala de aula, eu desenvolvia um projeto de leitura interdisciplinar, que ficara esquecido na minha ausência. Auxiliando na coordenação, consegui reativá-lo, incentivando outros professores a colocá-lo em prática. [...] ajudei na organização, manutenção da biblioteca, obtendo novos livros através de projetos, contando com a participação de outras professoras readaptadas.*

Essas narrativas expressam que as professoras, mesmo depois de passarem por longos períodos de dificuldades enfrentadas em decorrência das enfermidades, dos desgastes com os processos de aceitação das doenças e dos sofrimentos com os processos de readaptação, em que tiveram de enfrentar a rejeição dos colegas, a incompreensão dos diretores e até o descaso dos sistemas de ensino, superaram seus traumas e conseguem e/ou conseguiram se encontrarem nas novas funções, não deixando de exercer o que sempre foram professoras. Algumas com mais intensidade e maior autonomia, como o caso das professoras:

**(S)AcaciaE1** - *Sim, consegui participar ativamente de alguns projetos da escola;*

**(S)VioletaE2** *Eu [...] desenvolvemos por três anos um projeto envolvendo a escola inteira chamado Consciarte, no qual os educandos, trabalhavam com todo tipo de Arte: dança, poesia, paródia, pesquisas, etc... no fim do ano havia uma culminância, e os trabalhos eram apresentados para toda a escola e a comunidade escolar... contando até mesmo com a mídia;*

**(S)MagnoliaE2** - *Articulo com os professores de Língua Portuguesa e áreas afins, projetos de leitura a serem desenvolvidos como roda semanal de leitura: leitura em voz alta, hora da novidade, [...] Assessoro o professor da sala de tecnologia. [...] Projeto Dengue Zero [...] Projeto Geografia... [...] Oriente, a pedido da professora, os alunos a selecionarem livros e apresento diferentes gêneros textuais com livros da biblioteca e também trazidos de casa. Fazem o diário de bordo do livro lido em sala, que serve para verificar a escrita e a produção textual dos alunos [...] Auxilio nos projetos de Jornalismo: projeto com proposta relacionada ao protagonismo juvenil nos segundos anos do Ensino Médio, os alunos escolheram a forma de comunicação e as mídias digitais, produções de vídeos, pautas, entrevistas reportagens, projeto jornal escrito, com a produção de manchetes e notícias, projeto jornal televisionado, projeto revistas on-line [...] Todos os projetos são apresentados na Feira que serve como culminância dos projetos. Estou montando um portfólio com tudo que é realizado para apresentar à comunidade [...]*

E quanto às outras, com menor participação, mas envolvendo-se em projetos e atividades em colaboração com outros professores de Língua Portuguesa e/ou de outras áreas, mesmo sem muita autonomia, sentem-se bem e úteis na escola e na função exercida como mostram os excertos das narrativas:

**(S) AmarilisE1** – *Escrevi projetos de leitura, junto a bibliotecária, [...] Confeccionei cartazes [...] Escolhia livros de leitura para a leitura em sala a pedido dos professores de Língua Portuguesa;*

**S)ZíniaE3** - *Quando atuava em sala de aula eu desenvolvia um projeto de leitura interdisciplinar, que ficara esquecido na minha ausência. Auxiliando na coordenação, consegui reativá-lo, incentivando outros professores a colocá-lo em prática. [...] ajudei na organização, manutenção da biblioteca, obtendo novos livros através de projetos, contando com a participação de outras professoras readaptadas.*

Depreendeu-se que os sujeitos concebem que a função de ser professor não pode ser alterada pela sua condição de readaptados, pois, apesar de passarem pelo tão doloroso processo chamado “readaptação funcional”, são capazes de se colocarem em marcha e fazerem a diferença, por acreditarem no seu trabalho e também de sentirem-se felizes e realizados ao encontrarem novas trilhas para auxiliar o aluno no caminho da aprendizagem, o que nos faz lembrar de Gadotti (2003, p. 25), quando afirma que “o maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente nos sistemas de ensino”.

Essa mudança pode sim acontecer na mente de professores readaptados que preferem ir em frente, dar o seu melhor, ajudar o aluno que muito necessita de sua colaboração, de seu entusiasmo e conhecimento, que fazem parte de uma visão emancipadora de educação, em que o professor é o agente da transformação. Conforme diz Gadotti (2003, p. 26), a visão emancipadora da educação “considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político”. Esses professores preferem a ação, a vida, o trabalho em equipe, a ficarem se lastimando, culpando o sistema, tonando-se mais doentes e infelizes.

Infere-se das narrativas desses profissionais que eles, mesmo de forma ainda latente, sabem que a mudança deve partir de si mesmos até globalizar o sistema, e que isso não se constitui numa tarefa fácil, fazem-se necessárias mudanças de posturas e, para isso, muitos

paradigmas devem ser mudados, quebrados e vividos constantemente, é o que bem retrata o excerto da narrativa da professora:

**(S)IrisE1** – [...] *poder incentivar os alunos do noturno a procurarem ler mais, a frequentarem mais o espaço da biblioteca... Pude também aprender mais sobre o ambiente e conversar sobre gostos literários dos frequentadores. Essa experiência foi muito positiva, visto que pude verificar que não posso exigir demais do outro, característica que procuro melhor até hoje a cada dia. Percebo que tenho que fazer o possível, mas constantemente e sempre acreditar que vale a pena, mesmo que pareça pouco.*

De acordo com as análises das narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, pode-se inferir, também, que os professores, mesmo em situação de readaptação funcional, percebem que deve haver mudanças e, nesse sentido, corrobora a ideia de Gadotti (2003, p. 26) quando afirma,

[...] A mudança do sistema deve partir do professor e de uma nova concepção do seu papel. Daí a importância estratégica de discutir hoje o novo papel do professor. Daí a importância de uma nova redefinição da profissão docente, de uma nova concepção do papel do professor.

Os dados apontam que os professores readaptados desenvolvem atividades tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e estão em busca de práticas diferenciadas, percebendo a necessidade de um ensino voltado para a leitura, com a inclusão das mídias digitais e das várias linguagens.

Com o desenvolvimento de projetos de leitura, com o uso das tecnologias da informação e da comunicação, e o trabalho de inclusão da comunidade escolar nos espaços escolares e nas atividades desenvolvidas com os estudantes, é o que pode ser depreendido das narrativas dos sujeitos:

**(S) AmarilisE1** – *Escrevi projetos de leitura, junto a bibliotecária, para os alunos do ensino fundamental e médio;*

**(S)VioletaE2** - *Eu [...] desenvolvi com outra professora nos três anos um projeto envolvendo a escola inteira chamado Consciarte, [...] no fim do ano, havia uma culminância e os trabalhos eram apresentados para toda a escola e comunidade escolar; contando até mesmos com a mídia.*

**(S)MagnoliaE2** - *Articulo com os professores de Língua Portuguesa e áreas afins, projetos de leitura [...] Nas mídias... Assessoro o professor da sala de tecnologia. Faço o release dos textos e fotos que vão para o*

*Facebook da escola e demais textos dos eventos como formaturas, eventos. [...] Auxílio nos projetos de jornalismo [...] os alunos escolheram comunicação e mídias digitais... produções de vídeos, pautas, entrevistas reportagens; projeto jornal escrito, com a produção de manchetes e notícias, projeto jornal televisionado, projeto revistas on-line. Uso adequado das linguagens na mídia. E como identificar a linguagem e o que se quer com a notícia, imagem e texto. [...]. Enfocando a mídia na palma da mão, com o uso do celular e/ou do texto escrito, onde se reproduz muitas vezes sem ler e interpretar a notícia ou fato recebido, para que aprendam a fazer esse filtro.*

Depreende-se que os professores readaptados, sujeitos deste estudo, esforçam-se para fazer o melhor que podem, procuram, no trabalho em conjunto, desenvolver atividades significantes e significativas para os estudantes, e tentam conseguir envolver outros professores e a comunidade nas ações executadas.

