



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ESTER LANDVOIGT DA SILVEIRA

**ADOCIMENTO DE PROFESSORES INICIANTE NO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA E A SURDEZ DO SISTEMA DE ENSINO ESTADUAL/MT**

RONDONÓPOLIS-MT
2022

ESTER LANDVOIGT DA SILVEIRA

**ADOCIMENTO DE PROFESSORES INICIANTE NO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA E A SURDEZ DO SISTEMA DE ENSINO ESTADUAL/MT**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT/CUR, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha.

**RONDONÓPOLIS-MT
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S587a SILVEIRA, ESTER LANDVOIGT DA.
ADOECIMENTO DE PROFESSORES INICIANTES NO
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A SURDEZ DO SISTEMA DE
ENSINO ESTADUAL/MT / ESTER LANDVOIGT DA
SILVEIRA. -- 2022
129 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Professores Iniciais. 2. Adoecimento de professores no
exercício da função. 3. Políticas Públicas de permanência de

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “ADOCIMENTO DE PROFESSORES INICIANTEs NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A SURDEZ DO SISTEMA DE ENSINO ESTADUAL/MT”

AUTORA: MESTRANDA ESTER LANDVOIGT DA SILVEIRA

Dissertação defendida e aprovada em 31/05/2022.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

2. DOUTORA IVANETE RODRIGUES DOS SANTOS (EXAMINADOR INTERNO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

3. DOUTORA ANA MARIA GIMENES CORRÊA CALIL (EXAMINADOR EXTERNO)

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

4. DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO (EXAMINADOR SUPLENTE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

[CIDADE], [DIA]/[MÊS]/[ANO].



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 31/05/2022, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **ANA MARIA GIMENES CORRÊA CALIL**, Usuário Externo, em 09/06/2022, às 00:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **IVANETE RODRIGUES DOS SANTOS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 14/06/2022, às 19:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4756103** e o código CRC **7472D317**.

Meu coração se resume em felicidade. Ao longo da minha existência, lutei e tenho lutado de forma árdua “para ser alguém na vida”. Assim, chegar ao final de mais uma etapa acadêmica provoca em mim sensações muito agradáveis, dentre elas, o sentimento de gratidão. Por essa razão, escrevo essa dedicatória contendo as lágrimas, por pensar que venci. Sem dúvidas, venci por que tive ao meu lado uma família que acalentou meu pranto e incentivou meus sonhos. Por essa razão, dedico-lhes esse trabalho: minha Filha Eduarda, meu esposo Mauricio, minhas netas Lara e Maria Elisa, meu genro Daniel e minha irmã de coração Cristiane Freitas. Pela partilha de momentos ímpares nessa caminhada rumo ao sonho de ser mestra. Sou grata a cada um pelo carinho, apoio e compreensão. Vocês fizeram a diferença na minha vida durante esse período de que tanto precisei.

AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos é um momento muito especial. Sinaliza a proximidade do encerramento de um ciclo e, de forma concomitante, o início de tantos outros. Esse momento é ímpar. Meu coração transborda em gratidão, e, por vezes, parece que ainda não consigo acreditar que acessei e concluí mais um degrau da escada do conhecimento. Essa trajetória é solitária em alguns aspectos, mas evidente que, ao longo dela, contei com muitas mãos. Algumas que me puxaram e me incentivaram a perseverar, outras que me aparam nos momentos em que pensei estar caindo e, em seguida, me impulsionaram a prosseguir.

Eu não tenho dúvidas de que Deus esteve ao meu lado o tempo todo. A escrita dessa parte de minha dissertação foi sonhada por mim, pois quero muito dizer a todos que compartilharam em alguma proporção desse momento e me auxiliaram: muito obrigada.

Sempre digo que Deus coloca anjos em minha vida para que a caminhada possa ser mais leve, e faço uso dessa oportunidade para agradecer nominalmente:

À minha maior incentivadora que costumo chamar carinhosamente de “minha anja” amiga Cristiane, que, desde o primeiro momento, esteve ao meu lado, sempre me apoiando não só na vida acadêmica, mas em todos os momentos em que precisei de um colo ou uma bronca para não desanimar, pois, durante o período de mestrado, vivi momentos difíceis, como a perda de uma tia muito querida, meu irmão mais novo esteve internado em estado grave por mais de um mês, meu esposo e minha filha tiveram covid e ficaram hospitalizados por vários dias, sem palavras amiga querida, tenho certeza de que você sabe que, nesse momento, estou chorando de emoção por ter alguém tão especial na minha vida.

Ao meu esposo amado, tenho milhões de motivos para agradecer, por ser companheiro, amigo, por acreditar que sou capaz de vencer tudo a que me proponho, por estar comigo e me apoiando há tantos anos, sem nunca desistir, mesmo quando os períodos de ausência são grandes.

À minha filha Eduarda, presente de Deus, são tantos motivos para te agradecer, os incentivos, o carinho e credibilidade, você torna minha vida mais colorida com tanto carinho e dedicação aos meus projetos, que bom poder contar com

seu apoio. Lara é o nome do pedacinho de gente que me coloca em um lugar único e me dá mil motivos para ter forças para continuar sempre.

Às minhas filhas de coração, as quais não poderia deixar de agradecer por serem tão presentes e tão dedicadas em me dar suporte em todos os momentos, sou grata a vocês, meninas do meu coração, Lavínia e Ana Luiza.

À minha sempre orientadora Professora Simone, chegou o dia de agradecer por tanto que fez por mim durante esse período de mestrado, só quem teve o privilégio de te conhecer sabe do que eu estou falando, do cuidado como se fôssemos seus, do carinho que, às vezes, vem em forma de bronca, acredito que poderia falar durante muito tempo sobre você, a forma única de ensinar com maestria, a cada orientação eu ficava encantada, com vontade de ficar horas ouvindo alguém que ama ensinar, professora querida, vou te guardar em meu coração. Só obrigada não demonstra o tamanho da minha gratidão.

Aos meus amigos e também colegas de trabalho, quero deixar aqui meu carinho e gratidão pelo incentivo e apoio.

À querida e tão recém-chegada em minha vida a jovem amiga Luline, que bom saber que Deus coloca pessoas em nossa vida para nos tornarmos melhores como seres humanos, quero agradecer todo o apoio, carinho e cuidado que você teve comigo nessa reta final da minha jornada como estudante de mestrado.

À professora Silvia Matsuoka pelo carinho e dedicação em contribuir com minha caminhada.

Às professoras Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e Ivanete Rodrigues dos Santos quero agradecer de maneira especial, por me proporcionarem momentos ímpares, dias antes de participar da banca, não consegui dormir, tão pouco comer, estava com tanto medo que mal conseguia falar sobre o assunto, para minha alegria foram momentos incríveis, uma experiência singular, com professoras maravilhosas, ricas em conhecimentos e contribuições de grande importância para minha pesquisa.

Aos professores do programa de pós-graduação que contribuíram para que eu pudesse me tornar mestra.

RESUMO

SILVEIRA, Ester Landvoigt da. ADOECIMENTO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: a surdez do sistema de ensino estadual em escolas públicas de Rondonópolis/MT. Mestrado em Educação. Instituto de Ensino. Universidade Federal de Rondonópolis-MT, 2022.

Esta pesquisa aborda, como temática central, a prática profissional de professores iniciantes e seus desdobramentos no que se refere à relação entre trabalho e saúde. Está inserida no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis, atualmente Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Balizou-se a pesquisa nas seguintes indagações: O que justifica a incidência expressiva de professores iniciantes, efetivados a partir do concurso de 2017, apresentarem quadro de adoecimento na fase inicial da profissão? Existe relação entre o trabalho docente e o adoecimento de professores iniciantes no exercício da docência nas escolas públicas da rede estadual de ensino em Rondonópolis/MT? O objetivo da pesquisa foi compreender o contexto de adoecimento de professores iniciantes/ingressantes no estado de MT a partir de 2017 e a que atribuem o estado de saúde em que se encontram. Para alcançar o objetivo geral, os estudos buscaram responder os seguintes objetivos específicos: registrar o que apontam os professores sobre o processo de inserção e acolhimento nas escolas, quando nelas ingressaram após o concurso de 2017; analisar possíveis relações entre trabalho docente e adoecimento, apontadas nas percepções dos professores concursados; registrar que procedimentos apontam os professores adoentados para amenizar o quadro pelo que passaram em sua trajetória na escola. Definiu-se pela abordagem qualitativa e utilizou-se de análise documental, estudos de aprofundamento referencial sobre o tema e entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que, a desinformação, a ausência de relações interpessoais no trabalho e a falta de projetos e programas e políticas de acolhimento, inserção e indução de professores iniciantes, em MT, tem sido a maior causa do adoecimento destes profissionais.

Palavras-chave: Professores Iniciantes; Adoecimento de professores no exercício da função; Políticas Públicas de permanência de professores iniciantes na profissão.

ABSTRACT

SILVEIRA, Ester Landvoigt da. ILLNESS IN THE EXERCISE OF TEACHING: the deafness of the state education system in public schools in Rondonópolis/MT. Master's degree in Education. Institute of Education. Federal University of Rondonópolis-MT, 2022.

This research approaches as main theme the professional practice of beginner teachers and deployment concerning the relation between work and health. It is inserted in the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso/University Campus of Rondonópolis, currently Federal University of Rondonópolis (UFR). The research was delineated by the following interrogations: What justifies the expressive incidence of beginner teachers, appointed through the public tender of 2017, present illness conditions in the initial phase of the profession? Is there a relation between the teaching work and the illness of beginner teachers in teaching service in public schools of the state education network in Rondonópolis/MT? The objective of the research was: comprehend the context of illness in beginner/entrant teachers in the state of MT since 2017 and to what they attribute the health situation they are in. To reach the general objective, the studies sought to answer the following specific objectives: Register what teachers point out about the process of insertion and reception in the schools, when they entered them after the tender in 2017; Analyze possible relations between teaching work and illness, pointed out in the perceptions of the newly appointed teachers; Register what procedures ill teachers point out to ease the conditions that they passed through in their journey in the school. It was determined the qualitative approach and were used document analysis, studies of reference broadening on the theme and semi structured interview. The results point out that, the misinformation, the absence of interpersonal relations in the workplace and the lack of projects and programs and policies of reception, insertion and induction of beginner teachers in MT has been the biggest cause of illness among professionals.

Keywords: Beginner Teachers. Illness of teachers in teaching service. Public policies of permanency of beginner teachers in the profession.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Registro de licenciaturas organizadas por área no Cadastro E-MEC	63
Quadro 2	Coleta de Dados no site BDTD (2011-2021)	70
Quadro 3	Coleta de Dados com os descritores no site CAPES (2011-2021)	71
Quadro 4	Coleta de Dados site SciELO (2011-2021)	71
Quadro 5	Doenças apresentadas nos atestados médicos para afastamento e tratamento de saúde e respectivos CID's (2019 -2021)	90
Quadro 6	Caracterização geral de doenças	95

LISTA DE GRÁFICOS E TABELA

Gráfico 1	Número de vagas por disciplina	55
Gráfico 2	Número de municípios que ofertaram vagas segundo disciplinas	55
Gráfico 3	Classificados que não tomaram posse	57
Gráfico 4	Professores empossados em dois concursos	58
Gráfico 5	Professores readaptados por disciplina	60
Gráfico 6	Quantidade de pesquisas e cada site com os descritores propostos	72
Gráfico 7	Professores iniciantes que tomaram posse em Rondonópolis	89
Tabela 01	Número de vagas das disciplinas disponíveis por município ..	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CID	Classificação internacional de doenças
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DORT	Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
DRE	Diretoria Regional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesões por Esforços Repetitivos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECITEC	Escola Técnica estadual
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SUFP	Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica
TP	Transtorno do pânico
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
OBEDUC	Observatório da Educação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: o processo de imersão na pesquisa e o lugar de fala da autora	13
1 INTRODUÇÃO	21
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS ADOTADOS	28
2.1 Detalhando a metodologia da pesquisa	28
2.1.2 Estudos de referenciais bibliográfico sobre o tema	30
2.1.3 A análise documental	31
2.1.4 O questionário	32
2.1.5 A entrevista semiestruturada	32
2.2 O cenário de pesquisa	33
2.2.1 Os participantes da pesquisa	34
2.2.1.1 O professor Maike e sua trajetória profissional	34
2.2.1.2 O professor Ansiedade e sua trajetória profissional	36
2.2.1.3 A professora Abandono e sua trajetória profissional	39
2.2.1.4 O professor Exaustão e sua trajetória profissional	41
2.2.2 Detalhando os achados da análise documental	41
2.2.2.1 O Concurso público de 2017: número de vagas, professores aprovados que assumiram e em estado de adoecimento até 2021	50
3 PRÁTICA PROFISSIONAL E ADOECIMENTO DOS PROFESSORES PÓS CONCURSO/2017	59
3.1 Adoecimento dos professores e suas causas	61
3.2 Estudos sobre o adoecimento de professores iniciantes: O que apontam as bases de dados?	65
3.3 Professores iniciantes/ingressantes: acolhimento, inserção, indução e adoecimento na prática cotidiana	71

3.3.1 O Acolhimento ao professor iniciante.....	75
3.3.2 A inserção de professores iniciantes na profissão	79
3.3.3 A indução	82
3.3.3.1 Alguns indícios de indução em Rondonópolis	85
4 O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES INICIANTES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MATO GROSSO.....	87
4.1 Doenças na fase inicial da docência e sua possível relação com o trabalho	91
5 ANALISANDO OS DADOS: como os professores percebem a relação entre trabalho docente e adoecimento	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	123

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: o processo de imersão na pesquisa e o lugar de fala da autora

Ao rascunhar essa primeira parte do texto, reflito sobre as colocações de Passeggi (2010) ao dizer que a escrita de si é, em primeiro lugar, uma ação de linguagem. “Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo” (PASSEGGI, 2010, p. 1).

Sob nova simbolização, começo por pensar um pouco sobre o prazer da memória, sobre a alegria de lembrar caminhos e, por opção, expor um pouco sobre minhas vivências pessoais e profissionais. Sonhos, desafios, inseguranças, descobertas, curiosidades e realizações, quantos elementos me moveram até aqui...

Retorno pelo percurso de minha infância, adolescência, formação profissional e início do exercício da docência. Tomo consciência das diferentes influências internalizadas ao longo do trajeto de minha formação intelectual, moral, emocional e social. Por fim, reflito sobre os processos que me fizeram chegar até ao Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis.

Nesta seção, proponho relatar um pouco da minha vida profissional, sob as lentes de quem percorreu um caminho repleto de particularidades durante a transição de menina para professora, diretora, assessora pedagógica, coordenadora de Gestão Escolar e Rede da Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis.

Nasci em Rondonópolis-MT, sou a irmã mais velha de quatro irmãos, dois homens e duas mulheres. Morei nesta cidade por cinco anos, após esse período, mudei para a Capital do estado, Cuiabá, onde vivi por dez meses, e, logo foi necessária uma nova migração, agora para um lugar mais longe: Porto Alegre, a capital do Rio Grande do Sul.

Em Porto Alegre, eu e minha família residimos por pouco mais de um ano e, novamente, voltamos a embarcar em outras aventuras. Direcionamo-nos do extremo sul ao extremo norte do território brasileiro, quando, no ano de 1980, fixamos moradia no estado de Rondônia, mais precisamente na cidade de Rolim de Moura. Nessa cidade, de forma tardia, já com nove anos de idade, iniciei meu processo de escolarização.

Recordo-me de ter enorme dificuldade para realizar as atividades, hoje atribuo ao problema o fato de nunca ter frequentado a escola. No primeiro dia de aula, eu estava muito feliz, mesmo tendo de lidar com uma atividade que me pareceu a missão

mais complicada: fazer uma bolinha. Eu nunca tinha feito algo tão difícil. Ainda assim, estava imersa em uma alegria ímpar, pelo simples fato de estar na escola. O contentamento de estar estudando somado ao fato de não migrarmos por um ano inteiro fizeram com que, em minha memória, esse período esteja registrado como uma época incrível, da qual me lembro com muito afeto.

Ao iniciar o ano subsequente, entretanto, eu e minha família nos mudamos novamente. Dessa vez, para um sítio, localizado na zona rural da cidade vizinha, chamada Santa Luzia do Oeste, próxima da cidade anterior, cerca de vinte quilômetros.

O sítio localizava-se a três quilômetros da escola, percurso que fazíamos caminhando todos os dias, eu e meus dois irmãos que já estavam em idade escolar. Após um ano, com a adaptação inicial e a confiança de ter encontrado nosso lugar, fomos forçados a mudar, mais uma vez, em virtude da separação dos meus pais.

Vivi uma nova mudança de cidade e o destino era de regresso. Sob os cuidados de nosso pai, voltamos para Rondonópolis-MT, eu e meus irmãos. Passamos a residir na casa da minha avó paterna. Realidade essa que também não se prolongou muito, uma vez que, após um ano, minha mãe estabeleceu contato e manifestou interesse em cuidar de nós.

Por motivos adversos, dos quais destaco o vínculo afetivo com minha avó, eu decidi não ir com minha mãe e permanecer. Meus irmãos, mais novos, a acompanharam e eu me vi separada do convívio dos meus irmãos. Mais tarde, meu pai se casou novamente cuja esposa tinha nove filhos e foram viver em uma casa muito pequena. Eu continuei ao lado da minha avó que, nesse período, já se encontrava em idade avançada.

Dois anos depois, minha irmã foi morar em um orfanato e me convidou para ir morar com ela, eu aceitei e, mais uma vez, estava eu de mudança para uma cidade chamada Taquara-RS, a 70 quilômetros da capital, Porto Alegre. Tratava-se de um lar para meninas mantido pela Golden Cross. Estudávamos no Instituto adventista Cruzeiro do Sul, com horários determinados para cada atividade. Recordo-me que, durante o momento de estudos, eu adorava auxiliar as meninas menores nas atividades e sempre dizia que seria professora.

Permaneci no orfanato até terminar o Ensino Fundamental, como não pude mais continuar lá, fui morar na casa dos meus tios, contudo, continuei estudando no colégio Adventista onde cursei também o magistério.

Não demorou muito para que eu iniciasse a docência. Minha primeira experiência profissional foi no ano de 1997, em uma escola da zona rural. Para chegar à escola, andava de ônibus por trinta minutos e caminhava por mais trinta. Era uma turma de primeira série, e, apenas com o Magistério, Ensino Médio, sofri as angústias e os dilemas de uma professora iniciante. As colocações de Tardiff e Lessard (2014) sobre o período de iniciação à docência, especialmente sobre a demanda por cautela e adequações, de acordo com a realidade que irão encontrar, vai muito ao encontro das experiências que vivi com essa turma por um ano.

No ano de 1998, em sendo professora contratada, portanto, sem segurança de uma estabilidade, fui trabalhar em outra unidade escolar. Comecei a lecionar para os Anos Finais do Ensino Fundamental, quando decidi aprofundar meus estudos dando início ao curso de Educação Física.

Em 1999, por razões diversas, decidi retornar para Rondonópolis. Vejo esse momento como um marco em minha vida profissional e analiso que, nesse ano, adentrei em uma nova etapa da minha vida. Em 2000, fui contratada pela Rede Municipal, como professora de jogos e recreação para os alunos dos Anos Iniciais. Continuei contratada pelos próximos (03) três anos, e me deparei com uma realidade muito diferente do lugar de onde eu estava vindo.

Hoje vejo que eu continuava sendo professora iniciante e necessitava de auxílio ainda. Lembro-me de que havia uma diferença enorme na forma de tratamento entre os profissionais efetivos e os contratados. As falas eram muito objetivas, tais como: “Vocês não podem participar disso ou daquilo por serem contratados”, inclusive algumas formações só poderiam ser realizadas pelos efetivos.

Observo, hoje, muitas marcas profissionais advindas desse momento de iniciação da docência. Parte dessas marcas atribuo aos preconceitos sofridos por ser iniciante, contratada e não ter encontrado apoio na gestão.

Após o tempo trabalhado na rede municipal, fui convidada para trabalhar em uma escola particular da rede Adventista. Lecionei nessa instituição por 13 anos, e, em 2003, voltei para a vida acadêmica cursando Normal Superior, pois não havia, na cidade de Rondonópolis-MT, uma universidade que ofertasse o curso de Educação Física para que eu pudesse dar continuidade.

Em 2007, concluí meu curso e, no ano seguinte, fiz uma pós-graduação em Docência do Ensino Superior. Em 2008, em virtude da necessidade financeira, atuei concomitantemente na rede adventista, na Rede municipal e rede estadual. Enquanto

contrato, trabalhar os três turnos era algo comum, já que não possuíamos planos de carreira e recebíamos os menores salários.

Sobre a situação de múltiplas jornadas, compartilho da análise de Príncipe (2017) ao argumentar que a contratação temporária soluciona o problema da gestão dos sistemas de ensino para atender as demandas e garantir o direito à educação e para reduzir gastos, no entanto, não favorece os professores, pois cria condição de instabilidade e insegurança.

O professor contratado, mesmo sendo admitido pela instituição de ensino, desenvolve suas ações em um contexto de mecanismos que precarizam seu trabalho. Esse profissional lida com a insegurança por não conseguir desenvolver os vínculos sólidos com as escolas, mediante a elevada rotatividade de profissionais. Essa situação culmina em uma série de outras questões que reverberaram de maneira negativa na aprendizagem dos estudantes.

Por vivenciar uma realidade de incertezas, no ano de 2009, tomei conhecimento do edital do concurso público para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Por suspeitas de fraudes, as provas objetivas foram canceladas e o concurso só foi realizado novamente no ano de 2010. A minha inscrição foi envolvida por muita expectativa e, para minha grande alegria, fui aprovada. Tomei posse no ano de 2012 e assumi uma cadeira na escola em que eu já atuava na condição de contrato.

Em 2013, assumi a coordenação da escola, tarefa que considerei um grande desafio. Naquela ocasião, percebi que a maioria dos professores não planejava suas aulas, os relatórios que chegavam não falavam do aluno de forma específica, existia uma prática de “copiar e colar”, e, ao proceder com as correções, sofri rejeição.

Muitos professores não participavam do projeto Sala do Educador (formação contínua na escola) e tampouco das formações ofertadas pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO. Iniciei, a passos curtos e desafiadores, uma ação de mobilização dos professores para tomada de consciência da necessidade da formação para a vida profissional. Essa tomada de consciência impactaria diretamente no meu trabalho de coordenadora pedagógica, momento em que reafirmei minha concepção de que, no ambiente escolar, uma equipe é reflexo direto de seu gestor.

A mobilização foi um processo longo e desafiador, pois o ano estava acabando e muito havia ainda a ser feito. Dentro das possibilidades reais, dei o meu melhor. Concluí aquele ano com o desejo de fazer mais.

Senti no coração o desejo de me candidatar ao cargo de diretora, sobre o qual comentei com os colegas e percebi que as minhas ações como coordenadora, embora tivessem gerado desconforto, provocaram mudanças também e, por essa razão, existiam muitos apoiadores. Candidatei-me e fui eleita com 78% dos votos.

No ano de 2014, como diretora, compreendi que os desafios eram maiores. Muito precisava ser feito naquela escola, a estrutura física estava precária, a limpeza era horrível, o número de alunos era preocupante para a dimensão da escola, a parte pedagógica precisava de muito suporte para avançar. Tínhamos mais de 17 alunos com deficiência e não havia uma sala de Recurso Multifuncional.

Considerei os desafios uma missão e, ao avaliá-los hoje, vejo que eu não tinha ideia de quanto tempo eu precisaria para elaborar ações que contribuíssem para o avanço da escola. No primeiro momento, busquei parceria junto ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar por entender que qualquer uma das minhas ações necessitaria do apoio deles. Fui feliz nessa busca, pois encontrei grande apoio do grupo. Em seguida, foi a vez de mobilizar professores e alunos. Trabalhei com o intuito de construirmos juntos um sentimento de pertencimento à unidade escolar. Por fim, direcionamos nossas ações à comunidade escolar como um todo.

A escola começou a avançar em todos os sentidos, com a colaboração das partes, aos poucos, os resultados surgiram, a sala de recursos foi criada e todos os alunos começaram a ser atendidos, conseguimos realizar reformas e, de maneira gradativa, percebia a identidade daquela escola sendo reconstruída.

Os índices que estavam muito abaixo do esperado começaram a mostrar melhoras e a escola ganhou visibilidade, a ponto de, no período de matrículas, o número de alunos dobrar. Passamos de 380 para 760 alunos, isso no segundo ano da minha gestão, que acontecia de forma participativa.

Diante dos resultados mencionados, ao final do meu mandato, recandidatei-me para o próximo biênio e fui eleita com 90% dos votos. Dei continuidade ao trabalho, ciente de que ainda havia muito para ser feito. Permaneci na insistência pela participação ativa da comunidade nos projetos da escola, bem como pela melhoria dos índices de aprendizagem. Para este, buscamos estabelecer uma cultura de estudos entre os professores que eram orientados a participar das formações e realizavam os planejamentos de forma coletiva. Os coordenadores acompanhavam e davam suporte ao trabalho dos professores e os avanços continuaram. Obtivemos bons resultados no cenário municipal no Exame Nacional do Ensino Médio.

Sinto-me muito realizada profissionalmente em saber que durante a minha gestão, buscamos diferentes estratégias para que o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, bem como todas as ações da escola contassem verdadeiramente com a participação de toda a comunidade escolar. Ao final de 2017, o mandato dos diretores foi prorrogado por um ano pelo governo do estado.

Meu mandato de diretora da Escola Estadual Antônio Guimarães Balbino somou cinco anos e avalio, com lágrimas nos olhos, que contribuí para a escrita de um capítulo muito bonito, repleto de superações e conquistas dessa unidade escolar. Em uma via de mão dupla, enquanto eu estava na direção da escola, fiz uma pós-graduação em gestão educacional ofertada para todos os diretores. Creio que toda essa experiência como gestora faz parte de um capítulo muito especial de minha trajetória, na qual aprendi muito sobre dar o meu melhor e acreditar nas possibilidades de mudança.

Com o final do meu mandato, decidi dar um passo adiante e me inscrevi para a função de assessora pedagógica. Foi um seletivo que me parecia desafiador, composto por quatro etapas: análise da vida funcional, prova escrita, prova didática e, por fim, a eleição. Consegui obter êxito em todas as etapas, assumindo assim a função de assessora pedagógica no início do ano de 2019.

Ao iniciar na função de assessora, percebi que seriam novos desafios e muito diferentes de tudo que eu havia vivenciado, uma vez que me tornei responsável por assessorar oito escolas, nas quais estava presente a cada quinzena e acompanhava todos os processos e projetos das escolas.

Percebi a necessidade de mais momentos coletivos entre os gestores, por isso, estabeleci com os diretores das oito escolas um cronograma de visitas a cada escola e de reuniões que deveriam acontecer em escolas diferentes. Na oportunidade, o diretor anfitrião apresentaria as práticas exitosas, mostraria a escola e ofereceria um lanche. Isso foi possível, parcialmente, durante o ano de 2019, porque, no ano seguinte, com o início da pandemia, as reuniões foram adaptadas para o formato *online*.

O trabalho na assessoria constitui-se muito administrativo e pouco pedagógico, envolve o assessor em situações muito mais burocráticas de modo que, aos poucos, as visitas ficaram mais espaçadas do que foi proposto no início do mandato. O dia a dia, com as atividades que envolvem diversas situações, exige maior frequência às escolas que apresentam problemas constantes e recorrentes. As denúncias recebidas

precisam ser apuradas e reguladas com urgência e isso distancia o assessor pedagógico de suas funções iniciais. Por tudo isso, muitas vezes, me senti como se tivesse fracassado por não ter cumprido meu propósito e ter me deixado levar pelas outras demandas advindas da SEDUC/MT, sempre em caráter de urgência.

Toda essa experiência relatada reforçou em mim a certeza de que eu precisava estudar e aprofundar meus conhecimentos. Era necessário buscar conhecimentos científicos que me auxiliassem na compreensão e reflexão das minhas práticas profissionais. Nesse contexto, o sonho de mestrado tornou-se mais latente, todavia, à medida que ele crescia, sentia-me igualmente insegura.

As pessoas comentavam que o processo seletivo era muito difícil, que pouquíssimas pessoas passavam, o que me desestimulava mesmo antes de tentar. Não acreditava que conseguiria ser aprovada no processo seletivo e tinha dúvidas se conseguiria estudar caso acontecesse a tão sonhada aprovação. Mas o sonho de ingressar no mestrado só aumentava.

Em um ato de coragem, inscrevi-me no processo seletivo. Quando soube que estava aprovada, o coração batia forte e uma sensação de incredulidade. Com os meus 46 anos de vida, estava de volta à academia, ansiosa para as primeiras atividades, mas ainda sem certeza do que iria desenvolver como pesquisa.

Durante as discussões no grupo de pesquisa, socializei minha preocupação com o grande número de professores ingressantes no concurso de 2017 com quadro de adoecimento. Essa constatação se configurou durante o trabalho de assessora nas escolas e destaquei, em meus relatos, que recebi muitos profissionais para a realização dos processos de licença saúde e outros.

De fato, muitas vezes, conversei com professores abalados emocionalmente, os quais relatavam a sobrecarga com o trabalho, o desamparo da unidade escolar no que se refere à orientação e à falta de suporte da gestão durante o processo de adaptação. Somava-se a esses problemas profissionais o desafio de estar longe da família e em cidades novas.

