



GT20 - Psicologia da Educação – Trabalho 128

## PROFESSOR READAPTADO: O ADOECIMENTO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

Marilda Gonçalves Dias Facci – Universidade Estadual de Maringá

Sonia da Cunha Urt – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Agência Financiadora: CNPq / CAPES

### Resumo

A readaptação da função é prevista a funcionários públicos federais, por meio da Lei n. 3.780, de 12 de julho de 1960. No caso do professor, este fica afastado da sala de aula e passa a desempenhar outras atividades na escola. Essa situação muitas vezes causa sofrimento, justificando, portanto, a proposição desta exposição. Nosso objetivo é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com professores readaptados do estado do Paraná, acerca do trabalho e sua relação com o adoecimento e a constituição da personalidade. A exposição será dividida em duas partes: na primeira discutiremos sobre a formação da personalidade e o sentido, tomando como referência, principalmente, os estudos de A. N. Leontiev. Na sequência, apresentaremos os resultados de entrevistas realizadas com 20 professores da Educação Básica. Como resultado, compreendemos que os professores desempenham ações guiadas por motivos-estímulos, que as causas do adoecimento estão relacionadas à precarização do trabalho e que os professores vivenciam preconceitos e desvalorização na escola. Concluindo, entendemos que a Psicologia e a Educação devem propor ações que colaborem para que ocorra o desenvolvimento das potencialidades dos professores, resgatando o sentido da atividade de ensino.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com professores readaptados do estado do Paraná, acerca do trabalho e sua relação com o adoecimento e a constituição da personalidade. Para iniciar a discussão, apresentaremos uma fala de um professor entrevistado ao tratar dos seus sentimentos diante da readaptação: “*Você se sente como um... um... Sabe aquele vaso de flor que a pessoa tem dó de jogar?*” (S11). Consideramos que essa forma de expressão reflete muito bem os sentimentos de muitos professores que foram readaptados.

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).

No estado do Paraná, no Artigo 120 do Estatuto do Servidor Funcionários Civis do Paraná – Lei 6174/70, entre outros pontos, consta que a readaptação ocorrerá “[...] quando ficar comprovada a modificação do estado físico ou das condições de saúde do funcionário, que lhe diminua a eficiência para a função”. Essa tem sido a justificativa para readaptação de muitos professores da Educação Básica, conforme veremos nesse trabalho. O professor se afasta da função exercida em sala de aula, devido ao adoecimento físico ou psíquico, e acaba desenvolvendo outras atividades na escola.

Essa readaptação vem ocorrendo em várias regiões do País. No estado e São Paulo, por exemplo, de acordo com Antunes (2014), no primeiro quadrimestre de 2013 a rede pública de ensino contabilizou 14.340 professores readaptados, por motivo de doença, o que representa 6,2% do total de professores ativos. No período de 2011 a 2013 houve uma taxa de crescimento de professores readaptados de 24,9%.

A autora comenta, ainda, que 3,3% dos professores são afastados da sala de aula a cada dia, por motivos de doenças ligadas a estresse e depressão, por exemplo. Em pesquisa realizada por Silva (2011), constatou-se que naquele estado, no primeiro semestre de 2010, o número de licenças médicas concedidas aos professores por transtornos psíquicos correspondeu a 70%. Estes exemplos demonstram quanto o professor está adoecendo e ausentando-se do trabalho ou, então, tornando-se readaptado.

O adoecimento foi constatado por Gasparini, Barreto e Assunção (2005). Os autores analisaram um relatório preparado pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, relativo aos afastamentos do trabalho de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, de abril de 2001 a maio de 2003, e observaram que, nesse período, os transtornos psíquicos ocupavam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram afastamentos (15%). Em segundo lugar estavam as doenças do aparelho respiratório (12%), e em terceiro as

doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (11%). Tais problemas justificavam o afastamento do trabalho.

Souza e Leite (2011), igualmente, fizeram uma análise de teses e dissertações sobre o trabalho e saúde dos professores, produzidas no período de 1997 e 2006, e concluíram que há predominância de estudos sobre saúde mental, construídos a partir do campo da Psicologia e das ciências médicas e biológicas.