Ante os excertos das professoras e dos ensinamentos de Kenski (2003) ressalta-se que nos processos de ensino e de aprendizagem, mediados pelos usos das tecnologias, das informações e dos diversos tipos de comunicação, que pressupõem processos colaborativos de aprendizagens, exigem novas e outras posturas, tanto por parte dos professores quanto dos alunos diante do conhecimento, pois a efetivação da aprendizagem não traz satisfação apenas ao aluno, mas sim, e, sobretudo, ao professor, como pode ser visto no excerto da fala de (S)AcaciaE1 - *Foi muito bom e recompensador. Hoje, sou feliz e realizada na função que faço parte.*

O fato de o professor perceber-se bem acolhido, de fazer parte da escola e sentir-se feliz e útil, dá-lhe a coragem de dizer que o trabalho e o contato com os alunos fora de sala de aula é gratificante e muito produtivo, e significa que ele ultrapassou os desafios impostos pela condição de readaptado e conseguiu aperceber-se como um profissional diferenciado, capaz de seduzir o aluno rumo ao aprendizado significativo e, nessa perspectiva, concordamos novamente com Gadotti (2003, p.16) quando afirma:

[...] o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

No intuito de alcançar um dos objetivos desta pesquisa, com base no excerto extraído de Gadotti (2003) e da narrativa de **(S)MagnoliaE2** sujeito desse estudo, serão destacadas as atividades relevantes e de sucesso da referida professora readaptada. Desta forma,

**(S)MagnoliaE2** *Eu vi uma matéria sobre irrigação e encontrei uma professora que cuida da horta e compartilhei a matéria que ouvi. Projeto geografia... estudo orientado responsabilidade da professora de geografia com alunos do sexto ano. Fazem a ilustração das cenas das histórias lidas. Sugiro leituras das diversas tipologias e gêneros textuais. Eles relatam aos colegas sobre o que leram com objetivo de despertar nos colegas a vontade de ler também.*

De acordo com Gadotti para ensinar é necessário “gostar de aprender, ter prazer de ensinar, como um jardineiro que cuida com emoção do seu jardim, de sua roça!” (GADOTTI, 2003, p 54). Quando se aprende junto, compartilhando informações os problemas da escola que começam a ser enfrentados com a colaboração de todos.

O relato de Magnólia mediante o quadro histórico de sua readaptação nos remete a uma experiência que vislumbra um cenário diferenciado da maioria dos relatados até aqui. A condição de readaptada e toda sua trajetória profissional não apagaram de dentro dela o desejo de ensinar, aprender e desenvolver a docência. Embora tivesse também as dificuldades que a doença e afastamento lhe causaram, a sua “paixão” por ensinar Língua portuguesa de forma contagiante transformou-a numa referência dentro da escola que fazia articulação com os pares e alunos a fim de que a leitura passasse a ser parte da rotina escolar. Não se tratando de uma rotina sem brilho ou motivação, mas que houvesse alegria e vontade de fazer.

**(S)MagnoliaE2** - *Articulo com os professores de Língua Portuguesa e áreas a fins, projetos de leitura a serem desenvolvidos como roda semanal de leitura, leitura em voz alta, hora da novidade. Às quartas feiras trabalham a produção textual. Oriento, a pedido da professora, os alunos a selecionarem livros e apresento diferentes gêneros textuais com livros da biblioteca e também trazidos de casa. Fazem o diário de bordo do livro lido em sala, que serve para verificar a escrita e produção textual dos alunos.*

A sua visão da realidade escolar não é somente romântica, ela mantém um facho de realidade do trabalho do professor e suas mazelas em envolver o aluno no processo de aprendizagem, de vivências, leituras e construções de saberes. Relata bem que o envolvimento do aluno é necessário para que haja sucesso. Fazer sentido à vida é necessário para o sucesso,

relata que *Criança é curiosa... é aparecida quando descobriam um novo vocabulário começavam a usar em sala de aula*. A demonstração do novo apreendido pelos alunos é clara no “fazer sentido” explorando o novo vocabulário numa construção de sentidos como diz Vasconcellos (2001, p.51):

O sentido não está pronto em algum lugar esperando ser descoberto [...] é uma construção do sujeito E esse sujeito enquanto aluno é aquele que foi contagiado ou poderia ser dito “contaminado” pelo professor que no seu fazer não ficou indiferente nem refém das mazelas que a vida lhe causou.

Faz-se necessário pensar não somente as questões de língua, mas as questões sociais fazendo uma interligação das disciplinas num encontro de saberes e conhecimento. Assim como foi realizado no Projeto Dengue Zero, conforme excerto do relato de Magnolia:

**(S)MagnoliaE2** - *Projeto Dengue Zero: Programa Educativa aprendi o repelente , e ao chegar na escola fui convidada a assumir o Projeto Dengue Zero Eu sou muito abençoada ou muito sortuda Trabalho com professores da Eletiva[...]passei a ideia para os professores, ensinei a receita. Os alunos fazem varredura semanal, quinzenal. Trago a borra de café para trabalho também com repelente.*

A forma como retrata em: *Eu sou muito abençoada ou muito sortuda* reforça que ensinar não é somente o seu foco, mas transformar com o seu fazer. Segundo Valençuela (2016, p. 36):

[...] é necessário um profissional disposto a abandonar velhos papéis conservadores e estilistas, e que seja capaz de se empenhar no desenvolvimento de capacidade individual e coletiva na constituição da identidade profissional e fazer dos alunos a sua principal razão de ser na profissão e na escola.

Ser professor faz parte de seu projeto de vida conforme já relatado na categoria 2 como sendo essa sua vocação. Não romantiza os problemas enfrentados ao longo dos 23 anos de magistério e docência, mas também não transforma a readaptação num fardo, pois alguém que “traz de casa a borra de café para o trabalho com repelente” educa para a paz e a sustentabilidade. Conforme Gadotti (2003, p.55) “O novo profissional da educação é também um profissional que domina a arte de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar, boniteza de um sonho”.

O seu fazer e rotina diárias passam pela prática de envolvimento de outros professores de diferentes disciplinas, num bojo de que o aprender e a escola é um grande cenário de conhecimento e não são compartimentos ou estão divididos por áreas e disciplinas distintas que não se comunicam nem se conversam. Essa prática converge numa coletividade

em que alunos e professores de diferentes turmas e conteúdos socializem seus saberes e aprendizagens uns com os outros. Numa coletividade de textos e ações socializados e difundidos amplamente no ambiente e comunidade escolar. Conforme Freire (1997, p.70) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”<sup>7</sup>.

É uma troca de informações e conhecimentos mútuos ocasionando uma aprendizagem envolvente, desde a orientação da prevenção à Dengue com elaboração de cartazes, a varredura e fiscalização no ambiente escolar e entorno até a escrita e preparo do repelente caseiro utilizando nessa receita ingredientes possíveis de se ter como a borra de café. Todo esse processo passa pela coletividade na orientação, na troca de informações e mudanças individuais e coletivas de atitudes, mobilizando no desejo de aprender. A linguagem e textos orais e produzidos têm a função de trabalhar a Língua materna adequadamente bem como função social de cidadania para mudanças de hábitos e paradigmas.

Não se pode pensar em Educação atualmente sem que haja os recursos tecnológicos envolvidos. Essa evolução tecnológica através de suas transformações e das novas abordagens de ensino quebram as barreiras de espaço e tempo. **(S)MagnoliaE2** *O aluno de hoje traz a tecnologia na palma das mãos, faz parte da sua rotina e vida.* A partir do depoimento exposto, pode-se inferir que o professora se empenhou na adaptação aos recursos tecnológicos, no entanto, sem menosprezar suas próprias habilidades, quando diz **(S)MagnoliaE2** [...] *Assessoro o professor da sala de tecnologia, ela se coloca numa posição de aprendizagem e aberta ao uso da nova tecnologia que não obtém domínio.*

**(S)MagnoliaE2** *-Nas Mídias [...] Assessoro o professor da sala de tecnologia. Faço o release dos textos e fotos que vão para o facebook da escola e demais textos dos eventos como formaturas eventos. Auxilio nos projetos de Jornalismo: Projeto com proposta protagonismo Juvenil segundo anos do EM – os alunos escolheram comunicação e mídias digitais. Produções de vídeos, pautas, entrevistas reportagens. Projeto Jornal escrito, com a produção de manchetes e notícias. Projeto Jornal televisionado. Projeto Revistas on line. A professora Magnólia atendeu o pedido de ajuda e conseguiu os contatos no SBT e os alunos foram atendidos pela repórter jornalista Keila. Os alunos conheceram como se realiza a edição das pautas jornalísticas. Eles puderam perceber que o trabalho do jornalista não é somente uma leitura de texto, mas requer preparação e que os textos um pouco antes de ir ao ar ainda passam por*

<sup>7</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997, p.25

*alteração. Foram visitados os setores de áudio e vídeos, conheceram os estúdios do programa do Tatá Marques. Visitaram também o curso de jornalismo da faculdade Estácio de Sá. Os alunos fizeram uma gravação e viveram a experiência do que é ser jornalista e do preparo que se exige. Visitaram a rádio e viram como se faz um programa. Com esse trabalho os alunos foram se identificando, escrita da pauta, uns com a produção de texto, outros nas filmagens e entrevistas, outros com tratamentos dos vídeos. Eles fizeram duas gravações externas, uma no museu outra no Parque do Sóter. “Tem a moça do tempo, a coluna de economia que comenta cotação do dólar, uma coluna sobre crônica e, esportes. Que seria apresentado na culminância e ficaria disponível na rede social. O coordenador do curso de jornalismo da universidade foi até a escola orientar aos alunos como poderiam fazer as filmagens. Todos os projetos são apresentados na Feira que serve como culminância dos projetos. Estou montando um Portfólio com tudo que é realizado para apresentar à comunidade. Com a produção do jornal escrito trabalha-se a teoria e histórico da mídia e jornalismo em Campo Grande, como fundamentação teórica. Uso adequado das linguagens na mídia. E como identificar a linguagem e o que se quer com a notícia, imagem e texto. Através da interpretação que se faz. Enfocando a mídia na palma da mão, com o uso do celular, e ou do texto escrito, onde se reproduz muitas vezes sem ler e interpretar a notícia ou fato recebido, para que aprendam a fazer esse filtro.*

Nessa prática a professora, sujeito da pesquisa, desenvolve habilidades de colaboração (trabalho coletivo, interdisciplinar), de comunicação (saber falar e escrever, leitura) pesquisa (explorar o novo e conhecer as possibilidades) lida com múltiplos letramentos ou chamado Multiletramento, que caberia numa outra abordagem profunda sobre o tema, numa ampla diversidade de textos, com o crescente acesso a diversos meios de comunicação e tipos de textos e mídias.

