

SAÚDE MENTAL DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL

**TEACHER MENTAL HEALTH AND PROFESSIONAL TRAINING IN CONTEXTS
OF EDUCATIONAL WORK INTENSIFICATION**

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783655649](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783655649)

Ueudison Alves Guimarães¹

Leonilda Alves Ribeiro²

Maurício Nunes de Souza³

Marcelo Gomes Pinheiro de Castro⁴

Luciene de Souza do Carmo⁵

Valéria Sousa Silva⁶

Fabiano Francisco Lemes do Prado⁷

Ana Clara Tasso⁸

RESUMO

O mal-estar docente, nas rotinas escolares atuais, deixou de aparecer apenas como desgaste individual e passou a revelar modos de organização do trabalho educacional marcados por urgências, cobranças, burocracias, metas, conflitos relacionais e redução do tempo destinado à elaboração pedagógica. Sob esse recorte, o artigo examinou a saúde mental docente em contextos de intensificação do trabalho educacional, articulando sobrecarga institucional, adoecimento, formação profissional e cuidado de si. A pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, apoiou-se em produções acadêmicas voltadas ao trabalho docente, às condições institucionais da escola, à formação de professores e aos impactos psicossociais da profissão. A análise indicou que o adoecimento docente não pôde ser compreendido como fragilidade isolada do professor, pois se vinculou a jornadas ampliadas, múltiplas exigências administrativas, precarização de apoios, responsabilização excessiva e enfraquecimento dos espaços coletivos de escuta. Verificou-se, ainda, que a formação profissional precisou incorporar discussões sobre limites, vínculos, autocuidado, gestão das demandas e sustentação ética da prática pedagógica, evitando reduzir o cuidado de si à solução individual para problemas estruturais. O estudo mostrou que a saúde mental docente exigiu políticas institucionais, cultura colaborativa e reconhecimento das condições reais de trabalho. Como síntese, a valorização da docência passou pela construção de ambientes escolares capazes de proteger a vida psíquica do professor sem retirar dele sua potência formativa.

Palavras-chave: Adoecimento Docente; Cuidado de si; Formação Profissional; Saúde Mental Docente; Trabalho Educacional.

ABSTRACT

Teacher discomfort, in current school routines, no longer appeared

only as individuals exhaustion; it began to reveal forms of educational work organization marked by urgency, demands, bureaucracy, goals, relational conflicts, and reduced time for pedagogical elaboration. Within this scope, the article examined teacher mental health in contexts of educational work intensification, articulating institutional overload, illness, professional training, and self-care. The bibliographic research, with a qualitative approach and interpretative orientation, was supported by academic productions focused on teaching work, school institutional conditions, teacher education, and the psychosocial impacts of the profession. The analysis indicated that teacher illness could not be understood as an isolated fragility of the teacher, since it was linked to expanded working hours, multiple administrative demands, precarious support, excessive accountability, and the weakening of collective spaces for listening. It was also verified that professional training needed to incorporate discussions about limits, bonds, self-care, demand management, and ethical support for pedagogical practice, avoiding the reduction of self-care to an individual solution for structural problems. The study showed that teacher mental health required institutional policies, a collaborative culture, and recognition of real working conditions. As a synthesis, valuing teaching involved the construction of school environments capable of protecting teachers' psychic life without removing their formative power.

Keywords: Teacher Illness; Self-Care; Professional Training; Teacher Mental Health; Educational Work.

1. INTRODUÇÃO

Nas escolas, o cansaço docente deixa de ser um episódio localizado no fim de um período letivo e passa a acompanhar a própria

organização cotidiana do trabalho. Aulas, registros, reuniões, demandas familiares, avaliações externas, conflitos relacionais e exigências administrativas disputam o mesmo corpo, o mesmo tempo e a mesma atenção profissional. A saúde mental docente, nesse cenário, precisa ser compreendida como dimensão ligada às condições institucionais da profissão, e não como questão restrita à resistência individual do professor.