Nestas produções as autoras constataram que há discussões sobre a atividade dos professores, demonstrando o quanto elas são repetitivas, fragmentadas com intensificação dos ritmos de trabalhos. As autoras concluem ainda que poucos estudos se debruçam sobre os reflexos da organização e da gestão do trabalho na saúde do professor, detendo-se mais nos sintomas e nas patologias. Consideram que as análises

[...] sobre as condições de trabalho são fortemente marcadas pela auto-percepção dos professores, sendo praticamente inexistentes os estudos empíricos sobre as reais condições de trabalho em escolas. (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1106).

Na nossa concepção, as condições precárias de trabalho devem ser levadas em consideração no estudo acerca do adoecimento e da readaptação do professor, pois elas acabam interferindo na constituição da personalidade do professor e no sentido que os mesmos dão à prática profissional.

Desta forma, a seguir nos dedicaremos a trabalhar alguns pontos acerca desse tema, para, em segundo momento, apresentarmos os resultados das entrevistas realizadas com professores.

## **ATIVIDADE, FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE E ADOECIMENTO**

De acordo com Leontiev (1978) uma categoria importante para a compreensão do psiquismo é a atividade, que tem como finalidade situar o homem na realidade, e, também, transformá-la em subjetividade. Ela tem a função de “[...] situar o homem na realidade objetiva e de transformar esta em uma forma de subjetividade”. Por meio da atividade o homem se orienta no mundo objetivo e a sua constituição depende do lugar que os indivíduos ocupam na sociedade: aquele que detém os meios de produção ou aquele que mantém a força de trabalho. Nesse aspecto, Martins e Eidt (2010) afirmam que a atividade tem como função produzir e reproduzir as condições necessárias para inserção do homem na sociedade.

Desde o nascimento a criança se relaciona com o mundo por meio de várias atividades, como a brincadeira, na fase pré-escolar, o estudo, na fase escolar, e mesmo a

relação com os pares, na adolescência. No caso do adulto, é por meio do trabalho que o sujeito lida com a realidade e poderia desenvolver suas potencialidades, o que quase sempre não acontece na sociedade capitalista, conforme veremos neste texto.

A atividade é realizada a partir da apropriação dos significados. A consciência – reflexo psíquico da realidade – ocorre por meio da linguagem, que possibilita ao homem se apropriar da significação dos objetos e das relações estabelecidas entre os homens, dependendo do sentido subjetivo que tem esses significados para o sujeito.

Embora sejam produzidos socialmente, os significados não são apropriados como reflexo de espelho. Essas relações são decisivas no plano psicológico, mas o indivíduo atua ativamente neste processo de apropriação dos significados, ele busca satisfazer e desenvolver as necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas em motivos de sua atividade. Eles adquirem um sentido pessoal para o sujeito. Esses sentidos “[...] refletem os motivos engendrados pelas relações vitais reais do homem” (LEONTIEV, 1978a, p. 121).

O autor afirma que

[...] a diferença do ser da sociedade, e do ser do indivíduo não é “autofalante”, quer dizer, o indivíduo não possui linguagem própria nem significados elaborados por ele mesmo; sua tomada de consciência dos fenômenos da realidade só pode operar-se por meio de significados “acabados” que assimila do exterior, ou seja, conhecimentos, conceitos, opiniões, que recebe na comunicação, em umas ou outras formas de comunicação individual ou de massas. [...] Se precisa mesmo que na consciência do indivíduo se realize a reencarnação dos sentidos pessoais subjetivos em outros significados, adequados a eles. (LEONTIEV, 1978, p. 121).

Continua o autor:

Quero dizer com isto que o indivíduo não está simplesmente ante uma “vitrine” de significados entre os quais só cabe fazer uma eleição, senão que penetram com energia em seus vínculos com as pessoas que formam o círculo de suas comunicações reais. (LEONTIEV, 1978, p. 121).