Sob essa ótica reafirmamos a ideia de Geraldi (1991, p.4):

[...] que focalizar a interação verbal como lugar da produção da linguagem é admitir que: a língua não está pronta de antemão; que os sujeitos se constituem a medida que interagem com outros e que as interações não ocorrem fora de um contexto social e histórico mais amplo.

O saber lidar com todas as informações e tecnologias disponíveis é o desafio maior para o professor na atualidade. Envolver o aluno no processo e interação requer, na maioria

das vezes, um esforço e dedicação do professor para atingir seu aluno no que tange à aprendizagem e envolvimento com as novas tecnologias.

A professora não se apresentou como dominadora e conhecedora das tecnologias e modernidades existentes, mas, ao abraçar a causa da aprendizagem e ensino, fez parcerias com os colegas professores que detinham esse saber numa ressignificação de saberes pautando-se numa readequação de função, ensinando e educando no mundo globalizado. De acordo com Lemke (2010, p.461)

Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). Para estes tipos de produções multimidiáticas, isso não faz nem mesmo mais sentido, se é que em algum momento fez, falar em integrar estas outras mídias 'na' escrita. O texto pode ou não pode formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

Pode-se observar e concluir que a professora construiu um novo sentido para sua profissão, sentido esse que está ligado à sua atual função que exerce na escola, não permitindo que um vazio da desinformação ou readaptação tomasse lugar do seu fazer. Tornou-se um aprendiz permanente, que organiza e reorganiza os seus saberes e conhecimentos através da busca constante de mudança e adaptação numa nova concepção do seu papel e redefinição da profissão docente, também oportunizada pelo sistema, pelo ambiente e os pares envolvidos diretamente no seu fazer pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu a partir da inquietação da pesquisadora, acerca do elevado número de professores readaptados existentes na rede estadual de ensino, constatada no período que atuou na Coordenadoria de Direitos Funcionais da Secretaria de Estado de Educação – CODIF – SED/MS nos anos de 2015 e 2016. Dentre as funções realizadas acompanhava a lotação de professores da rede Estadual de Mato Grosso do Sul, que envolvia os professores em exercício na docência em sala de aula e os que estavam readaptados.

O número elevado de professores lotados na rede estadual de ensino, porém fora das salas de aula, na condição de readaptados provisória ou definitivamente, porque estavam acometidos por algum tipo de doença, que as afastavam da docência objeto de concurso dos mesmos, suscitou a pesquisa para tentar elucidar os dados.

De posse dos dados nada satisfatórios, acompanhado de uma equipe multidisciplinar envolvendo psicólogos, psicopedagogos e professores alavancou-se uma pesquisa detalhada que constituía em visitas e conversas com os professores readaptados para ouvir a voz destes considerados excluídos da sua função, no intuito de poder compreender a situação, e, de alguma forma, contribuir para a criação de políticas públicas que pudessem ajudá-los a retornarem as suas funções de origem conforme o ingresso no concurso público. Como o público alvo era muito grande e envolvia professores de todas as áreas de conhecimento, realizou-se um recorte, trabalhando com os professores de Língua Portuguesa, justificando assim, a importância da temática, para a pesquisa na Área de Ensino de Linguagem.

O objetivo geral da pesquisa é conhecer as atividades realizadas em Língua Portuguesa por professores readaptados em escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, contribuindo para a formação de alunos críticos, leitores e sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, destacando o trabalho que realizam na escola. E para alcançar esse objetivo mais amplo foram traçados os seguintes objetivos específicos: realizar um levantamento quantitativo do número de professores readaptados no Estado de Mato Grosso do Sul, colher narrativas dos professores readaptados de Língua Portuguesa para conhecer as angústias, a desvalorização profissional, as mudanças de função e local de trabalho; analisar as narrativas dos professores readaptados quanto ao ensino de Língua Portuguesa, e relatar as atividades de sucesso desses sujeitos ressaltando trabalho desenvolvido por uma professora readaptada. Da inquietação inicial, surgiram

inúmeros questionamentos quais sejam: qual foi o percurso profissional destes professores readaptados? Quais os fatores que levaram os professores a chegarem à condição de readaptados, sendo que haviam passado em Concurso público para a docência? Depois de readaptados, quais atividades desenvolviam, continuavam na docência ou deixavam de ser professores?

Para elucidar todas as questões e atingir os objetivos propostos o estudo foi iniciado, utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa de narrativas, por meio de entrevistas, denominadas, neste estudo, de narrativas formativas de professores readaptados.

Esse método de estudo caracteriza-se pela felicidade de descobrir as singularidades dos indivíduos, pois, por meio das narrativas dos sujeitos pesquisados considera-se a memória como algo seletivo, uma vez que narram aquilo que podem, alguns fatos podem ser não narrados, outros ditos até inconscientemente.

Surpreendentemente foi encontrado nas escolas pesquisadas e nas entrevistas realizadas com os sujeitos, em que, mesmo sabendo que os nomes seriam fictícios, e a identidade seria resguardada, preferiram se calar e não quiseram se expor, porém, outros se colocaram abertamente, colaborando com a pesquisa e abrindo o coração, deixando expostas suas mágoas, dores, as injustiças cometidas, as agressões sofridas e o desrespeito e humilhação para com o ser humano.

A pesquisa restringiu-se a escolas de Campo Grande e seis sujeitos. Para a coleta dos dados, os quais se tornaram o corpus da presente pesquisa, fora utilizada além da pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, com a utilização de questionários com perguntas abertas a fim de coletar as narrativas dos sujeitos para a efetivação da pesquisa na abordagem qualitativa.

Para a análise das narrativas dos sujeitos, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdos (AC) com base em Bardin (2011), que trabalha com categorias e subcategorias surgidas durante todo o processo de análises dos dados brutos, que se denominam de Unidades de Registro (UR), pelos dados tratados Unidades de Contexto (UC) e por fim as Categorias de Análise (CA).

Na presente pesquisa os dados das narrativas foram analisados em quatro categorias quais sejam: a) **vida e formação**; b) **processo de readaptação**; c) **fazer na escola e rotina de trabalho**; d) **ações ou projetos no cotidiano após readaptação escolar**.

Da primeira categoria, **vida e formação**, podem ser destacados fatos instigantes, como sujeitos que tiveram que alinhar o processo de formação e de início de carreira pedagógica com outras atividades por questões financeiras; **b)** o início da carreira de professora, com o curso de Licenciatura em Letras, que se deu após o início de outros cursos como o curso de Direito e Administração, pra só depois cursar e se formar em Letras – Licenciatura, a professora que tinha o desejo de cursar Educação Física, mas para não contrariar o marido, deixou o sonho de lado e foi para o curso de letras; **c) e** casos emocionantes de professores que desde o início da profissionalização se iniciaram o Curso de Letras e deixam transparecer em suas narrativas a paixão por ensinar. Como relata o excerto da narrativa de **(S)MagnóliaE2** *Tenho especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e meu trabalho de conclusão de curso foi focado na importância da leitura para a aquisição da aprendizagem.*

Demonstraram nos relatos que a escolha da profissão não foi uma escolha qualquer, pode até ter sido dada por intuição, mas ocorreu por vontade de engajar-se nessa função mesmo que, a princípio, não fosse da forma como planejado.

Da segunda categoria, **processo de readaptação**, pode-se depreender, com clareza, os relatos das primeiras enfermidades, os motivos da readaptação, os conflitos emergentes com o processo de readaptação. Pode-se inferir que entre todos os sujeitos da pesquisa as questões ligadas à enfermidade estão relacionados ao estresse, às angústias do dia a dia de ser professor, bem como a depressão e as síndromes relacionadas como da Ansiedade, do Pânico e de Burnout e que todas essas enfermidades se transformam, de imediato ou em longo prazo, com muita dor e sofrimento aos motivos da readaptação, seja ela definitiva ou provisória.

No tocante aos conflitos emergentes com o processo de readaptação estão as decepções de alguns sujeitos que motivados pelos processos de estresse que vivem e pela clientela que atendem se frustram diante da realizada pois no início da carreira possuem a utopia de que o estudo é importante para todos. Há também a questão das drogas, violências, brigas, que acontecem nas escolas e os professores precisam deixar de ser só o professor, o orientador, para se transformar em outras funções, que até ele mesmo está precisando, como é o caso de ter de dar aconselhamento aos alunos, separar brigas e outros.