A intensificação do trabalho educacional modifica a experiência subjetiva da docência. O professor passa a responder simultaneamente por aprendizagem, convivência, documentação pedagógica, adaptação curricular, uso de plataformas, comunicação permanente e acolhimento de situações sociais cada vez mais complexas. Com isso, a escola amplia suas expectativas sobre o trabalho docente sem, na mesma medida, garantir tempo, suporte, escuta e condições materiais compatíveis. O desgaste psíquico nasce, muitas vezes, da distância entre aquilo que se exige e aquilo que se oferece.

A sobrecarga institucional produz efeitos que ultrapassam o volume de tarefas. Ela interfere na qualidade do vínculo pedagógico, na capacidade de planejamento, na disposição para o diálogo e na percepção de sentido da própria profissão. Quando a rotina escolar se organiza pela urgência permanente, o professor perde espaço para elaborar sua prática, partilhar dificuldades e reconhecer limites. O adoecimento, nesse contexto, revela um modo de funcionamento institucional que consome a energia formativa da docência.

A formação profissional precisa ser convocada para esse debate porque o preparo docente raramente inclui discussões sistemáticas sobre saúde mental, cuidado de si e sustentação emocional da

prática pedagógica. Aprende-se a planejar, avaliar, ensinar conteúdos e lidar com documentos curriculares, mas pouco se discute sobre sofrimento, frustração, exaustão, conflitos e limites do trabalho. Essa lacuna torna-se preocupante quando a escola exige do professor uma disponibilidade afetiva contínua, muitas vezes sem oferecer espaços institucionais de acolhimento e partilha.

O problema deste artigo situa-se na relação entre saúde mental docente, intensificação do trabalho educacional e formação profissional. Interessa compreender como a sobrecarga institucional repercute nas rotinas escolares e de que maneira a formação pode contribuir para práticas de cuidado de si sem deslocar para o indivíduo a responsabilidade por problemas estruturais. A questão envolve, portanto, o adoecimento docente, as condições de trabalho e os modos pelos quais a escola sustenta ou fragiliza seus profissionais.

Sob tal recorte, o artigo examina a saúde mental docente em contextos de intensificação do trabalho educacional, articulando sobrecarga institucional, adoecimento, formação profissional e cuidado de si. A pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, apoia-se em produções acadêmicas voltadas ao trabalho docente, às condições institucionais da escola, à formação de professores e aos impactos psicossociais da profissão, buscando compreender como tais dimensões se relacionam nas rotinas escolares contemporâneas.

A relevância da investigação reside na necessidade de deslocar o debate sobre saúde mental docente de explicações individualizantes para uma leitura institucional, formativa e ética. Cuidar do professor não pode significar apenas recomendar equilíbrio pessoal, resiliência

ou administração emocional, enquanto permanecem intactas as fontes de sobrecarga. A escola precisa ser analisada como ambiente de trabalho, espaço de vínculos e território de exigências. Nessa leitura, formação profissional e cuidado de si dialogam com condições concretas de exercício da docência.

A organização analítica acompanha, primeiro, os modos pelos quais a sobrecarga institucional afeta a vida psíquica do professor nas rotinas escolares, especialmente diante da acumulação de tarefas, da burocratização e do enfraquecimento dos apoios coletivos. Depois, concentra-se na formação profissional como possibilidade de cuidado, discernimento e sustentação da prática pedagógica, considerando que a proteção da saúde mental docente depende de responsabilidades institucionais, políticas formativas e culturas escolares menos solitárias.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Sobrecarga Institucional e Adoecimento Docente nas Rotinas Escolares

A rotina escolar contemporânea concentra exigências que alcançam o corpo, a atenção e a vida emocional do professor. A sobrecarga não aparece apenas no aumento de tarefas, pois se expressa na perda de pausas, na pressão por resultados, na multiplicação de registros e na necessidade de responder a demandas pedagógicas, administrativas e familiares. Soares e Rossetto (2023) indicam que o trabalho docente, quando intensificado e precarizado, interfere diretamente na saúde mental e na permanência profissional.