No entanto, essa eleição pode ocorrer diante de posições sociais antagônicas, que se apresentam nos significados. As atividades são mediadas pelos significados e sentidos. Essa atividade possui uma estrutura geral composta de necessidade, motivo e ação. É a necessidade que desencadeia as atividades, e estas são compostas de operações.

Baseado em Marx, Leontiev (1969) afirma que essas necessidades são produzidas pela sociedade. Por exemplo: o homem e o animal possuem uma necessidade de alimento quando estão famintos, no entanto o homem carece de um

alimento cozido ou com estas e aquelas características. Não se trata, portanto, de qualquer comida.

Leontiev (1969, p. 341) afirma que a “[...] medida que se complica a estrutura dos organismos, suas necessidades são mais complexas, mais ricas e mais variadas”. No homem, portanto, a vida social promove essa complexificação das necessidades.

Conforme o homem foi transformando a natureza, no processo histórico, as necessidades foram sendo transformadas. Os homens vão criando objetos para suprir suas necessidades e também os meios de produzir tais objetos, em um processo de transformação e não de adaptação à natureza. De uma necessidade básica, passa àquelas mais complexas, no nível da individualidade para-si, utilizando os preceitos de Agnes Heller (1989, 1994). Isto significa que aquilo que estava no nível da vida cotidiana (tais como a linguagem, usos e costumes, por exemplo), que garante a produção da vida humana em sociedade, vai sendo superado por novas necessidades, como pelos conhecimentos da ciência, da Filosofia, da Arte.

Nessa relação entre apropriação dos significados e estabelecimento de sentido, vai se constituindo a personalidade. Leontiev (1978, p. 143) pondera que “[...] a base real da personalidade do homem é o conjunto de suas relações com o mundo – que são sociais por sua natureza”. Para o autor, o homem não nasce personalidade. Vygotski (1996) compreende que a personalidade vai se formando no processo de apropriação dos legados culturais e na relação dialética desta apropriação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O conceito de atividade está relacionado ao conceito de motivo – aquilo que incita a ação. “Se denomina *motivo da atividade* aquilo que refletindo-se no cérebro do homem excita a atuar e dirige esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada” (LEONTIEV, 1969, p. 346, grifos do autor). Este pode ser tanto de caráter material como ideal. Não existe atividade sem um motivo, embora este nem sempre seja conscientizado. Ele estimula a ação. “Denominamos ação ao processo subordinado a representação que se tem do resultado que deve lograr-se, quer dizer, ao processo subordinado a um fim consciente” (LEONTIEV, 1978, p. 82). Esta ação é subordinada a um fim consciente. Uma ação se torna atividade quando o motivo está relacionado com a finalidade proposta.

Na formação da personalidade existem relações hierárquicas das atividades que a caracterizam e algumas vão se subordinando a outras. Essa hierarquização ocorre em todas as fases do desenvolvimento. Elas são

[...]aquelas que criam as unidades relativamente autônomas da vida da personalidade, que podem ser maiores ou menores, desunidas entre si ou entrar em uma única esfera motivacional. (LEONTIEV, 1978, p. 171).<sup>1</sup>

Existem, para o autor, “motivos geradores de sentido” e “motivos-estímulos”. Aqueles se referem aos motivos que impulsionam a atividade e tem um sentido pessoal; estes impulsionam a ação, mas não dão origem ao sentido. Martins (2004) assim esclarece:

Os motivos geradores de sentido são aqueles motivos que, ao impulsionarem a atividade, lhe conferem sentido pessoal. Na atividade por eles desencadeada, existe uma unidade consciente entre motivos e fins, ou seja, entre o *porquê e o para que* da atividade; possuem uma dimensão teleológica e, por isso, ocupam um lugar de destaque na estrutura afetivo-motivacional da personalidade. (MARTINS, 2004, p. 5, grifos da autora).

Na estrutura de uma atividade, certo motivo pode ser gerador de sentido e, em outra, motivo-estímulo. Porém, os motivos-geradores-de-sentido sempre possuem uma posição hierárquica mais elevada, mas nem sempre se tornam conscientes para o indivíduo.