Neste rol de motivos encontra-se ainda a resistência do professor que está doente e de que precisa se tratar, mas que mesmo estando doente, deve ser respeitado, cuidado, atendido, e não ser discriminado pelos órgãos competentes, pelos colegas e diretores

escolares. E depois de readaptados, não podem e não devem perder a identidade, pois continuam professores, pois a condição de readaptados não os “desprofissionalizam” e nem lhes tiram a função de docência, que foi adquirida por um curso superior de licenciatura e um Concurso Público específico para a docência.

Da terceira categoria: o fazer pedagógico e a rotina de trabalho observa-se que a rotina desse professor passa por alterações em consequência do seu fazer que também esteja em transformação. O maior desafio precisa acontecer na mentalidade do professor, na sociedade, mas principalmente nos sistemas de ensino. O professor deve-se questionar e refletir sobre o seu papel, o que eu posso fazer? o que deve e é possível fazer? A condição de readaptado apenas o retira por um tempo, às vezes, da sala de aula. A docência pelo qual ele se preparou a vida está em suas conquistas e no que couber à ele não pode permitir que lhe retirem os direitos e conquistas realizadas.

*(S)AcaciaE1 - Após aceitar minha doença, procurei a escola onde tinha maior carga horária e graças à Deus, fui muito bem acolhida pela diretora que, me encaminhou para a coordenação. No início, foi um pouco difícil pois, na escola da época, a coordenadora não me aceitava muito bem e, não aceitava minhas ideias também. Depois, procurei esta escola onde, fui muito bem acolhida e me adaptei muito aos colegas de trabalho e também ao ambiente. Hoje, sinto-me feliz, útil e realizada pois, vejo meu trabalho fluir e sou bastante reconhecida pelos meus colegas de trabalho e direção.*

Conforme excerto acima há necessidade de se construir um novo sentido para a profissão, que esteja ligado à própria função da escola na sociedade. Um desafio de mudança de mentalidade que precisa acontecer no professor readaptado, bem como na sociedade, e acima de tudo nos sistemas de ensino. Não se pode aferir competência deste sujeito pela sua condição de ensinar, porém pelas possibilidades que se cria para que possa ocorrer a aprendizagem e a convivência.

Da quarta categoria: ações e projetos no cotidiano após readaptação, depreendemos relatos que nos remetem para uma realidade muito diferente da inicial de carreira e da qual também o professor se qualificou e ingressou no concurso público. Trata-se de um recorte de sua vida em que o fazer pedagógico ficou estagnado enquanto docente, entretanto, não lhes causou a acomodação, mas sim reflexões: Por que sou professor? Qual o meu papel na escola? O que é possível fazer? E como ensinar a língua portuguesa mesmo sem ser “dono da sala de aula”? O professor não pode reduzir-se a aquilo ou a isto. Seu saber profissional e experiências devem ser considerados em sua totalidade, independente do local de atuação e lotação atual. Esse professor sujeito é muito mais que um mediador de conhecimento. Ele

precisa buscar sentido nas coisas que faz e apontar novos significados ao seu fazer, tornando-se um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

As atividades de leitura e escrita, projetos desenvolvidos e todas as ações relatadas pelos sujeitos demonstraram claramente que mesmo diante dos obstáculos e percalços não recuaram e que são sabedores de que o ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se em propostas interativas, colaborativas e humanizadas que promovam o desenvolvimento de cada indivíduo de modo integral. Portanto, nessa visão o objetivo do trabalho do professor é, dentre outros, despertar no aluno a capacidade de comunicar-se bem, que é imprescindível e o professor leve o aluno a perceber isso através de seu fazer. Neste sentido entendemos que a aprendizagem só ocorre quando faz sentido e tem significado para a pessoa, conforme afirma (FREIRE, 1997, p.25) que “ Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Esta pesquisa ouviu as “vozes” de seis professores readaptados da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Esse número representa apenas uma porcentagem decimal do real número atribuído e efetivo, não se pode ter a pretensão de concluir com dados finais e acabados diante de uma representatividade tão pequena. No entanto, embora pequena, fora de grande valia e importância tudo que foi posto mediante as declarações e depoimentos registrados. As vivências, desafios, fracassos, mas, acima de tudo o sucesso registrado.

Convém ressaltar que as conclusões chegam até aqui, são válidas, porém não podem ser generalizadas, uma vez que esta pesquisa abarcou um número bastante reduzido de sujeitos, sendo necessários outros estudos acerca dessa temática tão instigante, no afã de corroborar com essas reflexões, o que certamente ampliará o escopo aqui apresentado, considerando a complexidade do tema, a incompletude que permeia um trabalho de pesquisa como o que apresentado.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. As letras em foco de pesquisa. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). **Pesquisa em letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 7-15. Disponível em < <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/pesquisaemletras.pdf>.> Acesso em: 02 fev. 2018.
- ANTUNES, Sanda Maria Pateiro Noveletto Antunes. **Readaptação Docente: trajetória profissional e identidade**. 2014. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/304/1/SMPSNA.pdf>> . Acesso em: 03 dez. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail, Michailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BARBOSA, Marcus Leli Lopes et al. Estresse ocupacional em docentes do ensino fundamental de uma escola no sul do Brasil: uma análise a partir de uma perspectiva de gênero. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Arizona, v. 25, n. 63, jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2438>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen S. Tempo para viver o cotidiano. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano X, p. 8-11, jul./set. 2012.
- BARBOZA, Sandra Noeli R. O; TENO, Neide Araújo C.; COSTA, Natalena Sierra Assêncio. Linguística aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino de multiletramentos. *Revisa Letra Capital*, Brasília , v. 1, n.2, p. 118-139, jul./dez. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENEVIDES-PEREIRA , Ana Maria Teresa.Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. **Boletim de Psicologia**, São Paulo,v. 62, n.137, p. 155-168, dez.2012.
- BENEVIDES-PEREIRA , Ana Maria Teresa. Burnout: uma tão conhecida desconhecida síndrome.In: LEVY,Gisele Cristine Tenório de Machado, NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. **A síndrome de Burnout em professores do ensino regular: pesquisa, reflexões e enfrentamento**.(Orgs).Rio de Janeiro:Cognitiva, 2010, p. 09-28.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa et al. Sintomas de Estresse em Educadores Brasileiros. **Aletheia**, Canoas, n. 17-18, p. 63-72, 2004.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BRASIL. Lei n. 8112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18112cons.htm)>. Acesso em: 25 maio 2017.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 maio 2017.

BUENO, Elza Sabino da Silva; TENO, Neide Araujo Castilho. Formação de professor (RE) construção do vivido e da identidade por meio de memoriais. In: BARROS, Adriana. Lúcia de Escobar Chaves; TENO, Neide Araujo Castilho; ARAUJO, Susylene Dias de (Orgs.). **Manifestações**: ensaios críticos de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2016. p. 251-262.

CODO, W. (Coord.) **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente ensayos sobre narrativas y educación**. Barcelona: Ed. Laertes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário**: na transição de paradigmas. Araraquara-SP: JM Editora, 1998.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Production**, São Paulo, v.14, n.3, p.27-34, 2004.

ESTEVE ZARAGAZA, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERRACO, CARLOS EDUARDO. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991

GERALDI, João Wanderley, et al. (Org). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática. 2003.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

KRUGMANN, Taís Francéli. **Histórias de vida de professoras em processo de readaptação funcional**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em:<<https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/2316>> Acesso em: 30 out. 2017.

LARROSA, Jorge. Conversando sobre escola, experiência e formação docente. **Revista Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, p. 189-200, 2011.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002.

LEMKE, Jay La . Letramento midiático: transformando significado e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LEMKE, Jay L. **Aprender a hablar ciência**: lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós, 1997.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Orgs.). **A Síndrome de Burnout em professores do ensino regular**: pesquisa, reflexão e enfrentamento. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2010.

LUCIANO, Valmir Martins. **Estudo sobre a prevalência da Síndrome de Burnout**: geradora de incapacidade para o trabalho e suas consequências. São Paulo: Baraúna, 2012.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). Lei complementar 190, de 22 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do município de Campo Grande e dá outras providências. Disponível em:<<http://www.campogrande.ms.gov.br/seges/downloads/lei-complementar-n-190-de-22-de-dezembro-de-2011-estatuto-do-servidor-municipal/>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). Lei n. 110, de 10 de outubro de 1990. Dispõe sobre o Estatuto dos funcionários públicos civis do poder executivo, das autarquias e das fundações públicas do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, ano XII, 15 out. 1990. Disponível em:

<[http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO2910\\_15\\_10\\_1990](http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO2910_15_10_1990)>. Acesso em: 06 jun. 2017.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). Resolução/SED 316. Dispõe sobre a lotação de professores readaptados, provisória ou definitivamente, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, ano XXXIX, n. 9362, 06 mar. 2017. Disponível em: <[http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9362\\_06\\_03\\_2017](http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9362_06_03_2017)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: Nóvoa, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. 214p. p.111-140.

NOVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D.Quixote, 1995  
NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

NUNES, Débora Regina de Paula NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.2, p.297-312, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Djalma de P. R. de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances, Estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2006, p. 105-126. Disponível em:<: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso em 01 dez. 2017.

SANTOS, Tatiane Feitosa dos Santos, CHAVES, Aline Sadi Chaves. O discurso do sobre o professor readaptado e seus sentidos. **Revista Philologus**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, Rio de Janeiro, Ano 21, n. 61, jan./abr.2015.

SAUSSURE. Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Guadalupe de Moraes Santos. Trabalho docente e síndrome de burnout.. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES,10., 2018 , Aracajú. **Anais...** Aracajú: Universidade Tiradentes, 2018. . Disponível em:< [https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/5017de\\_GMS\\_Silva-2017](https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/5017de_GMS_Silva-2017)>; Acesso em: 02 jan. 2018.

- SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SOARES, Magda. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: BARBOSA. Neuza Bastos (Org.). **Língua portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: Educ, 1998. 216 p.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: Edpucrs, 2004. p. 385-386
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-147.
- TARDIF, Maurice ; LESSARD Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALENÇUELA, M. Formação de professores: um estudo sobre a identidade social do professor e o trabalho. In, VALENÇUELA, Milton; TENO, Neide Araújo Castilho; PROENÇA, Maria Gladis Sartori. (Org.) **Formação de professores: linguagem, identidade e cultura**. Curitiba: CRV, 2016.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1997.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? resgate do professor como sujeito da transformação**. São Paulo, Libertad, 2001.
- VIEIRA, Rosemary Carrusca. **Readaptação funcional de professores no serviço público: dramas pessoais em meio a conflitos intersubjetivos e organizacionais**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. . Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS->

9BHHNW/disserta\_\_o\_rosemary\_carrusca\_vieira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 jan. 2018.

## ANEXOS A



Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa para coleta e análise de dados para realização do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas de professores de Língua Portuguesa readaptados: Conflitos e ações articuladas no cotidiano das escolas*. a finalidade de contribuir como sujeito colaborador, para a realização da Dissertação de Mestrado desta acadêmica, respondendo a um questionário.

EU \_\_\_\_\_ professor (a) da escola \_\_\_\_\_ Município de \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_ abaixo-assinado, concordo em participar da pesquisa. Tenho conhecimento que trata de recolha de material para subsidiar o Trabalho do Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu Mestrado em Letras sob a orientação da professora Dra Neide Araújo Castilho Teno. O acesso aos dados brutos somente será permitido aos sujeitos envolvidos com o estudo e ao Comitê de Ética da UEMS. Os sujeitos colaboradores desse estudo não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

---

Assinatura do professor (a)

## ANEXO B

A presente entrevista tem como objetivo subsidiar a pesquisa Qualitativa do Mestrado em Estudos de Linguagem com a temática: *Narrativas de professores de Língua Portuguesa readaptados: Conflitos e ações articuladas no cotidiano das escolas.*

Os dados aqui relatados serão mantidos em sigilo e servirão apenas para a referida pesquisa.

Obrigada pela participação

Adriana Recalde

**Dados pessoais e formação acadêmica:**

Nome: \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_ sexo \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Formação

Acadêmica: \_\_\_\_\_

Cargo / função: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ Função Atual

\_\_\_\_\_

Início da readaptação: \_\_\_\_\_ tipo de readaptação: ( ) provisória  
ou ( ) definitiva

1. Fale de sua vida e sua formação acadêmica.
2. Relate como ocorreu seu processo readaptação.
3. Após sua readaptação relate sobre o seu fazer na escola/trabalho a sua rotina.
4. Fale sobre suas ações que realiza ou realizou após sua readaptação no cotidiano da escola. Desenvolveu ou participou de algum projeto ou ação?

## ANEXO C

## RESPOSTAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA AOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PARTICIPANTES

**Quadro 1** – fale de sua vida e sua formação acadêmica.

Unidade registro	Unidade de contexto	Categoria
<p>(s)<b>AcaciaE1</b> - Estudei inglês em cursos particulares por 6 anos. Após prestar vestibular, para Direito, resolvi tentar também letras com ênfase em tradução e interpretação de Língua Inglesa. Comecei a ministrar aulas de inglês após um ano de faculdade e, mesmo não sendo minha primeira opção, me encontrei nesta profissão e resolvi segui-la, até o ano de 2013, sendo que após desenvolver “síndrome da ansiedade”, resolvi pedir readaptação.</p>	<p>Ser professora não era sua primeira opção, pensava em fazer faculdade de Direito, decidiu por Letras por gostar de Língua Inglesa.</p>	<p>VIDA E FORMAÇÃO</p>
<p>(S) <b>AmarilisE1</b> - Estudei na FUCMAT. Estava na época trabalhando na TELEMS. Fiz concurso do estado para professora de Língua Portuguesa e comecei dar aulas à noite. De dia trabalhava na Telems e assumi 12 horas no estado dando aula na E.E. Elia França. Depois de 2 anos de afastamento pedi exoneração. Continuei na TELEMS e ao perceber que os setores, inclusive o meu, terceirizam-se, fiz outro concurso do estado, onde estou até hoje. Estudou na Fucmat. Estava na época trabalhando na TELEMS.</p>	<p>Trabalhava na TELEMS e ao ser aprovada como professora no estado passou a dar aulas de Língua Portuguesa no período noturno. Ficou um tempo, pediu afastamento e depois exoneração, permanecendo na TELEMS. Depois fez outro concurso no estado e permanece até hoje como professora.</p>	
<p>(s)<b>IrisE1</b> - Primeira de quatro filhos, sempre gostei de estudar desde criança, quando ganhei um quadro de giz do meu pai, que é marceneiro, passei a me imaginar</p>	<p>Desde criança brincava de professora com seus irmãos e primos mais novos. Quando adulta resolveu fazer</p>	

<p>professora e brincar assim com meus irmãos mais novos, primos e vizinhas. Depois de passar quase quatro anos cursando Administração, resolvi mudar de curso e por fim, me formei no curso de Letras em 1998, mas desde o primeiro ano de faculdade já estava em sala de aula. Gostei muito de fazer o curso e assim que tive oportunidade fiz o concurso para professora do estado, passei e assumi já grávida do meu segundo filho. Na época eu trabalhava no estado e também na rede particular. Aprendi bastante com colegas e também devido aos ambientes diversos onde trabalhei. No entanto, em 2002 prestei outro concurso, para a prefeitura. Passei e com isso veio a sobrecarga e trabalho.</p>	<p>Administração e após quase quatro anos de curso mudou para Letras e já no primeiro ano passou a dar aulas. Fez concurso para professora do estado e assumiu estando grávida do segundo filho. Trabalhou na Rede particular também. A partir de 2002 iniciou na Prefeitura e a partir daí veio a sobrecarga de trabalho</p>	
<p><b>(S)MagnóliaE2</b> - Sou casada e mãe de um menino lindo e feliz. Minha formação acadêmica em Letras - Português, Inglês e Literaturas Brasileira e norte americana- foi concluída em 1990, como morava no interior do Estado, mudei-me para Campo Grande onde passei a ministrar aulas em minha área de formação, pois como fiz magistério já era Professora no ensino fundamental I. Tenho especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e meu trabalho de conclusão de curso foi focado na importância da leitura para a aquisição da aprendizagem.</p>	<p>Casada e mãe de um menino, veio do interior de MS para a capital. Sua formação é Letras Português – Inglês , e passou dar aulas na sua área .Fez Especialização em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e destaca seu tema n o TCC na importância da leitura para a aquisição da aprendizagem.</p>	
<p><b>(S)VioletaE2</b> - Desde criança tinha vontade de trabalhar na</p>	<p>Desde criança desejava ser</p>	

<p>Educação, reunia meus amigos e usava um quadro e giz que meu pai havia me dado de natal, dava aulas para eles e ficava encantada com a atenção que os mesmos prestavam em mim. No início dos anos 70 meu pai foi transferido para o rio de Janeiro e conheci pessoas que também tinham o mesmo objetivo na vida, fiz vestibular para Letras e passei na Universidade Santa Úrsula, no ano seguinte voltamos para Campo Grande e concluí na FUCMAT, mas já comecei a trabalhar na Escola Pequenópolis, como professora de pré-escola, no ano seguinte fui promovida para a coordenação. Nos anos 90 prestei vestibular para Pedagogia na Federal e passei, concluindo também mais este curso. Neste período fiz também uma pós-graduação em Produção de textos.</p> <p>Em 93 saí do Colégio Pequenópolis e trabalhei no Delta, Escola Amarelinha e Dinâmica, como professora e coordenadora. Em 2002 fiz o concurso para o Estado e passei, o qual comecei a atuar como professora no ano de 2013. No ano de 2004 fiz o concurso para a Prefeitura, passei e onde estou até hoje, mas agora como readaptada nas duas redes.</p> <p>(E)ZíniaE3 - Nasci e morei em Vicentina, interior do Estado de MS. Casei com dezenove anos, e logo ingressei na faculdade da cidade vizinha, Fátima do Sul. Após cursar o ensino médio, eu havia escolhido cursar Educação Física, porém, para não desagradar o esposo, que dizia “minha mulher não vai dar aula pra homem” desisti do meu sonho</p>	<p>professora, brincava com os amigos dando aulas com o quadro de giz que ganhou do pai no Natal. Mudou-se para o Rio de Janeiro com a família e lá iniciou Letras, retornaram para Campo Grande onde concluiu. Iniciou a dar aulas na escola Pequenópolis logo promovida para coordenação. Em seguida cursou Pedagogia na UFMS e Pós graduação em Produção de Textos. Fez concurso no estado e prefeitura e passou a atuar nas duas Redes.</p> <p>Nasceu e morou no interior de MS, casou-se muito nova e ao ingressar na faculdade gostaria de fazer Educação Física, mas não fez por impedimento de seu esposo. Então optou por cursar Letras. Encontrou dificuldades em adaptar à vida de casada, estudar e trabalhar.</p>	
---	--	--