O adoecimento docente precisa ser lido como efeito de relações institucionais que impõem ritmo, responsabilização e

disponibilidade contínua. Ao discutirem saúde e condições de trabalho, Pilar et al. (2025, p. 2) afirmam que “jornadas extensas, múltiplas turmas, baixos salários, falta de reconhecimento social, carência de recursos pedagógicos e pressões constantes por resultados” compõem o cotidiano docente. Essa leitura situa o sofrimento no interior da escola, onde a intensificação das tarefas compromete energia, vínculo pedagógico e permanência profissional.

A experiência pandêmica tornou visíveis fragilidades que já atravessavam o trabalho docente antes da emergência sanitária. Sales (2023) mostra que o ensino remoto exigiu adaptação rápida, domínio tecnológico, reorganização doméstica e continuidade das atividades escolares em condições improvisadas. A casa tornou-se sala de aula, secretaria, espaço de atendimento e lugar de produção pedagógica. Nessa transposição, a fronteira entre tempo profissional e tempo pessoal se enfraqueceu, gerando impactos diretos sobre descanso, convivência familiar e saúde mental.

As rotinas escolares, quando organizadas por produtividade e controle, reduzem a docência a desempenho mensurável. Soares e Rossetto (2023, p. 625) apontam que “sobrecarga, falta de autonomia e valorização da profissão, produtivismo acadêmico, terceirização da educação, individualismo e produtividade” aparecem como elementos disparadores de adoecimento. A força desse diagnóstico está em mostrar que saúde mental não depende apenas de equilíbrio individual, mas das condições que estruturam o trabalho educacional em diferentes níveis de ensino.

A escola intensificada opera por acúmulo de pequenas exigências que, juntas, redesenham a experiência docente. Correções,

planejamentos, plataformas, reuniões, relatórios, mensagens de famílias e demandas emergenciais comprimem o tempo de elaboração pedagógica. Pilar et al. (2025) destacam que as demandas emocionais, físicas e cognitivas da profissão se associam ao aumento de estresse, *burnout* e outras doenças ligadas à sobrecarga. Assim, o adoecimento expressa uma rotina que exige presença contínua e oferece pouco amparo institucional.

A intensificação apareceu de forma contundente quando o trabalho remoto transferiu custos, riscos e improvisações para as docentes. Sales (2023, p. 3) registra que o ensino remoto “transformou os domicílios das docentes em espaços de atividades pedagógicas com organização e condições de trabalho improvisadas e sobrepostas às atividades domésticas”. A sobreposição entre escola e casa ampliou conflitos de tempo, exigiu gestão simultânea de tarefas e fragilizou a possibilidade de repouso em meio às pressões educacionais.

Adoecer, nas rotinas escolares intensificadas, relaciona-se à perda progressiva de condições para exercer a docência com sentido. Soares e Rossetto (2023) mostram que ansiedade, estresse, desmotivação e insônia aparecem nos estudos analisados sobre trabalho docente e saúde mental. Esses sintomas não surgem como acontecimentos isolados, pois acompanham contextos de cobrança, competitividade, precarização e individualismo. A escola, quando naturaliza tais processos, transforma sinais de sofrimento em problema privado e mantém intactos os mecanismos que os produzem.

A precarização das condições de trabalho atinge a subjetividade docente porque interfere na autonomia, na criatividade e no reconhecimento profissional. Pilar et al. (2025, p. 3) afirmam que “a

saúde do professor não pode ser tratada como uma questão isolada ou meramente biológica”. Essa compreensão impede de atribuir o sofrimento a fragilidades pessoais, pois evidencia que o equilíbrio emocional do professor se conecta à gestão escolar, às políticas públicas, à infraestrutura, aos vínculos profissionais e ao valor social da docência.

No ensino remoto, a ausência de preparação suficiente tornou a adaptação tecnológica mais uma fonte de exaustão. Sales (2023) indica que muitas docentes não tinham domínio prévio das ferramentas digitais e precisaram aprender em meio à pressão por continuidade das aulas. A instituição, em diversos casos, ofereceu orientações insuficientes, enquanto as professoras buscaram soluções por conta própria. O trabalho passou a exigir produção de materiais, atendimento fora do horário, conexão permanente e reorganização de práticas sem tempo adequado de transição.