A partir do diálogo com o grupo de pesquisa e de como essas vivências me sensibilizavam enquanto gestora que decidi investigar um pouco mais sobre o tema a fim de verificar as possibilidades de que este fosse meu problema de pesquisa. À medida que agregava novas informações sobre o tema, delineei o problema de pesquisa proposto, certa de que o estudo apresenta potencial por contribuir para a

elaboração de políticas públicas voltadas às ações que viabilizem a integração de profissionais recém ingressos da rede estadual de educação do Mato Grosso.

Concomitante à minha formação no mestrado, continuo minha trajetória profissional, agora, na então recém-criada Diretoria Regional de Educação (DRE), espaço em que estou como coordenadora Regional de Gestão Escolar e Rede. Assim como em outros momentos, tem sido muito instigante e desafiador realizar um trabalho de forma mais próxima aos diretores e secretários de 14 municípios que compõem a jurisdição do polo de Rondonópolis. Essa nova experiência tem reafirmado, por meio de minhas práticas cotidianas, o quanto ainda tenho que aprender e a importância da minha pesquisa para futuros estudos.

Essa foi minha trajetória até aqui, mas, para além disso, com a proximidade da defesa e a materialização desta pesquisa, tenho refletido de forma intensa sobre minhas contribuições ao tema investigado e sobre minha atuação profissional na Educação de Mato Grosso. A sensação é a de que, mesmo com tantos anos de experiência, ainda tenho um longo percurso, e confesso, essa sensação me agrada de forma intensa, pela ideia de somar nos processos de transformação da educação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação é um dos setores mais importantes da sociedade, por isso, fazem-se necessárias reflexões que contribuam para a análise dos contextos e processos que a permeiam. Na atualidade, é possível identificar uma série de trabalhos que se dedicam a compreender as diferentes dimensões contempladas na educação.

Mediante a natureza desta dissertação, cabe destacar que se observa, nas pesquisas sobre formação e prática docente de professores, um aumento gradativo de abordagens sobre professores iniciantes e sua inserção na profissão docente. Todavia, diferentes autores tais como Garcia (1999), Mariano (2005) e Lima (2006) sinalizam para a necessidade do aumento de pesquisas sobre professores iniciantes, isso porque, dada sua relevância, o tema carece ser mais bem explorado na realidade brasileira.

Young e Allais (2009) diagnosticaram que, no mundo todo, os governos centram esforços em melhorar a qualidade da educação e capacitação oferecidas em seus países. Essa tentativa ocorre por verem, nisso, a possibilidade de melhorar os níveis de habilidades de sua força de trabalho, o que levaria a melhores oportunidades para seus trabalhadores de obterem um trabalho decente e produtivo, além de melhorar a produtividade e a competitividade das empresas e da economia de um modo geral.

No caso da educação, cabe afirmar que as “as atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.42). A análise desse quadro implica reconhecer a existência de uma nova organização, que, segundo os autores, exige nova qualidade educativa, conseqüentemente, imprime mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização de professores.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) clarificam que a qualidade educativa exigida se vincula a uma nova organização que, por sua vez, se vincula à fase vivenciada pelo modo capitalista de produção, denominada: globalização. Entende-se que a materialização desse mundo global, pode influenciar no exercício da docência e seus desdobramentos no que diz respeito à saúde dos professores.

Santos (2002) argumenta que a compreensão da globalização necessita levar em conta o estado das técnicas e o estado da política. Em sua análise, a dominação das técnicas de informação se espalha pelos espaços, viabilizando o conhecimento instantâneo do acontecer do outro.

Assim como para Santos (2002), a globalização na interpretação de Harvey (2009) designa uma nova fase da produção capitalista do espaço. O autor afirma que a globalização possui como marca um mundo dependente dos meios de transporte e comunicações.

Frente às colocações de ambos os autores, Harvey (2009) e Santos (2002), é possível indicar alguns aspectos gerais para pensar quais elementos podem caracterizar o processo de globalização. Infere-se que a globalização corresponde ao emprego da ciência, técnica, e mobilização política para a ampliação e intensificação do capital, o que implica no investimento em conhecimentos científicos, tecnologia, infraestrutura de transporte e comunicação, consumo, e articulações políticas. Ocorrem simultaneamente alterações significativas em todas as esferas da organização social, que, conseqüentemente, atingirão toda a sociedade, inclusive, as diferentes práticas profissionais da docência.

Embasando-se nos autores, ao aprofundar a análise do processo de globalização e suas implicações na organização social, bem como, ao considerar a preocupação desta dissertação, cabe pensar, no âmbito da educação, em como esses direcionamentos interferem nas experiências práticas docentes e na saúde dos profissionais da educação.

De antemão, é importante pontuar que as reformas educacionais se constituem assentadas na concepção de globalização a qual traz em si os princípios neoliberais. Nesse projeto de estado, direcionado por agências financeiras mundiais, a aquisição de conhecimentos e informações por meio da educação formal responde primordialmente aos interesses de qualificação de mão de obra, com vistas a atender os objetivos do poder hegemônico.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), globalização é um conjunto de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o capitalismo. Em virtude disso, a educação se vê afetada de diversas maneiras, dentre elas

a) exigem novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas

habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais; b) levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses de mercado; c) modificam os objetivos e as prioridades da escola; d) produzem modificações nos interesses, necessidades e valores escolares; e) forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática; f) **induzem alteração na atitude professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores** (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.62, grifo nosso).

Com as alterações provocadas pela globalização, “o conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.62), além disso, instituem novas realidades sociais, que, por seu turno, exigem reformas educativas no âmbito da formação e atuação de professores e formação dos alunos.

Com base nas colocações dos autores, nota-se que a globalização implicou à educação escolar uma reestruturação que perpassa desde seus objetivos para a formação do aluno até à atuação docente. Em resumo, a escola, ao assumir a responsabilidade de formar sujeitos aptos para o mercado de trabalho globalizado, em uma sociedade cuja ciência e a tecnologia assumiram os pilares centrais, passou conseqüentemente a demandar professores qualificados que sejam capazes de responder aos novos princípios, em tempo hábil, e a um nível de exigência e sobrecargas incomuns.

Constata-se, dessa forma, que a globalização impacta diretamente na prática profissional do professor, pois exige que ele esteja conectado às mudanças que ocorrem no mundo, e estabeleça uma busca constante de como aprofundar seus saberes e reconstruir sua prática docente.

Ocorre que, ao passo que o mundo se transforma, a escola também passa por esse processo, altera sua estrutura de organização e interação, o que atinge voluntária ou involuntariamente o professor. Sobre esse tema, Lima e Carvalho (2013, p. 296) declaram que “as transformações que ocorrem nos contextos social, cultural, político e institucional têm o impacto na escola e, conseqüentemente, na profissão docente”.

Andrade (2014) e Mezzari (2017) declaram que as mudanças no mundo do trabalho geram precarização do trabalho docente e maior suscetibilidade ao professor do adoecimento físico e psíquico.

Urt *et al* (2017) indicam que diagnósticos médicos consideram a preponderância do adoecimento de ordem psicológica em professores, e que este tem relação com o processo de trabalho, mais especificamente à precarização do trabalho docente e à alienação a qual estão submetidos em sua prática profissional.

O enfoque na etapa inicial da construção da carreira docente, bem como da constituição da identidade do professor, associado aos momentos específicos e vivências próprias que fazem parte da profissão, permite a concordância com Tardif (2001, p.11), de que este “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Cabe ressaltar que, por professores iniciantes, compreendem-se aqueles profissionais egressos da licenciatura que se inserem na docência e atuam nos cinco primeiros anos de profissão. Nessa perspectiva, esta pesquisa aborda sobre os professores iniciantes e ingressantes que passaram no último concurso público estadual, no ano de 2017, em Mato Grosso. Esta demarcação temporal deve-se ao fato de que esses aprovados apresentaram um quadro alto de evasão, daí a necessidade de investigar as causas desse fenômeno.

No contexto da iniciação profissional, Garcia (1999, p. 113) mostra que “os primeiros anos da construção docente são extremamente importantes, pois são nesses momentos que os professores fazem a transição de acadêmicos para professores e por esse motivo acabam surgindo muitas dúvidas e tensões”.

Por concordar com o autor e saber que esse período pode se desdobrar em uma série de fatores, a pesquisa constituiu o seguinte objetivo geral: compreender o contexto de adoecimento de professores iniciantes/ingressantes no estado de MT a partir de 2017 e a que atribuem o estado de saúde em que se encontram. Para atingir o objetivo geral, os estudos buscaram responder os seguintes objetivos específicos:

- Registrar o que apontam os professores sobre o processo de inserção e acolhimento nas escolas, quando nelas ingressaram após o concurso de 2017;
- Analisar possíveis relações entre trabalho docente e adoecimento, apontadas nas percepções dos professores concursados.
- Registrar que procedimentos apontam os professores adoentados para amenizar o quadro que passaram em sua trajetória na escola.

Os objetivos propostos, para além do campo acadêmico, relacionam-se às observações empíricas da pesquisadora que, por ser professora efetiva da rede estadual e ter exercido funções vinculadas à gestão em diferentes períodos, verificou como fatores influenciadores da constituição e do reconhecimento do ser professor a forma de ingresso dos profissionais no trabalho docente (interino ou efetivo), as experiências vividas, as relações e interações entre os docentes, a estrutura do ambiente e as condições de trabalho e, por conseguinte, considerou todos como influenciadores potenciais à saúde e à permanência desses profissionais no exercício do trabalho docente.

Entendeu-se que a consideração das condições de trabalho constitui-se como fundamental para a compreensão dos processos transformadores pelos quais os professores iniciantes/ingressantes passam no decorrer da carreira, especialmente, no período de iniciação na profissão.

Nesta pesquisa, parte-se da compreensão de trabalho apresentada em Engels (2004, p.13) que o compreende enquanto atividade na qual o processo requer a exteriorização intencional, ao trazer um objetivo para o homem, por meio do qual ele assume o mundo humanizado, a partir do reconhecimento do produto como sua própria ação. É o trabalho “a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certa instância, pode-se dizer que o trabalho criou o próprio homem”.

O trabalho, de acordo com Antunes (2000), é aceito por diversos autores como categoria central da vida do ser humano e de suas formas de sociabilidade. Sendo assim, “ao falar de trabalho na conjuntura contemporânea, torna-se fundamental abordar os sentidos que tem para os sujeitos trabalhadores” (ALBRECHT; KRAWULSKI, 2011, p. 212).

A respeito dos sentidos do trabalho, Antunes (2000) afirma que uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora deste, pois não é possível compatibilizar um trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com a satisfação, realização e pertença, atributos que trazem sentido para a vida dos indivíduos.

Albrecht e Krawulski (2011) explicam que, na sociedade contemporânea, os contextos produtivos se alteram de forma contínua, balizando-se por relações cada vez mais provisórias, precárias e efêmeras. Dessa forma,

Elementos como a globalização e a expansão do capitalismo, integrantes dessas características, implicam em múltiplas repercussões no âmbito das relações de trabalho, dentre as quais o crescente desemprego, o aumento dos trabalhos informais e a precarização das formas de trabalho. Essas consequências, aliadas às pressões do mercado, exigem cada vez mais dos trabalhadores contínuo aperfeiçoamento técnico, identificação com o trabalho e dedicação total a este. Responder a tais exigências se constitui como demanda imprescindível para que esses trabalhadores sobrevivam e busquem se adequar ao modelo societário vigente (ALBRECHT; KRAWULSKI, 2011, p. 213).

Além de compreender o conceito de trabalho, propõe-se ainda, mesmo que em caráter de contextualização, demarcar que o trabalho docente é carregado de especificidades. Trata-se de um trabalho intelectual, produtor de conhecimento e capaz de interferir na realidade em diferentes linhas, seja por meio de sua apropriação pelos outros indivíduos (alunos) que passam a ter o desenvolvimento cognitivo mediado pelo trabalho do professor, seja pelas relações que se estabelecem com os pares no ambiente escolar. Cabe pontuar que o trabalho docente carrega em si também toda uma representação social, ora romantizada em decorrência de seu potencial de transformação, ora estigmatizada em virtude dos contextos em que professores trabalham.

Em Tardif e Lessard (1999, p. 9), o trabalho docente é concebido como “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

Para Godinho (2019), o trabalho docente é uma atividade que requer um conjunto de qualificações ligadas às interações humanas, que descarta a dicotomização entre o fazer e o pensar, e se constitui como uma ação focada na ressignificação constante da prática e da teoria. Não cabe, portanto, dicotomizar ação e pensamento; dimensão intelectual e manual; conteúdo e forma; perspectiva material ou imaterial, uma vez que o trabalho docente contempla todas essas dimensões. A noção de trabalho docente apresentada pelo autor refuta as perspectivas que compreendem essa atividade como um dom ou vocação natural. Isso porque tornar-se professor está facultado à aquisição de conhecimentos específicos proporcionados em formação adequada.

Pautado nos princípios da pesquisa qualitativa, este trabalho foi organizado conforme explicitado a seguir.

A pesquisa está organizada em seis seções. Antecede-as o memorial da autora, expondo dados de suas experiências pessoais e profissionais, evidenciando o processo da constituição de sua identidade profissional.

Seguem, na sequência, a primeira seção de caráter introdutório; a segunda, apresento uma explanação do cenário da pesquisa, ao desmembrar as esferas administrativas da Secretaria de Educação do estado do Mato Grosso, e ainda dimensionar os impactos do concurso público e a inserção dos professores ingressantes na rede estadual do Mato Grosso.

A terceira seção contempla reflexões sobre professores iniciantes/ingressantes, o adoecimento e a prática cotidiana. Nesta, procurei conhecer/ identificar as relações entre trabalho docente e adoecimento registrados na literatura.

Na quarta, com base nas entrevistas semiestruturadas dos sujeitos pesquisados, abordei a prática cotidiana e a percepção dos professores ingressantes quanto ao adoecimento e suas causas. A seção cinco trata das considerações tecidas a partir das discussões da pesquisa. A sexta seção refere-se as considerações finais da pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Há diversos estudos que investigam os saberes mobilizados pelos educadores no seu cotidiano, a fim de compreender a complexidade e os modos de produção desses saberes, portanto, é notório o reconhecimento de que “[...] poderemos tomar consciência de que a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 41).

Ao considerar as múltiplas facetas do trabalho docente, apesar de constituir-se como reflexão ampla, e, muitas vezes, desconsiderada em trabalhos que se propõem pensar questões vinculadas à docência, compreendo que, analisar esse tema, implica perpassar o âmbito das políticas públicas educacionais. Justifico que, apesar de a centralidade desse trabalho ser o adoecimento de professores ingressantes, não é possível conceber essa situação fora das particularidades e especificidades da docência e do trabalho pedagógico de maneira geral. Assim, é necessário pensar a totalidade do ser professor, para, em seguida, pensar os desdobramentos da prática profissional no trabalho.

A opção pela abordagem metodológica descrita emergiu em virtude da necessidade, em primeiro momento, de analisar o fenômeno de adoecimento de professores iniciantes aprovados em concurso público e efetivados a partir de 2017 no estado de Mato Grosso.

2.1 Detalhando a metodologia da pesquisa

Os dados coletados foram analisados com vistas a atingir os objetivos mencionados, e, em virtude da amplitude do tema, optei pelo município de Rondonópolis-MT como recorte espacial de análise e defini as seguintes questões direcionadoras: O que justifica a incidência expressiva de professores iniciantes, efetivados a partir do concurso de 2017, apresentarem quadro de adoecimento na fase inicial da profissão? Existe relação entre o trabalho docente e o adoecimento de professores iniciantes no exercício da docência nas escolas públicas da rede estadual de ensino em Rondonópolis/MT?

Para responder às questões, os colaboradores da pesquisa foram professores iniciantes que ingressaram no último concurso público da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso/ano de 2017 e que se encontram em um quadro de adoecimento que pode estar relacionado às atividades profissionais. A metodologia para a coleta e análise dos dados esteve pautada na abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada.

A abordagem qualitativa foi adotada na pesquisa, uma vez que propicia analisar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focando na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, e aborda a realidade de forma complexa e contextualizada.

Minayo (2001), em relação à pesquisa qualitativa, afirma que

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14)

A definição apresentada se relaciona à ideia de Bogdan e Biklen (1994, p. 51), que nos explicam que “o processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”, ou seja, analisa-se todo o processo e não apenas os resultados.

André (2013, p. 97) afirma que as abordagens qualitativas de pesquisa “concebem o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. Dessa forma, essa abordagem metodológica compreende melhor o comportamento e a experiência humana, possibilitando a observação detalhada do contexto em que está situada a problemática levantada, assim como a possibilidade da análise dos dados coletados, não descartando aspectos que serão importantes para as inferências.

Vale destacar que a predominância da abordagem qualitativa no tratamento dos dados não exclui a relevância da quantificação, mas parte dela para tratar dos dados da forma mais complexa e abrangente possível. Logo, durante a análise, em

diferentes momentos os dados foram quantificados com intuito de serem fundamento para as discussões qualitativas subsequentes.

Martins (2004) afirma que a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de processos, por meio do estudo das ações sociais, individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados. Segundo a autora, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades. Assim, preocupa-se em realizar a estreita aproximação dos dados, de fazê-los evidenciar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. A seguir detalho os instrumentos utilizados na pesquisa, quais sejam: os estudos referenciais bibliográficos sobre o tema pesquisado, a coleta de dados e a entrevista.

2.1.2 Estudos de referenciais bibliográfico sobre o tema

Conforme Fonseca (2002), os dados coletados em referenciais bibliográficos permitem ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto e o amadurecimento do problema de pesquisa a ser desenvolvido.

Souza, Oliveira e Alves (2021) explicam que o ponto de partida para analisar o tema/problema da pesquisa são as obras já publicadas. Essa etapa da pesquisa tem como intuito identificar a existência de outras produções sobre o assunto investigado. Por meio dela, conforme as autoras explicitam, é possível fazer escolhas assertivas sobre o desenvolvimento da pesquisa, tais como método adequado. Afirmam que a pesquisa bibliográfica é primordial na constituição da pesquisa científica, “uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados” (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p.29).

Os estudos se embasaram em diferentes autores para aprofundamento do tema. Para conhecer a realidade da rede estadual de educação do MT, dialoguei com Costa e Amaral (2015), Motter (2021), Franco (2000), Rocha (2001), Gobatto e Beraldo (2014). No que se refere à prática profissional e ao adoecimento dos professores pós concurso/2017, as discussões se fundamentaram em Hoshino (2019), Tardif, Lessard (2014), Moreira et al (2009), Morosoni; Fernandes (2014),

Mizukami (2013), Rocha (2001); Marcelo Garcia (1999), Fernandes (2008), Silva, Freitas e Kitagawa (2018), Huberman (1995, (VEENMAN, 1984 *apud* ESTEVE, 1996, p.109).

Dessa maneira, como ponto de partida, busquei obras já publicadas e relevantes para discorrer, dialogar e analisar o cenário de pesquisa, bem como para amadurecer o problema de pesquisa apresentado nesta dissertação.

Findada esta parte dos estudos, segui para a análise dos documentos oficiais em busca de referenciais de legislação e orientativos sobre o adoecimento de docentes.

2.1.3 A análise documental

Para Cellard (2008), conceito “documento” abrange várias definições e conteúdo, sendo uma fonte relevante, pois ele apresenta indicativos e registros de determinados períodos e contextos.

A análise documental de acordo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Segundo Junior et al (2021) a pesquisa documental

[...] é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneo (JUNIOR *et al*, 2021, p.37)

Pela definição dos autores, nesta pesquisa, a análise documental fez-se inicialmente na busca para identificar as ideias basilares, presentes na legislação, edital, orientativos do estado e outros que fundamentasse o tema em questão, ou seja, sobre o adoecimento de docentes. Em seguida, a exploração mais aprofundada do material foi desenvolvida para a realização de inferências e interpretações a partir das análises. Após o levantamento e leitura de toda a legislação sobre o problema de

adoecimento de professores, iniciei a seleção dos participantes, a qual se deu pelo envio do questionário, a seguir descrito.

2.1.4 O questionário

Por fim, o questionário se constituiu no primeiro instrumento aplicado junto aos participantes com a finalidade de coletar dados para a análise, por meio dos quais foram feitos levantamentos acerca dos quantitativos de professores que ingressaram no último concurso público realizado no estado do Mato Grosso. Os dados para o envio aos professores foram adquiridos junto à Assessoria Pedagógica para quantificar o número de profissionais ingressantes que constam com registro de afastamento das funções docentes.

De acordo com Zanella (2013), o uso de questionário permite atingir um número expressivo de colaboradores e um amplo recorte espacial. Isso porque podem ser enviados aos colaboradores por meio de diferentes recursos. Como vantagem, apresenta o anonimato e o fato de ser uniforme para todos os respondentes. Essa uniformidade está garantida na pergunta e nas respostas.

Os questionários elaborados para esta pesquisa foram enviados para os colaboradores da pesquisa usando recursos digitais como *E-mail* e *WhatsApp*. Em seguida, a tabulação das informações obtidas foi demonstrada por meio de quadros e/ou gráficos, e posterior análise e interpretação, os quais constituem o *corpus* desta pesquisa. Os questionários versavam sobre o processo de acolhimento e indução dos professores nas unidades escolares.

Inicialmente, 286 questionários foram enviados via e-mail e 216 retornaram respondidos, no entanto, para comporem os dados, selecionei os que continham maiores informações em resposta ao solicitado. Por esse critério, quatro colaboradores foram selecionados.

2.1.5 A entrevista semiestruturada

De posse dos resultados dos questionários enviados, com o critério acima citado, apropriei-me de entrevistas semiestruturadas, a fim de colher dados em maior profundidade, sem estabelecer delimitações severas. Gehart e Silveira (2009)

pontuam que a entrevista é uma técnica alternativa e de interação social para a coleta de dados não documentados sobre o tema pesquisado e que o diálogo ocorre de forma assimétrica, e o pesquisador busca obter dados tendo como fonte de informação o entrevistado.

Conforme Triviños (1987, p. 146), essa modalidade de entrevista tem como característica a elaboração de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Assim, a partir dessa estrutura básica, possivelmente, novos questionamentos podem ser suscitados e hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O autor afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As entrevistas foram desenvolvidas de forma *on-line*, por meio de vídeo chamada, pelo aplicativo *WhatsApp*, e houve a participação de quatro professores que atenderam prontamente à solicitação. Para a análise dos dados das entrevistas, utilizei quatro eixos, originados a partir das entrevistas dos docentes, sendo eles: Eixo 1- Expectativas com o concurso público pelos ingressantes no concurso de 2017; Eixo 2- Acolhimento e inserção no trabalho docente; Eixo 3- Que percepções apontam os iniciantes sobre relações entre trabalho e adoecimento; Eixo 4- O que manifestam os professores como medidas para diminuir os casos de adoecimento no trabalho docente.

2.2 O cenário de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida junto às escolas da rede pública estadual de educação de Rondonópolis. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada. Os principais colaboradores desta pesquisa foram quatro docentes recém efetivados do último concurso público de 2017, na rede estadual de Educação do estado de Mato Grosso.

Costa e Amaral (2015) explicam que a esfera pública estadual oferece à população mato-grossense educação em diferentes níveis, sendo que o Ensino Fundamental e Ensino Médio encontram-se sob a responsabilidade da SEDUC e a oferta do Ensino Superior da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

(SECITEC), efetivando-se por meio da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

2.2.1 Os participantes da pesquisa

Participaram, desta etapa da pesquisa, quatro colaboradores selecionados, sendo dois do sexo feminino e dois do masculino, com base na disponibilidade e interesse em participar da investigação, após contato inicial da pesquisadora. Para preservar o anonimato dos professores que participaram da pesquisa, solicitei a cada um deles a escolha de um nome para a devida identificação, contudo, apenas um colaborador fez tal escolha, optando pelo nome Maike. Os outros professores me confiaram a escolha do nome, portanto, escolhi identificá-los de acordo com o traço mais marcante do seu relato, os quais concordaram plenamente, sendo identificados em suas narrativas como professores Abandono, Exaustão e Ansiedade.

A fim de conhecer um pouco os colaboradores da pesquisa, solicitei-lhes que relatassem de forma textual elementos de sua trajetória profissional, destacando passagens e percursos que julgavam importantes na constituição de suas identidades. Após análise dos relatos, optei por apresentá-los a seguir, com o intuito de aproximar o leitor da realidade profissional experienciada pelos colaboradores.

2.2.1.1 O professor Maike e sua trajetória profissional

Nasci aqui mesmo em Rondonópolis, meu pai, como tantos outros da cidade é migrante, vindo de Barreiras/Bahia com aproximadamente dez anos de idade, junto de sua família, montado em um carro de boi como a estátua na Praça dos Carreiros. Minha mãe nasceu em Rondonópolis. Eles se casaram em 1980 e logo veio meu irmão, em 1981, e eu vim em 1983.

Quando ingressei na escola, lembro-me de que minha professora do ensino fundamental I sempre me fazia sentar em seu colo oferecendo carinho materno, eu morria de vergonha por isso, mas adorava a sensação da proteção e do sentimento que ela me oferecia.

No ensino fundamental II, fui atirado a diversos professores com os quais não estava disposto a me aproximar, e, pelo que percebia, eles também não possuíam essa disposição. Lembro-me vagamente de ter cursado a disciplina de Arte no Ensino

Fundamental II. Recordo-me apenas de ter produzido, em grupo, um mosaico da imagem de um carro de corrida. Ainda, nesse período, houve um momento traumático em minha vida: a separação dos meus pais. Com isso, meu irmão e eu crescemos um pouco desamparados pela proteção, carinho e conselhos tanto paterno (meu pai quase não nos via mais) quanto materno (minha mãe foi obrigada entrar no mercado de trabalho para conseguir nos sustentar). Com isso, de minha parte, a escola passou a ser deixada de lado, mas, aos trancos e barrancos, consegui concluir o fundamental II.

O ensino Médio é como se fosse um borrão em minha vida, não me lembro de muita coisa. No primeiro ano, eu acabei reprovando e nos dois anos seguintes, sempre após o 2º bimestre letivo, desistia de estudar. Eu era o estudante que nenhum professor gostaria de ter em sala de aula: não estudava e não deixava qualquer um estudar, sempre fazendo brincadeiras e não parando em sala. Lembro-me até hoje de uma aula que o professor chegou em sala e, assim que me viu, já solicitou-me sair da sala sem nenhuma justificativa. Mesmo diante de tantas adversidades de adolescente, consegui concluir o Ensino Médio em 2003.

Quando percebi que a educação é importante, corri atrás do tempo perdido. Fiquei entre 2004 a 2013 sem estudar.

Casei em 2012, quando tive meu primeiro filho, Pedro Lucas. Separamos por divergências, contudo, mantenho amizade e respeito pela mãe dele. Logo em seguida, casei novamente, minha atual esposa. Tive o segundo filho, Marcelo. Vivo bem com meus filhos e em meu casamento.

Em 2014, ingressei no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Confesso que a intenção jamais foi atuar como professor. O curso teve duração de três anos. Nos dois primeiros anos, a intenção, dessa graduação, era apenas adquirir conhecimentos dos grandes artistas para então poder melhorar minha arte, pois, sou artista plástico.

Jamais quis ser professor. Logo eu, tão tímido, tão introvertido, tão antissocial. Contudo, um fato ocorrido mudou meu pensamento em relação a isso: o estágio. Estar ao lado de crianças extremamente carentes, tanto financeiramente quanto sentimentalmente, proporcionou-me vontade de atuar para tentar tornar a vida dos estudantes um pouco mais fácil, por meio da Arte.

Conclui a graduação, em 2016, pela Universidade Paulista (UNIP) campus de Rondonópolis/MT. Após a conclusão da graduação, comecei a vida na docência, justo em uma escola plena de tempo integral, ministrando a disciplina de Arte. No mesmo

ano, saiu o concurso do Estado de Mato Grosso para professor, quando consegui ingressar ocupando a 5ª posição na cidade de Rondonópolis/MT. Isso foi um divisor de águas em minha vida, dando-me esperanças e motivando-me buscar conhecimentos para atuar como um professor melhor a cada dia.

Hoje atuo numa escola estadual onde a precariedade dos estudantes é gritante, tanto em relação aos bens materiais quanto às suas sensações sobre si, sobre seus corpos, sobre seu ser e sua essência.

Dias atrás, em uma escola que atuava, encontrei um professor que havia me dado aula no ensino médio. Cumprimentei-o e perguntei se ele me reconhecia. Ele fez-se de desentendido, mas percebi que me reconheceu (afinal, quem vai esquecer o garoto problemático da escola?). Após alguns minutos de conversa, ele afirmou que eu era rotulado como um dos garotos que não daria certo na vida, devido a minha falta de interesse pelos estudos (como se isso determinasse quem vai ser alguém na vida! Aliás, o que deve ser alguém na vida para ele?). Isso me trouxe reflexões. Eu mesmo, até esses dias, também rotulava meus estudantes assim.

Por meio da Arte-educação, preciso ensinar os estudantes a se reconhecerem, a se conhecerem, entrarem em si mesmos, analisarem as veredas que eles próprios querem caminhar, tornarem-se críticos e criativos, formarem-se de dentro para fora e não o contrário. Essa é a verdadeira formação que as pessoas precisam para serem “alguém na vida”. A Arte-educação tem esse potencial, e eu acredito nisso.

2.2.1.2 O professor Ansiedade e sua trajetória profissional

A palavra Viajante define todo meu percurso até aqui. Neste momento, escrevo de Mato Grosso, onde estou desde o segundo semestre de 2018, quando fui nomeado servidor efetivo da Secretaria de Estado de Educação, como professor de Arte na cidade de Rondonópolis.