<p>e optei por Letras. Não foi fácil me adaptar à vida conjugal, estudos, e ainda, administrar o comércio que tínhamos, o qual dependia muito de mim. Contudo, com a ajuda de amigos, conseguia desenvolver os trabalhos, compreender os conteúdos para realizar as provas porque participava de grupos de estudo para melhor assimilação, haja vista que não conseguia estar presente nas aulas todos os dias devido ao trabalho na lanchonete. Não me arrependo da minha opção por aprender um pouco mais sobre a nossa língua materna, pois adquiri gosto pelo que faço, todavia, penso como seria se tivesse seguido meu desejo.</p> <p>Minha formatura foi em janeiro de 1996, e devido alguns problemas, em fevereiro meu esposo e eu precisamos nos mudar para Campo Grande, trazendo nossa filha mais velha que completara um ano no mês seguinte.</p>	<p>Apreendeu com esforço os conteúdos e não se arrepende por ter optado pelo estudo da língua materna.</p> <p>Formou-se em janeiro de 1996 ano que mudou-se para Campo Grande.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

**Quadro 2.** Relate como ocorreu o seu processo de readaptação.

Unidade de Registro	Unidade de conteúdo	Categorias
<p>(s)AcaciaE1 - Primeiramente, comecei a sentir alguns sintomas, que por desconhecimento, achava que eram apenas problemas com pressão baixa ou até coração. Após ter repetidas crises, ir a alguns médicos e fazer uma bateria de exames e nada encontrar de errado com a</p>	<p>Começou a ter uns sintomas que pareciam ser de pressão baixa ou no coração. Como nada foi encontrado clinicamente pelos médicos e ainda assim continuava passando mal os colegas aconselharam a procurar um psiquiatra. Apresentou</p>	<p>PROCESSO DE READAPTAÇÃO</p>

<p>minha saúde, colegas de profissão me orientaram a procurar um psiquiatra para investigar os sintomas que eu vinha tendo. Tive resistência, pois achava que era apenas pressão baixa. Após 2 anos, as crises ficaram mais frequentes e, cheguei a ter problemas sérios, até mesmo em sala de aula. Então, resolvi ir ao psiquiatra e só então descobri que tinha Síndrome de Ansiedade, já caminhando para a Síndrome do pânico. Então, na época, fui orientada a pedir readaptação.</p> <p><b>(S)AmarilisE1</b> - Averbou o tempo de serviço fora de sala de aula, por ter muito tempo. Achei que já estava na época de aposentar e pedi para a M da ACP, fazer uma contagem para ver se podia mesmo entrar com processo de aposentadoria. Ela chegou a conclusão que sim. Através da diretoria de minha escola, entrei com processo de aposentadoria. Depois de um tempo a diretora me disse que ia perguntar se podia esperar em casa. A resposta veio depois de alguns dias através de um documento da SED. Fiquei quase um ano em casa, sempre indo à SED ou telefonando pra saber se estava tudo certo. Eles sempre dizendo que sim. Depois de quase um ano, me disseram que a contagem estava errada e que ainda faltavam 3 anos para me aposentar. Como já havia mudado de bairro, perdido minha vaga na escola em que estava lotada, tinha 4º horas nessa escola. Começaram a procurar vagas em outras</p>	<p>resistência no início, mas após dois anos de crises seguidas, inclusive em sala de aula, procurei psiquiatra e foi diagnosticada com Síndrome do Pânico, sendo orientada a readaptação.</p> <p>Averbou o tempo de trabalho fora da sala de aula e instruiu o processo de aposentadoria, sendo autorizada a aguardar a publicação em casa por já ter o adquirido tempo necessário. Após quase um ano de espera e sem a publicação em Diário Oficial foi informada que houve falha interna no cálculo da SED e ainda restariam 3 anos para trabalhar. Teve que se lotar em diversas escolas para completar a carga horária de 40 horas e devido a todo stress apresentou problemas na voz o que resultou na readaptação.</p>	
---	---	--

<p>escolas mias perto e ficou faltando 4 aulas. Já dava aula em duas escolas e a pressão foi tamanha da SED sobre mim, por conta das 4 aulas que não encontravam, quando encontravam tinham visto errado o n. de aulas não encaixava, ligavam em casa, na escola me pressionando e tratando-me muito mal e então minha voz começou a falhar. O médico me deu varias licenças seguidas, até que um perito me falou de readaptação e o médico entrou com o pedido e me encaminhou para a fonoaudióloga, e então fui readaptada, mas tenho problemas na voz até hoje.</p> <p><b>(s)IrisE1</b> - Depois que passei a trabalhar 3 períodos e com filhos pequenos, comecei a ter alguns sintomas como muita enxaqueca, dores musculares, perda de memória, e concentração, choro frequente e aparentemente sem motivo, alto nível de irritação, só para citar alguns e a frequência foi só aumentando, quando por fim cheguei a total,exaustão, precisando buscar ajuda médica com urgência depois de um episódio de briga entre alunos em uma escola onde eu trabalhava a noite. Como eu estava em crise, minha mãe, me levou ao ambulatório da hoje chamada Cassems e lá fui atendida por uma psiquiatra que constatou que eu estava num quadro depressivo há anos. Depois desse dia nunca mais consegui dar aulas. Fiquei dois anos afastada, em licença médica. Depois fui readaptada,</p>	<p>Após cumprir a jornada de três períodos e com filhos pequenos, passou a ter sintomas físicos como enxaqueca, dores musculares, perda de memória e outros sintomas do stress. Após presenciar uma briga entre alunos passou mal e foi levada para o médico psiquiatra que diagnosticou um quadro depressivo, ficando de licença médica por muito tempo, não conseguindo mais entrar em sala de aula e resultando na sua readaptação.</p>	
--	--	--

<p>nas duas redes, estadual e municipal visto que já havia me desligado da particular antes dessa crise que marcou totalmente minha vida.</p> <p><b>(S)MagnoliaE2</b> - Meu processo de readaptação de função se deu de forma natural, devido ao cansaço e desgaste emocional provocado pela profissão de professor, afinal foram 23 anos em sala de aula trabalhando com alunos de 10 a 16 anos, na sua maioria em salas superlotadas que somavam em média 160 alunos na semana.</p> <p><b>(S)VioletaE2</b> Com o passar dos anos ficou muito difícil ministrar aulas, pois adquiri doenças psicológicas, pelo fato dos alunos não se interessarem pela aprendizagem e eu estava sofrendo muito, pois tinha a utopia de que os alunos tivessem aprendizagem significativa, mas como todos sabem é difícil colocar na cabeça dos jovens, que mais tarde eles irão precisar de tudo isso para ser um bom profissional.</p> <p>A diretora percebendo meu sofrimento me chamou e me orientou a pedir para meu médico, o qual já fazia tratamento, um encaminhamento, fui até a perícia e fui readaptada.</p> <p><b>(E)ZíniaE3</b> - Trabalhei vários anos em dois períodos diários como professora convocada. Em 2003, assumi o concurso público do estado, optando por 40 horas. Sempre tive bom</p>	<p>A readaptação foi em decorrência do desgaste emocional de 23 anos de salas de aulas, superlotadas.</p> <p>O desinteresse dos alunos em estudar e aprender a deixavam em sofrimento, pois gostaria que tivessem mais vontade. Adquiriu doenças psicológicas e percebendo seu sofrimento foi aconselhada pela diretora a pedir ao médico que a readaptasse.</p>	
--	--	--