Tal fato pode estar presente na formação da personalidade do professor, que no processo de readaptação, nem sempre toma consciência dos motivos que estão levando-o a se relacionar com a realidade externa. Pode ocorrer uma transformação no motivo que incita a sua ação de ensinar. Leontiev (1978), afirma:

Como resultado, se opera um deslocamento dos motivos em direção aos fins, a modificação de sua hierarquia e a aparição de novos motivos, ou seja, de novas formas de atividade; os fins anteriores se desprestigiam no aspecto psíquico, enquanto que as ações conseguintes, ou bem deixam de existir por completo, ou bem se convertem em operações impessoais. (LEONTIEV, 1978, p. 164).

O autor está se referindo às atividades-guia dos períodos de desenvolvimento, mas acreditamos que podem ser compreendidas no caso do professor. Os vínculos estabelecidos entre os sujeitos, incorporam-se a cada uma das suas ações e a consciência reflete de modo ativo a hierarquia dos mesmos, num processo de subordinação e resubordinação dos seus motivos.

No decorrer do desenvolvimento, conforme vai ampliando a relação dos sujeitos com os objetos, com as outras pessoas, com as produções humanas, também vai se desenvolvendo a consciência social do sujeito. No entanto, esta se desenvolve dependente das relações sociais vigentes e do lugar que ocupar esse sujeito nas relações sociais. Nesse aspecto, Vygotski (1930) deixa muito claro que o lugar que os indivíduos

---

<sup>1</sup> Não é nosso objetivo discorrer nesse momento sobre a periodização do desenvolvimento humano, mas Vygotski (1996) faz um estudo aprofundado sobre o tema.

ocupam nas relações de classes é um componente que vai influenciar na constituição da personalidade.

Leontiev (1978) afirma que

A filiação do sujeito à determinada classe condiciona desde o início o desenvolvimento de seus vínculos com o mundo circundante, a maior ou menor amplitude de sua atividade prática, de suas comunicações, de seus conhecimentos e das normas de conduta que assimila. Tudo isto é o que constitui essas aquisições com as quais se vai estruturando a personalidade na etapa da sua formação inicial. (LEONTIEV, 1978, p. 167).

A primeira base da personalidade são as riquezas dos vínculos que o indivíduo estabelece com o mundo. Desta forma, na sociedade capitalista constatamos que o acesso a essa riqueza nem sempre é possível. Os trabalhadores nem sempre conseguem se apropriar das produções mais elaboradas.

Leontiev (1978) menciona, em vários trechos da sua obra “Atividade, consciência e personalidade”, que as atividades podem ser polimotivadas e que muitas vezes a desunião das unidades de vida podem se constituir em uma fragmentação. A atividade se torna polimotivada quando responde ao mesmo tempo a vários motivos.

Fazendo um resumo sobre a personalidade, Leontiev (1978) diferencia pelo menos três parâmetros básicos: a amplitude dos vínculos do homem com o mundo, o nível de hierarquização e sua estrutura geral.

Martins (2001) expõe que muitas vezes os motivos geradores de sentido são colocados em segundo plano porque os indivíduos têm que garantir sua sobrevivência material. Essa seria a possibilidade que muitos indivíduos têm de se manterem vivos, ficando esses motivos no plano do sonho, da fantasia. A relação entre motivos-estímulos e motivos geradores de sentido na formação da personalidade do sujeito muitas vezes é caracterizada pelo dualismo.