Chamo-me Ansiedade, 29 anos, nascido em Vila Mariana, zona sul de São Paulo, em 23 de abril de 1993, vivi parte da adolescência em São Carlos, interior de SP, chegando a Dourados, Mato Grosso do Sul, onde graduei em Artes Cênicas, e iniciei minha vida profissional na escola. Nesta cidade, pude ver e participar de várias lutas para garantir o componente curricular Arte nas escolas, o respeito pelas

habilitações específicas de cada profissional e, principalmente, o acesso, a apreciação e o fazer artísticos como direito constitucional de todos.

Optei por realizar a graduação em artes cênicas por dois motivos: a paixão pelo teatro e o gostar da sala de aula. Desde cedo, atuei como participante em grupos de teatro amador em projeto de escola, cursos e oficinas nas cidades em que fiz morada, mas não cogitava a possibilidade de fazer com que esse hobby se tornasse profissão. No segundo semestre de 2011, fui convidado a participar do programa federal para as escolas, chamado Mais Educação, em que atuei como monitor nas aulas de teatro. Nessa ocasião, tive meu primeiro contato como profissional dentro da escola pública e considerei a possibilidade de escolher o teatro e a escola como profissão. A partir dessa experiência, decidi me inscrever para o vestibular em artes cênicas e ingressei no curso no início de 2012, com a intenção de ser arte educador.

Ainda em meu primeiro semestre da graduação, ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com bolsa CNPq, no qual realizei uma pesquisa sobre a dramaturgia sul-mato-grossense. A pesquisa teve como resultado o artigo “A transfiguração da Dramaturgia Sul-Mato-Grossense: Uma análise e semiótica da obra de Paulo Correia de Oliveira, Mate e Vida Tereré”, o qual apresentei no III Seminário de Bilinguismo (UFGD-2012); GELCO-Grupo de Linguagem do Centro-Oeste (2012); e no ENEPE- Encontro de Pesquisa, Ensino e Extensão (UFGD-2013).

*Com o fim da iniciação científica, tive a oportunidade de ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com bolsa CAPES. Nesse programa pude aprofundar meus conhecimentos no campo da pedagogia das artes cênicas e experienciar o dia a dia do ensino básico. Dentro do PIBID, pude participar de vários congressos e apresentar trabalho resultantes das experiências como arte educador, entre eles destaco: “O Envolvimento da linguagem teatral e visual na sala de aula: Suas ligações, compreensões e facilidades”, apresentado no Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, ENEPEX (UFGD/UEMS-2014), o trabalho citado virou capítulo do livro *Conversas com a Escola*, organizado a partir das pesquisas do subprojeto teatro do PIBID/UFGD (2017); relato de experiência intitulado “O Ensino do Teatro Curricular no Ensino Básico: Uma prática de construção do conhecimento” no ENEPEX (UFGD/UEMS-2016).*

Em todas essas escritas e apresentações, problematizava e pesquisava sobre assuntos referentes às pedagogias das artes cênicas, sempre questionando os

métodos de trabalho em sala de aula; a importância da disciplina de arte na escola; como é visto o ensino de teatro; formação docente; políticas públicas educacionais efetivas na escola; buscando me aprofundar na área, lutar pela garantia da arte na educação e ampliar meus conhecimentos para ir me construindo como docente.

Ingressei na pós-graduação realizando uma especialização em Educação Especial (2017-2019) na Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) em formato EAD. Concluí a especialização no início de 2018, com o trabalho “Métodos Pedagógicos e Vivências na Prática da Educação Especial: Processo de formação e inclusão na sala de aula”, o qual pude apresentar e publicar nos anais do I Encontro de Inclusão Social e Políticas Públicas (UFMT-2019).

Em 2019, iniciei outra especialização - na mesma instituição – desta vez, voltada para a minha área de atuação específica: Arte-Educação. O intuito era aprofundar o conhecimento do ensino da arte em sala de aula. O trabalho de conclusão da referida pós-graduação intitulou-se “Construindo a Arte na Educação: Elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental”.

Trabalhei como professor contratado na rede pública de Dourados até o final do primeiro semestre de 2018, quando fui nomeado professor efetivo do Estado de Mato Grosso, na cidade de Rondonópolis, assumindo a disciplina de Arte trabalhando em três escolas distintas nesse mesmo ano (São José operário; Major Otávio Pitaluga; e Profa. Amélia de Oliveira Silva), lecionando no fundamental anos finais e ensino médio.

Como professor de teatro, meus planos estavam sempre em consonância ao teatro, peças teatrais, atividades corporais, jogos, dramaturgos, encenadores e não a Leonardo da Vinci, Tarsila do Amaral, Romero Britto. E a questão não era questionar os/as professores/as que trabalhavam esses artistas e sim a liberdade de trabalho da minha habilitação específica da área. Tive vários questionamentos como: – A disciplina é de artes e não de teatro; – Você precisa seguir o orientativo pedagógico que fala das quatro linguagens da arte; – Essa bagunça dos alunos no pátio não é aula de arte.

Após esses questionamentos – exaustivos, na maioria das vezes – porém provocativos, trouxeram-me a esse lugar da pesquisa, em aprofundar-me ainda mais sobre as práticas teatrais no cotidiano escolar, problematizando os documentos regulatórios e como ele se aplica na prática com o intuito de entender como a Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso compreende o componente

curricular Arte dentro das escolas e como essa compreensão atravessa minha prática. Diante disso, embarco em mais uma viagem para obter respostas.

Em 2020, com a pandemia da COVID-19 que assolou o Brasil e o mundo, deixando ainda mais evidente a desigualdade entre as classes sociais, criando para os/as alunos/as das escolas públicas um distanciamento de qualidade e acesso à educação contrapondo uma minoria de estudantes brasileiros “privilegiados”, busco dar continuidade nessas perguntas que me afligiram antes e durante a passagem por essa pandemia que ainda não findou. Criei uma rede de conversas com profissionais de arte do município que atuo, ingressei como aluno especial no mestrado em educação na disciplina de políticas públicas educacionais no programa de pós-graduação do mestrado em educação da Universidade Federal do Mato Grosso e junto a isso participei do processo seletivo do mestrado profissional em artes -Prof-Artes, campus da Universidade Federal de Uberlândia- UFU, Minas Gerais, no qual fui aprovado, iniciando no programa em março de 2021.

2.2.1.3 A professora Abandono e sua trajetória profissional

Chamo-me Abandono, tenho 32 anos, sou professora de arte e de LIBRAS. Em 2011, eu me formei em artes visuais – licenciatura em Goiânia. Fui para Brasília morar com minha tia avó, e fazer uma especialização em arte e tecnologia na UnB. Consegui meu primeiro emprego, na área de arte, como professora de música para crianças de 2 a 9 anos. Foi uma experiência muito bacana, com que pude aprender a trabalhar musicalização de forma lúdica com os pequenos. Mas em julho de 2012, minha mãe teve uma convulsão, e os médicos a diagnosticaram com dois tumores cancerígenos no cérebro.

Apresentei o trabalho de conclusão de curso da especialização em julho mesmo, e após a apresentação, retornei para Goiânia de forma definitiva. Cuidei da minha mãe por 10 meses, e nesse período, trabalhei em uma escola estadual de agosto a dezembro, a minha primeira experiência como professora de arte, para 28 turmas, do ensino médio. Eu tinha em média 2 mil alunos. Fiz muitos projetos, foi uma experiência que me marcou muito como profissional. No início de 2013, fui trabalhar projetos também de recreação, pintura. No mesmo ano, me casei dia 12 de janeiro, minha mãe pode participar e presenciar a data que ela sempre sonhou em ver. Em 20 de maio de 2013, o câncer venceu a luta.

A perda da minha mãe me abalou muito, mas o trabalho me salvou de uma depressão. Em 2014, tive a oportunidade de ir para o Tocantins, Formoso do Araguaia, trabalhar na Fundação Bradesco, com filhos de posseiros e indígenas. Mas, fiquei por poucos meses, por não conseguir me adaptar à vida na mata, literalmente. Pois tinha muito contato com animais diversos como sapos, jacarés, cobras, tamanduás, e até onças rondando a fazenda da fundação, brigas entre tribos dentro da escola, dentre outras questões culturais com que não me adaptei.

Até o fim do mesmo ano, consegui vários contratos de menor duração no estado, e finalizei o ano com oito escolas ao todo, incluindo a Fundação Bradesco. Em 2015, fui contratada por uma faculdade para ser intérprete de LIBRAS no curso de pedagogia no período noturno. No início de 2016, prestei um concurso para uma vaga de arte, na cidade de Itapuranga – Goiás. Fui classificada em primeiro lugar, e dia 16 de agosto de 2016, tomei posse na cidade de Itapuranga – Goiás e nos mudamos para lá. A cidade contava com apenas duas escolas da prefeitura, para qual eu fui contratada, e pude realizar dezenas de projetos envolvendo a cidade também. Foi uma experiência indescritível, à tarde, era interprete de LIBRAS de um menino de 7 anos de idade, Surdo.

No final do ano de 2017, fiz o concurso de Mato Grosso, e, em abril de 2018, tomei posse para trabalhar na cidade de Rondonópolis. De 2018 até o momento, pude conhecer aproximadamente 7 escolas, onde aprendi e aprendo muito ainda sobre minha profissão, sobre possibilidades, novas culturas, novas formas de atuar em sala de aula. O que tem enriquecido mais e mais meu currículo, minha trajetória como professora de arte e como pessoa. Aqui pude ter experiências com competências socioemocionais, o que me rendeu alguns projetos unindo arte, desenho e o emocional dos alunos, principalmente alcançando aqueles que se automutilam, depressivos, tentativas de suicídio, etc. e esses projetos me deram impulso para querer mais.

Hoje com o novo ensino médio, tenho mais possibilidades com as matérias de Projeto de Vida, por exemplo, pelo qual pretendo desenvolver a perspectiva de futuro dos meus alunos, para entenderem que o ponto final da vida não necessariamente precisa ser agora, que eles podem e devem sonhar mais e correr, trabalhar para alcançar esses sonhos. E essa tem sido minha missão, nesse novo estado, essa nova realidade na minha vida de professora de arte, de cidadã, de amiga, de ouvinte.

2.2.1.4 A professora Exaustão e sua trajetória profissional

Sou a professora Exaustão, tenho 32 anos, sou mãe de três filhos, dois meninos que são gêmeos e uma menina, antes de ser aprovada no concurso trabalhei como professora contratada, passei por dificuldades financeiras pois, algumas vezes, estava contratada e outras não. Quando me tornei efetiva, consegui respirar aliviada agora teria estabilidade, minhas finanças iriam se regularizar. Tive meu sonho realizado.

Solicitei à professora Exaustão que falasse um pouco sobre sua trajetória profissional, e ela relatou de forma bastante resumida.

2.2.2 Detalhando os achados da análise documental

De acordo com a análise documental, verifiquei que a estrutura organizacional da SEDUC/MT compreende níveis de Decisão Colegiada, Direção Superior, Apoio Estratégico Especializado e Assessoramento Superior subdividindo-se em unidades administrativas específicas. Segundo Costa e Amaral (2015), ela está dividida em seis níveis, sendo eles

I - Nível de Gestão Colegiada - Conselho Estadual de Educação (CEE); II - Nível de Direção Superior - Gabinete do Secretário de Estado de Educação (GS), que inclui a Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais de Pessoal (SAGP) e Secretaria Adjunta de Política Educacional (SAPE), Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal (SAGP) e Secretaria Adjunta de Estrutura Escolar (SAEE); III - Nível de Assessoria Superior - Gabinete de Direção (GAD) e Unidade de Assessoria (UAS); IV - Nível de Apoio Estratégico Especializado - Ouvidoria Setorial (OSE), Coordenadoria de Comunicação e Eventos (CCE), Comissão Permanente de Reconhecimento de Obras (CPRO); V - Nível de Execução Programática - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP), Superintendência da Educação Básica (SUEB), Superintendência de Diversidades Educacionais (SUDE), Superintendência de Gestão Escolar (SUGE) e Superintendência de Acompanhamento e Monitoramento de Estrutura Escolar (SUEE); VI - Nível de Administração Regionalizada e Desconcentrada - Centros de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), Assessorias Pedagógicas (ASPM) e Unidades Escolares (UE) (COSTA; AMARAL, 2015, p. 104)

Cada um dos níveis descritos por Costa e Amaral (2015) funcionam como dimensões interligadas e desenvolvem ações particulares, mas que se

complementam na busca da materialização de uma educação mais próxima das metas do poder público.

Devido à natureza e ao objetivo desta pesquisa, as explicações, principalmente, no que se refere à organização do sistema de ensino e suas implicações no trabalho docente como o currículo, os processos de gestão e a formação continuada de professores, fazem-se necessárias. Portanto, balizarei as explicações no que se refere à organização do sistema de ensino e suas implicações no trabalho docente: o currículo, os processos de gestão e a formação continuada de professores.

O currículo na rede estadual de Mato Grosso se efetiva em dois formatos, a saber: ciclos de formação humana no Ensino Fundamental e modelo anual (seriado) para o Ensino Médio. Diferenciando-se parcialmente de outros estados, a implantação dos Ciclos de Formação Humana no estado, valeu-se do percurso histórico da rede e teve como principal embasamento a perspectiva da inclusão, da educação como direito e possibilitadora de uma formação humana.

A história dos ciclos de formação humana dentro do estado remete-se ao período de instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Isso porque, a partir desse marco legal, novas formas de organizar a Educação Básica foram legitimadas. Em vista disso, em caráter experimental, criou-se o Projeto Terra que contemplou 22 escolas públicas e foi a iniciativa pioneira na experimentação do ciclo de formação humana na educação do estado.

Em sequência, em 1998, o Estado implantou o Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA, uma estratégia político-pedagógica que visou garantir o direito ao ciclo da alfabetização. Para dar continuidade à implementação do CBA, a Secretaria de Estado de Educação propôs a implantação gradativa dos Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental ancorando-se na compreensão de que essa estratégia ampliava, conseqüentemente, a política de inclusão social do estado. Essa trajetória resultou na implantação dos ciclos em todas as unidades escolares estaduais que atendiam o Ensino Fundamental no ano de 2017.

Quanto aos processos de gestão, as ações da SEDUC chegam até às escolas por meio das assessorias pedagógicas e pelos CEFAPROs. A Portaria nº 956/1995, regulamenta as assessorias, com o objetivo de contribuir com as escolas estaduais, ao oferecer suporte no desenvolvimento das ações pedagógicas e administrativas,

bem como, atuar como principal elo de comunicação entre as unidades escolares e o órgão central.

O ingresso na função de assessor era regulado por processo seletivo fixado pelo edital 005/95. A Lei complementar nº 206 de 29 de dezembro de 2004, publicada pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, trata do trabalho do assessor pedagógico e suas atribuições, visando transformar a função dos assessores pedagógicos em investigadores críticos para que o desenvolvimento da gestão pudesse melhorar e, conseqüentemente, o desempenho da escola.

Cabe destacar que as Assessorias Pedagógicas do estado de Mato Grosso possuem a responsabilidade de monitorar as políticas educacionais nas escolas estaduais, que, embora importante, se constitui em trabalho de caráter técnico e fortemente burocrático. Algumas dessas funções que o órgão desempenha são: orientação, acompanhamento e análise da elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), baseado em instrumentos emanados do órgão central, e monitoramento da execução do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) nas unidades escolares por meio de instrumentos avaliativos emitidos pelo órgão central (COSTA; AMARAL, 2015)

Pelas assessorias, os acompanhamentos do desenvolvimento geral escolar visam promover ações que possam auxiliar a gestão de cada escola da rede estadual para que esta se fortaleça e desenvolva resultados de ensino cada vez melhores.

Conforme se verifica, a partir da criação das assessorias e a efetivação de seu objetivo, somada à proposta da gestão democrática estabelecida pela LDB e Lei Estadual 7040/98, os processos pedagógicos e administrativos na unidade escolar passaram a ser mais dinamizados e próximos das proposições da SEDUC-MT.

Segundo Amaral (2014), as ações da Secretaria, nos municípios, são intermediadas, principalmente, pelas Assessorias Pedagógicas e pelos CEFAPROs. Há no estado 130 Assessorias Pedagógicas vinculadas à Superintendência de Gestão Escolar e 15 CEFAPROs ligados à Superintendência de Formação. Estes representam a SEDUC-MT junto às escolas da rede pública estadual ou junto às Secretarias Municipais de Educação, quando há convênios entre municípios e estado.

Motter (2021), ao refletir sobre as assessorias, endossa que o assessor pedagógico colabora de forma significativa com a qualificação dos processos educacionais, ao atuar de forma autônoma e participativa, a partir de uma política referenciada na prática social e no compromisso de solucionar as deficiências na

gestão da educação. De acordo com o autor, aos assessores coube o domínio dos aspectos metodológicos indispensáveis à concretização das concepções assumidas pelos gestores tanto da sede central quanto dos representantes no município.

Assim sendo, infere-se que as assessorias foram instituídas baseadas em preceitos que dialogam com a análise feita por Motter (2021) de que não é prudente esperar que os gestores aprendam, na prática, “sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, e outras responsabilidades exige profissionalismo” (MOTTER, 2021, p. 7-8)

A propriedade em tratar da instância do trabalho da Assessoria Pedagógica, se dá em função de, no presente momento, a pesquisadora atuar como assessora pedagógica da Rede Estadual de Educação /SEDUC-MT, no município de Rondonópolis, desde o ano de 2019, depois de ter passado pelo processo seletivo composto por quatro etapas.

O processo desta pesquisadora no cargo de Assessora Pedagógica se faz importante para compreender a relação entre os assessores e a gestão das escolas. Dessa forma, descrever as etapas de acesso à Assessoria Pedagógica bem como do desempenho da função visa auxiliar este objetivo.

As etapas para aceder ao cargo de assessor pedagógico se constituíram de: a primeira etapa, na análise da situação da vida funcional; a segunda, na avaliação escrita; a terceira, na prova didática e, por último, na eleição pelos profissionais das escolas da Rede Estadual. Após a posse, cada assessor do município de Rondonópolis se responsabilizou por oito ou nove escolas das 36 referentes à rede estadual de ensino, divididas entre quatro assessores.

Devido às experiências de gestão desta pesquisadora, e, por inferência da memória, como proposta para atuação no cargo, foram sugeridas ações experienciadas em funções anteriores quando em campanha para a eleição, a fim de desconfigurar a imagem de fiscalizador que havia no representante da assessoria, e implementar uma imagem de auxiliador, de colaborador.

Após a posse, como assessora, foi proposto aos gestores das unidades escolares, sob minha responsabilidade, visitas às escolas a cada 15 dias para tratar do assessoramento de todas as ações a serem desenvolvidas pela gestão, desde o administrativo como prestação de contas até o pedagógico com o planejamento, com

o objetivo de reverberar na aprendizagem do aluno em sala de aula. Em vários momentos, reuniões com os diretores foram propostas para tratar de assuntos comuns a todos. A inovação desse processo surgiu na proposta de um rodízio das reuniões entre as escolas, cujo anfitrião do momento apresentaria a escola aos demais, relataria suas experiências exitosas de trabalho fornecendo dicas de alternativas que deram certo para o bom desenvolvimento dos trabalhos no contexto da escola.

As intenções iniciais do assessor, no entanto, aos poucos, se perdem mediante o trabalho administrativo e pouco pedagógico da assessoria, uma vez que este envolve o assessor em situações muito mais burocráticas. A exigência maior fica por conta de escolas com problemas frequentes como o vigia que não quer cumprir horário ou o professor que não cumpriu hora atividade, entre outras denúncias que precisam ser apuradas, além de pregão de merenda, atribuição de professores, ações que acabam distanciando o propósito da função do pedagógico.

O distanciamento das questões pedagógicas induz o assessor à reflexão de que fracassou em seu trabalho por não ter cumprido o que considerou, a princípio, o propósito principal, o desempenho da aprendizagem dos alunos, ao privilegiar as demandas advindas da SEDUC/MT, sempre em caráter de urgência.

Ainda sobre a estrutura administrativa da SEDUC-MT, ressalto que a organização e as atividades desenvolvidas pelo CEFAPRO, órgão pensado inicialmente como centros formadores de professores em exercício na rede estadual, são de suma importância para as reflexões sobre o trabalho docente de iniciantes, uma vez que a atuação desse órgão se vincula diretamente às unidades escolares por meio de seu corpo docente.

A concepção de formação do CEFAPRO se fundamenta na escola como espaço privilegiado para a formação, constituição e desenvolvimento da identidade profissional docente de professores, neste caso, de iniciantes, por se constituir em espaço de vivência, de trabalho didático-pedagógico e, por conseguinte, de experiências formativas diversas, ao materializar-se como ambiente em que o “professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades [...]” (FRANCO, 2000, p. 35)

Franco (2000) afirma que, nesse processo de experienciar a escola, o próprio professor tomará conhecimento de quais são as suas dificuldades, podendo, a partir disso, ainda nos anos iniciais de sua carreira, se apropriar de seu projeto de formação.

O potencial formativo das práticas profissionais vivenciadas na escola possibilita afirmar que a formação continuada em serviço proporcionada pelos CEFAPROs apresenta expressiva contribuição para os professores iniciantes.

Ratifica-se que os CEFAPROs surgiram com o objetivo de constituir a escola *locus* de formação continuada de professores. Rocha (2001), um dos idealizadores dos centros, relata que foi algo totalmente novo em Mato Grosso, e, inclusive, no cenário nacional, ou seja,

[...] os Centros de Formação para os professores da rede estadual de ensino, em que a legitimidade e a identidade de formador eram atribuídas pelos seus parceiros – instaurava-se uma cultura de pertence com os CEFAPROS nessa proposta; era inédita. E, assim pensando em algo que extrapolasse a experiência inicial, frente às outras observadas, fui/fomos escrevendo o desenho dos CEFAPROS (ROCHA, 2001, p. 20-21)

Gobatto e Beraldo (2014, p.37) explicam que “a incorporação de uma iniciativa de formação continuada originada no contexto de uma escola pública pela instância governamental dá evidências de que as políticas podem ser formuladas em diferentes contextos”. Na compreensão dos autores, este fato sinalizou a ocorrência de mudanças nas instituições educativas e na prática dos professores, o que permite sugerir a ampliação das possibilidades de atuação efetiva desses na produção das políticas. (GOBATTO; BERALDO, 2014, p.37)

Em relação à estrutura física do CEFAPRO, Gobatto e Beraldo (2014) declaram que

[...] inicialmente o Cefapro/MT instalou-se em escolas, na maioria dos casos, com o apoio da Prefeitura do município sede do polo. Assim alguns polos instalaram-se mais rapidamente e outros foram se constituindo, muitas vezes de uma única sala. Atualmente, apenas 08 (oito) dos 15 (quinze) polos de Cefapro/MT possuem sede própria; os outros estão em processo de construção. A infraestrutura física é constituída por auditório, sala de aula e laboratórios de informática, biblioteca, assim como dependências administrativas e pedagógicas (salas de reuniões e de professores-formadores). Apenas um dos polos possui alojamento para abrigar os profissionais que participam

de formações oferecidas no município sede. Alguns dos prédios alugados possuem estrutura adequada, enquanto outros se tornam carentes de espaço físico, o que dificulta o trabalho no Centro de Formação. (GOBATTO; BERALDO, 2014, p.40).

Mesmo com desafios, os autores comunicam que a estrutura geral dos centros consegue atender bem as necessidades dos profissionais, viabilizando assim uma boa experiência de formação. É importante observar que, mais da metade dos polos, no momento da investigação, possuíam suas próprias sedes.

Por fim, Gobatto e Beraldo (2014) pontuam que

O reconhecimento da importância do Cefapro/MT na política de formação do Estado de Mato foi realçado na Portaria nº 48/99-Seduc/GS/ MT que caracterizou tais espaços como escolas que atuam em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios. [...]Ao atribuir ao Cefapro/MT a tarefa de promover a formação continuada de todos os profissionais da educação básica de Mato Grosso, a legislação estadual ampliou o raio de abrangência desta unidade formativa. Isso ocorreu porque, de acordo com a Lei Complementar nº 50/1998 de Mato Grosso, entende-se por profissionais da educação todos os funcionários da escola. (GOBATTO; BERALDO, 2014, p.40)

É possível, por meio dos diálogos construídos, perceber que os CEFAPROs exerceram um papel relevante no contexto educacional do estado do MT, sendo uma referência na formação continuada dos profissionais educacionais do estado.

Em linhas gerais, é possível inferir que a criação dos centros permitiu a valorização da formação docente, por auxiliar os professores a refletirem sobre o impacto social de suas práticas, fato que serviu como propósito para apoiar a formação continuada dos professores e ainda a formação de professores não habilitados.

Em pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, sobre as modalidades e práticas nacionais de formação continuada, as autoras Davis, Nunes e Almeida (2012) mencionam o CEFAPRO como um “achado da pesquisa”, destacando seu direcionamento à implementação de política pública que considera a formação centrada na escola, com temáticas advindas da prática docente e agenda formativa elaborada pela própria equipe de professores que compõem as unidades escolares.

Davis, Nunes e Almeida (2012, p. 42) destacam que “essa situação indica uma maior autonomia por parte das unidades escolares, com a participação direta dos

professores, uma situação que pode ser compreendida como um avanço em relação ao existente”.

Sob gerência da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica – SUFP/SEDUC/MT, os CEFAPROs perseguiram o cumprimento das diretrizes nacionais de formação inicial e continuada e a execução da política de formação dos educadores do estado (OLIVEIRA, 2015). Conforme a autora, a política pública de formação dos profissionais da Educação Básica, baseada no princípio de planejar e executar ações que considerassem as necessidades formativas das escolas, estabeleceu como objetivos

1 diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; 2 elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam; 3 estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa; 4 diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando à qualidade do ensino e da aprendizagem; 5 responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo; 6 disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato-grossense; 7 mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação (MATO GROSSO, 2010, p. 21)

As funções dos centros evidenciavam a expectativa de que seus profissionais, chamados formadores, dedicassem tempo à pesquisa, produção de conhecimento, a fim de articular as demandas formativas à realidade vivenciada nas escolas com intuito de oportunizar a qualificação da educação.

Nas escolas, as ações do CEFAPRO se materializavam por meio de cursos, com discussão e reflexão da prática docente, para atender tanto a rede estadual quanto a municipal de ensino e, em linhas gerais, buscava definir temas a partir das expectativas e necessidades dos professores, respeitando-se o contexto escolar e as diferenças regionais.

É possível observar, após a idealização e criação dos CEFAPROs, que eles passaram por alterações ao incorporarem outras funções e se materializaram como unidades administrativas vinculadas à SEDUC-MT com o objetivo de atender a formação de profissionais da educação do estado e ampliar o desenvolvimento da política pública de formação, contando 15 unidades no ano de 2020.

Oliveira (2015) argumenta que os centros tinham como objetivo inicial “desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos profissionais da educação”. No entanto, ao se tornarem unidades administrativas, a finalidade de suas ações passou a ser “desenvolver a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da rede” (MATO GROSSO, LEI nº 8.405/2005).

Na interpretação de Oliveira (2015, p.82), essa alteração na finalidade dos CEFAPROs é “ato de amadurecimento das concepções da política de formação e dos objetivos desses centros. Atualmente [...] cumprem um papel estratégico de implantação e implementação da política pública de formação dos profissionais da educação básica”. (OLIVEIRA, 2015, p.82)

Os centros possibilitaram aos profissionais da educação a aproximação da formação inicial acadêmica com o seu desenvolvimento profissional, e isso, por consequência, contribuiu para a formação continuada em serviço e favoreceu o desenvolvimento da escola. No entanto, ao longo dos processos de (re)estruturação da administração e gestão da Educação Básica estadual, compreendeu-se que outros caminhos poderiam ser mais efetivos. Por isso, os CEFAPROs foram extintos, e, juntamente com as assessorias pedagógicas, passaram a compor, no ano de 2022, as Diretorias Regionais de Ensino (DRE)¹.

As DREs, instituídas no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC, foram legitimadas tendo em vista o que dispõe o Art. 42 da Constituição Estadual, e se constituem como estruturas organizacionais, subordinadas à SEDUC, com a função de gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da Educação Básica, nas unidades escolares jurisdicionadas, assegurando o acesso à permanência e à aprendizagem dos estudantes, com a competência de

I - garantir o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as políticas educacionais estaduais e nacionais; II - garantir o desenvolvimento da política de formação dos profissionais da educação no âmbito da rede estadual e das redes municipais parceiras; III - executar os processos de gestão administrativa, financeira, patrimonial e de gestão de pessoas descentralizados pela Secretaria de Estado de Educação; IV -

¹ Doravante denominada DRE.

acompanhar os processos de execução das políticas educacionais, políticas de formação e de gestão, prestando suporte presencial e remoto às unidades de ensino; V - sugerir alterações nas políticas educacionais, de formação e de gestão, objetivando sempre a melhoria e o avanço da qualidade da educação; VI - monitorar e consolidar os dados referentes aos indicadores de aprendizagem e o desempenho escolar das escolas no âmbito de sua circunscrição; VII - promover, apoiar e acompanhar o processo de implantação do regime de colaboração com os municípios (MATO GROSSO, LEI 11668/2022)

De acordo com o documento, a partir da contextualização das políticas públicas educacionais de Mato Grosso, a rede estadual de educação do estado apresenta uma complexa estruturação que se alterou ao longo dos anos e hoje contempla coordenadorias vinculadas à gestão escolar e de pessoas e formação continuada de professores sobre as questões pedagógicas.

Essa estrutura somada à remuneração expressiva paga pelo estado, se comparada a outros estados, atraiu, no concurso de 2017, um total de 44.620 indivíduos com interesse em trabalhar como servidor efetivo da educação no estado. Houve, portanto, uma quantidade expressiva de novos servidores ingressantes no ano de 2018.