O produtivismo educacional adoece porque substitui a experiência formativa por uma lógica de entrega permanente. Soares e Rossetto (2023, p. 626) observam que o trabalho docente sofre com “a intensificação das cargas horárias dos docentes, da pressão e competição por produtividade”. A formulação evidencia que o professor é pressionado a demonstrar resultados contínuos, muitas vezes em condições pouco favoráveis. Com isso, planejamento, estudo, diálogo e descanso perdem espaço para prazos, relatórios, metas e cobranças institucionais.

As condições de trabalho interferem na saúde docente porque a escola é um ambiente de vínculos, expectativas e tensões acumuladas. Pilar et al. (2025) relacionam mal-estar profissional à desvalorização, à escassez de recursos e à sobrecarga afetiva que

atravessa a prática pedagógica. O professor atua como mediador de saberes e conflitos, mas frequentemente recebe apoio limitado para sustentar tal função. Desse modo, a rotina institucional pode ampliar o sofrimento quando exige cuidado permanente sem oferecer cuidado ao próprio educador.

A urgência tecnológica intensificou o desgaste ao exigir aprendizagem rápida, improvisação e disponibilidade constante. Sales (2023, p. 9) registra que “mesmo para docentes que tinham algum conhecimento das tecnologias empregadas, o seu domínio não era suficiente para manuseá-las como ferramenta de trabalho”. A frase revela uma tensão central: possuir familiaridade com recursos digitais não significa estar preparado para transformá-los em suporte pedagógico cotidiano, sobretudo quando faltam formação, infraestrutura, apoio técnico e limites claros de jornada.

O trabalho docente intensificado expõe a tensão entre exigência institucional e possibilidade real de sustentação profissional. Soares e Rossetto (2023) permitem compreender que a saúde mental do professor se fragiliza quando produtividade, individualismo e falta de autonomia passam a organizar a experiência laboral. Nessa lógica, à docência perde densidade formativa e se aproxima de uma engrenagem de entregas sucessivas, na qual o professor precisa provar desempenho enquanto tenta preservar vínculo, estudo, presença pedagógica e equilíbrio psíquico.

A discussão sobre saúde mental docente exige deslocar o foco da resistência individual para a responsabilidade coletiva. Rotinas escolares sustentáveis dependem de tempo para planejamento, apoio psicológico, gestão menos burocrática, reconhecimento profissional e espaços de escuta entre pares. O professor precisa de

condições para ensinar sem transformar sua própria vida em extensão permanente da escola. Assim, enfrentar a sobrecarga institucional significa proteger o vínculo pedagógico, a permanência na profissão e a dignidade humana de quem sustenta o trabalho educacional.

2.2. Formação Profissional, Cuidado de Si e Sustentação da Prática Pedagógica

A formação profissional docente precisa acolher a saúde mental como dimensão constitutiva da prática pedagógica, pois ensinar exige presença intelectual, disponibilidade afetiva, escuta e capacidade de sustentar vínculos em contextos instáveis. Santos (2023) compreende a formação continuada como espaço de reconstrução de saberes e partilha de experiências, especialmente após vivências pandêmicas que fragilizaram o cotidiano escolar. O cuidado de si, nesse horizonte, não substitui políticas institucionais, mas ajuda o professor a reconhecer limites e reorganizar sentidos profissionais.

A sustentação da prática pedagógica depende de espaços coletivos nos quais o professor possa nomear cansaços, frustrações e possibilidades sem ser reduzido a alguém incapaz de lidar com a própria profissão. Em Coelho et al. (2021, p. 20), as ações analisadas destacaram “a importância de espaços de acolhimento e escuta das demandas docentes”, vinculando saúde mental à prevenção e à promoção do bem-estar. A escuta, nesse caso, aparece como prática institucional, não como favor ocasional.

O cuidado de si ganha densidade quando se afasta de discursos de adaptação individual e se aproxima de uma leitura crítica das

condições de trabalho. Soares (2025) mostra que docentes enfrentam precarização, competitividade, relações antagônicas e redução da qualidade de vida, fatores que alimentam sofrimento psíquico. A formação profissional, diante desse quadro, precisa oferecer instrumentos para compreender tais pressões, evitando que o professor interprete o próprio esgotamento como falha pessoal ou insuficiência vocacional.