Este dualismo é mais uma consequência adversa à estruturação da subjetividade humana nesta forma de organização social, pois ela usurpa dos homens até mesmo a razão de ser dos seus sonhos, que é a possibilidade para sua realização. No plano da fantasia, da ideia, os homens sabem como serem felizes, entretanto, a ideia por si mesma, não transforma, não cria, não altera efetivamente a realidade, e é o sentido da própria vida que se obscurece neste processo. Esta cisão na estrutura motivacional da personalidade advinda de exigências contraditórias, indiscutivelmente promove as condições para a emergência da angústia, da insegurança, do desamparo face à realidade objetiva. (MARTINS, 2001, p. 216)

Nessa linha de raciocínio apresentada por Martins (2001), podemos refletir sobre o processo de adoecimento dos professores readaptados. Zeigarnik (1981) afirma que,

no caso do adoecimento, ocorre uma modificação na hierarquização dos motivos; mudam os interesses diante das coisas; a própria atitude do sujeito com ele mesmo se modifica; mudam seus valores. A autora dá grande destaque às modificações que ocorrem nas funções psicológicas superiores, tais como pensamento, memória, atenção, raciocínio abstrato, entre outros pontos. A debilidade das funções transforma a relação do sujeito com a realidade.

Com o exposto, no entanto, a autora não compreende que o adoecimento é decorrente somente da estrutura da personalidade do indivíduo, uma vez que vão se entrelaçando a percepção que o indivíduo tem da realidade com as experiências e as condições sociais na qual está inserido. Para compreender o adoecimento do professor é necessário fazer uma análise qualitativa das distintas formas de desintegração da psique, levando em conta os mecanismos de atividades alterados e as possibilidades de sua recuperação. Sobre o adoecimento do professor readaptado trataremos no próximo item.

## **A PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES**

Para a realização das entrevistas, entramos em contato com o Núcleo Regional de Ensino de Maringá para solicitar autorização para a coleta de dados e fazermos um levantamento das escolas nas quais haviam professores readaptados na região. Com estas informações, na sequência telefonamos para os diretores daquelas escolas que tinham mais professores nesta situação funcional, expondo os objetivos da pesquisa e solicitando autorização para convidarmos os professores para participarem do estudo.

Entrevistamos 20 professores readaptados de escolas públicas da Educação Básica que aceitaram participar da pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade pública do estado do Paraná. Os professores, inicialmente, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e depois responderam questões acerca das condições de trabalho, adoecimento e processo de readaptação.

O grupo de professores foi constituído por 18 mulheres e dois homens, com faixa etária entre 40 e 69 anos, com a maior concentração de professores entre 55 e 59 anos (35%).

O tempo de formação em maior percentagem ficou entre 26 e 30 anos (30%) e 16 e 20 anos (20%). Quanto ao tempo de docência, 40% dos professores ministram

aulas entre 26 e 30 anos. Somente três professores têm menos de 16 anos de docência e, entre esses, um tem três anos.

O tempo de readaptação se concentrou entre dois e dez anos, totalizando 70% (40% entre 02 e 05 e 30% entre 6 e 10 anos).

Para a discussão das informações vamos nos concentrar em três pontos: a atividade ou ação realizada; as causas do adoecimento e os sentimentos em relação ao retorno à escola.

#### *Atividade ou ação?*

Quando interrogamos os professores sobre as atividades que passaram a executar após o processo de readaptação, obtivemos as seguintes respostas: seis auxiliam nos trabalhos da equipe pedagógica; três trabalham na biblioteca; dois realizam trabalhos burocráticos que envolvem controle dos diários, da presença dos professores e impressão de provas; dois auxiliam os alunos com dificuldades no processo de escolarização; dois ajudam a escola de forma geral; dois auxiliam os professores; um trabalha na secretaria; um fotografa e é redatora de todos os projetos e eventos da escola; e, finalmente, uma afirmou que realiza poucas atividades, sem ter uma função definida.

Observamos que os professores executam várias ações, mas não atividades – o motivo não tem relação com a ação. No caso da readaptação isso é muito evidente. Eles auxiliam a escola em vários aspectos, desenvolvem várias ações, mas nem sempre relacionadas com o significado social da sua profissão, que seria o ensino, levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos, conforme propõe Vigotski (2000) e Saviani (2003).