Mediante os objetivos desta pesquisa, a próxima seção discorre um exame do concurso realizado no ano de 2017, com ênfase nos professores ingressos e suas lotações.

2.2.2.1 O Concurso público de 2017: número de vagas, professores aprovados que assumiram e em estado de adoecimento até 2021

A partir dos dados documentados oficialmente pela SEDUC, procurei verificar a quantidade de professores aprovados no concurso e que tomaram posse de acordo com o número de vagas, para analisar o processo seletivo que envolveu todo o estado de Mato Grosso.

Em relação aos pré-requisitos para a investidura no cargo, de acordo com o edital/2017, era necessário ser aprovado e comprovar, na data da posse, ter nacionalidade brasileira, estar em dia com as obrigações eleitorais e/ou militares, estar em gozo dos direitos políticos, comprovar os requisitos básicos exigidos para o cargo/perfil profissional previstos em edital, bem como

f) possuir aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo, comprovada por exames médicos, a fim de detectar doenças incapacitantes pré-existentes e incompatíveis com o exercício do cargo realizados por junta médica oficial vinculada à Secretaria de Estado de Gestão/M de acordo com inciso VI, § 1º do artigo 8º da Lei Complementar nº 04, de 15 de outubro de 1990; (MATO GROSSO, 2017)

Na totalidade, a realização do concurso público contou com o preenchimento de vagas para profissionais com nível superior, médio e fundamental, com lotação em diversos municípios do estado de Mato Grosso. Os aprovados e nomeados foram regidos pelos preceitos estatutários e 10% das vagas foram destinadas aos candidatos portadores de deficiência. Todos os cargos possuíam jornada de trabalho de 30 horas semanais.

O concurso público de Mato Grosso realizado em 2017, ofertou vagas para professor da Educação Básica, com graduação em Nível Superior, às seguintes áreas de especialidade: Artes, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Espanhol, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Pedagogia.

A primeira fase foi composta por uma prova objetiva de múltipla escolha, com 70 questões; e a segunda fase, por uma redação e uma prova dissertativa com quatro questões, sendo três da disciplina específica e uma relativa às políticas públicas de educação.

Somente os candidatos habilitados nas Provas Objetivas e Discursiva, em uma escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos, cuja aprovação preconizava nota igual ou superior a 50 (cinquenta) pontos, realizavam a terceira fase que consistia na apresentação de uma aula com duração máxima de 20 (vinte) minutos, a ser elaborada e ministrada pelo candidato, embasada no conteúdo programático específico, devendo conter Plano de Aula, Desenvolvimento de Aula e Metodologia.

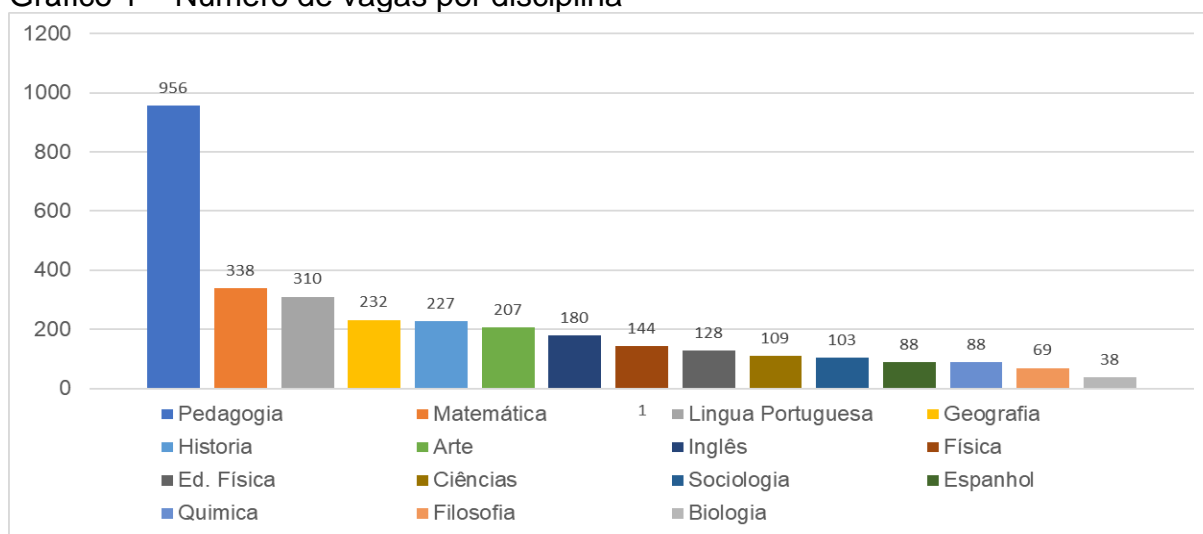
Para a elaboração do Plano de Aula, requisitaram-se os seguintes elementos: a apresentação de objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, atividades, avaliação e referenciais. Todos os itens eram analisados mediante pertinência e adequação ao tema, ao desenvolvimento da aula e metodologia, e ainda aos procedimentos da ação docente como: introdução, desenvolvimento e fechamento da

aula, além da adequação do plano de aula ao tempo disponível, entre outros pontos significativos do trabalho docente.

A avaliação didática, na terceira fase do concurso, foi aplicada em cidades polos do estado, tais como: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Sinop e Tangará da Serra. A quarta e última fase foi a avaliação de títulos, de caráter classificatório. Somente após ser aprovado no processo seletivo, o candidato estava apto à inserção no magistério de Mato Grosso.

Um total de 3.217 vagas foram ofertadas e, conforme gráfico 1, pode-se verificar que estas contemplaram 15 componentes curriculares, sendo o maior número delas nas disciplinas de Pedagogia, Língua Portuguesa e Matemática.

Gráfico 1 – Número de vagas por disciplina

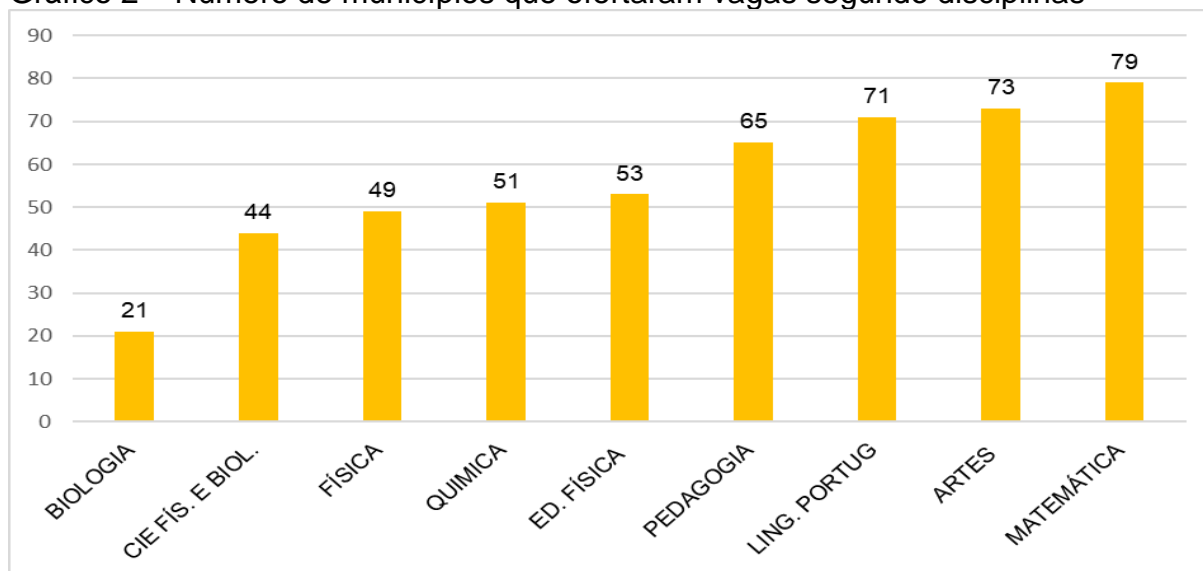


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Dentre os 141 municípios do estado do Mato Grosso, as vagas foram distribuídas entre 125 deles, sendo que o maior número delas se concentrou na capital do estado, em Cuiabá, e nas cidades adjacentes. Todavia, a análise dos dados permitiu verificar que alguns municípios pequenos ofertaram uma quantidade relativamente grande de vagas, isso significa que, até o momento de realização do certame, essas aulas eram livres e estavam sendo ministradas por professores contratados.

Esse concurso contou com a participação de pessoas de todo o Brasil e as vagas foram amplamente distribuídas pelos municípios do estado, conforme podemos verificar no gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de municípios que ofertaram vagas segundo disciplinas



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com o gráfico, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Artes são as que foram contempladas em maior número de municípios. No caso das duas primeiras disciplinas, o quantitativo expressivo deve-se ao fato de serem ofertadas maior quantidade de aulas semanais e estarem presentes em todos os anos. Quanto à Arte, o quantitativo de vagas observado se relaciona ao esforço de suprir a demanda de profissionais habilitados na área, pois, comumente, essa disciplina era assumida por profissionais de outros componentes curriculares.

Vale destacar que as convocações para a totalidade de vagas descritas não aconteceram de forma integral. Dessa forma, conforme a realidade de cada disciplina/município, verificou-se que, em alguns casos, houve oferta de vagas, mas não houve a convocação para o preenchimento total.

Tabela 01 – Número de vagas das disciplinas disponíveis por município

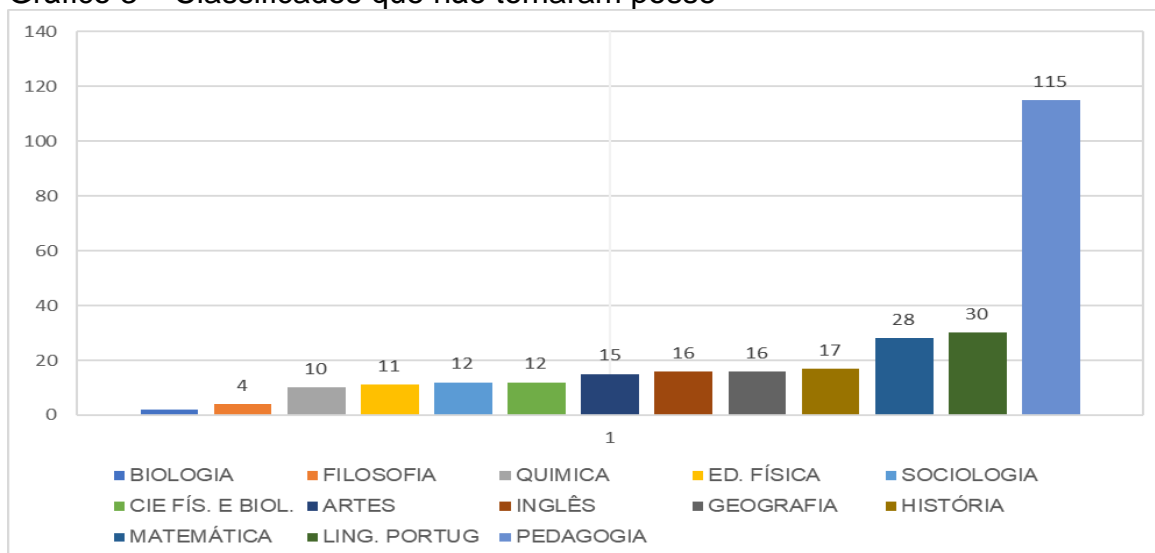
DISCIPLINA	MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE VAGAS
Artes	36	54
Biologia	1	1
Ciências Físicas e Biológicas	7	7

Ed. Física	1	1
Filosofia	14	16
Física	44	94
Geografia	35	58
História	9	14
Espanhol	24	33
Inglês	19	26
Língua Portuguesa	9	11
Matemática	25	42
Química	26	31
Sociologia	13	15

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Outro processo observado ao longo da análise de dados, conforme gráfico 3, foi o número expressivo de aprovados que não tomaram posse, o que permitiu a chamada daqueles que estavam classificados fora do número de vagas previsto no edital.

Gráfico 3 – Classificados que não tomaram posse



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As maiores cidades ofertaram o maior número de vagas e apresentaram um número grande de professores que desistiram antes mesmo de tomar posse. O grande número de desistência vai ao encontro da realidade amplamente sinalizada pelos estudos contemporâneos de que há, na atualidade, um contexto desfavorável

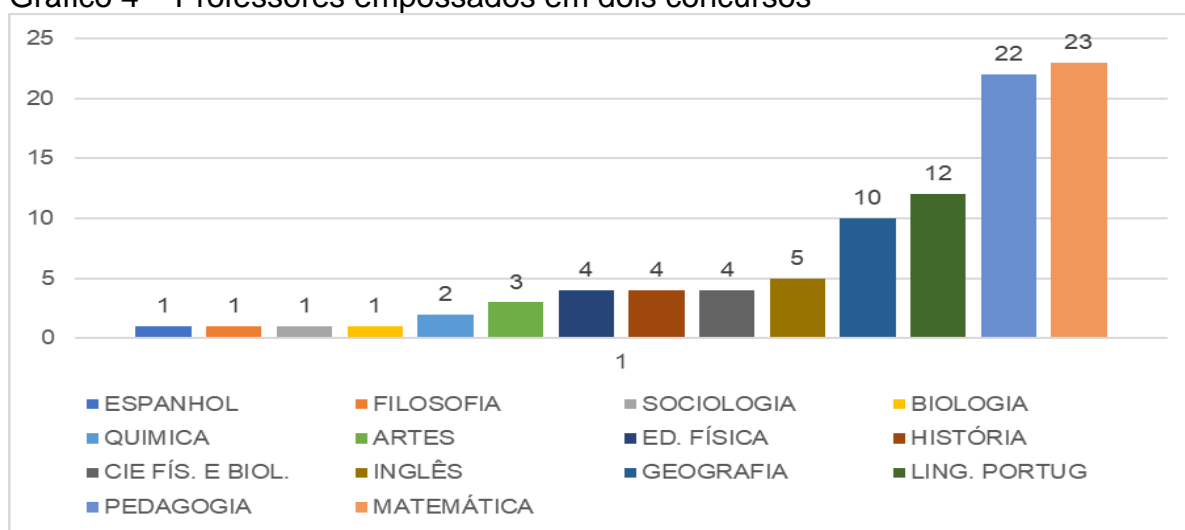
para o exercício da docência, seja pelas condições de trabalho, seja pela desvalorização social e financeira da profissão.

Zaragoza (1999) declara que o exercício da docência, considerando-se as diferentes circunstâncias envolvidas, inclusive os mecanismos oficiais que destituem a autonomia de seu trabalho, culminam na desistência da profissão. Em estudo realizado por Codo (1999), o autor relata que a desistência da função na educação norte-americana, pode ser exemplificada pelos altos percentuais estatísticos de professores que pedem licenças, ou pela readaptação de funções passando a ocupar trabalhos técnico-administrativos, em geral mais valorizados.

No caso do concurso analisado, bastante concorrido, representa a estabilidade almejada pela grande maioria dos professores, contudo, as desistências observadas geraram preocupação por retratarem os desafios que se colocam para alguns exercerem a profissão. Em resumo, pela análise desses dados, percebe-se que a carreira docente perde professores mesmo antes de ingressarem.

Em contrapartida, a pesquisa mostra situações bem controversas, uma vez que, ao mesmo tempo em que há número significativo de desistentes antes de tomar posse no concurso, encontram-se professores que participaram do concurso, a fim de aceder à segunda cadeira na docência, foram aprovados e tomaram posse. Ao comparar os números (gráfico 4), é possível visualizar que, na disciplina em que se observa o maior número de desistência, é também o maior número entre os professores de dois concursos.

Gráfico 4 – Professores empossados em dois concursos



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com o concurso para a rede pública estadual, a carga horária de trabalho é de 30 horas semanais, sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas atividades, portanto, o professor que tomou posse no segundo concurso passa a cumprir uma carga horária semanal de 60 horas. A rede estadual permite essa jornada desde que seja, preferencialmente, em uma escola que oferte três turnos de funcionamento.

Evidencia-se que as disciplinas com maiores números de professores com dois concursos são: em primeiro lugar Matemática, cujos dados de desistência circulam entre os maiores índices, depois Língua Portuguesa, em seguida, Geografia, e, nas demais disciplinas, há um número menor. Apesar das desistências, encontram-se professores com dois concursos em todas as disciplinas mesmo entre os pedagogos. Existem professores com dois concursos em muitos municípios do estado que tomaram posse no último concurso, incluindo pessoas com deficiências.

Os profissionais, com dupla jornada, encontram muita dificuldade em relação à logística que não lhes é favorável devido aos longos trajetos que realizam para cumprir sua carga horária de 60 horas que, na maioria das vezes, são em duas escolas ou mais. No momento de atribuição, esses profissionais ficam bastante aflitos, porque não conseguem vaga em uma mesma escola, por isso são atribuídos em várias escolas, por vezes distantes, horários bastante apertados e tendo assim o tempo preenchido nos três turnos, matutino vespertino e noturno.

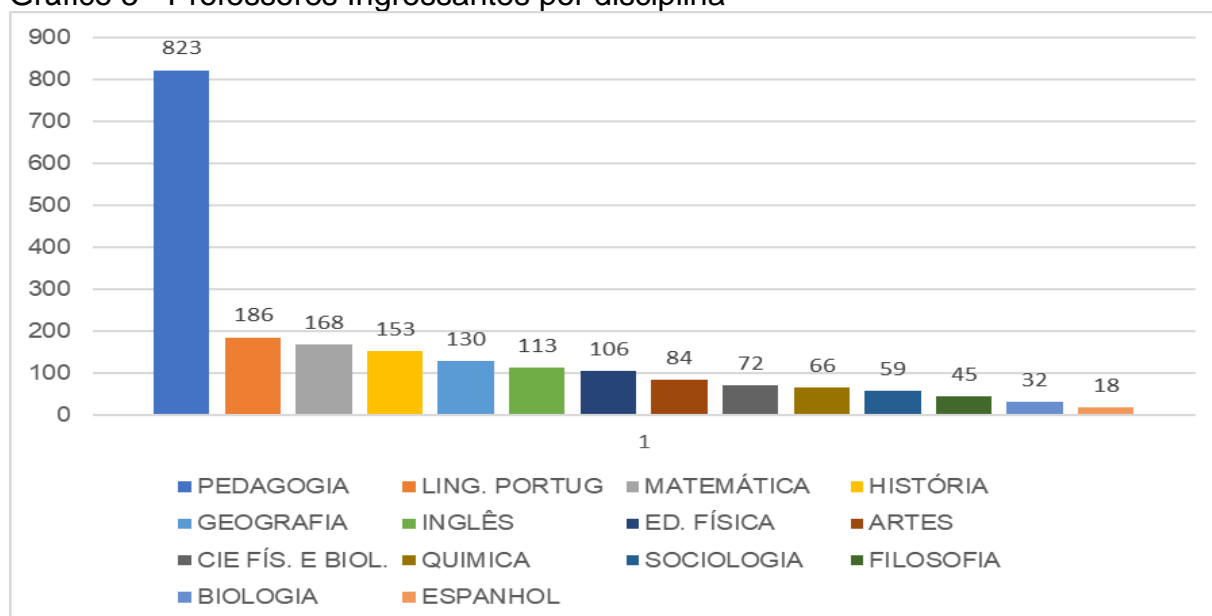
Como assessora, foi possível acompanhar inúmeras atribuições de classe/aula na Assessoria Pedagógica, e observar como um momento bastante estressante para os profissionais de 60 horas, comumente assim denominados. Atualmente, alguns se encontram em readaptação ou em licença saúde, justificativa para questionarem as atribuições em diversas escolas, ao alegarem que precisam ficar em uma só escola por estarem doentes e, por vezes, sem condições de dirigir.

Os professores com dois concursos adoecem com maior frequência do que os com um concurso e alegam que a causa é a carga horária intensa, quantidade de serviço fica quase que desumana. Quando questionados sobre o motivo de realizarem dois concursos, alegam problemas financeiros devido ao salário não atender às necessidades. Em função da atribuição ser feita por contagem de pontos, muitas vezes, não é possível atender os pedidos dos professores.

Destarte, mediante os objetivos traçados, após o levantamento inicial apresentado, investiguei a quantidade de docentes que são ingressantes na rede

estadual, professores que nunca trabalharam na rede estadual antes do concurso, nem mesmo na forma de contrato. Os dados estão apresentados no gráfico 5.

Gráfico 5 - Professores Ingressantes por disciplina



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Como pode ser observado, o número de ingressantes/iniciantes com menos de cinco anos de experiência foi elevado. Sabe-se que esse período inicial é marcado por desafios intensos, pois, conforme Guimarães (2015), a formação docente ocorre ininterruptamente, ao longo da vida profissional e,

[...] seguramente, não termina com a formação na graduação, que é a inicial, ou em cursos posteriores. Também não se circunscreve unicamente ao espaço escolar e acadêmico. Os docentes se formam em diferentes lugares, nos diversos contextos com que se vinculam e nos quais constroem suas experiências e seus saberes (GUIMARÃES, 2015, p. 56).

Entende-se, com Guimarães (id.), que esses profissionais ingressantes/iniciantes, por certo, depararam-se com uma gama de ocorrências que os colocaram diante de diversas sensações, tais como: insegurança e preocupação.

Pepe (2014), ao refletir sobre esse tema, pontua a existência de peculiaridades, dilemas e dificuldades, uma vez que, segundo a análise do autor, o professor iniciante, em geral, apresenta-se inseguro e ansioso, ao lidar com as novas

informações que chegam, como a necessidade de estabelecer relação com os alunos, com os outros docentes, de se aproximar das questões burocráticas da sala de aula, do diário de classe, de administrar a (in)disciplina de alunos e as realidades distintas das unidades escolares. Todo esse contexto promove um cenário estressante no início da docência, pois esses profissionais são cobrados, por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores mais antigos; em contrapartida, recebem pouco apoio do ensino superior nessa fase de transição de aluno para recém-professor.

Para melhor compreensão, na próxima seção, apresentarei uma análise do adoecimento dos professores e suas causas, levando em conta o contexto imposto aos espaços formativos e as relações com a prática profissional.

3 PRÁTICA PROFISSIONAL E ADOECIMENTO DOS PROFESSORES PÓS CONCURSO/2017

Nos últimos anos, a formação de professores se configurou em momento para o desenvolvimento das competências profissionais, o que exigiu metodologias pautadas na articulação teoria - prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.

As políticas públicas educacionais e, por consequência, as orientações curriculares para formação de professores em suas bases legais dão ênfase a uma relação homóloga entre o desempenho do professor e o de seus alunos. Dessa forma, o discurso da qualidade na Educação Básica vincula-se ao da formação do professor. Logo, ocorre uma acentuação do processo de responsabilização do professor frente aos processos educativos.

Esse processo implica diretamente na prática dos profissionais em início de carreira, recém ingressos na rede estadual. Todo o modelo pressuposto apresenta fortes vinculações ao modelo de reformas por competências, daí entender que tais profissionais são, desde a formação inicial, mediados por uma lógica de desenvolvimento de um trabalho que busque a excelência e apresente resultados efetivos para a vida de seu alunado. Todavia, sabe-se que existem muitas variáveis que implicam diretamente na efetivação desse trabalho, dentre eles, as condições ofertadas para o exercício da docência, o modelo de gestão adotado nas unidades escolares, as relações interpessoais que se manifestam no chão da escola e outras.

Observam-se que questões como a desvalorização social contínua da profissão, em virtude de baixos salários e condições de trabalho desfavoráveis, que levam, por exemplo, a aumentar a carga horária com outra disciplina que não corresponde à sua formação e, por vezes, ao adoecimento, ainda são temas não considerados nas discussões de qualificação profissional.

Ao contrário disso, Barbosa (2017) analisa que os mecanismos fortalecem a situação de professores que atuam em diferentes disciplinas, pois se busca uma formação no modelo interdisciplinar que prevê a formação de um professor polivalente e não permite tempo hábil inscrito no desenho curricular para uma formação consistente no que se refere aos conhecimentos didáticos e específicos da área. A autora ressalta ainda que essa proposta gerou debates que evidenciaram sua incoerência.

Em busca textual, no cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, que se constitui como base de dados oficial de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino², utilizando-se os termos “Ciências Humanas”, “Ciências da Natureza” “Ciências Agrárias” e “Linguagens” foi possível identificar número expressivo de registro de licenciaturas³ organizadas pelas respectivas áreas, sendo que, com exceção da licenciatura em Ciências da Natureza, cujo registro data de 2005, todas as outras foram registradas entre 2007 e 2017. O quadro1 apresenta maior detalhamento desses dados.

Quadro 1 – Registro de licenciaturas organizadas por área no cadastro E-MEC

LICENCIATURAS POR ÁREA	TOTAL DE REGISTROS ⁴	MODALIDADE
Ciências Humanas	20	Presencial
Ciências da Natureza	68	65 presenciais e 3 a distância
Ciências Agrárias	34	32 presenciais e 2 a distância
Linguagens	11	Presencial

Fonte: E-MEC, 2018

O pressuposto de que a formação interdisciplinar seja capaz de resolver desafios complexos e atue como um instrumento para sanar o déficit de professores, e, conseqüentemente, contribua para qualificar a Educação Básica, é visto positivamente, não sendo problematizados os prejuízos que esse modelo formativo, que encaminha o professor para uma atuação polivalente, pode causar a longo prazo, como conseqüências à saúde dos profissionais.

Este modelo interdisciplinar atribui ao professor a responsabilidade de ser versátil para lidar com os desafios da Educação Básica. A lida com tais desafios por

² É facultativo ao Sistema Estadual de Ensino, regulada e supervisionada pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, o cadastramento de dados no e-MEC, o que justifica o não aparecimento de universidades estaduais na lista de instituições com licenciaturas interdisciplinares.

³ O número de registro não corresponde necessariamente ao número de cursos em vigência

⁴ É possível que um mesmo curso interdisciplinar gere mais de um registro, isso ocorre, por exemplo, no caso da UFMA que oferta o curso de Ciências Humanas, com habilitações para diferentes áreas.

meio da responsabilização do professor, encaminha-se para a constante desvalorização da Educação Básica e de seus profissionais.

Observa-se que a principais características das políticas educacionais é sua nítida articulação com os artifícios neoliberais, direcionadoras de um modelo formativo que implica a flexibilização curricular, valorização exacerbada da dimensão formativa da prática, reconhecimento de competências e habilidades que não necessariamente tenham sido construídas pela educação formal.

Até aqui, nesta seção, discorreu-se brevemente sobre a conjuntura no nível das políticas públicas, que, em alguma medida, podem ser associadas ao adoecimento de professores iniciantes/ingressantes. Dessa forma, a seguir, proponho um afunilamento da análise, refletindo especificamente sobre o adoecimento de profissionais.

3.1 Adoecimento dos professores e suas causas

A profissão docente no Brasil, de acordo com Oliveira (2004), passa por uma carência de investimentos, por isso, desvalorizada socialmente. Fatores políticos, sociais, organizacionais e históricos, tornam-se responsáveis pela precarização da profissão docente, ao levar o profissional a responder pelas exigências além da sua formação ou função, e provocar no professor um sentimento de desqualificação e de desvalorização.

Sabe-se que, no momento atual, abordar a temática do adoecimento de professores em nosso país é uma tarefa que nos remete à reflexão do adoecimento da sociedade em geral. Com base em estudos de Hoshino (2019), o processo de adoecimento dos trabalhadores no cenário mundial aumentou de maneira expressiva, e o Brasil acompanha esse movimento.

Entre as principais causas de sofrimento e adoecimento dos trabalhadores estão as Lesões por Esforços Repetitivos (LER) e os Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT). Os contextos profissionais destrutivos à saúde acometem trabalhadores de todos os setores, dentre os problemas de saúde, os transtornos mentais foram a terceira principal causa dos afastamentos dos trabalhadores de seus postos de trabalho, correspondendo, de acordo com o Ministério da Saúde, a 9% dos auxílios-doença concedidos no ano de 2017 (BRASIL, 2019).

Hoshino (2019) destaca que os professores estão dentro da categoria que expressam maior aumento de casos, sendo que, em levantamento feito pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2017), de uma amostra de 762 indivíduos, evidenciou que, em algum momento, 71% se ausentaram do trabalho nos últimos cinco anos por problemas psíquicos, sendo o estresse e a depressão os principais motivos mencionados.

O professor em adoecimento é um fenômeno no qual fatores objetivos e subjetivos se entrecruzam, tornando-se um objeto de estudo bastante complexo. Fatores como a remuneração baixa que torna as condições de vida limitada, a relação tempo disponível/ atividades a serem executadas, o número excessivo de alunos por sala, a falta de infraestrutura e recursos didáticos, a gestão escolar, o acúmulo de funções, são temas não inclusos nas discussões das políticas educacionais, não obstante, impactam diretamente na prática docente.

Para além disso, esses temas somados ao processo de constituição da identidade profissional que professores vivenciam de forma continuada, e às relações interpessoais no ambiente escolar causam um nível de estresse muito alto. Por isso, o adoecimento/ mal-estar de professores ingressantes se faz tema de extrema relevância.

Sabe-se que, nas últimas décadas, a prática dos professores sofreu mudanças em virtude da nova organização dos meios de produção, pautadas na polivalência e uso de tecnologias, bem como em função das transformações sociais, políticas e econômicas. Assim, as mudanças na docência contemplaram diferentes graus de complexidade que se materializam em múltiplas demandas, pressões e tensões que se intensificaram nos últimos tempos.

De posse desses dados, a seguir, apresento uma análise acerca das práticas profissionais que culminaram em adoecimento e/ou mal-estar de professores ingressantes na rede estadual do Mato Grosso.