A formação continuada pode funcionar como espaço de recomposição subjetiva quando permite ao professor revisitar sua trajetória, reconhecer perdas e projetar novos modos de permanência na docência. Santos (2023, p. 7) registra que a formação contribuiu “como espaço de troca de vivências, diálogo e fortalecimento para a retomada das atividades presenciais após o período de isolamento social”. Essa experiência indica que cuidar da prática pedagógica envolve criar tempos de fala, memória e elaboração coletiva.

As intervenções psicológicas voltadas à docência indicam que o sofrimento profissional se intensifica quando não há espaços institucionais de acolhimento. Coelho et al. (2021) relatam rodas de conversa realizadas com professores da Educação Básica, nas quais surgem dificuldades ligadas ao ensino remoto, à sobrecarga e aos sintomas de ansiedade e estresse. A formação profissional, ao dialogar com tais experiências, pode ampliar sua função, passando de atualização pedagógica para espaço de proteção, escuta e prevenção em saúde mental.

O debate sobre cuidado docente exige reconhecer que estratégias individuais possuem alcance limitado quando a instituição mantém formas de trabalho adoecedoras. Soares (2025, p. ix) identifica que

“precarização e intensificação do trabalho, o sentido e a desvalorização profissional, a competitividade no ambiente acadêmico” produzem sofrimento e adoecimento. A frase recoloca a formação profissional diante de uma tarefa ética: preparar o professor para compreender sua prática sem ocultar as estruturas que atravessam sua saúde mental.

A ideia de bem-estar docente, quando inserida na formação continuada, precisa articular vida pessoal, vínculos profissionais e sentido de trabalho. Santos (2023) organiza uma proposta formativa com encontros voltados à trajetória docente, retorno presencial, autocuidado e sentido de vida, elementos que aproximam a prática pedagógica e a experiência subjetiva. Essa direção é relevante porque o professor sustenta a aprendizagem dos estudantes enquanto também lida com suas próprias rupturas, inseguranças e demandas emocionais acumuladas.

As rodas de conversa analisadas por Coelho et al. (2021, p. 20) evidenciaram “sobrecarga pela intensificação do trabalho e relatos de sintomas de ansiedade e estresse” entre docentes, em um contexto marcado por demandas remotas e reorganização abrupta da escola. Incorporada à formação profissional, essa constatação reforça que cuidar de si significa aprender a identificar sinais de limite, mas também reivindicar condições coletivas para que a docência não dependa de resistência psíquica permanente.

A sustentação da prática pedagógica exige que o professor encontre sentido no trabalho, pois a perda de significado fragiliza a relação com a escola e com os estudantes. Soares (2025) mostra que a alienação aparece quando o trabalho deixa de explorar capacidades humanas e se transforma em atividade externa, distorcendo a

essência do sujeito. Na formação docente, tal discussão permite compreender que a saúde mental envolve reconhecimento, autonomia, participação institucional e possibilidade real de produzir valor formativo.

A formação continuada voltada ao bem-estar não pode limitar-se a palestras eventuais, pois a saúde mental docente exige processo, acompanhamento e vínculo. Santos (2023) descreve encontros formativos nos quais professoras analisam sentimentos, práticas e desafios do retorno presencial, criando uma experiência de diálogo em grupo. Tal proposta sugere que o cuidado de si se fortalece quando a instituição reconhece a palavra docente como fonte de aprendizagem profissional e como via de reconstrução da confiança pedagógica.

O trabalho psicológico com professores, quando realizado em ambiente escolar, precisa respeitar a complexidade da docência e evitar abordagens culpabilizadoras. Coelho et al. (2021) apontam que docentes enfrentam demandas constantes de escolas, famílias e estudantes, inclusive fora dos horários formais de trabalho. Esse cenário exige que a formação profissional discuta limites de disponibilidade, organização de rotinas e proteção do tempo pessoal. Sem esse debate, o cuidado de si corre o risco de virar mais uma cobrança sobre o professor.