Nem sempre tem uma intencionalidade de ensinar, porque, de certa forma, não tem mais noção do processo de trabalho. Na sala de aula, com a flexibilização e acirramento das condições de trabalho isso já era difícil de ocorrer, com o processo de readaptação isso se torna ainda mais complexo. São guiados por motivos-estímulos e não motivos geradores de sentido. Significado e sentido estão separados, mas eles precisam trabalhar, obter renda para suprir suas necessidades de sobrevivência. Vivem, desta forma, um processo de alienação no trabalho.

#### *O adoecimento e as relações de trabalho*

Conforme constatamos nas entrevistas, o processo de readaptação ocorreu praticamente da mesma forma em todos os casos: uma sequência de apresentação de

atestados médicos, passagem pela perícia médica do Estado e, finalmente, readaptação definitiva.

Professores relatam que foram muitas idas e vindas do médico até conseguirem finalizar o processo de readaptação. A maior dificuldade, segundo respostas dos professores, acontece quando ocorre um transtorno psíquico. Nem sempre os peritos tratam com respeito aqueles que estão em sofrimento, como relataram algumas professoras.

Quando o indivíduo está enfermo, segundo Zeigarnik (1981), ocorre modificação em sua estrutura motivacional, altera a hierarquização estabelecida, seus pontos de vista, seus valores.

Os professores entrevistados estão adoecidos. O transtorno psíquico foi o diagnóstico mais recebido para justificar o processo de readaptação. Os problemas de saúde que conduziram ao processo de readaptação nesse grupo de professores foram os seguintes: depressão (n = 08), síndrome do pânico (1), síndrome do pânico e depressão (n = 3). Além disso, outros problemas orgânicos também levaram ao processo de readaptação, tais como: problemas nas cordas vocais (n = 3), diabetes (n = 2), problemas musculares (n = 3); ortopédico (n = 2). Um dos entrevistados teve leucemia e outro câncer de pele.

Quando entrevistamos os professores readaptados, analisamos que na hierarquização dos motivos aquilo que movia o professor na escola passa a ocupar uma posição diferenciada: agora o desejo é não estar em sala de aula, o desejo é fugir da situação estressante. O convívio da sala de aula, com as dificuldades que as condições de trabalho e a relação com o aluno, se apresentavam como muito angustiante para aqueles profissionais que foram readaptados por problemas psíquicos.

Tal fato pode ser observado quando foram questionados sobre o motivo do adoecimento que levou à readaptação. Somente quatro professores (20%) afirmaram que as causas do adoecimento não estavam vinculadas ao trabalho, e sim aos problemas familiares, tais como separação, morte ou doença de algum membro da família. Os demais trouxeram as seguintes justificativas: problemas de voz (três), condições e trabalho (oito), frustração por não conseguirem ensinar (três), indisciplina dos alunos (dois), roubo em casa por alunos da escola (um), um professor menciona as brigas políticas na escola e outro cita o descompromisso do Governo. Todos esses fatores levaram os professores ao adoecimento.

### *Sentimentos em relação ao retorno à escola*

Nas entrevistas realizadas perguntamos aos professores sobre o retorno à escola. Nove entrevistados disseram que foi tranquilo, enquanto que sete relataram que no retorno sentiram que os demais professores veem o professor readaptado de uma forma meio pejorativa, há preconceito, discriminação, acham que ele não trabalha, principalmente quando são acometidos de problemas psíquicos.

Quatro profissionais manifestaram, ainda, desconforto com a situação, pois nem sempre são considerados como professores; dois foram enfáticos em dizer que sofreram muito; outros dois relataram que os demais colegas duvidam da doença deles. Um professor disse que ainda não sabe o que fazer nesta situação, uma vez que não tem uma função específica.

Um aspecto que chamou atenção foi o fato de três professores afirmarem que sentem que os colegas têm inveja deles. Mesmo aqueles que mencionaram que o retorno foi tranquilo, em determinados pontos das entrevistas se emocionaram, demonstraram sofrimento, sentimento de desvalorização em relação ao trabalho que estavam executando.

Em muitas situações as respostas foram muito contraditórias. Ora alegavam que sentiam prazer em dar aula, que gostavam do contato com os alunos, que se sentiam valorizados quando observavam o aprendizado e crescimento dos alunos, mas parecia que isto estava no plano do ideal, pois reclamavam da situação vivenciada em sala de aula, das condições de trabalho.