<p>relacionamento com meus alunos, me doava, mas exigia deles sempre o <i>feedback</i> necessário. Planejava e aplicava minhas aulas com muito amor e dedicação, conseguindo conciliar a falta de interesse de alguns alunos de outras formas. Participava do Projeto Superação Jovem e, com isso, tentava atrair aqueles alunos que resistiam à disciplina por meio da dança.</p> <p>Devido à luta constante de resgatá-los e a alguns fatores externos, comecei a me distanciar dos alunos exigindo que não fossem à minha mesa sem que eu os chamasse, que só piorou com o passar dos tempos, pois só de imaginar que teria que ir para escola não conseguia dormir a noite inteira.</p> <p>Tinha o mínimo possível de paciência com os alunos e em casa não restava nada, pois gritava com todos, e não queria receber visitas.</p> <p>Certo dia, meu sobrinho, que estava cursando psicologia, me disse que eu precisava procurar um psiquiatra para me tratar porque estava difícil conviver comigo. Para mim, aquilo foi uma grande ofensa e prossegui minha vida, porém estava crescendo em mim um medo inexplicável a ponto de eu muitas vezes não saber onde estava. Muitas vezes precisei ligar para meu esposo e pedir ajuda.</p> <p>Até o dia que, explicando um conteúdo de gramática, comecei a falar coisas que não tinham nenhuma relação com o abordado. Uma aluna muito querida chamou-me em um</p>	<p>Portuguesa. Muito exigente com os alunos, mantinha dedicação e amor tentando envolver os que apresentavam desinteresse. Nessa luta constante em motivá-los aos poucos foi se cansando e distanciando deles, apresentando sintomas de stress na escola e em casa. Os familiares já perceberam mas não conseguiam convencê-la a tratar. Até que um dia dando aula uma aluna a chamou de lado e lhe disse que estava dizendo coisas muito estranhas, fora de contexto. Aceitou ser levada ao médico e ficou internada dois dias sendo diagnosticada com Síndrome do pânico e depressão, em decorrência também de traumas da infância que incluía a perda da mãe muito pequena. A desorientação e perda de memória também fizeram que ficasse afastada por um tempo e fosse readaptada.</p>	
--	--	--

<p>canto e me contou o acontecido. Só aí percebi que o quadro tinha se agravado e eu precisava de ajuda médica. Na época, meu esposo me levou na Clínica Santa Rita e fui atendida pela Dr. Viviane Galvão, pela qual tenho muita gratidão por ter cuidado de mim de forma que me fez perceber que sofria de depressão desde criança por um trauma infantil da perda da minha mãe. Fiquei internada no Hospital do Pênfico dois dias, fiz vários exames e comecei um sério tratamento regrado de remédios e acompanhamento médico. Estava sofrendo de ansiedade, alto nível de estresse e depressão, acompanhados de síndrome do pânico. Dentre todos os sintomas ficaram constatadas ainda perda de memória e desorientação. Por esses motivos precisei me afastar da escola ficando de licença médica com prazos consecutivos, fui readaptada e comecei uma nova etapa da minha vida.</p>		
---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

**Quadro 3.** Após sua readaptação relate sobre o seu fazer na escola/trabalho a sua rotina.

Unidade de registro	Unidade de contexto	Categorias de análise
<p>(s)AcaciaE1 - Após aceitar minha doença, procurei a escola onde tinha maior carga horária e graças à Deus, fui muito bem acolhida pela diretora que, me encaminhou para a coordenação. No início, foi um pouco difícil pois, na escola da época, a coordenadora não me aceitava muito bem e, não</p>	<p>Procurou a escola com maior carga horária, sendo bem recebida pela diretora e havendo restrições por parte da coordenadora, não aceitando suas ideias, o que tornou difícil seu trabalho. Mudou de escola e sente-se acolhida pela direção e colegas e sente seu trabalho fluído e reconhecido.</p>	<p>FAZER PEDAGÓGICO E A ROTINA DE TRABALHO</p>

<p>aceitava minhas ideias também. Depois, procurei esta escola onde, fui muito bem acolhida e me adaptei muito aos colegas de trabalho e também ao ambiente. Hoje, sinto-me feliz, útil e realizada pois, vejo meu trabalho fluir e sou bastante reconhecida pelos meus colegas de trabalho e direção.</p> <p><b>(S) AmarilisE1</b> –Trabalho em duas escolas: 26 de agosto e José de Alencar, como assessora da coordenação. Cuido dos alunos que chegam atrasados na escola, dando textos para lerem, até bater o sino. Quando fazem prova em separado, ou perdem provas fico cuidando para o professor, etc No 26 de Agosto ajudo mais a coordenadora no período vespertino, fazendo tudo o que ela me ensinou, registrando, ajudando de modo geral no que precisa o aluno, o professor, muitas vezes ou melhor, às vezes, a diretora no que me pedem( levo avisos, chamo alunos, escolho e monto o kit de livros didáticos , levo recado etc.</p> <p><b>(s)IrisE1</b> - Logo que voltei para a escola estadual fui para a biblioteca, assessorar uma professora que fazia belo trabalho de incentivo à leitura. Depois disso saiu minha readaptação definitiva no Estado e também no</p>	<p>Trabalha em duas escolas como assessora da coordenação. Realiza tarefas como cuidar de alunos que chegam atrasados, dando textos para leitura até que possam entrar em sala. Auxilia na aplicação de prova, auxilia alunos, entrega recados, monta kit de livros didáticos e outras funções passadas pela direção e ou coordenação.</p> <p>Permaneceu lotada na escola que trabalhava como Regente de sala, após sua readaptação, por sentir-se bem e acolhida e perceber que suas ideias e projetos eram bem aceitos pelos colegas professores</p> <p>Permaneceu na mesma escola de origem após a readaptação. O contato com os ex alunos a confortam emocionalmente. As ideias e os projetos que desenvolvem sugeridos são bem aceitos</p>	
--	---	--

<p>município, visto que também voltei quase no mesmo período, mas na secretaria da escola, onde estou até no dia de hoje. Com o assessoramento de coordenação procuro estar a par das atividades das coordenadoras e sempre me disponho a ajudar no que for possível. Durante o ano de 2017 tive oportunidade de fazer curso sobre a biblioteca e foi muito produtivo para mim. Ainda tenho muita dificuldade em lidar com o alunado em situação de conflito, mas procuro sempre ter contato com eles durante eventos, atendimento e quando a coordenação ou direção solicita, no entanto, costumo fazer mais atividades burocráticas, necessárias para a coordenação e direção.</p>	<p>pelos colegas e passou a desempenhar funções importantes na assessoria de projetos e registrar as ações que acontecem dentro e fora da sala de aula, para divulgação nas mídias locais e sociais. Seu trabalho flui sem lhe causar sofrimento.</p>	
<p><b>(S)MagnoliaE2</b> - Ao ser readaptada permaneci nas escolas onde já trabalhava, pois sentia-me bem em trabalhar e conviver com o público de lá. Mantive contato indireto com meus alunos e isso me trouxe conforto emocional. Passei a desenvolver projetos voltados à prática da leitura. Voltei a sentir-me produtiva ao perceber que minhas ideias eram bem aceitas pelos professores com os quais passei a trabalhar mais diretamente. Com o tempo fui preenchendo também outras necessidades da escola como por exemplo,</p>	<p>Assessora a coordenação Pedagógica nas funções que são designadas como acompanhar alunos em passeios, entregar livros da biblioteca, atender os pais e Colegas professores. Desenvolveu projetos voltados à prática de leitura. Sente-se produtiva e passou a trabalhar preenchendo outras necessidades da escola como a divulgação de eventos e os textos das mídias sociais.</p>	

<p>registrar com fotos e textos as atividades diferenciadas que acontecem na escola dentro e fora de sala de aula e que serão publicadas no Facebook da escola e/ ou site da SED. Assim meu trabalho vai fluindo sem mais me causar sofrimento.</p> <p><b>(S)VioletaE2</b> Como readaptada trabalho como auxiliar de coordenação e faço tudo que a escola precisa em termos pedagógicos: projetos, acompanhar alunos em passeios, entrego livros na biblioteca, atendo pais, resolvo problemas com alunos, represento a Direção em reuniões e palestras, faço compras para a escola e etc...</p> <p><b>(E)ZíniaE3</b> – Quando me apresentei na escola, após ser readaptada, recebi uma negativa da diretora que me causou muita mágoa. Senti como se eu nunca tivesse participado e contribuído com a escola. Fiquei à disposição da SED até o momento que a diretora resolveu me aceitar e me colocar como auxiliar da coordenação pedagógica executando tarefas paralelas que facilitavam seu trabalho. Não podia ter contato direto com os pais e com os alunos, porém sentia muita dificuldade em lidar com certos professores que se negavam que eu analisasse seus planejamentos. Como a coordenadora era</p>	<p>Auxilia na coordenação pedagógica realizando as funções que lhe são designadas, como acompanhar alunos em passeios, entregar livros na biblioteca, atender pais, representar a direção em eventos e reuniões e realizar compras.</p> <p>Não foi bem aceita pela diretora a princípio quando retornou de licença e foi readaptada.Sentiu-se triste e magoada. Depois de um período a diretora resolveu aceitá-la e colocá-la como auxiliar da coordenação pedagógica. Não podia ter contato com pais e alunos e sentia resistência por parte de alguns dos colegas que se negavam que analisasse seus planejamentos. Como tinha sua irmã na coordenação pode desempenhar um trabalho de assessoria pois esta conhecia suas competências e sabia de suas habilidades</p>	
--	---	--

<p>minha irmã e acompanhava meus problemas, como também sabia das minhas competências, pude desenvolver um ótimo trabalho ficando quatro anos na função, fazendo tratamento sem interferências no meu trabalho.</p>		
---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)

**Quadro 4.** Fale sobre suas ações que realizou após sua readaptação no cotidiano da escola. Desenvolveu ou participou de algum projeto ou ação?