A saúde mental docente, em Soares (2025), aparece vinculada a fatores de organização e condições de trabalho, relações socioprofissionais, custo afetivo, custo cognitivo e danos físicos. Essa leitura amplia a compreensão da formação profissional, pois mostra que sustentar a prática pedagógica envolve analisar estruturas institucionais, não apenas aperfeiçoar técnicas de ensino. O

professor precisa compreender como a escola distribui demandas, reconhece esforços, regula tempos e produz condições para que ensinar continue sendo atividade humanizadora.

A formação orientada ao cuidado de si precisa preservar a dimensão coletiva da profissão. Santos (2023) evidencia que a troca de vivências, o diálogo e o fortalecimento entre pares contribuem para o bem-estar docente, sobretudo em contextos de retorno e reorganização escolar. Nessa direção, formar professores significa criar repertórios para lidar com conflitos, reconhecer limites, sustentar vínculos e reconstruir sentidos, sem transformar a saúde mental em responsabilidade privada desconectada da cultura institucional.

Formação profissional, cuidado de si e sustentação da prática pedagógica formam um mesmo campo de responsabilidade. O professor precisa de conhecimento, planejamento e domínio didático, mas também necessita de espaços institucionais que legitimem sua vulnerabilidade e protejam sua continuidade na profissão. O cuidado docente ganha força quando se converte em política, rotina de escuta, cooperação e reconhecimento. Assim, a escola que cuida de quem ensina amplia as condições éticas para que a aprendizagem aconteça com humanidade.

3. METODOLOGIA

A investigação foi delineada como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, voltada à análise da saúde mental docente em contextos de intensificação do trabalho educacional. O percurso metodológico buscou compreender como a sobrecarga institucional, o adoecimento, a

formação profissional e o cuidado de si aparecem nas discussões acadêmicas sobre a docência. Gil (2025) compreende a pesquisa como procedimento racional e sistemático, perspectiva que sustentou a organização das fontes e a construção analítica do estudo.

A seleção das fontes ocorreu em ambientes acadêmicos de circulação científica, sem delimitação por descritores ou recorte temporal previamente fixado. Foram priorizadas produções relacionadas ao trabalho docente, à saúde mental, às condições institucionais da escola, à formação profissional e aos impactos psicossociais da profissão. Textos opinativos, materiais sem autoria identificada e produções afastadas do tema central foram excluídos, preservando a coerência entre problema, objetivo e fundamentação teórica.

O referencial teórico reuniu artigos científicos, livros, capítulos, dissertações e teses que permitiram discutir a docência como atividade marcada por exigências pedagógicas, administrativas, afetivas e institucionais. Em diálogo com Gil (2025), considerou-se que a pesquisa bibliográfica exige identificação, localização, leitura e interpretação criteriosa das fontes. Cada material foi examinado por sua contribuição para compreender os vínculos entre intensificação do trabalho educacional, sofrimento psíquico, formação docente e sustentação da prática pedagógica.

A leitura dos materiais ocorreu por aproximação temática, observando recorrências, tensões e contribuições conceituais sobre saúde mental docente e organização do trabalho escolar. A análise não envolveu entrevistas, questionários, observação de campo ou procedimentos estatísticos, pois se concentrou na interpretação

teórica das produções selecionadas. Gil (2025) orienta que o delineamento metodológico deve manter correspondência com o problema investigado, princípio que justificou a opção por uma abordagem bibliográfica, qualitativa e interpretativa.

A organização da análise seguiu dois núcleos vinculados ao desenvolvimento do estudo. O primeiro concentrou-se na sobrecarga institucional e no adoecimento docente nas rotinas escolares, examinando acúmulo de tarefas, burocratização, pressão por resultados, conflitos relacionais e fragilidade dos apoios coletivos. O segundo voltou-se à formação profissional, ao cuidado de si e à sustentação da prática pedagógica, considerando limites, vínculos, responsabilidade institucional e possibilidades de proteção da saúde mental docente.

A metodologia adotada mostrou-se adequada porque permitiu examinar a saúde mental docente sem reduzi-la a explicações individualizantes. Com base em Gil (2025), a pesquisa foi conduzida como atividade sistemática de seleção, leitura, comparação e elaboração analítica. Assim, o percurso metodológico sustentou uma discussão teórica sobre trabalho educacional, adoecimento, formação profissional e cuidado de si, mantendo unidade entre problema, objetivo, fundamentação e interpretação crítica das fontes acadêmicas.