Buscando entender os motivos, os sentidos e significados da prática docente, perguntamos aos professores, também, se mudariam de profissão. 75% afirmaram que não gostariam de mudar de trabalho. Embora muitas vezes sejam guiados por motivos-estímulos, querem permanecer na profissão e o sentido do trabalho se torna bastante contraditório. Ora parece pender para garantia da sobrevivência, ora para cumprir com a tarefa de ensinar.

Toda essa situação vivenciada interfere na constituição da personalidade do professor, muda a atividade, a forma de se relacionar com o trabalho.

### **Considerações finais: o estranhamento em relação ao trabalho**

Após tratarmos sobre a formação da personalidade e os sentimentos vivenciados pelos professores readaptados, não poderíamos deixar de trazer para essas considerações finais uma discussão sobre o trabalho. No sentido ontológico, o trabalho é a essência do

homem. Markus (2015, p. 26) afirma que o trabalho “[...] é a atividade especificamente humana da vida”.

Por meio do trabalho o homem transforma a natureza, começa a produzir seus meios de vida, seus alimentos. Transforma a natureza ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo.

De acordo com Marx (1988), o trabalho para o homem é, antes de tudo,

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX,1988, p. 202).

O trabalho deveria ser a atividade que impulsiona o homem no desenvolvimento das suas potencialidades, mas não é isso o que vem ocorrendo desde o escravismo. Quando se trata do capitalismo, já no século XX, passando pelo taylorismo, pelo fordismo e pelo toyotismo, vemos que mudam os sistemas de produção, mas o homem continua sendo entendido como mercadoria. Com o toyotismo, propriamente, começa uma política de trabalho mais flexível, com terceirização, amplia-se a necessidade de horas-extras, com trabalhadores cada vez mais desenvolvendo atividades da economia informal (Antunes, 2009, 2011). Essas características invadem as escolas e permeiam a atividade dos trabalhadores-professores.

Sampaio e Marin (2004) apresentam alguns elementos que estão presentes no trabalho precarizado do professor, tais como a necessidade de escolaridade dos professores que ocorre no caso daqueles iniciantes, sem experiência e sem poder trocar experiência com os mais antigos e, no caso daqueles que têm experiência, trabalharem com conteúdos diversificados ao mesmo tempo e por anos seguidos. Outro ponto de precarização refere-se aos baixos salários recebidos.

A terceira forma de precarização ocorre com relação às condições de trabalho: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério.

Além desses fatores, Assunção e Oliveira (2009) afirmam que as reformas educacionais que aconteceram no Brasil a partir de 1990 ocorreram coerentes com as reformas do Estado na forma de gestão pública, que busca uma descentralização

administrativa e financeira, repassando obrigações e responsabilidades para as próprias escolas. Além disso, não podemos deixar de mencionar os sistemas avaliativos que estão no encaço dos professores, tirando o sono, invadindo a vida particular.

Nessa forma de relação com o trabalho, ocorre um estranhamento. Antunes (2002) e Neto e Carvalho (2015), baseados em Marx, falam de quatro formas de estranhamento. O primeiro é o estranhamento em relação à natureza, ao seu objeto; o segundo ponto refere-se ao fato de que o trabalhador também não se reconhece em sua própria atividade produtiva, com o ato de produção. Esse trabalho estranhado, de acordo com Marx (2008), produz, então, o terceiro estranhamento: o estranhamento do gênero humano. Ele não se reconhece, segundo Antunes (2002, p. 120), na sua “[...] relação entre ‘vida do gênero’ e ‘vida individual’”. Por fim, o quarto estranhamento é do homem pelo próprio homem. Como afirma Marx (2008, p. 86), isto quer dizer que “[...] um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana.”

De acordo com Marx (2008), há uma extereorização caracterizada da seguinte forma:

Primeiro, que o trabalho é *externo (äusserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. [...] Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. (MARX, 2008, s/p).