Gauthier *et al* (2013) explicitam que o trabalho docente envolve necessariamente processos interativos, fundamentando-se na ação de sujeitos e em relações interpessoais. É por meio dessas interações que o professor se constitui e elabora um conjunto de saberes e percepções sobre o seu ofício, porém, é difícil definir esses saberes, porque ficam “confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 20).

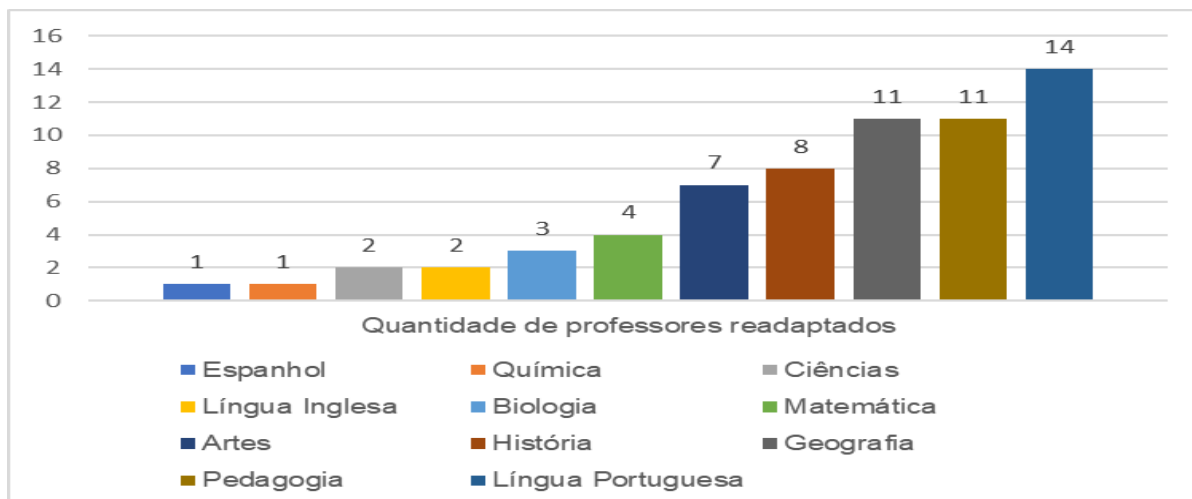
Conforme Tardif e Lessard (2014) a “docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35). Dessa forma, há condicionantes específicos da natureza do trabalho docente que não podem ser verificados em nenhuma outra profissão.

Com foco no tema da pesquisa, sobre o adoecimento dos professores, exercer a função de Assessora Pedagógica propiciou a compreensão das atividades desenvolvidas pelos docentes, sob uma outra ótica, tomando ciência, inclusive da possibilidade de analisar fenômenos estranhos ao andamento do quadro docente sob a responsabilidade da assessoria. O caso de adoecimento de professores iniciantes no estado de Mato Grosso e em Rondonópolis, dentre os ingressantes efetivos a partir do concurso de 2017 da SEDUC/MT, fez-se objeto desta investigação.

Observa-se que, após o caso de adoecimento, dependendo do caso (CID), os professores continuam nas escolas em situação do que é chamado de “desvio de função”, atendendo as demandas das unidades escolares que sejam compatíveis com sua formação, mas que não os coloquem em situação de estresse promovido pela prática docente. Nesta função, os professores deveriam realizar atividades que lhe possibilitassem bom retorno à docência, como se estivessem em fase de readaptação.

Em levantamento realizado para a presente pesquisa identificou-se elevado número de servidores com solicitação de afastamento para tratamento de saúde com CID vinculado às doenças emocionais. A fim de ilustrar essa situação, em coleta de dados realizada no ano de 2021, localizou-se um total de 64 servidores readaptados no município de Rondonópolis, conforme verifica-se no gráfico 5.

Gráfico 5 - Professores readaptados por disciplina



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os professores, ao manifestarem seus motivos de afastamento aos assessores pedagógicos e a partir de suas narrativas, possibilitaram o reconhecimento da existência de docentes fragilizados pelas diferentes situações vivenciadas desde o momento que iniciaram o efetivo exercício. Os principais motivos eram pessoais e giravam em torno das dificuldades relacionadas a distanciamento da família, adaptação espacial, cultural e condições financeiras.

Do ponto de vista profissional, os professores ingressantes expressavam descontentamento com a recepção na escola. Por meio do diálogo, os assessores compreenderam o problema na recepção, na falta de orientação pedagógica (desde auxílio na compreensão da forma de avaliação dos ciclos até o próprio preenchimento do diário), nas exigências e cobranças não explicadas *a priori* e na ausência de ações embasadas em um referencial curricular sólido que permitissem um trabalho sistematizado.

O contexto de conflitos iniciais somado à natureza do trabalho docente, conforme Moreira *et al* (2009), vai além do esforço físico, exigindo também uma carga mental e emocional que estão inter-relacionadas, e acabam por levar parte expressiva de professores jovens iniciantes a terem que lidar com inseguranças e ansiedades.

A partir das colocações sobre as possíveis causas de adoecimento de professores iniciantes, é possível inferir que, no caso dos participantes desta pesquisa, a junção do multifacetamento da educação na rede estadual de Mato Grosso e seus diferentes desdobramentos ao contexto pessoal vivenciado pelos professores culminaram em expressiva quantidade de afastamento dos professores por motivos de saúde.

Por essa inferência, na seção a seguir, apresento um estudo para conhecer as principais causas de afastamento de professores ingressantes de suas atividades laborais. Os dados foram elencados a partir de estudo bibliográfico e do estudo do conhecimento sobre a temática abordada.

3.2 Estudos sobre o adoecimento de professores iniciantes: O que apontam as bases de dados?

Nesta seção, apresentam-se dados referentes ao Estado do Conhecimento sobre o tema da pesquisa os quais permitem uma visão ampla e atual de como os estudos científicos têm abordado a temática selecionada. Essa visão direciona o que ainda precisa ser explorado e permite o enriquecimento do estudo em desenvolvimento.

Este tópico visa mostrar os dados obtidos em uma pesquisa por meio do descritor “adoecimento de professores iniciantes”, bem como de outros descritores específicos, expondo as pesquisas acadêmicas que, de alguma forma, se relacionam com esse descritor. As plataformas utilizadas para o levantamento de dados foram os sites de pesquisas gratuitos como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), CAPES e SciELO.

[...] no entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSONI; FERNANDES, 2014, p.155).

Pela conciliação desta abordagem com o estado do conhecimento, também denominado de pesquisas correlatas, de mapeamento, entre outras denominações, busquei estudos sobre o adoecimento de professores iniciantes, considerada uma situação pouco discutida no ambiente acadêmico, para trazer à tona esse assunto que quase sempre passa despercebido aos olhos de profissionais da educação e de pesquisadores.

Para realizar o levantamento das pesquisas, a busca inicial foi pelos descritores “o adoecimento de professores”, “mal-estar de professores”, “professores doentes”, “doenças na docência” no campo título; na sequência, foram utilizados os mesmos

descritores seguidos da palavra “iniciantes” no mesmo campo, considerando pesquisas de 2011 a 2021, em bancos de dados científicos da BDTD, CAPES e SciELO.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), um dos sites de pesquisa utilizados neste estudo, integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional⁵.

O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza o melhor da produção científica internacional às instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. Ele atende às demandas dos setores acadêmico, produtivo e governamental e propicia o aumento da produção científica nacional e o crescimento da inserção científica brasileira no exterior. É, portanto, uma ferramenta fundamental às atribuições da Capes de fomento, avaliação e regulação dos cursos de Pós-Graduação e desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil⁶.

O site Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma plataforma para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal à sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como ‘ciência perdida’. O Modelo SciELO contém ainda procedimentos integrados para medir o uso e o impacto dos periódicos científicos⁷.

⁵ Fonte: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

⁶ Fonte: https://www-periodicos-capes.gov.br/ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=144

⁷ Fonte: https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/Modelo_SciELO.pdf

Pela coleta de pesquisas correlatas, primeiro no site BDTD, por meio de alguns descritores, foram feitas as seguintes verificações.

Quadro 2 – Coleta de Dados no site BDTD (2011-2021)

DESCRITORES	TESES	DISSERTAÇÕES
Adoecimento de Professores	49	147
Mal-estar de Professores	62	144
Professores doentes	15	31
Doenças na Docência	18	36
Adoecimento de Professores Iniciais	3	12
Mal-estar de Professores Iniciais	10	18
Professores Doentes Iniciais	0	2
Doenças na Docência Inicial	2	8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados encontrados.

Como se observa, o descritor “o adoecimento de professores” resultou em 196 pesquisas, sendo 147 dissertações e 49 teses. Com o segundo descritor “mal-estar de professores”, constataram-se 206 pesquisas, sendo 144 dissertações e 62 teses.

Ao utilizar o terceiro descritor “professores doentes”, foram encontradas apenas 46 pesquisas, sendo elas 31 dissertações e 15 teses. Pelo quarto descritor “doenças na docência”, foram encontradas 54 pesquisas, sendo 36 dissertações e 18 teses, porém, nenhum dos trabalhos abrangiam o descritor conforme o apresentado, somente de forma separada - doenças e docência.

Após a coleta, foram utilizados os mesmos descritores com acréscimo do termo “inicial” no final de cada um e com o primeiro descritor “o adoecimento de professores iniciais”, a busca forneceu 15 pesquisas, sendo 12 dissertações e 3 teses que não apresentavam o descritor de forma completa.

Com o segundo descritor “mal-estar de professores iniciais”, foram encontradas 28 pesquisas, sendo 18 dissertações e 10 teses, todavia, nenhuma delas abrangiu esse descritor de forma completa. E ao fazer a busca com o terceiro descritor “professores doentes iniciais” obtiveram-se apenas duas pesquisas, sendo dissertações, que não continham o descritor pesquisado.

Por fim, com o quarto descritor “doenças na docência iniciante”, foram encontradas 10 pesquisas, sendo 8 dissertações e 2 teses, e também não abrangeram o descritor por completo. É importante lembrar que a delimitação temporal desta coleta é entre o ano de 2011 a 2021, portanto, dez anos de pesquisas.

Após realizar a coleta no site BDTD, iniciou-se o mesmo procedimento no site da CAPES, com os mesmos descritores citados. O quadro 3, a seguir, mostra os resultados obtidos na pesquisa realizada neste site.

Quadro 3 – Coleta de Dados com os descritores no site CAPES (2011-2021)

DESCRITORES	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Adoecimento de Professores	145
Mal-estar de Professores	274
Professores doentes	193
Doenças na Docência	126
Adoecimento de Professores Iniciantes	0
Mal-estar de Professores Iniciantes	0
Professores Doentes Iniciantes	0
Doenças na Docência Iniciante	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados encontrados.

É possível notar que, sem o descritor “iniciante”, ainda aparecem muitas produções na pesquisa que discute o tema de forma geral, contudo, ao acrescentá-lo à busca, já não se encontram mais pesquisas que apresentem especificamente os problemas dos professores iniciantes.

No terceiro site, realizou-se a pesquisa proposta neste estudo, sendo ele o SciELO. O quadro a seguir apresenta o resultado obtido com cada descritor no referido site.

Quadro 4 – Coleta de Dados site SciELO (2011-2021)

DESCRITORES	ARTIGOS
Adoecimento de Professores	39
Mal-estar de Professores	21
Professores doentes	1
Doenças na Docência	1
Adoecimento de Professores Iniciantes	0
Mal-estar de Professores Iniciantes	0

Professores Doentes Iniciais	0
Doenças na Docência Inicial	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados encontrados.

Assim como no site anterior, a coleta de dados feita neste site utilizando os descritores sem o termo “iniciais” ainda geraram algumas pesquisas relacionadas, porém, ao colocar o termo específico já não foi possível encontrar estudos sobre.

Ao fazer a análise do resumo de alguns dos trabalhos encontrados, foi possível perceber que, embora a maioria apresentasse os descritores propostos, eles não tratavam exatamente do tema “Adoecimento de professores”, apenas tinham mencionado aleatoriamente essas palavras. Ao acrescentar o termo “inicial”, a pesquisa ficou ainda mais difícil, fato que demonstra ser o adoecimento dos professores iniciais um assunto que carece muito de pesquisas e estudos.

Em se tratando do resumo, Severino (2002) cita que

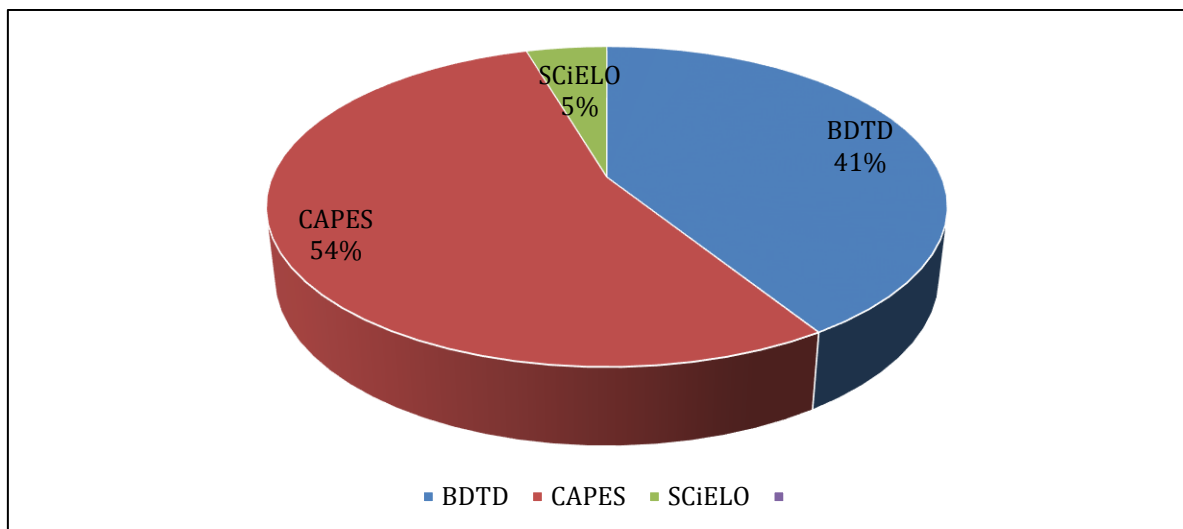
O Resumo em questão consiste na apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico (livro, artigo, dissertação, tese etc.) e tem a finalidade específica de passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo, além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/ pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral. (SEVERINO, 2002, p. 182)

Sobre os resumos, infere-se que, na maioria dos que foram lidos, das pesquisas realizadas com os descritores, faltava uma ou outra informação que deveria ser especificada nesta parte do trabalho para que não ficasse confuso para o leitor sobre qual o tema exato da pesquisa.

Severino (2002, p.182) ainda reforça que “[...]o resumo deve começar informando qual a natureza do trabalho, indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/ resultados a que se chegou no texto”. Muitos dos trabalhos não continham todas as informações citadas nos resumos, o que dificultou mais ainda o levantamento das pesquisas.

Em se tratando do levantamento de pesquisas correlatas no geral, o gráfico abaixo representa a porcentagem de pesquisas encontradas em cada site com os oito descritores propostos nesta pesquisa.

Gráfico 6 – Quantidade de pesquisas em cada site com os descritores propostos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados encontrados.

Como se pode observar, o site da CAPES apresentou o maior número de pesquisas encontradas com os descritores, contudo, a maioria não tratava do adoecimento dos professores iniciantes, especificamente, apenas usava o descritor de forma aleatória. Pôde-se inferir que mais de 70% das pesquisas encontradas estavam fora do tema necessário, considerando-se que não foram encontradas nenhuma pesquisa com o termo “iniciantes”.

O segundo site com maior número de pesquisas relacionadas aos descritores foi o BDTD, mas, mesmo tendo encontrado pesquisas que traziam o descritor “iniciantes”, a maioria das pesquisas não fazia relação com o tema “o adoecimento dos professores iniciantes”, inferindo que cerca de 60% das pesquisas, ou seja, mais da metade, não tinha relação completa com o tema.

Por fim, o terceiro site SciELO apresentou o menor número de pesquisas relacionadas com a temática proposta, principalmente com o termo “iniciantes”, sem pesquisa alguma. Cerca de 85% dos trabalhos analisados não tratavam do adoecimento de professores de forma completa, apenas mencionavam os descritores.

Essa incompatibilidade dos descritores com as pesquisas, principalmente em relação aos resumos, mostra que há um déficit muito grande não só na construção

dos resumos das pesquisas disponibilizadas na Internet, como também retrata a falta de estudos relacionados à saúde do professor, especificamente do professor em início de carreira.

A ausência de pesquisas sobre o tema “adoecimento do professor iniciante” deixa uma lacuna para ser discutida como um problema decorrente do processo de expropriação da experiência na contemporaneidade (STEVE, 1999) e, posteriormente, preenchida com mais pesquisas a respeito desse tema bem como discussões acerca dos motivos que dificultam o estudo dele na sociedade, tendo em vista que a Educação sempre foi um tema contemporâneo e que carece de atenção.

Dessa forma, baseando-se na compreensão de que este trabalho tem muito a contribuir com a temática abordada, na seção seguinte, desenvolvo uma discussão teórica das especificidades do professor iniciante e um levantamento das principais doenças apresentadas pelos docentes investigados e sua possível relação com a profissão.

3.3 Professores iniciantes/ingressantes: acolhimento, inserção, indução e adoecimento na prática cotidiana

A compreensão das causas de adoecimento de professores iniciantes carece, inicialmente, do conhecimento das especificidades intrínsecas ao professor iniciante. Assim, *a priori*, nesta seção, discuto teoricamente sobre esse período. Em parte, julga-se que é possível estender as interpretações do contexto à análise sobre os professores iniciantes, isso porque, de forma semelhante, se submeteram ao processo de adaptação e vivências de novas experiências profissionais.

É fato que todo profissional, em início de carreira, passa por inúmeros momentos de ansiedade e insegurança, principalmente em relação àquilo que ainda lhe é desconhecido, e com o professor iniciante isso não seria diferente, e se não acompanhado, essas sensações e sentimentos podem ser intensificados perante a complexidade e multifacetamento da educação.

Em concordância com esse ponto, Mizukami (2013) afirma que

[...] a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de

licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. (MIZUKAMI, 2013, p. 23)

Nota-se que o professor, na etapa inicial de sua carreira docente, acaba se deparando, por exemplo, com situações não vivenciadas no momento do estágio. Situações como uma formação inicial precária, a sobrecarga de atividades na escola, a desvalorização do salário, indisciplina e, inclusive, a violência por parte dos alunos, um sistema educacional engessado, exigências dos pais em relação à educação dos filhos e a própria desvalorização da profissão no país de forma geral.

Rocha e Fernandes (2008) explicam, de forma mais detalhada, os desafios do trabalho docente

[...] as características mais estressantes do trabalho docente são: trabalho repetitivo, intensa concentração em uma mesma tarefa por um longo período, volume excessivo de trabalho, ritmo acelerado, interrupção das tarefas antes de serem concluídas, tempo insuficiente para realização das tarefas, falta de interesse dos colegas de trabalho, exposição a hostilidades, conflitos com colegas de trabalho e inexistência de processo democrático. (ROCHA; FERNANDES, 2008, p. 27)

O conjunto de situações não vivenciadas somado à sobrecarga do trabalho docente afetam de forma direta a saúde física, mental e emocional do professor iniciante, ao gerar angústias, desânimo para continuar e até provocar a sensação de impotência e/ou de fracasso na profissão, potencializando as faltas ao trabalho e, conseqüentemente, interferindo de forma direta no processo de aprendizagem dos alunos, além de alterar também toda a rotina da instituição escolar.

Por conta dessa sobrecarga e de todo estresse gerado sobre o professor iniciante, devido à rotina diária de aulas e à falta de acompanhamento de todo o corpo docente da escola, é compreensível o motivo pelo qual o número de professores iniciantes que adoecem aumenta de forma rápida nas escolas de todo país. Quanto a isso, Marcelo Garcia (1999) menciona que

[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do

meio em que iniciou a sua carreira docente. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 118).

Conforme o autor, é possível compreender que as vivências iniciais do professor são as que mais causam impacto na vida e na saúde deste profissional, uma vez que elas são carregadas de medo e tensões, além de serem decisivas, principalmente no que concerne à permanência no cargo. Sem o acompanhamento necessário, esse profissional iniciante tende a acabar adoecendo devido a tantos encargos. Por essa razão, é necessário desenvolver mais estudos relacionados ao adoecimento dos professores para que se consiga uma forma de diminuir essa ocorrência.

Silva, Freitas e Kitagawa (2018) reforçam o fato de que

Acredita-se que o/a trabalhador/a docente tenha importância fundamental para a sociedade e, assim como ocorre em outras categorias, ele/a esteja exercendo suas atividades em condições físicas e emocionais desfavoráveis. Docentes respondem, por um lado, aos anseios da sociedade e, por outro, procuram responder às demandas do capitalismo que, paradoxalmente, coloca-os em situação de crescente desvalorização, o que acaba traduzindo-se em sofrimento e em luta diária pelo reconhecimento de sua atividade e por melhores condições de trabalho e de poder econômico como forma de inclusão no mundo. Luta que vem gerando o adoecimento do trabalhador (SILVA; FREITAS; KITAGAWA, 2018, p. 104)

É indubitável que as publicações científicas relacionadas à saúde do professor são bastante recentes e, por esse motivo, escassas; sendo possível encontrar, em algumas buscas, apenas poucos estudos que tratavam das questões relacionadas ao estresse e ao desgaste profissional.

Huberman (1995) explica que a inclusão dos professores na atividade profissional, relacionada aos primeiros anos de docência, é baseada em duas características: a sobrevivência e a descoberta. De acordo com o autor, a expressão de sobrevivência se diferencia da descoberta pelo ato de tatear nas suas ações, bem como pelo distanciamento entre o real e o ideal, estabelecendo assim um conflito inicial com a complexidade profissional. Sendo assim, o modo como se soluciona esse confronto é que definirá a permanência ou o abandono da profissão pelo professor iniciante.

Em contrapartida, a descoberta se diferencia da sobrevivência por se tratar da motivação inicial, da euforia e da satisfação pela sensação de utilidade, assim como a posição de responsabilidade que o professor passa a ocupar no espaço escolar. Ambas as vertentes podem ser vivenciadas paralelamente ou não, apesar de que a descoberta é que possibilita a sobrevivência para que o docente prossiga em sua carreira.

Há várias terminologias que fazem referência à fase da iniciação profissional docente. Marcelo (1998) menciona essa etapa inicial como “choque de transição” ou “iniciação ao ensino”, contudo, a mais utilizada para se referir a essa iniciação docente é “choque de realidade”, criado por Simon Veenman (1984), associada às circunstâncias que muitos docentes experienciam nos primeiros anos da profissão. Esse termo também está intrinsecamente ligado à etapa de sobrevivência, uma vez que ocorre “[...] o colapso das ideias missionárias forjadas durante o curso de formação de professores, em virtude da dura realidade da vida quotidiana na sala de aula” (VEENMAN, 1984 *apud* ESTEVE, 1996, p.109).

Moreira *et al* (2009) endossam, em seus estudos, que a atividade docente é caracterizada pela enorme propensão a doenças que se relacionam com as condições do ambiente de trabalho escolar. A docência é muito mais do que apenas físico, ela carrega também uma carga mental e emocional que, no contexto das pesquisas, as investigações concernentes ao trabalho docente e à saúde da profissão no Brasil tiveram força a partir da década de 90, quando começaram a ser publicadas as primeiras que se inter-relacionavam, de modo que uma influenciava diretamente a outra e as duas influenciam as atitudes do professor iniciante.

Esteve (1999), por sua vez, propõe que “as experiências que os professores iniciantes vivenciam na faculdade, são consideradas inadequadas com a imagem criada por eles”. Dessa forma, o início da docência é bem sobrecarregado, uma vez que o professor não tem o mesmo apoio do estágio e ao ser consciente das muitas ocupações de que precisa conhecer e aprender, sente muitas incertezas e preocupações acerca de sua atividade profissional e, por consequência, o adoecimento do seu corpo e mente.

Não há um consenso entre os estudiosos sobre a duração da fase inicial, visto que, para uns, esse início pode durar um tempo determinado e, para outros, o demarcador desse ciclo pode ser o tempo e a experiência. Para esta pesquisa, por

consequente, será considerado o tempo de iniciação profissional docente os primeiros cinco anos de trabalho.

Todas as questões pontuadas sobre o adoecimento de professores iniciantes na profissão docente e a relevância desse tema mediante o abandono da carreira profissional justificam esse estudo, visto que a inserção e a permanência dos professores iniciantes em sua profissão se interligam de maneira intrínseca à qualidade da educação e à vida do profissional docente, peça chave na Educação do país e em todo mundo e que, portanto, merece cuidado e valorização.

Ademais, este estudo aponta para a importância da continuidade de pesquisas a respeito do início da docência com foco no adoecimento dos professores provocado por uma inadequada inserção desses profissionais na profissão, para a qual, há falta de acolhimento e de formação/indicação/orientação. Investigações sobre a temática são urgentes à medida que auxiliam a compreensão desse momento da carreira e da necessidade de apoio e da permanência de jovens professores que ora ingressam nesse desafio evitando assim problemas de saúde relacionados com esse início. Daí considerar necessário discorrer sobre cada uma das causas acima citadas, porque incidem, consideravelmente, sobre o afastamento e adoecimento dos professores.

3.3.1 O Acolhimento ao professor iniciante

As fases pelas quais passa o professor são fundamentais para o seu bom desenvolvimento, porém, uma das etapas que mais chama a atenção é justamente a de início da docência do professor formado e os objetos de aprendizagem que constantemente aparecem nesse período. Entre as fases, nomeio as de acolhimento, inserção e indução.

Ao iniciar a carreira docente, o professor começa a viver uma nova realidade, um novo contexto, experiências nunca antes vividas, enfrentando dificuldades para lidar com essas situações. A partir do momento em que começa a interagir com a equipe gestora e com os outros profissionais que atuam na escola, as situações que antes geravam grandes desconforto passam a ser melhor administradas com o apoio dos pares e da equipe gestora.

Alguns autores sinalizam para a importância de os professores iniciantes serem acompanhados e receberem apoio e atenção por parte da equipe gestora da escola e também pela rede de ensino para que consigam realizar seu trabalho e terem bom desenvolvimento como profissional. Marcelo Garcia (1999, p. 113) salienta a importância do acolhimento da escola de forma sistemática para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

Os autores Vaillant e Marcelo Garcia (2012) chamam a atenção para a importância dos programas de inserção profissional docente, a forma como devem ser pensados e organizados, pois precisam ser elaborados para atender as necessidades desses profissionais em início da carreira docente.

Há escolas que realizam algumas orientações aos professores iniciantes sobre a escola, como, por exemplo: o funcionamento, o projeto político pedagógico, apresentam os demais profissionais que trabalham na escola, realizam um acompanhamento por parte do coordenador no sentido de apoiar o professor na realização das atividades docentes, porém, apoio e acompanhamento para o exercício e prática docente é quase inexistente (ROMANOWSKI; SOCZEK, 2014, p.45).

Veenman (1984) utiliza a expressão “choque de realidade” para falar das dificuldades e desafios que os docentes iniciantes enfrentam no início da carreira como professor. É importante salientar que os professores, quando iniciam suas atividades como docentes, buscam apoio para melhorar sua prática em sala de aula com a equipe gestora e também com os professores mais experientes. Fora do espaço escolar, esses profissionais buscam orientações e apoio junto aos familiares e mesmo aos amigos.

Fica evidente, nas falas dos autores mencionados, que existe a necessidade urgente de que as escolas e as redes públicas e privadas promovam acompanhamento intencional e sistematizado, ofertem formação continuada para os profissionais docentes em início de carreira. Também é importante que as escolas recebam esses profissionais de maneira amigável, que todos da comunidade escolar tenham ciência da importância desta recepção para a vida do profissional que está iniciando como professor e também na unidade escolar.

Papi e Martins (2019) inferem que

A etapa ou período de iniciação profissional tem sido objeto de investigação por seu impacto na vida profissional do professor.

Metaforicamente, do ponto de vista da formação docente, esse período corresponde a um recorte na etapa de formação continuada, pois se diferencia dela pelas substantivas aprendizagens que nele ocorrem [...]. Estudos sobre as políticas de assessoramento aos professores iniciantes, sobre dificuldades ou desafios, sobre sua formação e como constroem os saberes da docência, sobre os contextos desfavoráveis que enfrentam, sobre a sua relação com a tecnologia, ou, ainda, sobre a avaliação, são alguns desses objetos (PAPI; MARTINS, 2019, p.40).

Tendo em vista este estudo, entende-se que ser professor iniciante exige o desenvolvimento de diversas habilidades bem como ter a percepção de compreender as diversas diferenças que existem entre os alunos, em outras palavras, “o desenvolvimento profissional de professores iniciantes relaciona-se à melhoria da prática pedagógica desenvolvida por eles nas escolas, estando vinculado à ação docente, individual e coletiva” (PAPI; MARTINS, 2019, p.41).

Ao tratar do desenvolvimento profissional, o professor iniciante necessita de uma atenção mais minuciosa para que seu desenvolvimento ocorra de forma proveitosa, sem provocar situações de traumas como ansiedade por falar em público, medo de errar entre outras angústias. Sobre o professor iniciante, Cruz *et al* (2020) consideram que

[...] os termos professores iniciantes e professores principiantes como sinônimos, entendendo que eles se referem àqueles que iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudante. Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente. São professores iniciantes ou principiantes aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores, no tópico anterior definido de inserção profissional (CRUZ *et al*, 2020, p.04).