4. DISCUSSÕES

A análise indicou que a saúde mental docente se relacionou diretamente às condições concretas de trabalho e à forma como a escola organizou suas demandas. Nesse campo, Pilar et al. (2025) contribuíram ao mostrar que exigências emocionais, físicas e

cognitivas ampliaram estresse, esgotamento e adoecimentos vinculados à sobrecarga. O resultado central esteve na compreensão de que o bem-estar docente não dependeu apenas de disposição individual, pois exigiu valorização profissional, apoio institucional e melhoria das condições escolares.

O ensino remoto tornou mais visível a fusão entre vida doméstica, trabalho pedagógico e cobrança permanente. Nesse processo, Sales (2023) mostrou que o domicílio das docentes foi transformado em espaço de aula, planejamento, atendimento e produção de materiais, muitas vezes sem infraestrutura adequada. A discussão permitiu compreender que a intensificação do trabalho educacional não nasceu apenas da tecnologia, mas do modo como ela foi imposta às professoras, sem tempo de adaptação, suporte técnico e limites de jornada.

A precarização do trabalho apareceu como fator decisivo para compreender o adoecimento psíquico docente. Nesse sentido, Soares e Rossetto (2023) evidenciaram que sobrecarga, falta de autonomia, produtivismo, individualismo e desvalorização profissional estiveram associados à ansiedade, estresse, desmotivação e insônia. A análise revelou que a saúde mental docente foi fragilizada quando a lógica institucional priorizou entregas, resultados e produtividade, reduzindo o espaço para cooperação, reconhecimento e elaboração pedagógica em condições humanas de trabalho.

Os espaços de escuta revelaram-se fundamentais para enfrentar o isolamento profissional e reconhecer sofrimentos produzidos no cotidiano escolar. Coelho et al. (2021) mostraram que rodas de conversa possibilitaram acolhimento das demandas docentes,

especialmente diante da sobrecarga, da ansiedade e do estresse intensificados pela pandemia. A discussão indicou que intervenções em saúde mental ganham força quando se aproximam das experiências reais dos professores, evitando respostas genéricas e criando condições para nomear dificuldades, compartilhar vivências e reconstruir vínculos coletivos.

A formação continuada apareceu como possibilidade de recomposição da prática pedagógica quando articulou diálogo, autocuidado, trajetória profissional e sentido de vida. Santos (2023) demonstrou que encontros formativos favoreceram a troca de experiências, o fortalecimento e a reflexão sobre o retorno às atividades presenciais. Os resultados sugeriram que o cuidado de si precisa ser trabalhado como dimensão formativa, desde que não seja convertido em obrigação individual de suportar sobrecargas institucionais que deveriam ser enfrentadas coletivamente pela escola.

A relação entre trabalho e saúde mental exigiu ultrapassar leituras biologizantes ou individualizantes do sofrimento docente. Soares (2025) indicou que precarização, competitividade, desvalorização profissional, relações antagônicas e diminuição da qualidade de vida produziram estados de desgaste, irritação, ansiedade e esgotamento. O estudo reforçou que a prevenção do adoecimento docente requer políticas internas permanentes, pois estratégias isoladas, embora possam aliviar tensões, não modificam as estruturas que organizam a sobrecarga e fragilizam a vida psíquica do professor.

Os resultados, em conjunto, apontaram que saúde mental docente, formação profissional e condições institucionais formaram um

campo inseparável de análise. A sobrecarga mostrou-se ligada à organização do trabalho, enquanto o cuidado de si ganhou sentido quando articulado à escuta, à cooperação e às políticas de proteção. Assim, a discussão sustentou que promover bem-estar docente exige reconhecer o professor como sujeito de direitos, cuja permanência na profissão depende de ambientes escolares menos solitários, mais responsáveis e efetivamente comprometidos com a vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu reconhecer que a saúde mental docente se vinculou diretamente às formas de organização do trabalho educacional. O objetivo de examinar a saúde mental docente em contextos de intensificação do trabalho educacional, articulando sobrecarga institucional, adoecimento, formação profissional e cuidado de si, foi alcançado ao evidenciar que o sofrimento do professor não pôde ser tratado como questão isolada de resistência individual, pois esteve associado a rotinas escolares marcadas por urgências, acúmulo de tarefas e fragilização dos apoios coletivos.