Unidade de registro	Unidade de contexto	Categoria
<p>(s)AcaciaE1 - Sim, consegui participar ativamente de alguns projetos da escola. O contato com os fora de sala de aula, é muito bom e produtivo. Fizemos alguns projetos como de leitura, cultura e organização e cuidado com a sala de aula e a escola. Desenvolvi junto a coordenação, um projeto de participação e colaboração dos alunos, para a limpeza e conservação do ambiente escolar, assim como,</p>	<p>Participa ativamente de projetos com alunos na escola, como projetos de leitura, cultura, organização. Junto a coordenação desenvolveu projeto com os alunos para a limpeza e conservação do ambiente e cuidado com o livro didático e materiais escolares. Sente-se feliz e realizada com a função que exerce.</p>	<p>AÇÕES E PROJETOS NO COTIDIANO APÓS READAPTAÇÃO</p>

<p>cuidado com o livro didático e materiais escolares. Foi muito bom e recompensador. Hoje, sou feliz e realizada na função que faço parte.</p> <p><b>(S) AmarilisE1</b> – Escrevi projetos de leitura junto a bibliotecária, para os alunos do ensino fundamental e médio. Confeccionei cartazes com informações e avisos. Escolhia livros de leitura para a leitura em sala a pedido dos professores de Língua Portuguesa.</p> <p><b>(s)IrisE1</b> - Depois de lotar aqui na escola 26 de Agosto e poder incentivar os alunos do noturno a procurarem ler mais, a frequentarem mais o espaço da biblioteca, pude também aprender mais sobre o ambiente e conversar sobre gostos literários dos frequentadores. Essa experiência foi muito positiva, visto que pude verificar que não posso exigir demais do outro, característica que procuro melhor até hoje a cada dia. Percebo que tenho que fazer o possível, mas constantemente e sempre acreditar que vale a pena, mesmo que pareça pouco. Os sábados com as famílias também se mostraram muito produtivos. É possível ver o entusiasmo dos familiares quando visitam nossa biblioteca. Há para ser feito</p>	<p>Escreveu Projetos de leitura em parceria com a bibliotecária. Confecciona cartazes com informações e avisos. Seleciona os livros para a sala de leitura a pedido dos professores.</p> <p>Incentiva os alunos do noturno à leitura e a frequentarem a biblioteca e desenvolverem o gosto literário. O trabalho desenvolvido com as famílias nos sábados também demonstra que seu trabalho está no caminho certo, que a leitura e a educação podem fazer toda a diferença.</p>	
---	---	--

<p>e melhorado, mas já é possível perceber que estamos no caminho certo, incentivando e mostrando para os jovens como a leitura e a educação podem fazer toda a diferença.</p> <p><b>(S)VioletaE2</b> Eu e a professora Maria desenvolvemos por três anos um Projeto envolvendo a escola inteira chamado Consciarte, o qual os educandos, trabalhavam com todo tipo de Arte: dança, poesia, paródia, pesquisas, etc... no fim do ano havia uma culminância e os trabalhos eram apresentados para toda a escola. E comunidade escolar; contando até mesmos com a mídia.</p> <p>Durante estes anos trabalhei também com projetos do DETRAN, incentivando os alunos na educação no trânsito, como muitas palestras, trabalhos escritos e etc.,</p> <p><b>(S)MagnoliaE2</b> - Artigo com os professores de Língua Portuguesa e áreas a fins, projetos de leitura a serem desenvolvidos como roda semanal de leitura, leitura em voz alta, hora da novidade</p> <p>Nas Mídias... Assessoro o professor da sala de tecnologia. Faz o release dos textos e fotos que vão para o facebook da escola e</p>	<p>Trabalhou em parceria com outra colega professora o Projeto Consciarte, que englobava a arte, poesia, paródia, pesquisa e envolvia toda a comunidade escolar com a culminância ao final do ano, com ampla divulgação para as mídias. Desenvolveu também projetos em parceria com o Detran para a educação para o trânsito.</p> <p>Articula com os professores de Língua Portuguesa e áreas afins projetos de leitura como roda semanal de leitura, hora da novidade, leitura em voz alta. Redige os textos para a divulgação em mídia dos projetos da escola. É responsável pelo comitê contra a dengue.</p>	
---	---	--

<p>demais textos dos eventos como formaturas eventos. Eu vi uma matéria sobre irrigação e encontrei uma professora que cuida da horta e compartilhei a matéria que ouvi. Projeto Dengue Zero: Programa Educativa aprendi o repelente, e ao chegar na escola fui convidada a assumir o Projeto Dengue Zero “Eu sou muito abençoada ou muito sortuda “Trabalho com professores da Eletiva2, passei a ideia para os professores, ensinei a receita. Os alunos fazem varredura semanal, quinzenal. Trago a borra de café para trabalho Tb com repelente. Projeto geografia. Estudo Orientado da responsabilidade da professora de geografia com alunos do sexto ano. As quartas-feiras trabalham a produção textual. Oriento, a pedido da professora, os alunos a selecionarem livros e apresento diferentes gêneros textuais com livros da biblioteca e também trazidos de casa. Fazem o diário de bordo do livro lido em sala, que serve para verificar a escrita e produção textual dos alunos. “Criança é curiosa é aparecida ”quando descobriam um novo vocabulário começavam a usar em sala de aula”. Fazem a ilustração das cenas das histórias lidas. Sugiro leituras das diversas tipologias e gêneros textuais. Eles relatam aos</p>		
--	--	--

<p>colegas sobre o que leram com objetivo de despertar nos colegas a vontade de ler também. Auxílio nos projetos de Jornalismo: Projeto com proposta protagonismo Juvenil segundo anos do EM – os alunos escolheram comunicação e mídias digitais. Produções de vídeos, pautas, entrevistas reportagens. Projeto Jornal escrito, com a produção de manchetes e notícias. Projeto Jornal televisionado. Projeto Revistas on line. A professora Magnólia atendeu o pedido de ajuda e conseguiu os contatos no SBT e os alunos foram atendidos pela repórter jornalista Keila. Os alunos conheceram como se realiza a edição das pautas jornalísticas. Eles puderam perceber que o trabalho do jornalista não é somente uma leitura de texto mas requer preparação e que os textos um pouco antes de ir ao ar ainda passam por alteração. Foram visitados os setores de áudio e vídeos, conheceram os estúdios do programa do Tatá Marques. Visitaram também o curso de jornalismo da faculdade Estácio de Sá. Os alunos fizeram uma gravação e viveram a experiência do que é ser jornalista e do preparo que se exige. Visitaram a rádio e viram como se faz um programa. Com esse trabalho os alunos foram se identificando, escrita da</p>		
---	--	--

<p>pauta, uns com a produção de texto, outros nas filmagens e entrevistas, outros com tratamentos dos vídeos. Eles fizeram duas gravações externas, uma no museu outra no Parque do Sóter. Tem a moça do tempo, a coluna de economia que comenta cotação do dólar, uma coluna sobre crônica e, esportes. Que seria apresentado na culminância e ficaria disponível na rede social. O coordenador do curso de jornalismo da universidade foi até a escola orientar aos alunos como poderiam fazer as filmagens. Todos os projetos são apresentados na Feira que serve como culminância dos projetos. Estou montando um Portfólio com tudo que é realizado para apresentar à comunidade. Com a produção do jornal escrito trabalha-se a teoria e histórico da mídia e jornalismo em Campo Grande, como fundamentação teórica. Uso adequado das linguagens na mídia. E como identificar a linguagem e o que se quer com a notícia, imagem e texto. Através da interpretação que se faz. Enfocando a mídia na palma da mão, com o uso do celular, e ou do texto escrito, onde se reproduz muitas vezes sem ler e interpretar a notícia ou fato recebido, para que aprendam a fazer esse filtro.</p>		
---	--	--

<p><b>(S)ZíniaE3</b> - Quando atuava em sala de aula eu desenvolvia um projeto de Leitura interdisciplinar, que ficara esquecido na minha ausência. Auxiliando na coordenação, consegui reativá-lo, incentivando outros professores a colocá-lo em prática. Percebendo algumas inconveniências na biblioteca, ajudei na organização, manutenção, obtendo novos livros através de projetos, contando com a participação de outras professoras readaptadas.</p>	<p>Reativou um projeto de leitura interdisciplinar que aplicava com os alunos quando ministrava aulas e havia ficado parado no período de sua ausência . Com sua função na coordenação pode reativá-lo e incentivou outros professores a colocar em prática também. Colaborou com a organização, manutenção da biblioteca e aquisição de novos exemplares, com o envolvimento de outras professoras readaptadas.</p>	
---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017)