Observa-se que, além de aprender a ensinar, são muitos os objetos sobre os quais o professor iniciante precisa entender, tais como conhecer os estudantes e o funcionamento do âmbito escolar, compreender como funciona o currículo escolar e saber planejar e articular um plano de aula e ainda desenvolver sua identidade profissional.

Gabardo e Hobold (2013) reforçam que

O período inicial da profissão docente é um momento de grande importância na constituição da carreira do professor e da sua identidade. Esse momento tem sido reconhecido por suas características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade que engendram a profissionalidade docente. A fase inicial de inserção na docência é a passagem de estudante a professor, a qual teve início nas atividades de estágio e prática de ensino. [...] Se por um lado o início de carreira docente é importante, por outro é um período difícil, onde o professor experiencia novos papéis e se depara com inúmeros desafios, tais como a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os estudantes e com os próprios colegas professores, gestores e familiares. (GABARDO; HOBOLD, 2013, p. 531-532)

Mediante as necessidades prementes do professor iniciante, é possível compreender o porquê de ele precisar de uma atenção mais profunda durante sua adaptação à docência, em virtude de ser esse início que influenciará tanto a construção de sua identidade como professor quanto sua vontade de seguir com a profissão posto que, nesse começo, ele precisará adquirir experiência.

[...] o professor passa por uma fase de sobrevivência e descoberta ao iniciar seu percurso profissional, avançando, gradativamente, para uma fase de estabilização, quando começa a tomar uma maior consciência do seu papel. Este ciclo não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar. [...] Os professores já trazem consigo muitas experiências sobre o ser professor, desde a sua trajetória como estudante, nas séries anteriores à formação inicial, bem como as novas vivências culturais que se engendram no espaço escolar e na interação com os colegas professores e estudantes. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Esta fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão. (GABARDO; HOBOLD, 2013, p. 534)

Por todas as contingências do início da carreira docente, é importante que, durante esse período inicial, tanto o professor iniciante quanto quem o está acompanhando consigam ressignificar e reconstruir práticas que antes eram tidas como fáceis para o experiente, fazendo com que esse professor se sinta acolhido pelos gestores e por todo o grupo de trabalho.

É importante ressaltar que, pelo acolhimento, os professores iniciantes teriam um bom relacionamento com a docência se buscassem apoio com os colegas mais experientes, como argumentam Gabardo e Hobold (2013)

[...] os professores iniciantes buscam apoio para as questões inerentes à profissão docente, percebe-se que a equipe administrativa das escolas em que atuam, os diretores e os supervisores, é que dão suporte para os novatos. Contar com o apoio de pessoas mais experientes parece ser uma das maneiras de amenizar o “choque de realidade”, e “sobreviver” a esta etapa descrita como desafiadora. A constituição de uma cultura colaborativa nas escolas poderia ajudar a superar a situação dilemática em que se encontram os iniciantes, uma vez que o conhecimento que os docentes precisam adquirir deve vir, de certa forma, da análise de experiências com a sua classe, dos trabalhos dos seus estudantes, das observações de aulas feitas por professores mais experientes, de reflexões pessoais e coletivas – fundamentadas em estudos teóricos - sobre as práticas. A colaboração entre os pares é uma forma de apoio que os iniciantes valorizam e precisam. (GABARDO; HOBOLD, 2013, p. 543-544).

Diante da realidade apresentada pelos autores, percebe-se que a colaboração é uma das soluções mais eficientes para ajudar o professor iniciante a compreender e assimilar esse choque de realidade para que seu percurso profissional não seja afetado de forma negativa, influenciando assim sua prática.

3.3.2 A inserção de professores iniciantes na profissão

A fase inicial de inserção profissional na carreira docente é de extrema importância, é o momento de aprendizagem da docência, em que os professores precisam ensinar e necessitam aprender a ensinar, é o processo de ser e estar professor. Conforme Marcelo Garcia (2009, p. 20): “Os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Corrobora com essa visão Tardif (2002, p. 84) ao expressar que é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Os autores Wilson e D'Arcy (*apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 113) indicam a inserção como sendo

[...] o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional. (WILSON; D'ARCY *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 113)

Assim, é nessa etapa que o acompanhamento do professor iniciante deve ocorrer a fim de que ele possa adquirir boas experiências e aprendizagem, garantindo sua permanência na docência.

Marcelo García (1999) assevera que

[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. (MARCELO GARCIA, 1999, p.118).

Por conseguinte, as experiências que os professores iniciantes adquirem ao longo de sua jornada estão sempre relacionadas às impressões que eles tiveram quando em contato primeiro com a realidade da Educação.

É nesse momento que colocam em ação seu repertório de conhecimento profissional, precisam criar uma relação com seus pares e com a direção, bem como desenvolver sua identidade profissional. Além disso, o professor iniciante deve assumir um papel em uma escola específica; afinal, não existem duas escolas iguais, e cada instituição tem suas particularidades. Por isso, a chegada à escola evidencia aspectos que facilitam e dificultam a inserção profissional (CRUZ et al, 2020, p.4).

Destarte, o que os professores iniciantes almejam é uma forma de aprenderem e se desenvolverem no ambiente escolar sem que as impressões que eles tiveram no primeiro contato interfiram na continuação de sua prática.

Outro fator de relevância para o bom desempenho desses iniciantes é o de que eles sejam incentivados a participarem de cursos, palestras e eventos que tratem de temas semelhantes ao que eles estão vivendo para que o receio, o choque de realidade que ele sofreu ao iniciar sua carreira não se desenvolva como problema. É necessário ainda que esse professor consiga ter um tempo para o convívio com outras

peças sem que envolvam situações de seu trabalho para que ele consiga se integrar de forma positiva ao ambiente educacional.

Afirmam Gabardo e Hobold (2013)

[...] a escola precisa se constituir em um espaço coletivo de formação que proporcione trocas de experiências, grupos de estudo e de uma supervisão que os direcione para a reflexão (teórica e prática) do fazer pedagógico. É bastante complexo demonstrar os problemas do professor iniciante e apresentar um modelo de formação adequado, visando a sua qualificação, com o fim de superar seus dilemas nessa fase da carreira. Esse período se constitui por uma fase marcada por crises, e pode ser definido como o período de descoberta e de sobrevivência. Por isso, é imprescindível que a escola e o professor iniciante conversem muito e reflitam sobre as dificuldades e necessidades específicas do início da carreira. É fundamental que os profissionais da educação ofereçam apoio adequado a esse profissional (GABARDO; HOBOLD, 2013, p. 547).

Neste cenário inicial da profissão docente, é essencial o convívio do professor iniciante com todos os demais integrantes da instituição escolar que possuem mais experiência, pois esse contato garantirá uma fluidez nas práticas do iniciante, bem como um sentimento de segurança e liberdade em suas ações como professor.

Cruz *et al* (2020) explicam que

O docente iniciante tende a investir muito mais energia, tempo e concentração para resolver problemas peculiares ao seu trabalho, pois seu repertório de conhecimento experiencial ainda é limitado, o que o faz vivenciar uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender. E é nesse movimento de crescimento, de reelaboração de seu repertório de conhecimento profissional, que ele amplia e consolida sua compreensão e práticas sobre seu trabalho e suas especificidades (CRUZ *et al*, 2020, p.5)

Significa dizer que, no movimento de crescimento, algumas situações desconfortáveis pelas quais o professor iniciante passa podem ser consideradas positivas, uma vez que são essas situações que construirão a base firme para que ele, posteriormente, tenha uma prática docente mais confiante e segura.

André (2012) ainda ressalta que, no Brasil,

[...] parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que

“numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Todos concordam com a relevância da questão, mas ainda são muito escassas as medidas para enfrentá-la. (ANDRE, 2012, p.5)

Ao analisar sobre a indução, é salutar retomar a ideia de que a colaboração entre todos os integrantes da instituição escolar no ato de integrar os professores iniciantes àquele ambiente, segue sendo o melhor procedimento para evitar esse isolamento, evitar o choque de realidade e todos os outros desafios que esse início à docência dispõe para os professores iniciantes.

3.3.3 A indução

De acordo com Cruz *et al* (2020),

[...] a indução pode envolver diferentes ações, com destaque para: grupos de estudos, em que os novos professores possam se relacionar e construir um trabalho colaborativo, com o apoio da equipe diretiva da escola; atividades de formação para professores mentores; prática da mentoria entre professores com formação específica e professores iniciantes; interação constante entre professores iniciantes e experientes; oficinas para professores iniciantes antes e durante todo o ano; visitas às salas de aulas de demonstração. Essas iniciativas exigem objetivos bem formulados, apoio da equipe dirigente da escola, redução do tempo ou carga de ensino para professores iniciantes e mentores; reuniões regulares e sistematizadas entre professores iniciantes e seus mentores; tempo para professores iniciantes observarem professores mais experientes (CRUZ *et al*, 2020, p.11)

Vale mencionar que o professor iniciante é um ser em processo de aquisição de experiência, e esse processo precisa ser muito bem acompanhado e monitorado para que esse professor consiga desenvolver seu potencial sem adquirir nenhum trauma advindo da caminhada dessa construção de experiência.

É fundamental reforçar a contextualização de quem é o professor iniciante mencionado nesta investigação. De acordo com os estudos de Marcelo Garcia (1999), a carreira do professor constitui-se de quatro fases distintas:

- a primeira seria o **pré-treino**, que engloba as experiências que os futuros professores obtiveram quando ainda eram alunos do ensino básico e que podem inconscientemente interferir no exercício da profissão;
- a segunda seria a **formação inicial**, a qual trata do período de preparação formal para a docência, que ocorre em uma instituição de ensino específica para esse propósito;
- a terceira seria a **iniciação**, etapa essa que é objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que nela se encontra o professor iniciante e se refere aos primeiros anos de exercício profissional, etapa única e significativa na vida docente; por fim,
- a última seria a **formação permanente**, que é construída pelas atividades de formação continuada, ofertada pelas instituições e por outros professores no desenvolver da carreira, possibilitando um aprimoramento profissional constante.

No início da carreira profissional, os professores se veem em meio a inúmeras demandas do trabalho docente que, à medida que as vivenciam, podem causar insegurança e desafios. Essas situações geram experiências que contribuem com o seu desenvolvimento e possibilitam a constituição do seu perfil e do seu modo próprio e singular de ensinar. Além disso, Silva, Freitas e Kitagawa (2018) asseveram que

[...] compreende-se que o desenvolvimento profissional, em qualquer profissão, é marcado por um processo evolutivo, construído diariamente, desde a escolha da profissão até o processo de capacitação. Com os professores não é diferente, o desenvolvimento profissional está associado à busca por maior conhecimento sobre a área de atuação, ao aprofundamento sobre o tema dos conteúdos, o qual assume no processo de ensinar e aprender e, ainda, nas diferentes aquisições ao longo da carreira. (SILVA; FREITAS; KITAGAWA, 2018, p. 20).

Sendo assim, essas buscas por maiores conhecimentos se dão por intermédio das formações continuadas. As iniciativas de ações que envolvam os professores iniciantes/ingressantes, no Brasil, ainda são poucas, se comparadas com as que acolhem os professores que já possuem certa experiência na Educação.

É necessário reforçar que um acompanhamento mais atento desse professor é essencial para sua inserção e imersão no ambiente educacional. Essa indução profissional é muito importante e, conforme Cruz *et al* (2020)

[...] representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional. Não se trata, entretanto, de um conceito unívoco na comunidade educacional, havendo desde discordâncias em relação ao próprio termo até concepções cuja base epistêmica e ideológica se distanciam. [...] O conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional. (CRUZ *et al.*, 2020, p.6-7)

Afirma André (2012) que, no Brasil,

São muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes [...], tais como: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. É grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional. (ANDRÉ, 2012, p.4-5)

Analisa-se, com a autora, um fator muito importante que ainda não é considerado a respeito dos professores iniciantes no Brasil, a formação continuada destinada aos iniciantes e os programas de indução ao estudo ou outro tipo de acompanhamento para esses iniciantes que chegam às escolas e ficam soltos sem muito amparo. Essa responsabilidade é dos órgãos que fazem a gestão da educação, que têm o dever de desenvolver projetos que facilitem a passagem do professor iniciante para o professor experiente.

Nota-se que a preocupação com a indução docente ainda é pouca no país, carece de incentivo mesmo sendo reconhecido como programas importantes para o

professor em início de carreira. São poucos os programas voltados para esses professores com o objetivo de facilitar seu ingresso na docência.

A autora ainda adverte que

[...] um levantamento bastante abrangente feito por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas sobre as modalidades e práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros, não encontrou ações formativas voltadas aos professores iniciantes. (ANDRÉ, 2012, p.7).

A falta de ações para o desenvolvimento dos professores iniciantes, no Brasil, mostra que o país ainda tem um longo caminho a percorrer em relação ao apoio a professores iniciantes para que eles possam ser devidamente amparados e contar com os princípios básicos de uma boa formação para que sejam integrados no processo de desenvolvimento profissional de forma que a escola passe a ser um local de aprimoramento das suas experiências e de reflexão das práticas e dificuldades desse mesmo professor.

3.3.3.1 Alguns indícios de indução em Rondonópolis

Os professores, em início de carreira na rede estadual do Estado do Mato Grosso, de acordo com França (2017, p.26), contam com o projeto de formação continuada da UFMT. Segundo ela,

Mediante a divulgação do projeto, professores iniciantes egressos de IES particulares, colegas de trabalho dos iniciantes da UFMT, passaram a se interessar pela proposta e solicitaram a oportunidade de participação com o grupo. A coordenadora, então, ponderou que seria ilógico convidar para a formação dois dos cinco iniciantes de uma mesma escola, excluindo os demais, e, a partir de então, estendeu o convite a todos os iniciantes do Ensino Fundamental que atuavam na escola para participarem da formação continuada na UFMT. Desta forma, ampliaram-se e alteraram-se, mais uma vez, os critérios de escolha para participação no projeto OBEDUC/UFMT, posto que não mais se restringia a egressos do curso de Pedagogia da UFMT/CUR. [...] Mais adiante, uma das mestrandas – que também fazia parte do grupo de pesquisa e estava desenvolvendo seus estudos em escola do campo – pontuou para o grupo que os professores que atuam no campo são os que mais necessitam de formação continuada, devido à ausência de políticas de formação para aquele espaço de vida e de

trabalho. Informou, também, que tais professores demonstraram sentir-se abandonados pela gestão educacional (FRANÇA, 2017, p.26).

Os estudos mostram que, mesmo o professor iniciante na carreira docente ou ingressando novamente em alguma outra instituição, a necessidade de uma formação continuada permanece, uma vez que esses professores se sentem desamparados quando entram em contato com o sistema educacional. Por meio desse projeto desenvolvido no estado do MT, foi possível perceber os desafios dos docentes ao iniciarem à docência e, a partir disso, realizar intervenções no sentido de subsidiar a prática pedagógica, por meio de estudos, acompanhamentos e orientações (FRANÇA, 2017). É possível afirmar que esse processo de formação e prática docente de iniciantes acompanhadas por um experiente se constitua em ações de indução.

É possível compreender com o exposto que o acompanhamento dos professores com mais experiência no desenvolvimento de professores iniciantes é uma excelente estratégia para driblar o choque de realidade quando no início da carreira. Dessa forma, permitiria que os iniciantes compartilhassem suas inseguranças e, ao mesmo tempo, com a ajuda dos experientes, buscassem alternativas para resolver esses empecilhos.

Portanto, o professor iniciante deve ser compreendido como um ser em processo de aquisição de experiência, e esse processo precisa ser muito bem acompanhado e gerido para que esse professor consiga desenvolver seu potencial sem adquirir nenhum trauma advindo da caminhada dessa construção de experiência.

Embora se observem indícios na esfera municipal de trabalhos de indução, não se teve pesquisa ainda nessa rede para aferir se houve diminuição dos casos de adoecimento, pós inserção no projeto do OBEDUC, hoje FORMEDUC. No entanto, considero necessário ressaltar que há esse projeto da UFMT/UFR em andamento e tem acolhido, inserido e trabalhado com indução, atualmente somente com a rede municipal de professores, mas com possibilidade de expansão para a rede estadual, posto que os Centros de Formação e Atualização do Profissional da Educação (CEFAPRO) já trabalhava nesse sentido, mas teve suas atividades extintas.

4 O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES INICIANTES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MATO GROSSO

No município de Rondonópolis, no concurso para docentes regido pelo edital de 2017, 286 professores tomaram posse, sendo que desses, 53 são iniciantes na carreira docente (com até 5 anos de docência), conforme gráfico 7.

Gráfico 7 – Professores iniciantes que tomaram posse em Rondonópolis



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Assessoria Pedagógica de Rondonópolis

Com relação aos ingressantes do concurso, destaca-se que, ao entrar em contato com os profissionais por meio de ligações e e-mails para realizar a investigação, alguns professores não responderam. Pela verificação dos dados, dos 286 professores que assumiram o concurso da Educação Básica no estado de Mato Grosso, no ano de 2017, 45 já adoeceram, cujas principais causas das licenças por motivo de saúde apresentadas na Assessoria Pedagógica são CID'S que remetem ao stress, sendo 25 casos, tendo entre estes, um caso bem específico que trata de Circunstância relativa às condições de trabalho - CID 10 Y96.

Quadro 5 – Doenças apresentadas nos atestados médicos para afastamento e tratamento de saúde e respectivos CID's (2019 -2021)

CID	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
CID10 F 32.2	Episódio depressivo grave sem sintomas psicóticos	02 professores
CID 10 F 41.0	Transtorno de pânico (ansiedade paroxística episódica)	02 professores

CID10 K 08.1	Perda de dentes devido a acidente, extração ou a doenças periodontais localizadas	01 professor
CID10 N 34.2	Infecção por coronavírus de localização não especificada	01 professor
CID 10 F 41.1	Ansiedade generalizada	04 professores
CID 10 M 75	Lesões do ombro	01 professor
CID 10 M 75.0	Capsulite adesiva do ombro	01 professor
CID 10 M54	Dorsalgia	01 professor
CID 10 F 41	Outros transtornos ansiosos	05 professores
CID 10 F 32	Episódios depressivos graves, sem sintomas psicóticos	05 professores
CID 10 I82.9	Embolia e trombose venosas de veia não especificada	01 professor
CID 10 003	Aborto espontâneo	02 professoras
CID 10 R51	Cefaleia	01 professor
CID 10 G51.0	Paralisia de Bell	01 professor
CID 10 J 069	Infecção aguda das vias aéreas superiores não especificada	01 professor
CID 10 J 069	Infecção aguda das vias aéreas superiores não especificada	01 professor
CID 10 J03	Amigdalite aguda	01 professor
CID 10 V 07.1	Ocupante de um ônibus traumatizado em colisão com um veículo a pedal	01 professor
CID 10 F41.2	Transtorno misto ansioso e depressivo	02 professores
CID 10 Y96	Circunstância relativa às condições de trabalho	03 professores
CID 10 Z73.3	Stress não classificado em outra parte	01 professor
CID 10 Z73.0	Esgotamento	02 professor
CID 10 E11	Diabetes mellitus não-insulino-dependente	01 professor
CID 10 R32	Incontinência urinária não especificada	01 professor
CID 10 N80.3	Endometriose do peritônio pélvico	01 professor
1CID 10 Z34	Supervisão de gravidez normal	01 professor
CID 10 D259	Leiomioma do útero, não especificado	01 professor

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2019-2021)

Mediante o número significativo de afastamentos por motivo de doença apresentado nos últimos anos e o diagnóstico recorrente, foi possível analisar que tal

fato acontece com frequência entre os professores ingressantes do último concurso realizado no Estado (2017).

Conforme Cantos (2005),

[...] a carga de trabalho dos profissionais deve ser compreendida a partir de dois setores, o campo físico e o mental, em que os dois estão intimamente ligados, pois o campo mental controla também o físico, se um não se encontra em um bom estado, o outro também será afetado: quando um trabalho provoca a diminuição da carga psíquica, ele torna-se fatigante, angustiante, e o reflexo desse quadro pode ser traduzido, entre outros sintomas, por palpitações, hipertensão arterial, tremores, suores, câibras, desidratação da mucosa. Portanto, é necessário haver uma interrupção desse processo, de maneira a transformar um trabalho fatigante em prazeroso e equilibrante (CANTOS, 2005, p.16).

Dworak e Camargo (2017) afirmam que, com as transformações nas relações de trabalho,

[...] identifica-se a existência de diversas doenças que permeiam a profissão docente dentro do ambiente educacional e que acabam interferindo nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos e no andamento da escola, levando em conta que o profissional não se encontra em uma condição de saúde favorável, o que pode ocasionar faltas frequentes, momentos de desconforto em sala de aula, entre outros. (DWORAK; CAMARGO, p.2017)

Dworak (2018) destaca a importância de observar os fatores que afetam esse desempenho do trabalho e que o torna desconfortável. Assim como em diversas profissões, os docentes também são afetados por essas múltiplas cargas físicas e mentais, principalmente devido às grandes mudanças (tecnológicas, organizacional, etc.), como já citadas.

Sobre os elementos estressantes Rocha e Fernandes (2008) balizam que

[...] as características mais estressantes do trabalho docente são: trabalho repetitivo, intensa concentração em uma mesma tarefa por um longo período, volume excessivo de trabalho, ritmo acelerado, interrupção das tarefas antes de serem concluídas, tempo insuficiente para realização das tarefas, falta de interesse dos colegas de trabalho, exposição a hostilidades, conflitos com colegas de trabalho e inexistência de processo democrático (ROCHA; FERNANDES, 2008, p. 27).

Dworak (2018) explica que, na profissão docente, o mal-estar chega de forma silenciosa, com as pequenas tensões cotidianas que se acumulam e dificultam o prazer do professor em exercer as suas atividades, levando-o ao esgotamento físico e mental, os quais podem influenciar no desejo por lecionar. A autora advoga que “da mesma forma que esse processo surge com as pequenas dificuldades enfrentadas, cabe ao espaço escolar motivar esses profissionais e tornar o ambiente mais rico, em que exista o alívio de tensões, sendo um espaço em que as soluções sejam coletivas”. (DWORAK, 2018, p.)

Em continuidade às suas reflexões, Dworak (2018) explica ainda que o desgaste do professor não é algo que afeta apenas a sua própria vida, mas, sobretudo, as suas atividades, anseios e vontades. A autora cita Gonçalves *et al* (2008) para enfatizar que o adoecimento do professor é um processo que afeta também a escola como um todo e, principalmente os alunos, mesmo que de forma indireta

[...] o cansaço e desgaste emocional e físico por parte dos professores, ao aproximar se do fim do semestre letivo vai gradativamente aumentando seu nível de esgotamento, que muitas vezes pode ser sentido pelos alunos, uma vez que este desgaste reflete de forma significativa na aplicação dos conteúdos e aprendizagem dos alunos (GONÇALVEZ *et al*, 2008, *apud* DWORAK, 2018, p. 4604).

Mediante o contexto do adoecimento do professor, Dworak (2018) enfatiza que a desmotivação e desestímulo diante da profissão pode ocasionar o mal-estar docente. Com o objetivo de conceituar o que se entende por mal-estar docente, a autora se apoia em Esteve (1999 *apud* DWORAK, 2018) que afirma ser efeito negativo que advém das condições pedagógicas, psicológicas e sociais por se interligarem com as mudanças ocorridas no âmbito social e múltiplas funções que este precisa desempenhar. Elas afetam a personalidade do professor.

Este processo de desgaste ocorre conforme autores Dworak e Camargo (2017)

[...] devido ao grande estresse e carga laboral de trabalho que o professor enfrenta durante o ano letivo e que se acumula até o fim do mesmo, afetando o aluno no que diz respeito a qualidade das aulas. Segundo as pesquisas realizadas por Reis *et al*. (2006), os

professores acabam por demonstrar maior rispidez e nervosismo¹ com os alunos, além de possuírem faltas mais frequentes e de maior número de atividades a serem cumpridas (DWORAK; CAMARGO, 2017, p.).

Com base nas colocações expressas até aqui, é possível inferir que as condições de trabalho se constituíram como múltiplas determinações do trabalho docente. Conforme Oliveira e Assunção (2010), tais condições compõem os desafios vividos pelos professores iniciantes e podem ter consequências para o desenvolvimento profissional.

Sobre o termo “condições de trabalho”, Oliveira e Assunção (2010) conceituam como um conjunto de recursos que possibilita a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. As condições de trabalho se referem ainda a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego - formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

A seguir, apresentam-se breves descrições de como essas doenças de motivação emocional podem se manifestar.

4.1 Doenças na fase inicial da docência e sua possível relação com o trabalho

A Educação não ficou longe das transformações ocorridas no mundo que envolvem o trabalho, uma vez que ela teve seu papel e função questionados, a partir do momento em que é vista como fundamental nos processos de mudanças para os novos caminhos produtivos, os quais começam a exigir um perfil diferente de trabalhadores com maior flexibilidade e polivalência na execução das atividades.

Toda a sociedade acredita que pode direcionar a escola no processo de ensino aprendizagem, no sentido de desempenhar o papel de preparar os alunos para a vida profissional, por acreditar ser o melhor direcionamento para que os profissionais tenham êxito no mercado de trabalho (ROSAS, 2012).

É visível o aumento das pesquisas voltadas à saúde mental do professor, sobre o qual se infere a relevância do tema. O adoecimento está cada dia mais presente na vida dos professores, em vista disso, esta investigação parte da hipótese de que esse fenômeno acomete os profissionais da educação que acabaram de ingressar no último

concurso do MT, seja pela adaptação ao novo contexto, seja por serem iniciantes na docência.

Em breve levantamento, é possível identificar uma série de doenças passíveis de serem vivenciadas por professores em virtude das exigências profissionais que são atribuídas aos docentes. Sendo assim, a profissão docente é considerada de riscos físicos e mentais e necessita atenção especial. A seguir, no quadro 6, é possível verificar a descrição de algumas causas dos afastamentos por licença saúde, conforme quadro 5.