O estudo mostrou que a sobrecarga institucional produziu efeitos na vida psíquica, no planejamento pedagógico, na qualidade dos vínculos e na percepção de sentido da docência. A multiplicação de registros, reuniões, cobranças, conflitos e responsabilidades ampliou a pressão sobre o professor, muitas vezes sem contrapartida em tempo, infraestrutura e escuta institucional. Desse modo, o adoecimento docente apareceu como sinal de um trabalho organizado sob demandas excessivas, nas quais a energia pedagógica foi consumida por exigências que ultrapassaram a sala de aula.

A formação profissional, nesse debate, mostrou-se insuficiente quando permaneceu centrada apenas em métodos, conteúdos, avaliações e documentos curriculares. A análise indicou a necessidade de incluir, nos percursos formativos, discussões sobre limites, sofrimento, autocuidado, vínculos, gestão das demandas e sustentação ética da prática pedagógica. Contudo, o cuidado de si não pôde ser reduzido à estratégia individual de adaptação, pois a proteção da saúde mental docente exigiu condições institucionais, culturas colaborativas e reconhecimento concreto das pressões que atravessaram a profissão.

Os resultados permitiram compreender que o professor precisou de espaços nos quais pudesse elaborar dificuldades, compartilhar tensões e reconstruir sentidos para sua prática. A ausência de escuta coletiva favoreceu o isolamento, enquanto a presença de redes de apoio fortaleceu a permanência profissional e a qualidade do trabalho educativo. Assim, cuidar da docência significou cuidar das condições que permitem ensinar, planejar, dialogar e permanecer na escola sem que o exercício pedagógico se converta em desgaste contínuo.

A síntese construída apontou que saúde mental docente, formação profissional e trabalho institucional não puderam ser analisados separadamente. A escola apareceu como espaço de formação e, ao mesmo tempo, como ambiente que pode proteger ou intensificar sofrimento. Por isso, valorizar o professor exigiu mais do que reconhecimento simbólico. Exigiu reorganizar tempos, responsabilidades e formas de apoio, para que a prática pedagógica fosse sustentada por condições humanas, coletivas e eticamente responsáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Elenise Abreu; SILVA, Ana Claudia Pinto da; PELLEGRINI, Tais Barcellos de; PATIAS, Naiana Dapieve. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **Psi Unisc**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 20-32, 2021. DOI: 10.17058/psiunisc.v5i2.16458. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/psi/article/view/16458>. Acesso em: 28 abr. 2026.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 8. ed. Barueri: Atlas, 2025.

PILAR, Creuza Monteiro; MELO, Antonio Marlos Duarte de; NUNES, Ginete Cavalcante; LOPES, Raimundo Edilberto Moreira. Saúde do professor e condições de trabalho: desafios e perspectivas para o bem-estar docente. **Amadeus International Multidisciplinary Journal**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 1-10, 2025. DOI: 10.14295/aimj.v9i18.226. Disponível em: <https://amadeusjournal.emnuvens.com.br/amadeus/article/view/226>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SALES, Luzinete Oliveira. Ensino remoto na pandemia da COVID-19 e riscos na saúde das docentes do ensino privado na Bahia. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6389. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6389>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SANTOS, Juliane dos Santos da Silva. Formação continuada para a promoção do bem-estar docente em tempos pandêmicos. 2023. Dissertação. Universidade La Salle, Canoas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3798>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SOARES, Nandra Soares. Saúde mental e docência no ensino superior: vozes de uma universidade pública do estado do Paraná. 2025. Tese. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/8132>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SOARES, Nandra; ROSSETTO, Elisabeth. Saúde mental e o trabalho docente no Ensino Superior: um estudo documental a partir de publicações stricto sensu. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 625-644, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i45.30739. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30739>. Acesso em: 28 abr. 2026.

¹ Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá.

² Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

³ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁸ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