Parece-nos que os professores, no momento atual, estão estranhados do trabalho, sendo livres somente para suprir as necessidades básicas, perdendo, desta forma o sentido – pessoal – em relação à finalidade do seu trabalho.

As precárias condições de trabalho – que são objetivas, que estão na materialidade das relações estabelecidas – entranham os homens, corroem as suas personalidades, até o limite. Muitos sucumbem, adoecem, tornam-se readaptados na tentativa de enfrentar, muitas vezes, a precarização do trabalho.

Entendemos, muitas vezes, que esta é uma forma de resistência ao processo de alienação que se coloca ao trabalhador professor. Como ensinar se condições objetivas

não possibilitam tal feito? Como se sentir partícipe do “processo de produção” do conhecimento, se lhe é retirada a possibilidade de se formar, de se desenvolver por meio do trabalho? O que lhe resta, muitas vezes é incorporar a culpa por não dar conta das tarefas.

Toda essa situação traz muito sofrimento ao trabalhador, não possibilita que a atividade docente seja geradora-de-sentido. No entanto, tal fato não é particular, como afirma Leontiev (2004), pois isso resulta da desigualdade entre os homens, da luta de classes, da desigualdade econômica. Assim, prazer e trabalho estão divorciados. Falar, portanto, de alienação é fundamental na análise que estamos empreendendo. Falar da dificuldade de formar uma consciência social é necessário nestes tempos sombrios.

O sofrimento acaba sendo individualizado neste ou naquele professor, mas é necessário fazer esse enfrentamento coletivamente. Antunes e Pran (2015) apostam na solidariedade, no sentido do pertencimento de classe, conjugando ações como formas de

[...] ser efetivamente capazes de demolir o sistema de metabolismo societal do capital e sua lógica destrutiva e, desse modo, capazes de começar a desenhar um novo modo de vida. E os sindicatos de classe ainda poderão ter um papel de destaque nesse processo, se forem capazes de entender o século XXI e, em especial, compreender a nova morfologia do trabalho. (ANTUNES e PRAN, 2015, p. 423-424).

Nossa defesa, como psicólogos e educadores, é compreender como essa configuração do trabalho interfere no psiquismo do professor. Esse seria um caminho, mas a luta deve ser por transformações cruciais nas relações de trabalho, pois os homens já produziram instrumentos mediadores que contribuem para que tenham um tempo livre para se dedicar ao desenvolvimento da individualidade para-si.

No entanto, sabemos que as relações de classe não possibilitam a todos o acesso aos mesmos bens materiais e no plano das ideias. Desta forma, com o acirramento das condições de trabalho, com a precarização do trabalho, os homens têm que ter dedicação exclusiva na manutenção da vida material. Nessa busca desenfreada por garantir o trabalho, adoecem, ora como forma de resistência, ora como forma de entrega às situações postas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Os exercícios da subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 119-129, jul./dez. 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015

ANTUNES, S. M. P. S. N. Readaptação e identidade docente: um relato de pesquisa. **Cadernos de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 149-158, jan./jun. 2014.

ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BRASIL. **Lei Nº 8.112, de 11 de Dezembro de 1990**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112compilado.htm) Acesso em: 10 jan. 2016.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A.. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

HELLER, Agnes. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividade”. In: SMIRNOV, A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 341-352

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, v. 4, p. 82-99, abr. 2004.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 276 f.. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARTINS L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica a economia política**. Traduzido por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

NETTO, N. B.; CARVALHO, B. P. Trabalho, universidade e suicídio: uma análise da precarização/intensificação do trabalho docente desde o materialismo histórico-dialético. **Revista Advir** / Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 33, p. 67-85, jul. 2015.

PARANÁ. **Estatuto do Servidor Funcionários Civis do Paraná**. Lei 6174/70 - Texto da Lei. 1970. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/estatutoservidor.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, F. G. O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 124, p. 57-66, set. 2011.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

ZEIGARNIK. B. V. **Psicopatologia**. Madri: Akal Editor, 1981.