Quadro 6 – Caracterização geral de doenças

DENOMINAÇÃO DA DOENÇA	CARACTERÍSTICAS GERAIS
<p>Episódio Depressivo Grave - sem Sintomas Psicóticos (CID10 F 32.2)</p>	<p>Caracteriza-se por episódio depressivo em que vários dos sintomas são marcantes e angustiantes, tipicamente a perda da autoestima e ideias de desvalia ou culpa. As ideias e os atos suicidas são comuns e observa-se, em geral, uma série de sintomas “somáticos” (BRASIL, 2001). O diagnóstico de episódio depressivo grave sem sintomas psicóticos⁸ centra-se em cinco sintomas ocorrentes em período menor que duas semanas, sendo que um dos principais sintomas é de humor triste ou diminuição do prazer ou de interesse, seguido dos demais:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) grande perda de interesse ou prazer por realizar atividades que considera agradáveis; b) Aumento ou perda de apetite gerando consequências em ganho ou diminuição de peso em pouco tempo; c) Falta de sono (insônia ou hipersonia); d) Retardo psicomotor ou agitação; e) Perda de energia ou fadiga; f) Culpa excessiva ou inadequada, sentimento de falta de esperança;

⁸ Disponível em: <https://www.saude.sc.gov.br>

	<p>g) Diminuição da capacidade de pensar e de se concentrar ou indecisão;</p> <p>h) Pensamentos frequentes de morte, alimentar o pensamento suicida.</p>
Transtorno do Pânico⁹	<p>Caracterizado por crises de ansiedade repentina e intensa com forte sensação de medo ou mal-estar, acompanhadas de sintomas físicos. As crises podem ocorrer em qualquer lugar, contexto ou momento, durando, em média, de 15 a 30 minutos. Os ataques de pânico acarretam intenso sofrimento psíquico com modificações importantes de comportamento devido ao medo da ocorrência de novos ataques. Isso faz com que os pacientes procurem as emergências médicas em busca de causas orgânicas que expliquem seus sintomas (BRASIL, 2001).</p> <p>A principal característica do transtorno do pânico (TP) são as crises de ansiedade repentina seguidas e intensa com forte sensação de medo e também mal-estar. Entre os sintomas estão:</p>
Transtorno do Pânico	<p>aceleração dos batimentos cardíacos e da respiração; desmaio ou vômito no pico da crise; medo de morrer ou de “perder o controle; falta de ar; calafrios ou ondas de calor; tremores; sensação de estar “fora do corpo” pressão ou dor no peito; suor frio; palidez; náusea; pernas bambas; formigamentos.</p>

⁹ Fontes:

- <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-do-panico/>
- https://portal.cfm.org.br/?option=com_content&view=article&id=20604%3Bsindrome-do-panico-&catid=46
- <https://www.hospitalsiriolibanes.org.br/sua-saude/Paginas/sindrome-panico-requer-cuidados-cardiologicos.aspx>
- <http://www.saude.mt.gov.br/upload/documento/104/sindrome-do-panico-uma-psiopatologia-contemporanea-%5b104-071011-SES-MT%5d.pdf>
- <https://www.scielo.br/j/rprs/a/VgdKjMfjhGfGcFTdBgYCq6G/?format=pdf&lang=pt>

	<p>As principais causas se constituem em: situações extremas de estresse podem dar origem ao transtorno do pânico, vários fatores podem contribuir, inclusive pessoas que tenham pais com transtorno de ansiedade estão mais sujeitas a desenvolver o transtorno do pânico.</p> <p>Para o tratamento será necessário o uso de medicamentos antidepressivos e ansiolíticos com acompanhamento do psiquiatra: o tempo de tratamento vai depender da intensidade da doença, existem casos que duram meses e outros que podem permanecer por anos. Esse problema pode ser controlado, nunca totalmente curado, com a psicoterapia pode haver o resgate da autoconfiança necessária ao domínio das crises.</p> <p>O transtorno do pânico pode ter um diagnóstico um pouco demorado pois alguns dos sintomas podem ser confundidos com sinais de outras doenças como infarto, é muito importante conseguir distinguir os sintomas para que não confunda com situações que o coloque em riscos, será necessária a prática de exercício físico regular, não se auto medicar é importantíssimo, evitar bebidas alcoólicas, procurar o médico é primordial, pois o diagnóstico antecipado será sempre a resposta ao tratamento tendo em vista que o transtorno do pânico é uma doença como tantas outras.</p>
Ansiedade Generalizada	<p>Ocorre quando a pessoa sente nervosismo e preocupação excessivos em relação a diversas atividades ou acontecimentos. O número de dias em que a pessoa tem ansiedade é superior ao número de dias em que não tem, por um período de seis meses ou mais. (BRASIL, 2001).</p>

	<p>Quando a pessoa se sente ansiosa ou preocupada com diversas situações ou atividades e não apenas em um caso. Para que o diagnóstico aconteça, é necessário que muitos outros sintomas se manifestem, como no caso de ficar cansado com facilidade, tensão muscular e dificuldade para se concentrar e, por fim, a ansiedade. Sabe-se que o transtorno de ansiedade generalizada é um tipo comum de transtorno de ansiedade. Atingindo cerca de 3% do público adulto atualmente, com maiores probabilidades em mulheres. Frequentemente esse transtorno inicia na infância ou adolescência, podendo ter início em qualquer idade, e é oscilante na maioria das pessoas podendo se agravar em ocasiões de maior estresse.</p>
Ansiedade Generalizada	<p>Uma pessoa com transtorno de ansiedade generalizada está frequentemente preocupada ou angustiada apresentando dificuldades para controlar os sentimentos, atribui maior peso e intensidade ou permanece mais tempo que o desejável para a situação.</p> <p>Todos os assuntos e situações causam preocupações, trocando de um assunto para outro com o passar do tempo. Existem as preocupações comuns do dia a dia como as responsabilidades com a vida profissional, a vida particular em geral.</p> <p>O médico avalia baseado em critérios específicos, a pessoa deve apresentar ansiedade ou preocupação excessiva que se apresente em diversos eventos e atividades, passa mais tempo com a manifestação dos sintomas do que sem eles, superando um período de seis meses. É</p>

	<p>necessário que existam mais sintomas como: distúrbios do sono; dificuldades de concentração; tensão muscular; tensão; nervosismo ou agitação; irritabilidade e tendência a se cansar com facilidade.</p> <p>Antes de diagnosticar, o médico costuma pedir exames físicos como os de sangue, para que tenha clareza em relação aos sintomas e não venha a confundir com doenças físicas ou, até mesmo, o uso de medicamentos ou qualquer outro tipo de drogas.</p> <p>O tratamento geralmente é feito por meio de combinação entre psicoterapia e farmacoterapia, também pode ser ofertada a terapia cognitivo-comportamental que já demonstrou sua eficácia no tratamento do transtorno de ansiedade generalizada. Quando a pessoa é tratada com esse tipo de terapia, consegue: Modificar seu comportamento adequadamente; controlar os pensamentos distorcidos; reconhecer em que aspecto seus pensamentos estão distorcidos, também pode ser praticado relaxamento, meditação, ioga e exercícios físicos.</p>
<p>Outros Transtornos Ansiosos</p>	<p>Observa-se a presença de manifestações ansiosas que não são desencadeadas exclusivamente pela exposição a uma situação determinada. O transtorno misto ansioso e depressivo é caracterizado no CID F41.2, e pode ser acompanhado de sintomas depressivos ou obsessivos, assim como de certas manifestações que traduzem uma ansiedade fóbica, desde que estas manifestações sejam, contudo, claramente secundárias ou pouco graves (BRASIL, 2001).</p>

	<p>Praticamente todas as pessoas possuem um pouco de ansiedade, pode não parecer, mas isso tem o lado bom, nosso corpo precisa estar preparado caso ocorra alguma eventualidade.</p>
<p>Outros Transtornos Ansiosos</p>	<p>Vale ressaltar que existe muita diferença entre a ansiedade saudável e o transtorno de ansiedade, vamos conseguir notar observando a intensidade e a duração com que ocorre, é superimportante saber reconhecer quando as coisas não estão bem para buscar ajuda profissional e desenvolver o autocontrole.</p> <p>Não dá para dizer que já se sabe as causas do distúrbio de ansiedade, pois ainda não foi possível identificar, o que pode ser dito sobre as causas do transtorno é que alguns fatores podem influenciar no surgimento e frequência de crises. A genética pode ser um fator importante nesses casos, no entanto, ainda estão sendo estudados. Existe a necessidade de observação do histórico da família para compreender se há probabilidade de a pessoa desenvolver o transtorno de ansiedade.</p> <p>O Departamento de Informática do SUS (DATASUS) define “Outros transtornos ansiosos” aqueles que são identificados pela “presença das manifestações ansiosas que não são desencadeadas exclusivamente pela exposição a uma situação determinada. Podem ser acompanhados de sintomas depressivos ou obsessivos, assim como de certas manifestações que traduzem uma ansiedade fóbica, desde que estas manifestações sejam, contudo, claramente secundárias ou pouco graves”.</p>

	<p>Não é possível dizer de forma concreta qual é o fato que pode ou que causa o transtorno. O que já existem são algumas evidências que podem demonstrar possibilidades, como questões psicológicas, biológicas, situações do ambiente que podem causar alguma influência na reincidência.</p> <p>Ter conhecimento dos sintomas do transtorno é algo muito importante, quando a pessoa tem conhecimento pode buscar auxílio junto aos especialistas que conseguem contribuir para que a situação não se agrave e identifiquem que realmente é uma crise e não um problema de outra ordem. Alguns sintomas são de fácil identificação como: falta de energia, preocupação excessiva, irritabilidade, sentimentos pessimistas ou de solidão, dificuldade em se concentrar ou dormir, perda de interesse nas atividades comuns.</p>
<p>Diagnóstico do transtorno misto depressivo ansioso</p>	<p>Baseado na apresentação de vários sinais de ansiedade e depressão. É possível ainda que existam alguns sintomas físicos, como dor e fadiga. A observação por parte do médico será necessária para constatar se as condições estão presentes no período de um mês ou quatro semanas, se nesse período a pessoa fica incapacitada e se tem algum medicamento interferindo.</p>
<p>Diagnóstico do transtorno misto depressivo ansioso</p>	<p>Devido à complexidade do tema¹⁰, ainda não foi comprovada a eficácia de um único tratamento, então é indicado que busque o auxílio dos profissionais como psiquiatra e do psicólogo para que ambos possam trabalhar com o objetivo de alcançar bons resultados. O psiquiatra vai fazer o</p>

¹⁰ Fonte: <https://www.telavita.com.br>

	<p>diagnóstico da doença e fazer a prescrição dos remédios que possam estabilizar o paciente no que diz respeito ao fator biológico. Enquanto o psicólogo trabalha no intuito de auxiliar o paciente a compreender quais fatores são responsáveis por desencadear o transtorno e ficar atento aos sintomas. Essas terapias com o psicólogo buscam conscientizar a pessoa sobre como o transtorno afeta a vida diária, o acompanhamento promove o autoconhecimento e uma melhor visão de si</p>
Episódios Depressivos	<p>Caracterizam-se, principalmente, por uma perda generalizada de interesse e prazer, além de humor triste. Podem ser leves, moderados ou graves, a depender da intensidade dos sintomas e de quão debilitante o transtorno se mostra (BRASIL, 2001). As principais características são a perda generalizada de interesse e prazer, humor triste. A intensidade desses episódios pode ser leve, moderados ou graves, isso depende dos demais sintomas que acompanham e quão debilitante está se mostrando o transtorno. Se forem graves, podem ou não serem acompanhados de sintomas psicóticos e, em situações de episódios moderados ou graves as pessoas enfrentam grandes dificuldades para realizar suas tarefas diárias inclusive ir ao trabalho.</p> <p>Os sintomas principais de episódios depressivos são: o humor triste e a perda de interesse, que, às vezes, são acompanhados de falta de energia, fadiga, perda de concentração, diminui a capacidade de pensar e de tomar decisões, mudam repentinamente a alimentação e apresentam problema em relação ao sono, ansiedade, ficam ora</p>

	<p>lentos, ora agitados, apresentam pensamentos frequentes de morte.</p> <p>Quando a mente fica doente vários fatores podem estar contribuindo, ocorrências na família, casos de luto e situações envolvendo a vida profissional.</p> <p>Em muitos casos, o trabalho nem é cogitado como causador do problema, mas pode ser o causador do surgimento da depressão, várias situações que acontecem no trabalho como humilhações, casos em que o trabalhador fica vulnerável ou mudanças constantes no processo de trabalho, a falta de reconhecimento é algo bastante triste.</p>
Episódios Depressivos	<p>Todas essas situações são capazes de produzir sofrimentos e transtornos mentais como a depressão.</p> <p>Sabemos que nas escolas é muito comum ocorrências como as descritas, fica bem nítido quando estamos percebendo que mesmo os professores iniciantes/ingressantes estão adoecendo frequentemente e o adoecimento da mente é o maior causador, segundo os dados da minha pesquisa.</p> <p>Os sintomas da depressão podem surgir nos mais diferentes quadros clínicos como estresse pós-traumático, esquizofrenia, demência, casos de alcoolismo e também de doenças clínicas, podem surgir de outras circunstâncias também como de situações estressantes ou casos financeiros diversos, além de: Humor depressivo, autodesvalorização. Sentimento de culpa, sensação de tristeza; Pensamentos recorrentes de suicídio; Dificuldade em realizar as atividades que</p>

	<p>anteriormente considerava agradável; Sensação de perda de energia e fadiga; Dificuldades de concentração ou de tomada de decisão; Desinteresse na vida sexual; Distanciamento social e frequentes crises de choro.</p>
Cefaleia	<p>É o termo médico utilizado para designar aquilo que conhecemos como “dor de cabeça”. Essa é uma condição bastante comum, capaz de atingir pacientes nas mais diferentes faixas etárias. A cefaleia pode se apresentar somente como uma simples dor de cabeça, sem a presença de nenhum sinal adicional, ou também surgir com sintomas como náuseas, sensibilidade à luz e aos cheiros, caracterizando uma enxaqueca. Ela também pode surgir no conjunto de sintomas de outras doenças e condições médicas, servindo como um alerta de que algo não está funcionando direito no corpo e isso precisa ser verificado por um médico qualificado (BRASIL, 2001).</p> <p>Existem vários tipos de cefaleia, são mais de 150 tipos de dor de cabeça que são identificados de acordo com a origem da dor, vamos destacar a Cefaleia tensional: também chamada de cefaleia de tensão, uma dor que surge no final do dia causada por um processo de estresse ou muita tensão, muitas vezes, não percebemos que estamos nervosos e tensionamos de forma excessiva os músculos da nuca e do pescoço, também a musculatura da testa e envolta do crânio, podendo causar uma dor de moderada a muito intensa, esse tipo de dor na cabeça inteira pode causar grandes transtornos, e impedir a realização de tarefas diárias.</p>

	<p>A dor de cabeça é o principal sintoma de cefaleia, vindo acompanhada de alguns outros como: Sensibilidade aos sons, a luz e a cheiros; Irritabilidade; Queda de pálpebra; Náuseas e vômitos; Dor que fica mais intensa ao movimentar o corpo; Sensação de latejamento;</p>
<p>Cefaleia</p>	<p>Cada tipo de cefaleia vai necessitar de um tratamento, no caso da cefaleia de tensão é necessário que a pessoa encontre algo que possa remediar a dor, existem vários medicamentos que podem ser administrados de acordo com o tipo de cefaleia, além do tratamento que possa resolver a situação por completo. O recomendado para encontrar o tratamento correto é procurar o neurologista.¹¹</p>
<p>Stress não classificado em outra parte</p>	<p>Síndrome conceituada como resultante do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso. É caracterizada por três dimensões: 1) sentimentos de esgotamento ou esgotamento de energia; 2) distanciamento mental do trabalho, sentimentos de negativismo ou cinismo relacionados ao trabalho; e 3) redução da eficácia profissional. Burnout refere-se, especificamente, a fenômenos no contexto ocupacional e não deve ser aplicado para descrever experiências em outras áreas da vida (BRASIL, 2001).</p> <p>O primeiro estudioso a tentar definir o termo estresse foi Hans Selye (1995) baseando se na dimensão biológica. De acordo com o autor, o estresse faz parte de todas as doenças que modificam nosso corpo na estrutura e na</p>

¹¹ Fonte: <https://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/cefaleia>

	<p>composição, que podem ser observadas e mensuradas.</p> <p>Existe o estresse Agudo que é curto e intenso, surgindo após situações de grandes traumas, pode surgir após uma depressão ou luto, e o estresse Crônico que é o mais comum entre as pessoas, presente no dia a dia de forma muito suave. O estresse advindo de situações de trabalho, podem resultar na síndrome de Burnout, o ambiente de trabalho com sua forma de organização pode causar sofrimento e desgastes nos trabalhadores, isso implica também na realização pessoal no trabalho (MASLACH; JACKSON, 1981).</p> <p>É muito importante que o estresse ocupacional e a síndrome de Burnout sejam tratados com mais cuidados por parte de todos, mais diretamente pelas secretarias de saúde visando estratégias e ações para diminuir os problemas de saúde mental da população em geral, com foco nos trabalhadores em profissões que oferecem maior risco de adoecerem. Sabe-se que o estresse afeta não só a saúde mental das pessoas, mas contribui para o adoecimento do corpo todo.</p> <p>As relações sociais construídas naturalmente entre as pessoas da convivência como no trabalho e outros são favoráveis para um bom suporte efetivo. A falta de suporte efetivo provoca fragilidade emocional, pois a ausência de amparo pode causar grandes sofrimentos,</p>
Stress não classificado em outra parte	os reflexos dessa situação atingem todos os campos de relação. Sem amparo, o trabalhador tem seus sentimentos aumentados e a tensão pode

levar ao surgimento da síndrome de burnout e/ou do estresse ocupacional.

Os sintomas variam entre dificuldade de aceitar-se; insatisfação com a vida; sentimento de tristeza; necessidade de isolamento social; cansaço; alterações de humor; não se alimentar de maneira correta; perda ou ganho de peso; dores de cabeça; falta de sono; aumento da frequência cardíaca e pressão arterial; problemas gastrointestinais podendo haver prisão de ventre ou diarreia; irritabilidade, angústia e choro; ansiedade e nervosismo; queda de cabelo; problemas de concentração.

As pessoas que têm estresse emocional apresentam dificuldades em lidar com resultados sejam eles bons, sejam ruins. Esse senso crítico contribui para que exista uma frustração consigo mesmo.

Sobre o tratamento, em primeiro momento é necessário identificar a causa do estresse, praticar atividade física, utilizar calmantes naturais que devem ser indicados pelo médico, da mesma forma outros medicamentos que são vendidos em farmácias podem aliviar os sintomas, além desses meios de tratamento, há o auxílio do psicólogo ou do psicoterapeuta. Um fator importante também é a alimentação que contribui para o alívio dos sintomas.

Codo e Vasques-Menezes (1999), revelam que o *burnout* consiste na síndrome da desistência, pois nessa situação o indivíduo não investe mais no trabalho, deixa de lado as relações afetivas que decorrem dele, não demonstra capacidade de

	envolvimento com ele. Alguns autores falam que podem surgir alguns sintomas como fadiga, depressão, estresse, falta de motivação.
Esgotamento	O esgotamento físico está associado ao desgaste excessivo, que é provocado por hábitos destrutivos como ficar horas no trabalho ou no trânsito, assumir mais tarefas do que é capaz de realizar, dormir pouco, se alimentar mal e sedentarismo (BRASIL, 2001). A forma como a pessoa lida com as dificuldades, frustrações e tarefas do dia a dia podem provocar um desequilíbrio emocional, causando desgaste metabólico e mental levando ao esgotamento. ¹² Os principais sintomas do esgotamento mental são: Persistente Cansaço; Sono que não descansa; Problemas de concentração; Memória falha; Excesso de sono ou insônia; Perda de habilidades naturais; Ansiedade; Suor;
Esgotamento	e angústia; Baixa resistência às doenças; Palpitações cardíacas; Problemas estomacais; Redução do desejo sexual. Em relação ao esgotamento físico, pode-se dizer que está relacionado ao esforço excessivo provocado por atividades ou hábitos destrutivos como passar horas realizando a mesma tarefa, no trânsito, no trabalho, em casa, assumir mais responsabilidades do que é possível conseguir cumprir, não se alimentar de forma adequada, dormir mal e não praticar atividade física. Em relação aos sintomas do cansaço físico, caracterizam-se em: Dores nos músculos e por todo

¹²Fonte: <https://www.sbie.com.br/blog/como-identificar-e-diferenciar-os-sintomas-do-esgotamento-fisico-e-mental/>

	<p>o corpo; Apatia; Desmotivação e desânimo; Resfriados e gripes constantes causados pela baixa resistência imunológica; Palpitações cardíacas; Problemas no estômago; Diminuição do desejo sexual; Distensão muscular; Cansaço persistente; Sono que não descansa.</p> <p>Algumas dicas para combater o esgotamento físico e mental consistem em praticar atividades físicas; respeitar o ritmo e necessidades do seu corpo; Ter uma boa alimentação saudável e balanceada; Dormir bem; Beber bastante água; Aprenda a falar não; Pedir ajuda sempre que necessário; Não se cobrar muito; Moldar seu olhar e aprenda aceitar a imperfeição; Aprenda a relaxar e fazer mais coisas que dão prazer; e praticar o autoconhecimento.</p>
Paralisia de Bell¹³	<p>Quando uma pessoa sofre uma paralisia de um dos lados do rosto não podemos denominar de paralisia de Bell, esses casos são raros e podem ser chamados de paralisia facial periférica. Pode ser causada por uma inflamação do nervo da face que leva os comandos do cérebro até a região e que permite os movimentos. Já as causas da inflamação do nervo da face podem ser infecções por vírus como herpes e cobreiro, podem ocorrer também por alguma situação relacionada à imunidade, então as defesas do organismo atacam o corpo. Quando a pessoa não perde os movimentos do rosto devido à paralisia de Bell, pode sofrer com outra situação, que é o enfraquecimento dos músculos da face, dificultando o sorrir e o piscar. A paralisia ainda pode causar outros danos além de prejudicar os movimentos,</p>

¹³ Fonte: <https://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/paralisia-de-bell>

	<p>pode causar diferenças no rosto deixando um lado completamente relaxado e o outro com movimentos normais. Não existe uma faixa etária que pode ser mais afetada pela paralisia de Bell, ela pode se manifestar em pessoas de qualquer idade.</p>
<p>Paralisia de Bell¹⁴</p>	<p>Os sintomas podem se distribuir entre sentir dor atrás do olho, sentir um dos lados da face mais fraco que outro na parte muscular; sentir dificuldade para piscar, enrugando a testa e sorrir, fechar os olhos; sentir dificuldade para sentir o gosto de alguns alimentos; sentir um dos olhos secos; salivar excessivamente, que escorre dos lábios; sentir dificuldades para mastigar a comida; sensibilidade aos ruídos altos; sentir dor atrás da orelha; sensação de face torcida em direção a um dos lados; problemas com a dicção e dor de cabeça.</p> <p>O tratamento, na maioria das vezes, é uma condição que dura por pouco tempo, o paciente se recupera rápido em questão de semanas ou meses. O que pode durar um pouco mais são os efeitos estéticos, que podem ser amenizados com medicamentos e fisioterapia.</p> <p>Após a caracterização dos principais CIDs identificados nos atestados de afastamentos dos professores, na sessão seguir, dar-se-á continuidade à análise, embasando-se primordialmente no relato dos professores.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de dados coletados em sites especializados

O quadro apresentado evidencia uma série de doenças e seus sintomas, o que chama a atenção para amplitude da temática quando se pondera sobre professores vivenciando-as em virtude de suas práticas profissionais cotidianas

¹⁴ Fonte: <https://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/paralisia-de-bell>

5 ANALISANDO OS DADOS: como os professores percebem a relação entre trabalho docente e adoecimento

Marcelo (2007, p. 125) afirma que o trajeto inicial da docência não é “um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional, coerente e evolutivo”. Para além disso, tem-se que

O significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar, tendo como finalidade a apropriação do conhecimento pelo aluno, consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem. Pensando no sentido subjetivo do trabalho docente, é preciso estar atento ao que motiva e ao que incita o trabalho do professor, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade para o professor. A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que tem para o professor as ações que ele realiza em seu trabalho. Quando o sentido pessoal do trabalho do professor separa-se do significado dado socialmente pode considerar-se que esse trabalho é alienado e pode descaracterizar a prática educativa escolar. (URT, 2012, p. 32)

Sobre o desenvolvimento profissional, Imbernón (2000, p.55) pondera que “com base nas experiências vividas na formação inicial, o futuro professor constrói esquemas, imagens e metáforas sobre a educação, gerando determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão”. Por essa afirmação, verificar a percepção dos professores sobre os processos vivenciados em sua iniciação é de fundamental importância.

Os dados foram analisados a partir de eixos nortedores, sendo eles: Eixo 1- Expectativas com o concurso público pelos ingressantes no concurso de 2017; Eixo 2- Acolhimento e inserção no trabalho docente; Eixo 3- Que percepções apontam os iniciantes sobre relações entre trabalho e adoecimento; Eixo 4- O que manifestam os professores como medidas para diminuir os casos de adoecimento no trabalho docente.

Na análise das narrativas, seguem o que apontam os professores iniciantes sobre o seu adoecimento na prática docente;

Eixo 1- Expectativas com o concurso público pelos ingressantes no concurso de 2017

A respeito das expectativas dos professores com o concurso público, eles responderam que o fator efetivação foi preponderante na decisão em favor do concurso.

A busca por estabilidade pelo professor, associa-se às análises feitas por Albrecht e Krawulski, (2011, p. 213) quando afirmam que a qualificação profissional não garante estabilidade no mercado de trabalho, pois, independente da qualificação, “muitos trabalhadores permanecem sob ameaça de perderem seu trabalho, na medida em que o caráter transitório e efêmero, próprio da contemporaneidade, é transposto e reproduzido nos contextos e relações laborais”. Antunes e Pochmann (2003) apresentam reflexões no mesmo sentido, arguindo que “dentro do trabalho, vivemos o estranhamento, o risco e a iminência de sua perda. Fora, não fazemos outra coisa que não seja pensarmos em como nos qualificar mais para não perder o trabalho amanhã. É um círculo vicioso perverso” (2007, p. 20). Todo esse cenário se encontra expresso no discurso de qualificação do trabalhador e de seu aperfeiçoamento profissional para que esse possa ter ou não perder seu emprego.

Com relação às expectativas acerca do ingresso na rede pública estadual via concurso público, observa-se que os participantes apontam como principais causas para sua inscrição o interesse na estabilidade profissional. Essa estabilidade estaria associada, para os professores, à possibilidade de melhor remuneração e melhores condições de vida, como pode ser observado na fala da professora Exaustão: “Com cerca de 03 anos como interina, quando fui aprovada fiquei muito feliz. Sou mãe de 3 crianças e precisava de estabilidade para poder comprar um carro e organizar melhor as finanças [...]” (Professora Exaustão, 2021).

Silva (2004), ao entrevistar egressos de curso superior, constatou que a expectativa de ingresso no serviço público era vista por esses sujeitos como uma opção escolhida pela natureza do trabalho naquele setor, mas uma alternativa para lidar com o sentimento de insegurança mobilizado diante da instabilidade encontrada no mundo do trabalho.

A fala do Professor Ansiedade ilustra o desejo de estabilidade no trabalho na contramão da insegurança e instabilidade. Ele afirma buscar

Estabilidade profissional, voz, se sentir inserido legitimado a aquele espaço. Vim de um lugar, onde a diferença de contrato e efetivo é

muito forte no que diz respeito a escola, em participar de decisões, etc. Contratado estava ali apenas para cumprir seu papel e trabalhar bastante para garantir aula no ano seguinte (Professor Ansiedade, 2021).

A ideia de legitimação, conforme depoimento da Professora Ansiedade, está associada à diferenciação dentro da categoria entre professores efetivos e interinos sobre seus direitos e deveres.

Por se tratarem de professores iniciantes/ ingressantes, julguei pertinente compreender um pouco das relações estabelecidas no ambiente escolar. A inserção na docência é um período indicado por Cavaco (1999), Marcelo Garcia e Vaillant (1999, 2012) marcado por impasses, tensões, insegurança em que se espera o desenvolvimento do professor iniciante, das suas aptidões e competências para a docência nesse curto espaço de tempo.

Eixo 2- Acolhimento e inserção no trabalho docente

Balizando as questões feitas aos colaboradores no eixo acolhimento e inserção no trabalho docente, as respostas reafirmam que o início da docência é um momento complexo e cheio de nuances. Três participantes afirmam terem sido bem acolhidos, no entanto, um deles ressalta que esse bom acolhimento foi por parte apenas de outros colegas efetivos e do CEFAPRO, sinalizando, portanto, certo descontentamento com a mediação da gestão da escola nesse processo. Em suas palavras

O Acolhimento por parte de outros efetivos, foi muito bom, Cefapro também organizou um acolhimento muito bacana, apenas ficou um pouco a desejar, por ter acontecido no final do ano. Acredito se a formação tivesse acontecido logo quando chegamos, muita coisa teria sido diferente. Por parte dos interinos, já se teve mais problemas, por pensar que em torno de 80% dos que chegaram era de fora, e muitos que estavam na sala perderam seus empregos, isso fez com que passássemos por situações até constrangedoras como ser desrespeitados por colegas de trabalho dizendo que tiramos a vaga de alguém, ter que lidar com a desorganização das escolas em ter que chegar na sala junto com professor interino sem ele saber que perdeu o contrato, etc (Entrevista, Professor Ansiedade, 2021).

A fala da Professora Ansiedade reflete a dicotomia que se estabeleceu nas unidades escolares quanto ao acolhimento e inserção dos novos profissionais. Se por um lado existia grande contentamento por parte da educação, em virtude da realização do concurso e, por consequência, da ampliação do quadro de servidores efetivos; por outro, havia também profissionais interinos, não aprovados no concurso e que seriam dispensados com a chegada dos novos profissionais. Alguns desses profissionais atuavam como contrato em uma mesma unidade escolar há anos e, por essa razão, a saída causou tristeza e comoção na comunidade escolar. Mediante esses fatos, caberia à gestão das unidades escolares o papel de acolher os recém-chegados concomitante à mediação das outras especificidades envolvendo interinos.

Todavia, como verificado na fala dos colaboradores, houve uma omissão da gestão em regular tais processos. Destaco que essa situação não se deu de forma intencional pelos gestores, uma vez que eles também não receberam orientações formais por parte do órgão central, de como estabelecer as estratégias para lidar com a conjuntura que se estabeleceu com os professores.

Em uma escala menor, sabe-se que houve iniciativas pontuais, tais como a ação realizada pelo CEFAPRO do Município de Rondonópolis. Essa ação contemplou os ingressantes do concurso de 2017 e foi organizada considerando o cargo dos profissionais. Ao analisar que os primeiros servidores a se efetivarem iniciaram suas atividades no mês de março e que a ação de formação foi realizada a partir de outubro, pode-se inferir que esta ocorreu tardiamente, sendo que muitos profissionais já haviam vivenciado as angústias da falta de acolhimento e inserção no ambiente escolar.

A professora Ansiedade relata ainda que fora atribuída em mais de uma unidade escolar, devido ao fato de não haver todas as aulas de uma cadeira na mesma instituição, menciona que

Na escola onde tinha maior quantidade de aula, foi onde tive mais problema, talvez porque passava mais tempo lá. Além da desorganização, ter que fazer trabalho atrasado dos professores interinos que perderam aula, alguns profissionais que perderam colegas de trabalho, atrapalhavam o dia a dia. As outras duas escolas, foi bem mais tranquilo, já tive mais contato e amizade. Aprendi bastante sobre o ensino no Mato Grosso nessa experiência dolorosa de trabalhar em três escolas (Entrevista, Professora Ansiedade, 2021).

A fala acima transcrita converge com observações realizadas durante minha atuação como assessora. Para além disso, trata-se de uma narrativa que corrobora com o referencial teórico construído nesta investigação, cujos autores afirmam o quanto o exercício da docência pode ser desgastante e, por consequência, contribuir com o adoecimento. Pois, a “experiência dolorosa” mencionada, em verdade, retrata o cenário em que se constituiu a prática docente da professora.

Ao encontro da percepção dos demais professores acerca do acolhimento, a Professora Exaustão reclama não ter sido acolhida, relatando

[...] me lembro que não pude tomar posse na escola onde estava por razões burocráticas não podia ocupar a vaga de alguém em adaptação. Tive que ir para outra instituição, e não fui bem recebida. Até hoje não entendo se minha entrada representou a saída de alguém querido. Foi péssimo, por isso preferi ficar remanescente e voltar para escola onde eu trabalho desde 2016. Só que ainda tive que complementar lá onde tomei posse. Continua um ambiente desagradável, impositivo e punitivo (Entrevista, Professora Exaustão, 2021).

A Professora Exaustão afirma que encontrou um ambiente desagradável, impositivo e punitivo e acredita que isso se associa diretamente com a gestão e seu desempenho na mediação desse processo de acolhimento e inserção da servidora no ambiente escolar.

Sobre esse momento de iniciação, Gatti (2012) assevera que, mesmo com muitas ações empreendidas após a redemocratização do Brasil, compreendendo a necessidade da valorização para com a profissão, nos últimos 20 anos, a situação do professor no país ainda é, acentuadamente, precária e atinge o professor iniciante que, muitas vezes, ingressa na profissão em contextos marcados por rupturas, instabilidades e inseguranças, podendo ocorrer trocas frequentes de escolas. Sobre esse termo precarização, partilhamos da mesma ideia de Souza (2013)

Tomo a noção de precarização, com base na discussão de Béatrice Appay e Anne Thébaud-Mony (1997, 2000), como um processo de institucionalização da instabilidade; no plano do emprego se caracteriza, principalmente, pelo desemprego e pelo trabalho temporário ou eventual; e no plano do trabalho, pelo questionamento da qualificação profissional e do reconhecimento no trabalho dos professores. Essa noção se apresenta contraditória à concepção de

que o trabalho no setor público se caracteriza pela estabilidade no emprego. (SOUZA, 2013, p.157)

Em seguida, a pergunta aos participantes versou sobre o afastamento por questões de saúde, especificamente acerca dos CIDs que indicavam doenças de ordem emocional.

Eixo 3- Que percepções apontam os iniciantes sobre relações entre trabalho e adoecimento

Quanto às percepções reveladas pelos iniciantes sobre relações entre trabalho e adoecimento, as respostas advindas da questão levantada demonstram que, entre os docentes, predomina a ideia de que não é possível atribuir uma única causa determinante para as situações vivenciadas. Sendo assim, os professores entrevistados expressam acreditar que os fatores de ordem pessoal e profissional podem ser elencados para justificar o adoecimento.

Embora os professores tragam fatores como distância do lugar de vivência, mudança de cidades/estados, o processo de adaptação nas unidades escolares aparece de forma muito expressiva no relato dos quatro professores. É unanimidade, entre os pesquisados, que foi uma experiência bastante traumática, mesmo entre os que alegam ter sido bem acolhidos.

Há uma predominância de queixas quanto à falta de receptividade por parte dos colegas e da equipe gestora. Para os sujeitos da pesquisa, a esses elementos somaram-se o aumento da insegurança e ansiedade frente às suas inserções na vida profissional, em ambiente e realidades diferentes. O relato da Professora Ansiedade, vai ao encontro dessas afirmativas, a docente afirma que

Com os professores interinos teve mais problemas, por pensar que em torno de 80% dos que chegaram era de fora, **e muitos que estavam na sala perderam seus empregos por conta de outros assumirem o concurso, isso fez com que passássemos por situações até constrangedoras como ser desrespeitados por colegas de trabalho, dizendo que tiramos a vaga de alguém**, ter que lidar com a desorganização das escolas em **ter que chegar na sala junto com professor interino, sem ele saber que perdeu o contrato, o que foi constrangedor, além de outras ocorrências**. Então, além de lidar com essa mudança toda de clima, cidade, cultura, escola, espaço, tinha ainda, que lidar com desrespeito, coerção,

aversão de algo que conquistamos com muito custo. (Entrevista, Professora Ansiedade, 2020, grifo nosso).

Mais uma vez, a fala da professora Ansiedade evidencia a falta de preparação da gestão para mediar o processo de acolhimento dos professores. A maneira como se estabeleceu a recepção promoveu um cenário de total desconforto para as partes envolvidas no processo: professores interinos e ingressantes.

Conforme Witter (2003, p. 12), o “ modelo de administração adotado na escola propicia a ocorrência de estresse na mesma, principalmente no caso do professor”. Nesse caso, o modelo adotado causou, portanto, constrangimentos, tanto por parte daquele que perde o contrato sem um aviso, quanto daquele que assume a sala de aula, a partir da retirada do professor desavisado. Essa situação impactou também o coletivo das escolas, já que muitos colegas de trabalho absorveram a situação e culpabilizaram os professores ingressantes pela saída dos colegas interinos.

O servidor ingressante, nesse cenário, mediante todos os fatores já citados e frente ao próprio exercício da docência, se vê em um ambiente estressante e propenso ao adoecimento. O afastamento por licença saúde e, até mesmo, a readaptação em outra função, é a consequência mais comum desse processo.

A professora Abandono relatou passar pelas mesmas situações, e acrescentou a competição entre os pares, o que a levou ao adoecimento.

Tive uma dificuldade com ansiedade e insegurança durante o segundo ano de concurso **por conta dos próprios colegas de profissão. Começou a haver competições, comparações na escola e a gestão não soube lidar com as situações e no fim das contas não resolvia nenhum conflito**, ficando cada vez mais difícil a convivência com os demais profissionais. (Entrevista, Professora Abandono, 2020, , grifo nosso).

Ainda que a Professora Abandono tenha mencionado, em seus relatos, que foi bem acolhida pela equipe gestora da escola em que foi atribuída, a mesma situação não aconteceu com relação aos demais colegas de trabalho. Ficam evidentes seus descontentamentos com um posicionamento mais assertivo da equipe gestora, no sentido de minimizar os conflitos com os pares, o que não ocorreu. Por meio do relato da professora, é possível observar que esse fato gerou frustração contribuindo para um cenário estressante no qual o adoecimento se torna uma realidade latente.

O professor Maike relata que foi bem recebido na unidade escolar, o que considerou válido por entender que os ingressantes “entram meio perdidos” ao assumirem a sala de aula. Maike, que sofreu crises de pânico e ansiedade dentro da escola, revela que as causas do seu afastamento se deram em virtude da sobrecarga de trabalho, conforme narra

A sobrecarga do trabalho na escola que trazemos para casa é um fator exponencial para sofrer algum tipo de doença ou fragilidade no trabalho. Temos uma sobrecarga de trabalho que foge do nosso âmbito conseguir resolver e isso acaba sendo frustrante demais. **Com a falta de experiência sofri alguns acúmulos de trabalho devido tamanha burocracia no sistema administrativo do professor juntamente com pressão de alguns pais sobre nossa carreira.** (Entrevista, Professor Maike, 2020, grifo nosso)

Maike apresenta, em sua fala, vários pontos que evidenciam a sobrecarga do trabalho dos professores na rede estadual do MT. Os estudos de Witter (2003) indicam que, no cenário educacional, existem papéis e funções em níveis diversos, mas o professor, mesmo não ocupando funções que lhe exijam participação no processo principal de decisões administrativas, acaba ao lado do aluno sendo uma das figuras mais importantes.

Witter (2003, p. 10) informa que o contexto educacional promove estresse em todos os que dele partilham, argumenta que isso é “resultante do próprio ambiente, das relações interpessoais, das tarefas etc”. Trata-se, na maioria das vezes, de uma conjuntura, cujos elementos estão interligados e, possivelmente, um potencialize o outro. A autora destaca que, como na escola, o trabalho mais diretamente vinculado à produção e resultados é o do professor, conseqüentemente, a maior pressão do sistema incidi sobre ele também.

No entendimento de Fonseca (2013, p. 93), a “insegurança, o sentir-se perdido, ou o próprio desafio são sentimentos comuns em qualquer novo ambiente, mas o estresse, adoecimento, desespero, cansaço em excesso, impotência, frustração, raiva, tristeza e medo sinalizam um trabalho extremamente desgastante”.

A Professora Exaustão narra que foi tomada pelo estresse e ansiedade.

Me consultei 3 vezes com psicólogo, mas não dei continuidade. **Acho que tive a síndrome de Burnout, pelo menos, a maioria dos sintomas. Acredito que nossa profissão é exaustiva, e,**

ultimamente tem sido alvo de muita injustiça e desvalorização.
(Entrevista, Professora Exaustão, 2020, grifo nosso).

Os relatos aqui apresentados demonstram que, por estarem cotidianamente sujeitos à sobrecarga de trabalho, os professores ficaram à mercê de um ambiente que pode ser considerado nocivo. Esteve (1996, 1999) demonstra, em seus estudos, que tais condições podem desenvolver o chamado mal-estar docente, ou seja, os sentimentos de professores perante uma série de circunstâncias imprevistas, que podem conduzir ao comprometimento do desempenho de seu trabalho. Os sentimentos de desencanto, insegurança e de recusa, parecem atingir principalmente os professores que não conseguiram redefinir seus papéis perante os novos contextos e situações presentes na escola.

Desta forma, a satisfação pessoal relatada quando da investidura no cargo, da conquista da tão almejada estabilidade, acaba sendo soterrada pelo fardo de desempenhar as suas funções. Todavia, conforme Rosa (2017), é imprescindível entender que as práticas dos professores iniciantes

[...] estão conectadas ao contexto histórico, social, econômico e cultural, o que resulta em ações constituídas por valores, influências, conhecimentos, convicções, ideias, ideais, subjetividade, que expressam a maneira como os professores (re)constróem sua relação com a docência e vão reagindo nos primeiros anos da carreira profissional. (ROSA, 2017, p. 178)

Por essa razão, entendo que o adoecimento de professores nos anos iniciais de ingresso na docência, não pode ser atribuído de forma exclusiva ao período em si, mas é preciso considerar uma série de elementos que, possivelmente, ao longo dos processos formativos pessoais e profissionais, construíram bases frágeis que culminaram no adoecimento dos profissionais.

Para Almeida (2018), a intensificação dos processos destrutivos da saúde e da vida, que desorganizam ou desintegram o psiquismo, caracterizando o adoecimento, tornou-se comum. Entende-se que o adoecimento é construído na relação do indivíduo com o mundo, em que apropriações alienantes e desumanizadoras promovem a cisão e fragmentação do indivíduo, ampliam os conteúdos inconscientes e restringem as possibilidades da consciência, o que ocasiona a alteração na hierarquia dos motivos, das necessidades e da própria personalidade.

A autora expõe que,

[...] é imprescindível conhecer as particularidades psíquicas do processo de adoecimento, para que o indivíduo consiga elaborar estratégias que possibilitem a superação a partir das apropriações humano-genéricas, tendo em vista suas possibilidades. Tais apropriações se referem a produções científicas que ampliem o desenvolvimento do psiquismo e possibilitem ao professor a orientação de sua prática pedagógica, a fim de que promova a humanização de si e de seus alunos. Esta promoção precisa acontecer sobre o critério do respeito de suas particularidades e, ao mesmo tempo, no encontro de 'brechas' 70 da organização adoecedora do trabalho que promovam possibilidades protetoras e transformadoras da saúde e da vida. Destaca-se a importância da Arte, que, além de possibilitar potencialmente a apropriação do conhecimento, também promove a expressão de sentimentos e afetos que outras atividades não promovem, por ser a técnica social dos sentimentos (ALMEIDA, 2018, p.297).

Com base no relato dos colaboradores, concordo com Almeida (2018), que, embora a superação completa das condições que oprimem o professor não seja possível na atual organização social, faz-se imprescindível elaborar estratégias que minimizem os impactos à saúde e construir possibilidades para uma nova sociedade, que não obedeça à ordem do capital, fazendo uso justamente do potencial emancipador que a educação possibilita. Negando, portanto, uma responsabilização exacerbada do professor.

Eixo 4- O que manifestam os professores como medidas para diminuir os casos de adoecimento no trabalho docente.

Diante de todas as circunstâncias relatadas, entendo que há a necessidade de adoção de estratégias e encaminhamentos a fim de evitar a indução do adoecimento dos professores. No caso analisado, nesta dissertação, é possível observar que a realização do certame o qual efetivou número expressivo de servidores da educação não foi acompanhado de procedimentos técnicos e formativos que assegurassem minimamente o acolhimento e a inserção dos servidores da educação na rede estadual.

Ao contrário disso, conforme se verifica nos relatos dos colaboradores, o cenário estabelecido caracterizou-se por estresse intenso que afetou não apenas os

iniciantes, mas interinos e as relações interpessoais de todos os profissionais da comunidade escolar. Em alguma proporção, é necessário pensar sobre as responsabilidades compartilhadas entre os envolvidos no processo, enfatizando que a ausência de ações por parte do órgão central induziu os professores iniciantes ao adoecimento.

A partir da análise das falas dos professores Maíke e Asiedade, concluiu-se que três principais ações/medidas poderiam ser adotadas para evitar esse contexto: a) o informe prévio e encaminhamento dos servidores interinos aos trâmites legais de desligamento a fim de que não fosse surpreendido pelo professor concursado tomando-lhe a sala em pleno desenvolvimento da prática com seus alunos. Essa ação amenizaria o impacto sofrido pelos ingressantes nas suas relações interpessoais e expressaria respeito com os envolvidos no processo; b) formação da equipe gestora para o processo de acolhimento e inserção dos profissionais na rede estadual de educação. Essas ações poderiam contemplar resolução de conflitos e ações de mobilização para o trabalho em equipe e ampliação das relações interpessoais; c) formação dos profissionais iniciantes acerca das especificidades da educação na rede estadual do MT. Os professores apontaram que carecem de formação até para a compreensão do sistema público de ensino estadual e o que lhe é cobrado como profissional dessa rede. Além disso, pontuaram que não foram orientados para as atividades básicas do cotidiano da prática docente, como a política de ciclos de formação humana, a avaliação baseada em objetivos de aprendizagem e a atribuição de conceitos.

A não ocorrência dessas ações evidenciaram a omissão, a surdez do estado ao longo do processo de atribuição dos ingressantes, que, por consequência, contribuiu para o adoecimento dos professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo foi compreender o contexto de adoecimento de professores iniciantes/ingressantes no estado de Mato Grosso a partir de 2017, observou-se que o número de profissionais que se afastam de suas atividades é expressivo.

A partir do concurso realizado no ano de 2017, a rede estadual recebeu um grande número de profissionais, dentre eles, professores iniciantes que haviam recém ingressado no exercício da docência e das práticas profissionais. Em diálogo com os referenciais bibliográficos acessados para esta pesquisa, foi possível inferir que esses profissionais vivenciam, nesse período, inseguranças e ansiedades, por terem que lidar com o novo cenário que se apresenta: estabelecer relações interpessoais com os colegas de profissão, relação com os alunos, aprender sobre as questões burocráticas da sala de aula, o diário de classe, (in)disciplina de estudantes, adaptar-se às condições de trabalho oferecidas entre outras funções.

Toda essa conjuntura promove um cenário estressante no início da docência, pois como analisado, esses profissionais são cobrados, por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores mais experientes, todavia, em geral, recebem pouca orientação e acolhimento.

Concluiu-se, por meio do diálogo com os autores, que essa realidade somada à existência de uma nova organização, a qual exige nova qualidade educativa, implica investir na mudança dos currículos, em novos modos de gestão educacional, outras formas de avaliação dos sistemas e profissionalização de professores. Observou-se ainda que a Globalização afeta a sociedade de modo geral. No que se refere à educação, esta se vê afetada de diversas maneiras, dentre elas, a cobrança de um trabalhador (professor), com perfil flexível, polivalente para uma escola que apresenta finalidades vinculadas aos interesses de mercado.

A pesquisa evidenciou que essa conjuntura é legitimada por meio das políticas públicas educacionais e também da legislação. Trouxe à tona o fato de que a parte mais expressiva dos esforços das políticas públicas esteve centrada na formação de professores – direcionando-se para uma perspectiva de formação interdisciplinar -, havendo um silenciamento do poder público quanto às outras demandas que impactam diretamente a prática docente, especialmente, para os professores em início de carreira.

A investigação sinalizou que a complexidade da prática docente se vincula a fatores objetivos e subjetivos, tais como: remuneração baixa - tornando as condições de vida limitada -, a relação tempo disponível/ atividades a serem desenvolvidas, salas superlotadas, a falta de infraestrutura e recursos didáticos, a gestão escolar, o acúmulo de funções, são temas não inclusos nas discussões das políticas educacionais, mesmo impactando diretamente na prática docente e, por conseguinte, na saúde dos profissionais, já que são responsáveis por causar uma elevação dos níveis de estresse.

Diante dos levantamentos dos fatores, a pertinência das pesquisas sobre o tema do adoecimento, mal-estar dos professores, se reafirmou como necessária e de ampla divulgação dos resultados. E embora as pesquisas acerca da formação e do acolhimento docente se apresentem em número cada vez mais elevado no âmbito acadêmico, muitas situações, no mínimo inquietantes e desgastantes, têm atingido os professores que ingressam na carreira docente, dificultando tanto seu período de adaptação à nova realidade quanto a sua permanência na função.

As entrevistas semiestruturadas com os colaboradores da pesquisa trouxeram dados importantes para ter acesso à percepção dos professores sobre o processo de inserção, acolhimento e formação/indução nas escolas após a aprovação no concurso. Apenas uma ação de formação, acolhimento e formação/indução foi detectada e se referiu a um projeto da universidade UFMT/Campus Universitário de Rondonópolis, o OBEDUC, embora acontecendo inicialmente com poucas escolas, pesquisas apontam que o programa trouxe resultados interessantes.

A investigação ratificou, mediante o adoecimento dos professores iniciantes entrevistados, a importância de ser adotado o acolhimento, a formação/indução como política de Estado. Por essa razão, acredita-se que não só fatores de ordem pessoal, mas também os de ordem profissional foram elencados para justificar o adoecimento.

Em linhas gerais, é possível inferir que, embora não seja a única causa, o exercício da profissão foi fator determinante para o afastamento desses profissionais. Os resultados apontam para a necessidade de que os dados de pesquisas que tratam do adoecimento de professores no exercício da docência sejam mais difundidos entre as redes de ensino, no sentido de possibilitar a minimização de conflitos e fomentar a (pré)disposição no desenvolvimento de ações de acolhimento na perspectiva da inserção docente, que possibilitem maiores subsídios aos professores iniciantes nos seus primeiros passos nas instituições de ensino.

Por certo, algumas dessas práticas não foram realizadas de forma intencional e não havia, por parte dos gestores, interesse em constranger ou promover estresse profissional aos professores, mas o despreparo destes para se relacionar com o novo professor e constrangendo outros que já trabalhavam na sala de aula, foi um fator marcante para contribuir com mais um descontentamento que levaria ao adoecimento emocional. Essa realidade explicita uma necessidade de formação para gestores, a fim de que consigam realizar um trabalho de recepção, possibilitando o acolhimento e a inserção de profissionais ingressantes de forma menos estressante.

Outro aspecto que ficou evidente nas narrativas dos colaboradores se referem às carências formativas dos professores. Embora o fator mudança de cidade, estado e outros, tenha surgido como aspecto de maior influência emocional, houve também um estresse com a prática profissional, já que alguns possuíam títulos e eram bem qualificados, porém, pouca ou nenhuma experiência em sala de aula. Nesse sentido, constata-se uma fragilidade nas bases formativas que, somadas ao modelo de acolhimento das escolas, acabaram por potencializar os riscos de adoecimento dos docentes.

Diante dos resultados encontrados, cabe destacar ainda que, esta pesquisa, em razão das possibilidades e necessidades de aprofundamento sobre o tema, materializou-se como um estudo de caráter introdutório, suscitando para pesquisas futuras alguns questionamentos e problemas passíveis de serem aprofundados.

Como pesquisadora, é possível afirmar que participar e desenvolver esta pesquisa contribuiu para que eu compreendesse a importância de valorizar a vida em primeiro lugar, pois, ao me deparar com a quantidade de profissionais adoecidos logo no início da carreira, foi algo que realmente me preocupou. Ao observar as causas relatadas por eles, a frustração com o acolhimento e a inserção no ambiente de trabalho foram fatores bem destacados. Ao reler as expectativas dos professores, em encontrar estabilidade e ter lugar de fala no espaço de trabalho, observei que muitos deles se sentiram inseguros e oprimidos mediante as diferentes situações do contexto escolar.

Posso afirmar que a pesquisa promoveu uma redimensão do meu olhar sobre a temática, evidenciando na minha compreensão da importância de:

- tratamento diferenciado, acolhedor ao professor com adoecimento
- Um olhar atento nos casos de licença saúde com enfoque no acolhimento

- Necessidade de proporcionar formação aos gestores para acolhimento e inserção dos novos profissionais na rede
- Demanda por oferecer experiências formativas aos novos professores, para que esses conheçam e se adaptem a rede estadual de educação do MT
- Buscar encaminhamentos para superação por parte dos professores dos traumas adquiridos no processo de inserção na unidade escolar
- Compreender e ampliar as discussões acerca da importância da vida e bem estar frente as outras demandas de ordem pessoal e profissional.

A pesquisa não se encerra aqui, ela fornece dados para que outros pesquisadores deles se apropriem e continuem as investigações. O que se pretende com ela é que nós, profissionais que estamos em um setor de administração e formação em âmbito regional, estadual, possamos disseminar os resultados em eventos nacionais, estaduais e regionais, reuniões de formação docente de forma a provocar ações e, quem sabe, vale o sonho, de provocar o Estado a criar uma política de formação para professores iniciantes em Mato Grosso, a qual estava escrita, mas não foi implantada, pelo atual modelo conservador.

Espero que esta pesquisa contribua de forma significativa para que se possa banir do repertório do professor iniciante essa narrativa marcante que nos mobiliza à ação.

Além da desorganização, ter que fazer trabalho atrasado dos professores interinos que perderam aula.[...] muitos que estavam na sala perderam seus empregos por conta de outros assumirem o concurso, isso fez com que passássemos por situações até constrangedoras como ser desrespeitados por colegas de trabalho, dizendo que tiramos a vaga de alguém continua um ambiente desagradável, impositivo e punitivo [...] Tive que ir para outra instituição, e não fui bem recebida...(Narrativas de professores iniciantes com adoecimento e colaboradores da pesquisa)

Acredito que se políticas não são investidas nesse sentido, ações, programas e projetos podem ganhar força junto às DREs e escolas a fim de que se possa

implementar o acolhimento, a inserção e a indução como essenciais ao professor iniciante/ingressante, diminuindo os casos de adoecimento.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. C. Um passo importante no Desenvolvimento profissional dos Professores: o ano de indução. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.
- ALBRECHT, P. A. T. e KRAWULSKI, E. Concurseiros e a busca por um emprego estável: reflexões sobre os motivos de ingresso no serviço público. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. vol. 14, n. 2, 2011.pp. 211-226
- AMARAL, M. C. E. **Relações público-privado na educação de Mato Grosso**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2014, p. 221
- ANDRADE, L. V. V. de. **Saúde Ocupacional e Trabalho Docente na Universidade: Impactos na Saúde do Professor**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13988>.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA– Educação contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul. /dez. 2013. p. 95-103
- ANDRÉ, M. Políticas E Programas De Apoio Aos Professores Iniciantes No Brasil. **Cadernos De Pesquisa** v.42 n.145, p.112-129, jan. /abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrF>
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho São Paulo, SP: Boitempo.2000
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994. p.51
- BARBOSA, M. B. C. Formação de professores de Geografia: uma experiência de licenciatura integrada. In CAVALCANTI, L. de S.; PIRES, L. M. e SOUZA, V. C. Currículo e a formação de professores de Geografia: apontamentos para a formação de professores no contexto ibero-americano. ed.Goiânia: **Espaço acadêmico**, 2017, v. 1, p. 73-94.
- CANTOS, G. A., SILVA, M. R. e NUNES, S. R. L. Estresse e seu reflexo na saúde do professor. **Saúde em revista**, Piracicaba, v. 7, n. 15, p. 15-20, 2005. Disponível em: Acesso em: 25 abr. 2017.
- CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p.155-91.
- CODO, W., & VASQUES-MENEZES, I. O que é *burnout*? In: W. CODO (org.) **Educação**: Carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes. 1999 . pp. 237-255
- CORTEZ, P. A. *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde** colet. Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122,

Março. 2017. Disponível em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2017000100113&lng=en&nrm=iso.

COSTA, M. O. e AMARAL, M. C. E. O Governo Da Educação Pública De Mato Grosso Sob A Égide Do Gerencialismo: O Caso Do Siga. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, , jul./dez. 2015. p. 97-112

CRUZ, G. B., FARIAS, I. M. S.e HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **ver. Eletr. de Educ.**, v.14, jan./dez. 2020. p.1-15

DAVIS, C., NUNES, M. e ALMEIDA, P. A. **Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros.** Relatório de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. 2012

ENGELS, F. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: RICARDO, Antunes (org.). **A Dialética do Trabalho** – Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressa Popular, 2004.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1996

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC. 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade.** Campinas, ano 23, n. 79, ago./2011. p. 257-72

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FRANÇA, M. S. S. **O Desenvolvimento Profissional Dos Professores Iniciantes Em Um Curso De Pedagogia:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, 2017.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, Francisco Carlos *et al.* **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000. p.33-36

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Professores Iniciantes: Acolhimento e condições de trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME v. 8, n. 2, p.530-549, mai./ago. 2013. Disponível em:
<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3356/2395>. Acesso em 17 Ago 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100007. Acesso em: 07 jul. 2021

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GERHARDT, T.E e SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOBATTO, M. R. e BERALDO, T. M. L. A construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como Política de Estado. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, jan./jun. 2014. p. 30-47

GODINHO, L. F. R. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.p.55

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J C e TOSCHI, M S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, I. C. dos S e CARVALHO, M. V. C. Os significados e os sentidos do mal-estar docente na voz de uma professora de início de carreira. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 295-312, 2013. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2017.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPED. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jul. 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA. **El profesorado principiante**: inserción de la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MARCELO. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, (9), 51-75, 1998

MARCELO, C. **Políticas de inserción a la docência**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. GTD-PREAL, 2007.

MARCHELLI, P. S. Base nacional comum curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de Cultura**, Sergipe, n. 7, p. 53-70, jan. abr. 2017.

MASLACH, C. & JACKSON, S. E.. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, 2, n2, 1981. p.99-113.

MATO GROSSO. Concurso público para provimento de vagas e cadastro de reserva para os cargos de Professor da Educação Básica, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional. **Edital Nº. 01/2017** - 03 de julho de 2017.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária Nº 8405**, de 27 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso – Cefapros e dá outras providências.

MEZZARI, D. P. de S. **O Uso do Medicamento pelos Docentes e as Relações de Trabalho: uma compreensão a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: http://www.ppi.uem.br/arquivos2019/UEM_PPI_Diana.pdf.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MIZUKAMI, M. da N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

MOREIRA, V., MACIEL, R. H. e ARAÚJO, T. Q. Depressão: os sentidos do trabalho. **Rev. Nufen** [online], v. 5, nº 1, 2009. p. 44-56

MOROSONI, M. C. e FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2014. p. 154-164

MOTTER, S. M. R. S. **As práticas de descentralização das ações da Seduc/MT no município de Tangará da Serra**. PPGE/UFMT, 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/ dez. 2004. Disponível em:

OLIVEIRA, D.A. e ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, S. M. **A Formação de Professores Formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional.** Tese (Doutorado em Educação: psicologia em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2015. p.214

DWORAK, P. A. e CAMARGO, C. B. MAL-ESTAR DOCENTE: UM OLHAR DAS PROFESSORAS E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS **Olhar de Professor**, vol. 20, núm. 1, 2017 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68460088010>

PAPI, S O. G.; MARTINS, P. L. O. Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, jan. /abr. 2019. p. 39-59

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A., DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.p1 CDROM

PEPE, C. M. Professores iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens. In: GIOVANI, L. M. e MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores Iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

PENTEADO, R. Z. e SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, Março. 2019 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000100010&lng=en&nrm=iso.

PIRES, L. M. **Culturas geográficas de alunos-jovens:** uma referência para a formação de professores de Geografia. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2013.

PRÍNCIPE, L. M. **Condições de trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação.** 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROCHA, S. A. **Os professores leigos e o Proformação:** uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2001.

ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, 2008. p. 23-27

ROMANOWSKI, J. P.; SOCZEK, D. Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE

PROFESSORADO PRINCÍPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2014.

ROSAS, M. L. M. **Análise psicodinâmica do trabalho de professores de uma escola rural do município de Iranduba/ AM.**Manaus: UFAM, 2012.145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-graduação em Psicologia Universidade Federal do Amazonas, 2012.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D.e GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHEIBE, L; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais Para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n.1, p. 15-36, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/File/420/100>>.

SILVA, M. S., FREITAS, P. A. L. de M. e KITAGAWA, A. A. do V. Adoecimento e desvalorização das atividades docentes na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). **Universidade e Sociedade**. v. 62. Brasília, 2018. p. 102 – 113.

SILVEIRA E. L. e ROCHA, S. A. O adoecimento de professores ingressantes nas escolas públicas da rede estadual de Rondonópolis/MT: Breve Análise. In: II SemFor - Seminário de Formação do Cefapro, v.2. p. 344-354. 2020. **Anais [...]**. Rondonópolis-MT

SOUZA, A. N. de. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In: PINO, I. R.; ZAN, D. D.P. (org.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e desafios emblemáticos. Brasília: Inep, 2013. p. 155-167.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: TARDIF. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2001

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRINDADE, M. A., MORCERF, C. C. P. e OLIVEIRA, M. S. Saúde mental do professor: uma revisão de literatura com relato de experiência. Conecte-se! **Revista Interdisciplinar de Extensão**, Brasil, v. 2, n.4, p. 42-59. Outubro. 2018. Disponível em <http://seer.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/17609/0>. Acessado em 03 de Junho de 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URT, S. da C. Formação de Professores e Educação Integral: concepção de sujeito também integral. In: VALENÇUELA, M. et al. (orgs.). **Formação de Professores: linguagem, identidade e cultura**. Curitiba: CRV, 2016. p. 63-75.

VAILLANT, D.e MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ZARAGOZA, J. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

YOUNG, M. e ALLAIS, S. Avaliando o papel das qualificações na reforma educacional. **Revista Periferia**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3431>>.